

Contents

Conversational behaviour in a native and non-native setting
Tuija Nikko

On hedging in native and non-native discourse
Tarja Nikula

Managing impositions in NS-NNS conversations
Arja Piirainen-Marsh

Kielitieto ja vuorovaikutus puheterapiassa ja kieltenopetuksessa
Matti Leiwo

A case of abductive research in a business setting
Paula Kalaja

Diskurssipartikkelit suoran esityksen yhteydessä ranskan
kielessä
Päivi Sihvonen-Hautecoeur

Reading and interpretation of written texts as a linguistic,
cognitive and social process of negotiation
Sirpa Leppänen

Näkökulmia puheen ja kirjoituksen vertailuun
Minna-Riitta Luukka

Language Centre for Finnish Universities
University of Jyväskylä
P.O.Box 35
SF-40351 Jyväskylä
Finland

FINLANCE

A Finnish Journal of Applied Linguistics



Volume XI 1992

Edited by Minna-Riitta Luukka
Arja Piirainen-Marsh



Language Centre for Finnish Universities
University of Jyväskylä

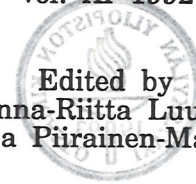
FINLANCE Vol. XI 1992

FINLANCE

A Finnish Journal of Applied Linguistics

Vol. XI 1992

Edited by
Minna-Riitta Luukka
Arja Piirainen-Marsh



Language Centre for Finnish Universities
University of Jyväskylä
Finland



ISSN 0359-0933
Kopi-Jyvä Oy
1992

ESIPUHE

Tämä Finlancen numero esittelee ja kokoaa yhteen Jyväskylän yliopistossa meneillään olevaa ja vasta valmistunutta tutkimusta, jonka yhteinen kiinnostuksen kohde on kieli sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä. Artikkelit tarkastelevat kielenkäyttöä ja vuorovaikutusta eri tilanteissa diskurssi- ja keskusteluanalyysin ja pragmatiikan menetelmien avulla. Artikkeleissa raportoidaan tutkimuksista, joiden kohteena ovat erilaiset kommunikaatio-tilanteet ja niiden ongelmat tai erityispiirteet sekä pohditaan soveltuvia lähestymistapoja ja menetelmiä tutkimusongelman käsittelyyn ja tulosten käytännönsovelluksiin.

Kiinnostus kielenoppijoiden kieleen ja tapaan toimia vuorovaikutus-tilanteissa tulee esiin monessa artikkelissa. Tuija Nikko vertailee kielenoppijoiden vieraalla kielellä ja äidinkielellä käymiä keskusteluita. Tutkimuksen kohteena ovat puheenvuorojen jakautuminen ja vuoronvaihtomekanismit eli tavat antaa, ottaa ja pitää puheenvuoro. Tarja Nikulan artikkeli käsittelee yhtä keskeistä vuorovaikutuksen keinoista: puhujien tavat modifioida viestiä erilaisten pehmentimien (hedge) avulla. Artikkelissa verrataan pehmentimien käyttöä kolmentyyppisessä aineistossa: syntyperäisten englantilaisten keskusteluissa ja suomalaisten englanninoppijoiden englanninkielisissä ja äidinkielisissä keskusteluissa.

Arja Piirainen-Marsh taas tarkastelee oppijan ja syntyperäisen englanninpuhujan välisiä keskusteluita. Artikkelit raportoi tutkimuksesta, jossa selvitettiin keskustelukumppanien käyttäytymistä tilanteessa ja niitä strategioita, joiden avulla puhujat yhdessä selvittelevät tavoitteellisen ja sosiaalisesti vaativan vuorovaikutus-tilanteen. Matti Leiwo taas pohdiskelee kielitaidon käsitettä koodin osaamisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta nimenomaan puheterapia- ja kielenopetuskeskusteluissa.

Paula Kalaja tarkastelee artikkelissaan todellisissa palvelutilanteissa havaittuja kommunikaatio-ongelmia ja pyrkii etsimään ongelmien syitä ja mahdollisia ratkaisuja diskurssipragmaattisin keinoin.

Päivi Sihvonen-Hautecoeurin artikkelin aiheena ovat diskurssipartikkelit suoran esityksen yhteydessä. Artikkelit tutustuttaa lukijansa Suomessa vähemmän tunnettuun ranskalaiseen alan tutkimukseen ja raportoi tutkimuksesta, jonka kohteena on diskurssipartikkelit puhutussa ranskan kielessä.

Sirpa Leppäsen artikkeli esittelee erilaisia näkökulmia kirjoitettuun tekstiin. Keskeistä ovat eri teoreettisten suuntausten erilaiset lähtökohdat ja suhtautuminen itse tekstiin, sen merkityksen ymmärtämiseen ja tulkinnan ongelmaan. Myös Minna-Riitta Luukan artikkeli käsittelee erilaisia näkökulmia ja tutkimuksellisia lähestymistapoja, mutta pohdiskelun aiheena on puhutun ja kirjoitetun diskurssin vertailun ongelmat. Artikkelissa raportoidaan myös tutkimuksesta, jossa on vertailtu puhuttuja ja kirjoitettuja akateemisia tekstejä.

Toivomme tämän Finlancen numeron paitsi tarjoavan tietoa käynnissä olevasta jyväskyläläisestä tutkimuksesta myös käynnistävän keskustelua ja mahdollisia yhteistyöhankkeita diskurssitutkijoiden kesken.

Jyväskylässä syyskuussa 1992

Minna-Riitta Luukka

Arja Piirainen-Marsh

PREFACE

This issue of *Finlance* presents a collection of articles which discuss and report on research motivated by a common interest in language as a social and interactive phenomenon. The research reported here has been recently completed or is currently in progress at the University of Jyväskylä. The articles examine aspects of language use and interaction in a variety of contexts and situations, applying methods of conversation and discourse analysis and pragmatics. The papers report on a number of studies which have focused on different types of social situation and on the specific features and problems associated with these contexts. They also draw attention to methodological problems encountered in the course of research and possible practical applications of the results.

A number of the articles share an interest in language learners' ways of using language and their strategies for operating in different interactive situations. Tuija Nikko, Tarja Nikula and Arja Piirainen-Marsh examine learners' language use in conversational situations. Tuija Nikko discusses the differences in dominance and turn-taking behaviour in L1 and L2 conversations. Tarja Nikula draws attention to an important aspect of social and conversational behaviour - the tendency to modify one's message through the use of linguistic elements termed 'hedges'. She compares the use of hedges in three types of data: the English conversations of native speakers of English on the one hand, and Finnish learners on the other, and the conversations of Finnish native speakers in their mother tongue. Arja Piirainen-Marsh studies the conversational behaviour of learners and native speakers of English in dyadic conversations. Her focus is on the interactants' joint management of a task-oriented and socially demanding situation and the handling of face threat in the course of the interaction.

Matti Leiwo discusses the concept of language competence from the point of view of knowledge of the code, and the process of interaction. His data comes from conversations between speech therapists and their patients and teacher-learner interactions.

Paula Kalaja describes an 'abductive' approach in applied linguistic research. She examines a number of problematic service encounters and applies linguistic concepts and methods in an attempt to search for causes and explanations, and possible solutions, to communicative problems.

Päivi Sihvonen-Hautecoeur addresses the topic of discourse particles in direct speech. Her article surveys research relevant to the area as pertaining to the French language and reports on a study of discourse particles in spoken French.

Sirpa Leppänen introduces and discusses different approaches to the study of written text. She problematizes the basic concepts and assumptions prevailing in different theoretical traditions. She discusses their different views on the notions of text, meaning and interpretation and argues for an approach in which text is seen as a social and interactive phenomenon. Minna-Riitta Luukka also examines various theoretical approaches, but her focus is on the problem of comparing spoken and written discourse. Her article reports on a study in which spoken and written academic texts are compared.

We hope that this issue of *Finlance* will both provide insight into research presently conducted at Jyväskylä and invite response from others engaged in work on related areas.

Jyväskylä, September 1992

Minna-Riitta Luukka

Arja Piirainen-Marsh

SISÄLTÖ/CONTENTS

Tuija Nikko: Conversational behaviour in a native and non-native setting	7
Tarja Nikula: On hedging in native and non-native discourse	17
Arja Piirainen-Marsh: Managing impositions in NS-NNS conversations	36
Matti Leiwo: Kielitieto ja vuorovaikutus puheterapiassa ja kielenopetuksessa Abstract	56 73
Paula Kalaja: A case of abductive research in a business setting	74
Päivi Sihvonen-Hautecoeur: Diskurssipartikkelit suoran esityksen yhteydessä ranskan kielessä Abstract	84 108
Sirpa Leppänen: Reading and interpretation of written texts as a linguistic, cognitive and social process of negotiation	109
Minna-Riitta Luukka: Näkökulmia puheen ja kirjoituksen vertailuun Abstract	130 147

FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics,
vol XI 1922, pp. 7 - 16.
• *Language Centre for Finnish Universities, University of Jyväskylä.*

CONVERSATIONAL BEHAVIOUR IN A NATIVE AND NON-NATIVE SETTING

Tuija Nikko
Language Centre for Finnish Universities

1 INTRODUCTION

The compulsory studies of all university students in Finland include courses in communication skills in the mother tongue (Finnish or Swedish), in the second official language (Swedish or Finnish), and in one or two foreign languages studied at school. The objectives of these courses are defined in terms of the demands posited by studies as well as future profession. The courses include studies in both written and oral communication and are usually taken in the first three years of study, the approximate length of studies in one language varying between 40 and 120 h. The research reported in this paper aims at developing the teaching of oral communication on these courses by running L1 and L2 courses in tandem.¹

¹ This study is part of a joint project run by myself and my colleague Minna-Riitta Luukka on differences and similarities between L1 and L2 communication. The paper was originally presented at the LSP-symposium in Budapest, in 1989.

We think that the teaching of oral proficiency should not be based on product-oriented analysis of future needs (see Niemi & Nikko 1988). The students should, instead, be engaged in procedural work that emphasizes the dynamic and interactive quality of communication in context. Such an approach makes it relevant to consider the development of communication skills in all languages as a similar process. Consequently, the communication studies in all languages, the mother-tongue included, should be seen as a whole and not as separate subjects. More research is, however, needed into the differences between L1 and L2 communication before the objectives for the simultaneous development of oral proficiency in L1 and L2 can be defined. Pointing out differences in communication behaviour is, in our view, a necessary first step in making the students aware of the cross-cultural differences in communication.

In recent years a large number of studies have been conducted in sociology, pragmatics, and discourse analysis in order to describe how second language learners develop the ability to use language for social interaction. Researchers have focused their attention, for example, on learners' procedural behaviour at the conversational level. It has been demonstrated that even advanced learners often have discourse problems (see e.g. Faerch & Kasper 1983: 45). Very little research has, however, been conducted in this area of IL communication, especially research comparing the behaviour of the same subjects in a L1 and L2 setting (see, however, Luukka & Nikko 1992).

In the light of this call for IL research, the present study investigated the conversational behaviour of native speakers of Finnish in a L1 and L2 communication setting. The purpose was to find out if there are differences in the same subjects' discourse behaviour in a native and non-native setting. We were mainly interested in possible differences in turn-taking behaviour, as defined by Sacks, Schegloff and Jefferson (1974).

One of the basic characteristics of L1 conversation is the smooth alternation of speaker and listener roles. This occurs with remarkably little overlapping and remarkably few silences (Coulthard 1985: 59). On the basis of previous research on the turn-taking behaviour of second language learners (e.g. Micheau & Billmyer 1987), we hypothesized that there would be differences between the ways in which individual speakers take turns in a L1 and a L2 setting. Furthermore, we were interested in finding out whether the same subjects come over as dominant in both settings, or whether the turns are equally distributed between the participants in both settings. We also wanted to know whether the amount of simultaneous speech in a L1 and a L2 setting would differ.

2 METHOD

The subjects of the study were sixteen students at the University of Jyväskylä. The L1 of all the subjects was Finnish and their L2 was Swedish. All had studied Swedish for at least 200 h at school. Ten of the students had already taken the required 60 h-course in Swedish at the university. None of them had taken any other courses in Swedish. One subject indicated that she had spoken some Swedish outside the classroom. As regards their skills training in L1 communication, 12 of them had taken a 30 h course in oral communication at the time of this study.

The subjects were divided in four groups each consisting of four participants. Two conversations were conducted by each group on two occasions. On the first occasion, the groups discussed in L1, i.e. Finnish. Their task was to compose a written proposal to the university administration on how to change the university campus to make it more attractive. They were asked to include at least five items in their lists. Two weeks later, the same students held another discussion in identical groups, only this time the conversations were conducted in L2, i.e. Swedish. Their task was to plan an unofficial program for a group of visiting students from a Swedish university. The idea was that the two tasks would call for the same kind of conversational skills. In both cases the groups were given 20 minutes for the discussion. All the conversations were videotaped.

The discussions were analysed with regard to four variables: turn-taking, turn-giving, feedback, and simultaneous speech. Each speaking turn was assigned a code: turn-taking had five different codes, turn-giving had three different codes, and feedback, as well as simultaneous speech, were coded as "yes" or "no". The turn-taking codes comprised the following features: (1) a speaker starts to speak at a possible point of completion (see Coulthard 1985: 61); (2) a non-speaker tries to get the floor but does not succeed; (3) a non-speaker breaks in by predicting the completion of the utterance; (4) a non-speaker breaks in by presenting new information; (5) a speaker rejects interruption by keeping her/his turn. The turn-giving codes were the following: (1) a speaker reaches a possible point of completion; (2) a speaker engages the other participants by posing a question; (3) a speaker is not able to keep her/his turn.

Two turns were considered simultaneous when speech overlapped as several speakers tried to get the floor at the same time.

As feedback we considered turns meant to indicate to the speaker that the listener was attending to what was being said.

3 RESULTS

3.1 Distribution of turns

Table 1 shows how the turns were distributed among the participants in the L1 and L2 settings. In both cases, turns were equally distributed between the participants in groups I and IV. Everybody participated and nobody was very dominant. As regards groups II and III, there was an obvious difference; in the L1 discussions, the turns were equally distributed between three participants whereas one participant clearly used fewer turns. In the L2 equivalents only two of the participants were active in the discussion, the other two using remarkably fewer turns.

TABLE 1. Distribution of turns between the participants in L1 and L2 discussion groups (%)

GROUP LG PART. No	I		II		III		IV	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
1	31	30	31	37	29	40	29	30
2	31	23	29	31	29	35	20	24
3	20	27	29	14	26	6	26	29
4	17	20	11	18	15	20	25	17
TOT.	99	100	100	100	99	101	100	100

The results show that some subjects participated in quite a similar manner in both discussions. It is interesting to note, however, that this only seems to concern the dominant speakers. In every group the same

participant used the largest number of turns in both settings. Of the less dominant speakers, however, only one participant, number four in Group I, used the smallest number of turns in both settings. Consequently, there were many participants whose contribution was not the same on the two occasions when it came to activeness of participation.

3.2 Turn-taking behaviour in the two settings

Table 2 shows the results of the analysis of the turn-taking behaviour. In both settings, the most common way of taking a turn was for a speaker to start speaking at a possible point of completion. Another way of taking a turn was for a non-speaker to try to get the floor but failing, as illustrated by the following example:

Ex 1
SW4
C: but I think I think everybody will
B: we can
A: where do they stay

As can be seen from the results, this was not common in either of the settings.

TABLE 2. Distribution of different ways of taking a turn in L1 and L2 discussion (%)

TURN-TAKING BEHAVIOUR	L1	L2
a speaker starts to speak at a possible point of completion	78	81
a non-speaker tries to get the floor but does not succeed	3	2
a non-speaker breaks in by predicting the completion of the utterance	14	8
a non-speaker breaks in by presenting new information	5	8
a speaker rejects interruption by keeping his/her turn	1	1

We differentiated between two types of interruption. In the first, a non-speaker breaks in by predicting the completion of an utterance, as shown by the following two examples:

Ex 2

FI2

C: it's really annoying that you have to go there just to pay for a five-mark disc

B: yeah, to go
all the way there to pay

Ex 3

SW1

B: to movies, to movies we can go

C: do they have Swedish

B: they have Swedish texts

In the second type of interruption, a non-speaker breaks in by presenting new information, as shown by A's turn in example number one. On the whole, the first type of interruption was more common in the L1 conversations and the second in the L2 conversations, as can be seen from table 2.

The fifth type of turn-taking concerns cases where the speaker rejects interruption by keeping her/his turn, as illustrated by the following example:

Ex 4

FI4

A: well I think there is nothing positive in that it (= a new monument) is there, the only good thing is that someone

B: and I liked it

A: **the only good thing is that** someone has had his work displayed and that it has been placed in a good spot that's the only good thing about it

This was uncommon in all discussions and there were hardly any differences between the groups, as can be seen from table 2.

All in all, the differences in turn-taking between L1 and L2 attained significance at the .005 level or beyond.

3.3 Turn-giving behaviour in the two settings

Table 3 shows the turn-giving behaviour in the two settings.

TABLE 3. Distribution of different ways of giving a turn in L1 and L2 discussion (%)

TURN-GIVING BEHAVIOUR	L1	L2
a speaker reaches a possible point of completion	74	71
a speaker engages the other participants by posing a question	12	13
a speaker is not able to keep her/his turn	14	16

In both settings, the most common way of giving another speaker a turn was by showing that one had reached a possible point of completion. Sometimes a speaker engaged the other participants by posing a question, as illustrated by the following example:

Ex 5

SW2

A: shall we go out and eat with them

B: mm, why not

In this case, the percentages for the different groups were as follows:

group I	L1 8	L2 9
group II	L1 9	L2 16
group III	L1 7	L2 18
group IV	L1 7	L2 8

The differences between groups are highly significant. The large percentages in the Swedish conversations conducted by groups II and IV show that the dominant speakers tried hard to engage the other speakers by posing questions.

Sometimes a speaker was not able to keep her/his turn:

Ex 6

FI4

A: developing the student house, devel- developing the house and the activities

C: yes

B: no activities activities are lifeless

A: and they are concerned with

C: no but activities are important of course

This was, not surprisingly, more common in L2 settings. Here, too, it is interesting to compare the figures for the different groups and, again, note the difference between groups I and IV, on the one hand, and groups II and III, on the other:

group 1	L1 13	L2 19
group 2	L1 12	L2 5
group 3	L1 16	L2 11
group 4	L1 14	L2 17

On the whole, turn-giving behaviour in L1 and L2 attained significance at the level of 0.005 or beyond.

3.4 Simultaneous speech

As regards turns spoken simultaneously in the two settings the most interesting result was, again, the difference between the discussions in groups I and IV, on the one hand, and groups II and III, on the other, as shown by table 4.

TABLE 4. The amount of simultaneously spoken turns in L1 and L2 discussion

I		II		III		IV	
L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
84	276	95	38	175	54	138	286
(468)	(785)	(249)	(262)	(408)	(223)	(475)	(629)
18%	35%	37%	14%	43%	24%	21%	45%

In the two Swedish discussions in groups II and III, with only two active speakers, the amount of simultaneous speech was very low. In groups I and IV, in which the turns were more equally distributed between the participants, the situation was different. In these cases the amount of simultaneous speech was much higher in the L2 discussions. It seems, in other words, that when discussion is very lively, it is more difficult to keep a turn in a L2-situation than it is in a L1-situation.

4 DISCUSSION

The results of our study into differences between L1 and L2 turn-taking behaviour confirmed the hypothesis that there would be differences in how the same subjects behave in a L1 and a L2 setting. The L1 conversations were characterized by smooth changes of speaker with very little overlapping speech, and by equally distributed turns between the participants whereas the L2 discussions were less coherent. On the whole, differences between the four L1 discussion groups were very few in all the aspects studied. The L2 discussions, however, differed both from each other and from the Finnish discussions.

The dominance relationships in the L2 discussions represented two clearly different types. Two discussions were similar to the L1 discussions in that the turns were equally distributed, whereas in two discussions only two participants participated actively in the discussion. The latter type of discussion characteristically had far fewer turns and remarkably long pauses between turns. The first type was characterized by a very relaxed atmosphere, and a large number of turns equally distributed between the participants. It is interesting to note, however, that also these conversations contained significant differences in comparison with the L1 conversations. The differences are especially interesting from the pedagogical point of view as this type of conversation is often considered ideal in the context of teaching L2 oral communication. Our results show that the L2 speakers in these conversations had difficulties with turn-taking behaviour. The conversations were characterized by interruptions, speakers unable to keep their turns, and simultaneous speech to a significantly larger extent than the L1 conversations.

Smooth turn-taking behaviour requires a high degree of skill. The listener has to understand what is being said to be able to come in as soon as the speaker has reached a possible point of completion and (s)he has to be able to immediately produce a relevant next utterance. On the basis of our results, it seems that the skills required for efficient turn-taking in conversation do not transfer from L1 to L2, and we think that this has to be taken into account in the teaching of oral communication.

REFERENCES

- Coulthard, M. 1985. *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- Faerch, C. & G. Kasper 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Luukka, M.-R. & T. Nikko 1992. Kielestäkö kiinni? Äidinkielen ja vieraskielisen keskustelun eroja. In Nyssönen, H. & L. Kuure (eds.) *Acquisition of Language - Acquisition of Culture*. AFinLA Yearbook 1992. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée (AFinLA) 50. Jyväskylä: Kopi-Jyvä OY, pp. 219-237.
- Micheau, C. & K. Billmyer 1987. Discourse strategies for foreign business students: preliminary research findings. *English for Specific Purposes*, 6, 2:87 - 97.
- Niemi, M. & T. Nikko 1988. Sujuvasti suomea ja ruotsia. Raportti puheviestinnän ja ruotsin koordinoitusta opettamisesta kielikeskuksessa. *Finlance*, VII:1 - 30.
- Sacks, H., E. A. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50:696 - 735.

FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics,
vol XI 1992, pp. 17 - 35.
© Language Centre for Finnish Universities, University of Jyväskylä.

ON HEDGING IN NATIVE AND NON-NATIVE DISCOURSE

Tarja Nikula
University of Jyväskylä
Department of English

1 INTRODUCTION

The purpose of this paper is to examine the use of linguistic expressions which will be called *hedges* and which include, for example, expressions like I suppose, probably, sort of, somewhat in English, or luultavasti, ehkä, jotenkin, vähän in Finnish. Such expressions do not actually add anything to the propositional content of our messages, they rather show what the speaker thinks about the proposition. In most cases hedges signal that the speaker is only partly committed to what s/he is saying.

Hedges often have a mitigating function, and their use may be motivated by politeness or face saving. Knowing how and when to use hedges is one part of pragmatic competence. Native speakers of any language usually master the use of hedges without having to pay conscious attention to it but the situation is different for those who speak a foreign language. Non-native speakers may be totally unaware of the interpersonal importance of such devices and end up sounding

inappropriate if they fail to use hedges in situations where native speakers would expect them to occur.

This paper, in addition to discussing the concept of hedge in general, also deals with how foreign language speakers, in this case Finnish speakers of English, use hedges in conversational settings. The data consists of conversations by Finnish speakers of English, by the same speakers' conversations in Finnish, and conversations by native speakers of English. The purpose is to study, on the one hand, to what extent the learners' use of hedges differs from that of the native speakers, and whether differences are as big as to potentially affect successful communication in English. On the other hand, it will be interesting to see to what extent the learners' L1 affects their use of hedges in English.

2 THE CONCEPT OF HEDGE

The term hedge has often been used differently by different writers (compare, for example, Lakoff 1972 and Brown and Levinson 1978). This reflects the fact that hedges can be looked at from different viewpoints, from semantic and pragmatic, for example. Semantically, hedges can be seen as expressions of modality, particularly *epistemic modality*. Epistemic modality is a rather vague term. As with modality in general, it has to do with speakers expressing their subjective evaluations of what they are saying. More specifically, epistemic modality refers to speakers signalling their degree of commitment to the truth of the propositions. Speakers can either stress their commitment or indicate their lack of commitment with various verbal or non-verbal ways (see Lyons 1977: 797). The use of hedges, such as maybe, it seems or perhaps for example, is one way to signal lack of commitment, to show that the speaker does not want to take full responsibility of what s/he is saying.

When hedges are looked at from a pragmatic perspective, attention will be shifted to their function, that is, what role they play in interaction, and what the underlying reasons are for speakers using such seemingly meaningless devices. It is a crucial notion in pragmatics to see language more broadly than only in terms of its capacity to inform. Halliday (1973) points out that besides the *ideational*, content bearing function, language also has other functions. The *textual function*

refers to language as forming a text, that is, certain linguistic choices contribute to the fact that speech or writing appears as a coherent whole rather than being a collection of random, incoherent sentences. The *interpersonal function* refers to the capacity of language to reflect the speaker's evaluations of what s/he is saying, his/her attitudes to other participants and the situation as a whole; in other words, it covers the use of language to establish and maintain relationships. *Metadiscourse* can be used as a cover term for linguistic material that serves textual and interpersonal rather than ideational functions (see Crismore 1989; Markkanen 1991).

The use of hedges can be seen as one manifestation of the interpersonal function of language. Hedges make utterances more tentative and vague, in a way reducing their force. According to Hübler (1983: 23), "Their aim is to make sentences more acceptable and thus to increase their chance of ratification by the hearer".

The present approach to hedges is pragmatic, that is, hedges are viewed as lexical/phrasal devices that have a mitigating, downtoning function¹. This means that the concept of hedge is quite broad. It includes, on the one hand, hedges that are epistemic in nature on the one hand, that is, they show the speaker's degree of commitment to the validity of the proposition. For example, probably, maybe, or modal verbs such as may or might signal the speaker's unwillingness to take full responsibility for the truth-value of the proposition s/he is expressing. On the other hand, hedges also include expressions that are not epistemic in the strict sense of the term but that can be interpreted as having a mitigating function, such as a bit, sort of, just, for example. Rather than revealing the speaker's assessment of the truth of the proposition, they are directed at some part of the proposition only, usually a word, making its meaning more imprecise and fuzzy. Prince *et al.* (1982) call the former type *shields* and the latter *approximators*. Functionally, shields and approximators are similar in that both can be used to mitigate the force of what one is saying. The distinction is based on differences in their logical properties rather than on their functions.

But there are also expressions like you know, I mean, like in English; or niinku and sillee in Finnish, which can be interpreted as mitigating devices. These are not epistemic in that they do not explicitly signal the degree of commitment, and they are not similar to approximators, either. These devices are often called pragmatic

¹ Note that even though this paper focuses on lexical realizations of hedging only, there are also various other ways in which speakers can mitigate their expressions, ranging from tentative tone of voice to complex syntactic constructions.

particles or discourse markers (see Östman 1981; Schiffrin 1987), and they are more implicit than shields and approximators in that it is difficult to say, particularly when taken out of their contexts, what kind of function they have. Therefore, these expressions will be called *implicit modifiers*. They are included into the group of mitigating devices even though they are problematic in the sense that it is also often possible to see them as mere pause fillers rather than as interpersonally motivated mitigators. However, many writers have pointed out that implicit modifiers can often have interpersonal significance (see e.g. Östman 1981; James 1983; Hakulinen 1989, Schiffrin 1987).

Most frequently occurring mitigating devices can be categorized into shields, approximators, and implicit modifiers. Yet it is quite likely that there are devices with a mitigating function that cannot be forced into this division. It is always difficult to be very precise or systematic about hedges, to give exhaustive lists as to what expressions exactly belong to hedges, for example. This is because what is seen as a hedge always depends on its context, that is, an expression that modifies the proposition in one context can be part of the proposition in another (see also Crismore 1989: 49).

3 ON THE FUNCTIONS OF HEDGES

The use of hedges has quite often been looked at from the viewpoint of politeness and face saving (see e.g. Brown and Levinson 1978; Holmes 1982; Coates 1987). Politeness can be defined broadly as the speakers' wish to avoid conflicts in communicative situations. According to Brown and Levinson (1978), speakers need to protect both their own face and the face of others. They divide the concept of face into two, positive face referring to the need to be accepted and approved of by others, and negative face to the need for autonomy and freedom from imposition. In daily encounters one can seldom avoid threats towards face completely, therefore some redressive face saving strategies are required that help minimize the threats. Brown and Levinson call such strategies *positive* and *negative politeness* depending on the kind of face that is being protected.

Hedges can be viewed as markers of negative politeness when they signal deference towards the addressee. For example, requests

and questions pose a threat towards the addressee's negative face because they reduce his/her freedom of action. The speaker may choose to express such speech acts in a hedged form in order to diminish the risk of offense. Speakers also quite often choose to express their opinions in a hedged form rather than directly. This can also be seen as a negative politeness strategy if the assumption is that the speaker chooses indirectness and vagueness because s/he does not want to impose on the hearers. But hedges can also be a face saving strategy in the sense of protecting the speaker's own face in interaction. That is, a speaker expresses his/her views tentatively because s/he does not want to appear brusque or arrogant to others. In other words, s/he is concerned about how s/he will be perceived by others and hedged expressions can be used to seek their approval. If interpreted this way, hedges can be seen as connected with positive politeness.

In other words, even though the distinction between positive and negative face wants is theoretically quite clear, it is not always easy to tell whether politeness markers such as hedges are directed towards protecting participants' negative or positive face. Similarly, it is difficult to tell whether hedging is directed more to one's own face or the face of the addressee. As Goffman (1967: 6) puts it, the face of others and one's own face "are constructs of the same order". This means that even if a speaker uses hedges primarily in order to protect his/her own face, hedged expressions are simultaneously beneficial for the hearer's face as well. The indirectness and vagueness brought about by the use of hedges thus guarantees more freedom of action for both the speaker and the hearer. In other words, hedges are part of face saving strategies in Brown and Levinson's (1978) sense, minimizing the threat to either the speaker's own or the hearer's face, or both simultaneously.

In addition to face saving, the use of hedges can also be seen in connection with the level of formality. Some hedges (e.g. *sort of*, *I guess*, *you know*, *I mean*) are typical of informal face-to-face encounters in particular (see e.g. Alexander 1988: 63). In other words, the use of such hedges signals the speaker's personal assessment of the situation as informal and relaxed. It is therefore possible that a speaker, a non-native speaker in particular, who does not make use of such hedges in informal encounters appears more formal than s/he perhaps intends to.

Finally, it should be pointed out that a speaker may use hedges simply because s/he is genuinely uncertain of what s/he is saying. From the hearer's and analyst's point of view, however, it is extremely difficult to know whether the speaker uses hedges because of genuine uncertainty or strategically, in which case the use of hedges can

minimize threats towards face, or simply to facilitate open discussion in general (see Coates 1987: 122). It is an inherent feature of hedges that they are ambiguous and multifunctional; depending on the context and the speakers, hedges can be interpreted in different ways. It is exactly this multifunctionality and fuzziness that contributes to the fact that the use of hedges leaves room for negotiations and reinterpretations: the speaker can more easily change or reformulate a view that was expressed tentatively in the first place, and it is easier for the hearer to accept vague rather than categorical expressions.

4 HEDGING IN A FOREIGN LANGUAGE

When using their mother tongue, speakers do not have to pay conscious attention to hedges. Having internalized their language and culture they know automatically, and probably subconsciously, how and when to use hedges and other mitigating strategies. The situation is different, however, when one speaks a foreign language. Even fluent foreign language speakers may be completely unaware that hedges have some interpersonal significance. One probable reason for this is that at least up till now, pragmatic aspects of language have received little attention in formal language teaching.

Different cultures may also differ as to what kind of situations require the use of mitigating strategies. If speakers simply transfer the way they use hedges in their L1 to their L2 the result may not be the one intended. They may, for example, be perceived as too direct or not direct enough.

Both foreign language teaching and native language influence may result in non-native speakers failing to use hedges where native speakers would expect them to occur, for example in potential face threatening situations, with the result that they may appear impolite or otherwise inappropriate. Thomas (1983) uses the term *pragmalinguistic failure* to refer to problems in the pragmatic area. Pragmalinguistic failures are not as easily recognized as linguistic problems as for example grammatical errors. This is especially problematic from the viewpoint of fluent foreign language speakers, who may be judged as being intentionally impolite if they fail to be pragmatically appropriate. This is because people have a tendency to feel that if someone speaks their native language fluently as far as vocabulary and grammar is

concerned, s/he will also, automatically, master the social norms and conventions of that particular culture.

5 THE DATA

This paper describes the ways in which fluent Finnish speakers of English use hedges in ongoing discourse. Their performance is compared to native speakers of English on the one hand to find out whether differences are as great as to potentially affect successful communication in English. On the other hand, the learners' performance in English is also contrasted with their own conversations in Finnish. This helps shed some light on possible L1 influence on their pragmatic choices in L2. As Blum-Kulka *et al.* (1989: 26) point out, it is still an unanswered question in interlanguage pragmatics to what extent characteristics in learner language are typical of interlanguage as such, and to what extent they are influenced by the learners' L1. One reason for this is that in many interlanguage studies only non-native and native speakers are compared, with no attention to the learners' native language. As Kasper and Dahl (1991: 225) point out, having comparable sets of IL (interlanguage), L1 and L2 data is more informative than comparing IL and L2 alone.

The findings reported in this paper are based on recorded conversations. The participants in each group were given a general topic with which to start the conversation but they were encouraged to change the topic whenever they felt like it, the conversations were otherwise controlled as little as possible. The non-native speakers (NNS) are students of English at the university of Jyväskylä, the native speakers of English (NS(E)) are British university students. The data also contains conversations in Finnish by the same students as in the NNS groups (NS(F)). There are four conversations of each type, their duration being approximately 30 minutes. The conversations take place in a language lab or in a classroom and as the participants are aware of their conversations being recorded, the situations cannot be considered completely natural. But as the use of hedges is apparently to a great extent unconscious (see Faerch and Kasper 1989: 243), it is unlikely that the speakers would use hedges significantly differently in more authentic settings.

6 FINDINGS EMERGING FROM THE ANALYSIS OF DATA

The most obvious difference between the NNS and the NS(E) conversations as regards the use of hedges is that the non-native speakers use them less frequently. If expressed in crude totals, there are 429 hedges in the four NNS conversations, 1292 in the NS(E) conversations. The figures cannot, however, be directly compared with each other since the total number of words is much smaller in the NNS conversations. After relating the number of hedges, and the number of words they comprise, to the total number of words, the difference seems smaller but is still quite clear: in the NNS conversations about 8% of words are hedges, in the NS(E) conversations the corresponding figure is about 13%. Furthermore, there are differences in the ways the NNS and NS(E) speakers use hedges.

Most typically, the turns of speech in the NNS data contain only a few hedges and quite often, long stretches of talk go totally unmodified. Hedges are used more constantly in the NS(E) conversations, and complex combinations of different hedges are quite frequent. Compare the following examples which show quite clearly that the learners have a tendency to use much fewer hedges than the native speakers of English.

Example 1, NNS

- S1 you have to let your mind rest to, in order to learn at all
 S2 mhm it's true ((pause)) I don't know I think that the studyweeks shouldn't be so restricted
 S1 I think it's funny to study on loans in general
 S2 yeah [really funny]
 S1 it's in] students are only group of people who study who live on loans
 S2 mm
 S1 these old people complained about their pensions two weeks ago in Helsinki and, they demanded that they should have at least three thousand marks per month to (-) and think about students
 S2 yeah
 S1 you have less than a thousand mark for free and loan
 S2 I think that the students should have a free er free money
 S1 yeah...

Example 2, NS(E)

- S3 mm and if we think about I mean the students take advantage of the community as much if no more than anybody else you know we're not like exempt [from the rest of all we just pay for it
 S2 yeah I suppose so but I still think] you could once you've finished studying or whatever you're still gonna you know you're gonna have to pay the full whack then and I think you're gonna make up for then I just think they shouldn't make students pay I mean I kind of agree- I can see the point of a poll tax in general and everything even though I don't agree with it cos I think the better off you are you should pay more and everything

Particularly when expressing their personal views and evaluations of the matters discussed, as in example 2, the native speakers of English usually resort to multiple use of hedges. As pointed out earlier, hedges can be seen as protecting the speaker's own face from the reactions of others on the one hand, but on the other hand, hedged expressions are also beneficial for the hearer's face in that s/he is not likely to feel imposed upon by views that are expressed tentatively. Thus the fact that the non-native speakers use hedges more scarcely may make them sound too direct; directness can pose a threat to the addressee's negative face. What is considered too direct depends, of course, on the context and the kind of topic discussed, but it seems on the basis of the present data that at least sensitive topics on which there are likely to be differing views among speakers, and expressions of personal views require some level of indirectness.

It is not easy to compare the number of hedges in English and in Finnish because the two languages are structurally very different. On the one hand, due to its agglutinative nature, one word in Finnish may correspond to several words in English, which makes comparisons based on number of hedges per words spoken unreliable. On the other hand, the use of lexical hedges in English can often be compared to morphological mitigating strategies in Finnish. For example, the conditional mood, expressed through adding the affix *-isi-* to the verb stem, often has a mitigating function that can be compared to the use of modal verbs or modal adverbs in English. Furthermore, the use of lexical hedges in English can also correspond to the use of so called clitics in Finnish. Clitics are morphological devices that can be added to words to signal pragmatic meanings (the clitics *-kin*, *-kAAn*, *-hAn* occur in the data). For example, in a sentence *Mitähän kello on?* (What+clitic is the time?), the clitic can be seen as mitigating the force of the question (see also Hakulinen 1976).

There are 821 lexical hedges in the NS(F) conversations, in addition to which speakers quite often resort to the morphological devices discussed above, the clitic -hAn being the most frequently occurring one. In other words, even though it is difficult to compare the number of hedges in the two languages, this figure at least shows that hedging one's expressions is a typical feature of the NS(F) conversations as well, as is seen in the following example.

Example 3, NS(F)

- S1 vaikka tuolla kadulla keskenämme ruvettais englantia puhumaan niin tuntus vähän ouvolle
 S2 mä taas oon sitä mieltä että mun mielestä ihan mä tykkään puhua nii niinku suomalaisten kans niinku vaikka tämmösissä tilanteissa ni tykkään puhua englantii ja ruotsii et musta se on kiva jotenki keskustella tälleen koska siinä on just se että kaikki ollaan niinku tavallaan samassa jamassa siinä
 S3 joo
 S1 niin on eikä sitä silleen kuuntele
 S2 eikä niinku sillä tavalla väliä niinku on jotenkin vapaampi ku saman ikäsiä ja ei niinku kiinnitä sillä tavalla huomiota puhumiseensa mut heti jos tulee joku opettaja ni mä ainakin muutan heti niinku jotenkin ehkä vähän puhuttani sillä tavalla niinku että valitsen sanani ei kirosanoja ja näin edespäin (...if we started to speak English with each other on the streets, for example, it would seem a bit strange in my opinion I think I quite enjoy speaking you know with other Finns like in these kinds of situations I enjoy speaking English or Swedish I find it nice somehow to discuss like this because there's the fact that we are all like in a way in the same situation
 yeah
 that's right and you don't sort of pay attention and like in a way you don't care you know you feel somehow more free when there's people of the same age like you don't sort of pay attention to what you're saying but if there's a teacher present at least I change you know somehow maybe a little the way I talk like choose my words no swear words and so on)²

In other words, it seems that the small number of hedges in the NNS conversations is probably a typical interlanguage phenomenon rather than resulting from L1 influence. As a matter of fact, the two sets of native speaker data resemble each other surprisingly much as far as the use of hedges is concerned. Both make use of approximators

² The English versions should be seen as only rough equivalents of the Finnish examples because it is very difficult to translate pragmatic expressions like hedges from one language to another, particularly those with implicit meanings.

and shields as well as implicit modifiers, and speakers in both sets of data are likely to use combinations of different hedges, particularly when expressing opinions (cf. example 3). Therefore, the suggestion made by Kärkkäinen (1990: 74) that Finns might be more likely to go about their business in a more straightforward manner than native speakers of English does not seem to hold true at least as far as the use of hedges is concerned. Kärkkäinen's study contains no data in Finnish and she emphasizes that her suggestion is thus only hypothetical, but it shows that it is extremely difficult to draw conclusions about speakers' L1 behaviour, or about the influence of L1 on L2, if there are no comparable sets of L1 and IL data.

In addition to using hedges less than the native speakers of English, the non-native speakers also resort to a much smaller variety of hedges. They favour certain expressions that seem to become all-purpose hedges. These include, for example, I think, I don't know, maybe, some(thing) and or something like that. The most frequently occurring hedge in the NNS data is I think, to the extent of being overused (see also Kärkkäinen 1990: 66). It represents almost 15% of all hedges used by the non-native speakers, whereas in the native speaker data its proportion is about 8%. Making abundant use of I think may be problematic, however, because in certain positions and especially if uttered with stress, it may be seen as emphasizing the speakers' views rather than mitigating them (see Holmes 1985: 34). And even though I think is among the most frequently occurring hedges in the NS(E) conversations as well, there are certain differences in the ways the learners and the native speakers use it. The native speakers most typically use I think as part of multiple hedging, in which case it is easy to interpret it as a hedge, because multiple devices tend to reinforce each other rather than be in conflict with each other. The non-native speakers, on the other hand, usually use I think as the only modifier in the whole utterance, or at least not immediately accompanied by other hedges. They also typically begin their turns with I think in which case it is likely to receive stress. Compare the following examples:

Example 4, NS(E)

- a) S1 yeah I mean he is sort of he is concerned about architecture I mean I think his views are good
 b) S1 I don't know how they do it, get a flight over to Britain some way I don't know I mean these days I think it's quite difficult to get in now

Example 5, NNS

- S1 I think four years is okay like in linguistics for us, but I just heard about a guy who is going to finish his studies in psychology he studied two years and is finishing the studies and I just have my doubts about him being a good psychologist
- S2 how l- how old was he when he started
- S1 he was something twenty something
- S2 yeah
- S1 not very old
- S3 I think the people who don't go to university directly after school they're much more motivated

The non-native speakers clearly have a tendency to begin their turns with I think, and quite often it is the only hedge in the whole turn. In other words, I think is in a very prominent position in their utterances and even though the speakers probably intend to use it as a softener, it can often be interpreted as a device that brings the speaker's views into focus rather than mitigates them. This may be quite irritating in the long run because emphasizing one's opinions can be seen as running counter to a principle of negative politeness which states that one should not impose one's views on others. It has to be borne in mind, however, that this paper focuses only on the use of lexical hedges; it might well be that the non-native speakers use some other mitigating strategies along with the use of I think, such as impersonalization or tentative tone of voice, for example.

The fact that the speakers in the NNS conversations favour I think could be a reflection of the Finnish musta/mun mielestä, that can be seen as the Finnish counterparts of I think and that are among the most frequently occurring hedges in the NS(F) conversations, see example 6.

Example 6, NS(F)

- S1 ...mainoskielessä kyllä on hillittömästi englantia
- S2 mun mielestä se on vähän tyhmää toi VR:n ne mainokset, too fast for you
(advertising language is packed with English expressions
I think it's a bit stupid those advertisements by VR, too fast for you)

In general, those hedges that the non-native speakers favour quite often have close semantic/translation equivalents in Finnish. In addition to I think, or something like that-tai jotain sellaista, maybe-ehkä, I don't know-emmä tiedä are pairs that are used in much the same ways in the NNS and the NS(F) conversations, that is, by the same speakers in English and in Finnish. This can be compared to

another, contrary finding that the non-native speakers very rarely use certain hedges that are among the most frequently occurring ones in the NS(E) conversations. These include, for example, sort of/kind of, you know, I mean and tag questions. These expressions do not have such close semantic equivalents in Finnish as the previously mentioned ones, which may be one reason for the learners using them so little. There are functional equivalents, though. For example the approximator semmonen/tämmönen is used in much the same ways in the NS(F) conversation as sort of and kind of are used by the native speakers of English. Similarly, the use of clitics, particularly -han/-hän often has similar functions as you know in English: both often seem to convey common ground, shared knowledge, something like "as we all know". In other words, they can be seen as positive politeness markers because, as Brown and Levinson (1978: 106) point out, positive politeness has to do with speakers communicating that one's own wants are in some respects similar to the addressee's wants; presupposing that the hearer's knowledge is equal to the speaker's knowledge is one way to emphasize such similarity. Compare the following examples where the clitic -han as well as you know seem to have a similar function of signalling that the speaker believes that what s/he says is common knowledge for others as well.

Example 7, NS(F)

- S1 ...ne on lähinnä noissa liikkeiden mainoksissa
- S2 nii on joo nii on kyllä eihän s- eihän ihmiset elä umpiossa totta kai muut kielet vaikuttaa ja ne saaki vaikuttaa
(they occur primarily in the firms' advertisements that's right and you know people don't live in a vacuum of course other languages have an influence and it's all right if they do)

Example 8, NS(E)

- S1 it doesn't look like it's gonna work now
- S2 mm but there's still this reluctance to do anything about it you know there's still this kind of face saving ethic which is like you know kept over from the pre-Major days

Apparently such functional similarity is more difficult for the non-native speakers to perceive than semantic similarity. It has to be noted, however, that these particular hedges (sort of/kind of, I mean, you know) are very much part of informal, face-to-face encounters and the fact that the learners more rarely resort to them may be language teaching induced, that is, learners have simply not had much opportunity to practice the use of such devices in formal language teaching.

7 DO THE DIFFERENCES MATTER INTERPERSONALLY?

It is not easy to say whether the differences discussed above would affect successful communication in English, particularly when the data contains no actual NS-NNS conversations. Furthermore, it is always difficult to determine what the relative importance of one aspect of language is. In other words, it may well be that deficiencies in the use of lexical hedges can be compensated by the use of other mitigating strategies, by non-verbal ones, for example.

However, the learners use hedges much less frequently than the native speakers of either English or Finnish. Consequently, on many occasions this renders the learner language more direct than native speaker discourse, and in some contexts directness may be interpreted as tactlessness. For example, in both sets of native speaker data expressions of conflicting views are modified almost without exception whereas in the conversations by the non-native speakers it is more easy to find disagreements that are expressed directly. Compare the following examples where native speakers of both English and Finnish (speaker S2 in both example 9 and 10), rather than expressing their differing views directly, choose to hedge them, whereas the non-native speaker (S3) in example 11 expresses his disagreement directly.

Example 9, NS(F)

- S1 ...city esimerkiksi ni se on niinku alkaa olla aikalailla semmonen niinku yleiskielen sana
 S2 mun mielestä se on kamala must on hirveetä ku joka paikka kaikki marketit pikku marketit jossain pikku kylissä on jotain citymarketteja tai jotain tämmösiä
 (for example city is becoming in a way like a part of standard language I think it's terrible I find it horrible that everywhere all markets in some little villages are citymarkets or something like that)

Example 10, NS(E)

- S3 as long as people pay the poll tax
 S1 yeah as long as people pay the poll tax erm, but if people don't then their salaries are gonna suffer I mean banks (--)
 S3 (--) just because people don't pay the poll tax which is a [crazy system
 S2 but I still kind of figure it's right not to pay because I mean it's gonna have to be changed and everything

Example 11, NNS

- S2 well there is nothing wrong in being a teacher
 S3 yes there is one thing and that's the wages
 S2 the wag- money
 S3 mm ((pause))

In other words, when the native speakers of either English or Finnish express conflicting views, they are quite likely to signal explicitly that it is a matter of their personal opinion (e.g. well I think there is one thing..., no mun mielestä kyllä...). As pointed out above, the non-native speakers more often express unhedged disagreements. This can cause problems for smooth communication because if a speaker keeps offering his/her conflicting views as if they were categorical truths rather than personal opinions, s/he is easily perceived as inconsiderate by his/her coparticipants. This is because s/he may be seen as trying to impose his/her views on others, which easily forms a threat towards the addressee's negative face.

Hedges have an interpersonal function, they signal the speaker's personal evaluations and attitudes. In other words, they are used not only to minimize interactional threats, they also add to a personal flavour of speech, showing that the speaker is "there", signalling how the speaker feels about the topic, the coparticipants, and about him/herself. Chafe (1986) uses the term *involvement* of such personal investment to a situation. The opposite of involvement is *detachment*, and Chafe argues that while detachment is typical of written language, spoken language usually shows a variety of markers of involvement. Some hedges can also signal involvement, forms with the first person pronoun signalling ego-involvement (e.g. I suppose, I guess), and forms with the second person pronoun involvement with the hearer (e.g. you know, you see, for example). It is therefore possible that a speaker may be perceived as somehow distant if s/he does not display involvement. There are, of course, many other ways in which speakers can signal involvement: by reporting their personal experiences to others, by showing interest towards others by asking questions, by using vivid vocabulary, for example. But it is important to notice that it is possible to look at the use of hedges from this perspective as well.

Hedges can also be looked at from the viewpoint of the level of formality, as was pointed out earlier. Both native speakers of English and Finnish seem to use certain hedges, in particular approximators and implicit modifiers such as sort of, you know, I mean in English, or, niinku, sillee, and jotenkin in Finnish in informal, relaxed situations. Because such hedges are fairly rarely used by the non-native speakers, it is possible that the way they put their ideas across is perceived as too

formal. At least their speech seems to be much more content-oriented and full of information when compared to the native speakers, look at the following examples:

Example 12, NNS

- S1 and you have so much loan that you're paying rest of your life back to bank
 S2 yes the economical situation tends to be very bad when you graduate, and then considering the prices of apartments houses in Finland the situation doesn't look very good I'm afraid of that, what am I going to do when I graduate it's my economical situation
 S1 mm

Example 13, NS(E)

- S1 I mean students don't own property [and they're
 S2 but I mean I hate] to be very sort of capitalist and and whatever but I do believe up to a certain point that if I mean I don't know it's not something I feel strongly about so whatever I say is pretty ((laughs)) but I mean there is the point that you know if people are earning you know a lot of money and they've obviously trained hard for it...

This tendency of the native speakers to use more approximators and implicit modifiers can also be seen as a result of differences in language processing. Native speakers of a language can process their language in real-time, which easily results in hesitations and modifications. Those who speak a foreign language, however, may have a tendency to formulate their messages in their thoughts before uttering them, and produce them later without modifications. This easily results in an impression that they are more concerned about the content of what they are saying than about their coparticipants and their reactions.

8 CONCLUSION

It is difficult to master the pragmatic aspects of a foreign language, such as the use of hedges, and such difficulties are certainly common for all speakers of foreign languages rather than being a problem for Finnish speakers of English only. For example, Kotthoff (1991: 391)

shows that American speakers of German encounter similar difficulties: they use hedges, modal particles, and parenthetical verb forms such as meine ich or finde ich less frequently than native speakers of German. Despite the fact that pragmatic deficiencies are almost inevitable when one speaks a foreign language, they are problematic because people are generally unaware of what exactly it is that causes problems for communication. They may just have a feeling of "things mysteriously going wrong" as Byrnes (1986: 192) puts it. Therefore, it seems be important to incorporate pragmatic notions into foreign language teaching, at least to make learners aware that such aspects of language exist, and that languages may differ as to how they signal pragmatic meanings.

It may seem paradoxical that non-native speakers should be made aware of aspects of language that native speakers as a rule are completely unaware of. But learners are also made aware of intricacies of grammar that native speakers can master without conscious awareness. Therefore, in principle, it should be possible to teach pragmatic phenomena as well. Teaching pragmatic aspects is, however, a very delicate matter because pragmatic principles are closely connected to speakers' values and beliefs, to the way they view the world and what they consider as appropriate behaviour in different situations, and speakers may be reluctant to change such principles when speaking a foreign language (see Thomas 1983). Yet raising speakers' consciousness of pragmatic matters seems to be the only way of preventing people from being unintentionally offensive when speaking a foreign language. As Thomas (1983: 109) point out, errors in the pragmatic area should not be 'corrected', but only pointed out and discussed.

Perhaps it would be best to start this consciousness raising from the learners' L1. Once the learners are alerted to the fact that their own language has a lot of material that may seem meaningless at the outset, but that still has important interpersonal functions, it may be more easy for them to appreciate that the same applies to foreign languages as well. Bardovi-Harlig *et al.* (1990) maintain that learners can be made aware of the pragmatic rules that govern their native language and what it means to enact such rules appropriately and inappropriately. This knowledge can help them be conscious of pragmatic rules as speakers of foreign languages as well. As regards hedges, learners should become aware that being vague, uncertain or imprecise is permissible when speaking a foreign language; not only that, it is also in many contexts more appropriate than expressing things directly and unequivocally.

REFERENCES

- Alexander, R. J. 1988. An applied linguistic look at some aspects of the pragmatics of natural discourse. *English Language Research Journal*, Vol. 2:61 - 77.
- Bardovi-Harlig, K., B. A. S. Hartford, R. Mahan-Taylor, M. J. Morgan & D. W. Reynolds 1990. Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, Vol. 45/1:4 - 15.
- Blum-Kulka, S., J. House & G. Kasper (eds.) 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Brown, P. & S. Levinson 1978. Universals of language usage: Politeness phenomena. In E. Goody (ed.) *Questions and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrnes, H. 1986. Interactional style in German and American conversations. *Text*, Vol. 6-2:189 - 206.
- Chafe, W. 1986. Evidentiality in English conversation and academic writing. In W. Chafe & J. Nichols (eds.) *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Coates, J. 1987. Epistemic modality and spoken discourse. *Transactions of the Philological Society*, 1987, 110 - 113.
- Crismore, A. 1989. *Talking with Readers. Metadiscourse as Rhetorical Act*. New York: Peter Lang.
- Faerch, C. & G. Kasper 1989. Internal and external modification in interlanguage request realization. In Blum-Kulka et al. (eds.). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Goffman, E. 1967 (1972). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour*. London: Penguin Press.
- Hakulinen, A. 1976. Liitepartikkelin -han/-hän syntaksia ja pragmatiikkaa. *Meddelanden från Stiftelsens för Åbo Akademi Forskningsinstitut*, 7:1 - 57
- Hakulinen, A. 1989. *Kieli 4. Suomalaisen Keskustelun Keinoja I*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Holmes, J. 1982. Expressing doubt and certainty in English. *RELC Journal*, Vol. 13/2:9 - 28.
- Holmes, J. 1985. Sex differences and mis-communication: Some data from New Zealand. In J. B. Pride (ed.) *Cross-Cultural Encounters: Communication and Mis-Communication*. Melbourne: River Seine Publications.
- Hübler, A. 1983. *Hedges and Understatements in English*. Amsterdam: John Benjamins.
- James, A. R. 1983. Compromisers in English: A cross-disciplinary approach to their interpersonal significance. *Journal of Pragmatics*, Vol. 7/2:191 - 206.
- Kasper, G. & M. Dahl 1991. Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 13/2:215 - 247.
- Kotthoff, H. 1991. Lernalterspezifische und interkulturelle Ursachen für kommunikative Irritationen. *Linguistische Berichte*, 135:375 - 397.
- Kärkkäinen, E. 1990. Face saving and epistemic modality. In H. Nyyssönen, L. Kuure, E. Kärkkäinen & P. Raudaskoski (eds.) *Proceedings from the Second Finnish Seminar on Discourse Analysis*. Oulu: University of Oulu.
- Lakoff, G. 1972. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Papers from the Eighth Regional Meeting of Chicago Linguistic Society*, 183 - 228.
- Lyons, J. 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markkanen, R. 1991. Metadiscourse in intercultural communication. *Erikoiskielet ja Käännösteoria, Vakki-seminaari XI*. 184-194. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Östman, J.-O. 1981. *You know: A Discourse-Functional Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Prince, E. F., J. Frader & C. Bosk 1982. On hedging in physician-physician discourse. In R. J. Di Pietro (ed.) *Linguistics and the Professions*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Schiffrin, D. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, Vol. 4:91 - 112.

MANAGING IMPOSITIONS IN NS-NNS CONVERSATIONS

Arja Piirainen-Marsh
 University of Jyväskylä
 Department of Communication

1 INTRODUCTION

This paper reports on a recent study (Piirainen-Marsh 1992) in which a number of dyadic conversations between native and non-native speakers of English were analysed with specific focus on the way that the two participants managed an interactionally demanding conversational situation and negotiated a potentially face-threatening activity, an imposition, in the course of the talk.

The study was motivated by the initial observation that in spite of recent developments in interlanguage pragmatics and discourse analysis, few studies have approached NS-NNS conversation as complex, socially oriented and jointly achieved interaction. An overwhelming majority of L2 and interlanguage studies have concentrated on the identification and examination of utterance-level manifestations of learners' problems in communicating their intentions (e.g. performing certain speech acts) and their strategies for overcoming such problems. Another major trend of research into

NS-NNS interaction has focused on the search for possible sociocultural and situational factors which would explain observed variation specifically in interlanguage speech act behaviour (see e.g. Blum-Kulka, House & Kasper 1989, Gass & al. 1989).

The starting point adopted in the study departed from most interlanguage and L2 studies in at least two significant ways. Firstly, the NS-NNS conversations included in the study were approached as jointly and dynamically constructed instances of interaction. Secondly, the potentially face-threatening tasks embedded in the situations (the impositions) were seen as complex, socially relevant interactional activities rather than as speech act level realisations of specific, pre-planned and clear-cut goals or intentions.

The research questions addressed by the study can be summarised as follows: (i) how do the native and non-native participant jointly negotiate an interactionally demanding and potentially face-threatening activity in a conversational context?; (ii) what kinds of strategies do the participants use in making the activity recognizable or 'accessible' in the conversation on the one hand, and making it 'acceptable', on the other. In other words, how do the participants express a face-threatening intention and how do they pay attention to the face-threat in selecting linguistic and conversational means for its expression?¹; (iii) what are the interactional dimensions of a face-threatening activity in a NS-NNS context: apart from the sequence where a particular imposition is taken up, how does the activity affect the organization and management of the broader interactional context or even the whole conversation?

In addition to exploring the strategic and interactional dimensions of the imposition activity, the study sought to develop an analytic approach which would allow an extensive and detailed analysis of NS-NNS interactions from a broad pragmatic and discursive perspective in which specific activities are seen as jointly constructed and contextually and socially motivated.

¹ Anderson & al. (1988) distinguish strategies of making one's (face-threatening) intention accessible and acceptable to the hearer.

2 THE DATA

The data of the study consist of 18 dyadic conversations between native speakers of English and Brunei Malay second language learners. The conversations were collected using an elicitation method based on simulated conversational situations, in which specific interactional tasks were embedded. The method followed closely the ideas and techniques developed in some recent contrastive discourse analysis projects, notably those carried out in Bochum (see Edmondson & al. 1984) and Oulu (see Kärkkäinen & Raudaskoski 1988). However, certain adaptations were made in order to make the method more suitable and manageable in a significantly different cultural context (see Piirainen-Marsh 1992 for a detailed discussion of the method).

The simulated situations used to elicitate conversation were based on a number of parameters which have been shown to be significant for the way conversations are organized and specific speech acts or utterances are formed (see e.g. Scollon & Scollon 1981, Brown & Levinson 1987, Thomas 1985). The two situational parameters of power and social distance were controlled to yield three types of participant relations: (a) symmetrical (i.e. 'equal' in terms of power) situations in which the distance between the speakers was minimal (-P/-D), (b) symmetrical situations in which the distance was extensive (-P/+D, and (c) asymmetrical situations in which the power relationship was unequal and the distance between the participants extensive (+P/+D). In addition to controlling P and D, the face-threatening activity was designed to represent three different types of basic illocutionary functions (cf. Searle 1976, Edmondson & al. 1984): (a) base 1: X wants Y to do A (e.g. *invitations, requests*), (b) base 2: A needs to be done (e.g. *offers, proposals*) and (c) base 3: Y did A, A bad for X (e.g. *complaints, criticism*). The role of X was always given to the non-native participant.

For the three different role constellations based on participant relations, a simulated situation reflecting each of the three interactional bases was designed, giving a total of nine situations. Two recordings of each situation with different pairs of subjects yield the 18 conversations comprising the data for the study. The type and distribution of the conversations based on the simulated situations are presented in the table below.

TABLE 1. Distribution of data in relation to situational parameters

	symmetrical (-P/-D)	symmetrical (-P/+D)	asymmetrical (+P/+D)
base 1	S1(1-2)	D1(1-2)	A1(1-2)
base 2	S2(1-2)	D2(1-2)	A2(1-2)
base 3	S3(1-2)	D3(1-2)	A3(1-2)

The use of simulated data in the analysis of conversations has been widely criticised (see e.g. Ventola 1987, Aston 1988) and a number of problems related to the data must be recognised. These include general problems, such as the participants' commitment to the roles and their possibly reduced communicative and emotional investment in non-natural situations. The use of simulations also involves more specific, possibly culture-related, problems associated with the controlled situational parameters. These may have affected the present data in spite of attempts to take the cultural context into account. Furthermore, in an inter-cultural context the simulation method may bring about problems which are as yet unrecognized. However, as Kasper and Dahl (1992) report, the method of open-ended role plays or simulations is one of many different experimental techniques which are used widely in interlanguage research. Bearing in mind the research questions addressed in this study, it is likely that the simulation method is able to provide more reliable data for the purposes of this study than some of the other techniques used (e.g. fabricated data, discourse completion tests, closed role plays). Furthermore, the recording and collection of naturally occurring NS-NNS conversations has been found to be an extremely demanding, time-consuming and by no means unproblematic task.

In the context of this study, the use of simulations also entailed certain undeniable advantages in comparison with 'natural' data. Firstly, it allowed the collection of a wider range of data than any available method for collecting naturally occurring conversations. The data represents a number of different situations which reflect some variation in relation to significant situational parameters. This offered an opportunity to study not only one type of conversational interaction but variation in patterns of interaction in different contexts. Secondly, the use of an open-ended 'script' as an elicitation method ensured that at least some of the relevant interactional goals of the speakers were known to the analyst, and thus more easily recognisable and accessible to analysis in the conversational data. The analysis of naturally occurring conversations often relies on the identification of assumed speaker intentions and goals on the basis of limited conversational evidence, and this may be highly problematic due to the

characteristically high degree of indeterminacy and ambiguity in strategic face-to-face interaction (cf. Leech 1983, Thomas 1984, 1985). Thirdly, the simulation method ensured the collection of an adequate amount of analysable data: the conversations were relatively short and complete, and thus manageable for a detailed, interactionally oriented analysis.

Nevertheless, the drawbacks of this type of data must be acknowledged and borne in mind when results are processed and discussed. The situations and their parameters are hypothetical rather than real and the actual conversations occur in a laboratory type setting. Therefore the interaction cannot be assumed to be representative of naturally occurring conversation, which would undoubtedly be richer, particularly as far as the social dimension of talk is concerned, than discourse elicited through experimental techniques. The results of the present study will thus inevitably be of limited relevance, and should be taken as preliminary suggestions as to what type of strategic negotiation such task-oriented situations may generally involve, and how it may be described and analysed at different levels of discourse.

3 METHODS OF ANALYSIS

Due to the exploratory nature of the study, the analytic approach selected was eclectic. Various recently influential directions in conversation research were drawn upon to provide an operational framework within which the conversations were analysed as dynamic and complex, socially constructed interactional events.

As an initial step in the analysis, the turns which introduced and focused on the central imposition activities were identified. At this local level of analysis, the turns in which the imposition was introduced, taken up and made relevant in the conversations were examined in detail. The analysis focused on the participants' strategies of bringing the imposition into the conversational context and their linguistic choices in making the imposition accessible and acceptable to the recipient (cf. Anderson & al. 1988). These include the ways in which the topic of the imposition is taken up and its content and illocutionary point conveyed, and the devices used by the speakers in their attempt to make the imposition situationally appropriate (e.g. politeness

strategies). The linguistic and conversational phenomena examined include the type of act or acts chosen to convey the imposition, the linguistic realisation of the act and the means of modifying its illocutionary force (e.g. strategies of mitigation/aggravation and levels of directness).

The motivation for taking the local level of analysis as a starting point was twofold. Firstly, it offered a possibility to carry out a detailed linguistic analysis of both the learner's and native speakers' contributions in a limited conversational context and to draw upon similar analyses in other types of data (cf. e.g. Blum-Kulka & al. 1989). This provided an opportunity to compare the findings to other research findings in the area. Secondly, the linguistic analysis was found to provide a good starting point for examining the broader interactional context and exploring the dimensions of the imposition across a broader range of turns and conversational sequences.

The next stage of analysis extended the scope of investigation to the sequential and interactional context in which the imposition was embedded. At this stage, a detailed turn-by-turn analysis of the entire conversation was carried out in order to find out (a) what it was in the conversational environment that gave rise to the imposition, (b) if and how the activity was prepared and anticipated in the course of the prior conversation, (c) how the imposition and its response were negotiated and (d) how the face-threatening aspects of the imposition affected the organization and development of the conversation as a whole. The analytic tools and concepts were mainly drawn from the tradition of ethnomethodological conversation analysis (see e.g. Levinson 1983, ch. 6, Atkinson & Heritage 1984) and a comprehensive theory of politeness and face-work (see e.g. Brown & Levinson 1987, Penman 1990).

4 FINDINGS

4.1 Local level analysis

The local analysis of the turns focusing on the imposition provided some interesting results, which highlighted the need to adopt an interactive perspective even at utterance-level analysis.

In the analysis of strategies for making the imposition accessible or recognizable, it proved useful to examine the ways of opening the imposition sequence. Interestingly, the strategies for taking up the imposition and making it a relevant topic in the current conversational context were found to follow four major trends: (a) NNS initiates the imposition and makes it explicit in the conversation, (b) NNS initiates the imposition but NS makes it explicit, (c) the imposition is taken up and made explicit through a joint negotiation and (d) NNS does not bring up the expected imposition, but the conversation focuses on the interactive problem from NS's point of view. This finding can be seen to highlight the need to break away from the tendency to see face-threatening actions as pre-planned and unilateral products of one speaker, and, instead, study them within their actual interactive contexts.

The following examples illustrate two different ways of introducing an imposition. In the first one (Example 1), NNS introduces the topic of a party which he is arranging and in a later turn expresses a rather indirect invitation. In Example 2 the two speakers express a joint proposal for cooperation in a situation which was originally designed to elicit an offer of help from NNS. The situation in the latter example is such that NS needs help with translating an article and NNS is aware of this, having overheard a conversation between NS and a third party.

Example 1

D1(1) -P/+D

NNS: I see - see I 'm - I'm a student of Management Studies at the
* University of Brunei Darussalam

NS: ah yes?

NNS: o we have made the arrangement to ** have the informal party
* but *** but now we we we don't have so er * a person that
can play guitar and * sing * (songs

(...)

NNS: Are you, do you have time?

Example 2

NNS: Well I'm new around here but I couldn't help * hearing your
conversation, er something to do with, er,* Dusun? Is that
right? Am I right?

(...)

NS: Well perhaps we could do two things. If I showed you the
article you could ** tell me if it is in Dusun

NNS: ah sure

NS: and then perhaps you could er * you could translate it

(...)

NNS: but if you, if you well if you show me the article

NS: (well look...

NNS: maybe I could help)

NS: ...I'll bring the article to you and we could perhaps go through
it together. (...)

The analysis of ways of making the imposition acceptable and situationally appropriate in the conversational context revealed that the participants were generally highly aware of the face-threatening implications of a particular action and employed a wide range of face strategies in their management of the imposition activity. The face strategies were realised through a variety of means for modifying the illocutionary force of the actions which served to express an imposition. Two main types of modification were identified: (a) internal modification, which consisted of utterance-level means of modification, such as the level of directness/indirectness and (b) external modification, covering the use of anticipatory or preparatory utterances or turns prior to expressing the 'core' of the imposition and subsequent utterances with the function of qualifying or repairing the face-damage entailed by the imposition².

Internal modification

The most common means of internal modification in both the native and non-native speakers' speech was conventional indirectness (see Blum-Kulka 1987). The following brief examples illustrate the tendency to mitigate the force of an utterance through the use of various indicators of conventional indirectness, such as modal auxiliaries, the use of hedges (e.g. 'maybe') and 'query preparatory' questions³.

Example 3

A1(1) +P/+D

NNS: (...) * actually I'm trying to organise, er * some party.

NS: Oh really? (When?

NNS: Yes) er * it's just between the staff and er * and I would like
to, if you're not busy, to invite you.

Example 4

A1(2) +P/+D

NNS: (...) Maybe you could come to the next party, along with your
wife (...)

² The distinction between internal and external modification is based on discussions ways of modifying illocutionary force by Holmes (1984) and Faerch and Kasper (1989).

³ The term query preparatory refers to utterances which question or state a preparatory condition for a speech act (cf. Searle 1975, Blum-Kulka 1987).

Example 5

D3(1) -P/+D

NNS: I would like to ask you whether you drive a car, the car with * diplomatic plates

The levels of directness of the utterances focused on the imposition were found to vary to a considerable extent. Some speakers used highly indirect 'off-record' expressions to show awareness of the face-threat embedded in the activity. This is the case in the following example, in which NNS's task was to convey the illocutionary point of getting NS to return a pair of earrings which she had borrowed from NNS. In this example NNS's highly indirect and evasive speech seems to make the illocutionary point less rather than more transparent to NS:

Example 6

S1(1) -P/-D

NNS: Umm * there is one particular thing, er, I would like to ask you about.

NS: Yea?

NNS: Will you erm, this is regarding the ear-rings.

NS: (Ear-rings?)

NNS: The (the) ear-rings that er... (4 sec.)

NS: uh? Which ear-rings?

NNS: The, the ear-rings that ** er you wore at I think it was during the movie that you * erm * that you borrowed from me.

NS: On Monday night?

NNS: I guess so, I...

NS: I borrowed your ear-rings on (Monday?)

NNS: Yes) (inaudible) earrings

NS: Oh.

NNS: Uh.

NS: Have I not returned them to you?

NNS: Well, I don't know but, er, either you borrowed them or er I've misplaced them somewhere.

In some other cases the speaker opted for an extremely direct approach and produced a face-threatening utterance with no mitigation at all, using a 'bald-on-record' strategy. For example, the non-native participant might make a relatively serious complaint in very direct terms, as did the NNS who complained about her problems at work by saying to her superior 'You've been asking me to do too much work' and later in the same conversation 'Yea you're my boss but you've been working me too hard'.

Contrary to expectation, the extensive variation of levels of directness did not always correlate with the seriousness of the

imposition: for instance the imposition in the example cited above is intuitively relatively weighty, being a complaint addressed to one's employer, and could thus be expected to require a high degree of indirectness. Possible explanations for such a wide and unpredictable variation of strategies must be sought from a number of sources. In some cases the use of extremely direct strategies seemed to be explained by language problems and the level of proficiency of the non-native speaker. In other cases, however, more likely sources of explanation were found in the overall face-strategy opted for by the speaker (e.g. strong orientation to protecting one's own face) and the dynamics of the situation (the strategy and level of directness adopted by the co-interactant, NS).

External modification

The most common way of modifying the illocutionary force of a particular imposition externally was the use of anticipatory or preparatory utterances or turns which hinted to the recipient that an imposition was about to be made and often also served to soften its impact. Other means of external modification were also used: often an explicit expression of an imposition was followed by some supportive utterance or utterances which served to give reasons or explain the imposition or to repair possible face-damage. Interestingly, however, no evidence was found to support the recently popular claim that non-native speakers tend to use an excessive number of words and long utterances with a lot of external modification for expressing particular actions (cf. Blum-Kulka & al. 1989). This would seem to be at least partly explained by the type of data used: previous studies supporting the claim have used non-interactive data (mainly written discourse completion tests) whereas the present data is interactive, and reflects the way that patterns of turn-taking enter into the management of particular actions. In contrast with examples cited by Faerch & Kasper (1989), the external modification in the present data did not occur within lengthy turns produced by the non-native speakers, but was a feature of an on-going interactive handling of the imposition and often took the form of jointly constructed pre-sequences rather than 'preparatory moves'.

The examples below illustrate the use of preparatory and supportive turns and sequences as external modification.

Example 7

S2(2) -P/-D

NNS: I understand that, er, you have been trying to find er a a teacher to teach you Malay.

NS: Yes yes that's right, uum, I tried I tried to er get into the University but they don't have a a university course doing Malay speaking language and, er, they actually have one class but it's at a time when I have a lecture so I can't get there, so, yea, I got to find er someone I can learn Malay from.

NNS: So, er, if you wish (inaud.), er, urm, I can do - I can teach you Malay because I'm going to teach only er in the next er three months, so, what do you think of this? (laugh)

Example 8

D1(2) -P/+D

NNS: Is lucky to meet you here because I think on Friday evening I have an informal party. I invite my friends, er some of these are UBD students, and others from my family, so I decide to invite you to my party

NS: Oh that's very nice (of you

NNS: so you) please do come

4.2 The sequential context

In the analysis of the interactional context in which the imposition was embedded, certain regularities of organization were found to occur and be inextricably linked to patterns of face-work. The overall organization of the conversations seemed to follow a pattern, in which different phases of the conversations, to a varying degree, display an awareness of the central imposition activity and its face-threatening implications and reflect implicit negotiation of the activity outside the sequence where the actual imposition is made explicit. Recurring interactional phenomena, which could be said to reflect the face-threat present in the conversations, were identified in different sections of the conversations.

Approaching the imposition: opening sequences

Many of the conversations opened with a section oriented to the establishment of common ground and the creation or affirmation of a relationship based on mutual cooperation and solidarity. Openings of this type were found to occur in both symmetrical and asymmetrical situations. They were generally organised around sequences oriented to

the negotiation of the speakers' identities and the establishment of common ground. These sequences were found to display positive politeness in a number of ways, e.g. through the types of greetings and address forms used, the use of 'safe' topics, the speakers' mutual orientation to each other's turns and displays of agreement, etc. The example below illustrates an opening where expressions solidarity contribute to the establishment of a symmetrical low distance relationship and an atmosphere of intimacy and rapport between the participants.

Example 9

S1(2) -P/-D

NNS: Hello Dee how are you

NS: Hello Aini nice to see you again

NNS: er how's your * studying?

NS: oh * fine I suppose * a bit late for this and that but er * yea I've been doing alright, how about you ?

NNS: well mm is mm * it's okay * cos er ** I think I've done all my assessment already

NS: you've finished everything

NNS: ye:s ** (assessment

NS: mm)

NNS: yes * since the er exam is coming * so * mm ** are you free now?

NS: just now yes I've got an hour or so * yea * you want to go and (have some coffee

NNS: no lectures today?)

NS: sorry?

NNS: no lectures today?

NS: not just now no no no

NNS: mmm I see, have you had * er your lunch?

NS: have I had lunch?

NNS: yes

NS: no just about to, (have you had yours?)

NNS: I see) erm (inaud.) about to call (inaud.) to erm get the * some food together * er and then er we can continue * mm talking

NS: fine, good idea ((inaud.))

NNS: thank you) ** so ** er * actually (inaudible) er *** do you still remember last time er ** ehm ** that you ** mm ** when you asked me to * lend you the forty dollars

The analysis of the opening sections also showed the special importance which is placed on the initiator of the conversation in interactional terms: the initiator generally adopted the role of primary speaker at the early part of the talk, and in a sense dominated the conversation in making major contributions to topic development. It could even be said that the primary speaker was sometimes observably, although implicitly, leading the conversation towards the topic of the

imposition. The conversations analysed were initiated equally often by the native and the non-native participant. The native or non-native status of the initiator did not seem to have a significant effect on the organization or content of the opening section.

Attending to the imposition: imposition sequence

The analysis of the sections of the conversations where the actual imposition was negotiated showed, first of all, that no clear-cut boundaries between 'opening talk' and business-oriented 'imposition-talk' could be identified. The topics of the imposition were taken up and prefaced in a subtle way, often with a gradual, or step-wise, development of topics towards the main imposition. The dynamics of the conversations were also found to differ in terms of the opportunities they provide for taking up the imposition; impositions were sometimes found to emerge in the process of interaction, rather than occur as results of pre-planned and prepared action by one speaker. This finding departs slightly from some studies in NS-NNS interaction, which have suggested that particular actions can be strategically planned right from the start of the interaction, and that speakers deliberately steer the course of the conversation towards their goals (cf. e.g. Tanaka 1988).

A second observation which arose from examining the management of the imposition was that the complexity and social difficulty of the situations was clearly reflected in the organization of the sequences negotiating the imposition. None of the conversations displayed a simple adjacency pair type organization consisting of the imposition and its response (e.g. *invitation - acceptance*). Instead, various types of negotiation sequence occurred in connection with the turns focused on a particular imposition and its response.

The complexities of the situations were found to be reflected in a number of recurring complexities in the sequential organization: preparatory sequences and insertion sequences (cf. Jefferson 1972, Schegloff 1972) functioned to negotiate pre-conditions for responses to the impositions; extended off-record negotiation sequences sometimes delayed and obscured the actual imposition to be managed; sequences were re-opened after an apparent closing and renegotiated; and some sequences reflected the parallel and inter-dependent negotiation of more than one imposition in the course of the interaction.

Example 10 (appendix 1) illustrates the complex and extended negotiation which sometimes occurred in the management of an imposition. It deals with a situation, where NNS works as assistant for

NS in a laboratory, and has a complaint to make about the kind of work she has been asked to do. At the same time NS is having some problems, which she needs NNS's help with. The conversation evolves as a parallel negotiation of two impositions, NS's request for yet another favour and NNS's gradually emerging complaint. Instead of launching an unambiguous complaint sequence NNS initiates a lengthy 'off-record' negotiation where allusions to a complaint are made, but not nothing explicit is said. The negotiation develops through a series of face-supportive anticipatory turns and culminates with a sequence where NNS and NS jointly express the problem, i.e. that NNS is unhappy about the work she has been asked to do. Finally, the participants seem to arrive at a mutually acceptable and face-supportive outcome.

Closing down

The final section of the conversations, which was oriented towards bringing the negotiation to a close, turned out to be the least essential element in the overall organization: half of the conversations were found to close with the completion of the imposition sequence or with a minimal closing exchange. The tendency not to engage in any 'closing talk' was a feature of the asymmetrical situations in particular.

In many conversations, however, extended closing sequences did follow the negotiation of the imposition. They were generally oriented towards making specific arrangements concerning the action or actions negotiated, and thus served to re-confirm the outcome of the prior negotiation. In some cases it was found that explicit attention was paid to possible face-damage caused by the imposition, and some corrective face-work was engaged in. In symmetrical situations with low distance the face-work was based on positive politeness and the invocation of intimacy after a problematic topic; in situations involving more distance, the strategies were more deferential and based on negative politeness.

5 CONCLUSION

This paper has reported on a study concerned with a specific type of face-to-face interaction: the focus of the study was on a number of interactionally and socially demanding, non-routinized and potentially face-threatening encounters between native and non-native speakers of English. Interactions of this type require negotiation of complex and multiple goals in the attempt to reach outcomes. In this sense they place special demands on the interactive skills of both the participants.

The study addressed the following research question: how does the interactionally demanding task constrain the conversations; i.e. what kinds of strategies do the interactants use in managing the imposition and coping with the face-threat, and how do they negotiate the problem in the course of the conversation? The orientation of the study was exploratory rather than hypothesis-centred: the approach adopted for the description and analysis of the data departs from major trends in recent studies of NS-NNS interaction in that the main interest was on the participants' joint and interactive management of the situation rather than on the identification of specific learner-strategies or comparison of native and non-native behaviour.

The findings of the study suggest that an imposition as a potentially face-threatening conversational activity can be said to shape the process of interaction: it not only affects the type of conversational and linguistic action engaged in and the strategies employed by the interactants in managing such action, but also enters into the organization of action sequences and thus has significant sequential and interactional dimensions. The findings also show that impositions are largely managed interactively in a NS-NNS conversational setting. Native and non-native speakers may cooperate in various ways, ranging from the building up of intimacy in the opening section of the conversation to the actual joint performance of a particular imposition.

In the management of an interactional problem, the face-threatening aspects of a particular imposition are a central concern, affecting the organization of conversations where such interactional problems occur. The participants make use of a wide range of strategies oriented to the protection and enhancement of each other's - and their own - face. The analysis suggests that the strategies of face-work can and must be described in conjunction with the overall organization of the conversation, and not only at the level of linguistic mitigation devices used in isolated utterances.

In short, the findings of the study suggest that a shift of focus in the study of NS-NNS interactions is called for in at least three important respects. To complement the popular contrastive approach, there is a need for a research approach in which NS-NNS interactions are seen as dynamic, joint productions of the speakers and in which any specific linguistic activities or phenomena studied are seen against this background. Furthermore, increasing attention should be paid to the context of the interactions, without ignoring the complexities involved. It is important to recognize that context cannot be easily broken down to selected and clear-cut external socio-cultural features which correlate with and hence explain particular usage, but is a complex and dynamic concept partly created in the interactive process itself. Finally, the momentary, dynamic and emergent nature of NS-NNS as well as other types of interaction must be adopted as an important consideration in selecting and developing methods of analysis for the study of conversational situations in which learners may find themselves.

REFERENCES

- Anderson, L., G. Aston & G. Tucker 1988. The joint production of requests in service encounters. In G. Aston (ed.) *Negotiating service: studies in the discourse of bookshop encounters*. Bologna: Editrice.
- Aston, G. (ed.) 1988. *Negotiating service: studies in the discourse of bookshop encounters*. Bologna: Editrice.
- Atkinson, J. M. & J. Heritage (eds.) 1984. *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blum-Kulka, S. 1987. Indirectness and politeness in requests: same or different? *Journal of Pragmatics* 11:131 - 146.
- Blum-Kulka, S., J. House & G. Kasper (eds.) 1989. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Advances in discourse processes Vol XXXI. Norwood, N.J.: Ablex.
- Blum-Kulka, S. & E. Olshtain 1986. Too many words: length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition* 8:47 - 61.
- Brown, P. & S. Levinson 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, W., J. House, G. Kasper & Stemmer 1984. Learning the pragmatics of discourse: a project report. *Applied Linguistics* 5,2: 113 - 137.
- Faerch, C. & G. Kasper 1989. Internal and external modification in interlanguage request realization. In Blum-Kulka, House & Kasper (eds.).
- Gass, S., C. Madden, D. Preston & L. Selinker (eds.) 1989. *Variation in second language acquisition volume I: discourse and pragmatics*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Holmes, J. 1984. Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics* 8:345 - 365.
- Jefferson, G. 1972. Side sequences. In Sudnow (ed.) *Studies in social interaction*. New York: Free Press.
- Kasper, G. & M. Dahl 1991. Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* 13:215 - 247.
- Kärkkäinen, E. & P. Raudaskoski 1988. Social language skills of Finnish speakers of English. In L. Laurinen & A. Kauppinen (eds.) *Problems in language use and comprehension*. AFinLA Yearbook 1988. Helsinki: Publications de l'association Finlandaise de linguistique appliquee.
- Leech, G. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Penman, R. 1990. Facework & politeness: multiple goals in courtroom discourse. *Journal of Language and Social Psychology* 9, 1-2:15 - 38.
- Piirainen-Marsh, A. 1992. *Negotiating impositions in native - non-native interaction*. An analysis of conversations between native speakers of English and Brunei Malay second language learners. Unpublished Licentiate thesis, University of Jyväskylä.
- Schegloff E. 1972. Notes on a conversational practice: formulating place. In Sudnow (ed.) *Studies in social interaction*. New York: Free Press.
- Scollon, R. & S. Scollon 1981. Narrative, literacy and face in inter-ethnic communication. *Advances in discourse processes* vol. VII. Norwood, N.J.: Ablex.
- Searle, J. R. 1975. Indirect speech acts. In P. Cole & J.L. Morgan (eds.) *Syntax and semantics* 3. Speech acts. New York: Academic Press.
- Searle, J. R. 1976. The classification of illocutionary acts. *Language in Society* 5,1:1 - 24.
- Tanaka, N. 1988. Politeness: some problems for Japanese speakers of English. *JALT Journal* 9:91 - 102.
- Thomas, J. 1984. Cross-cultural discourse as 'unequal encounter': towards a pragmatic analysis. *Applied Linguistics* 5,3: 226 - 235.
- Thomas, J. 1985. The language of power. Towards a dynamic pragmatics. *Journal of Pragmatics* 9:765 - 783.
- Ventola, E. 1987. *The structure of social interaction. A systemic approach to the semiotics of social encounters*. London: Frances Pinter.

APPENDIX 1

SITUATION A3(1) +P/+D

- NNS: Malay Female
 NS: English (Australian) Female
 NNS: I have something, could I speak for - to you for a while?
 NS: Yes, right, come in.
 NNS: Okay, umm ** well I well erm (6 sec.) can I get straight to the point?
 NS: Yes, there's something I want to talk to you about too, actually.
 NNS: Umm * I heard from * one of the lecturers said er ** that tomorrow is supposed to be my holiday and * then I heard that it's * going to * erm * it has been put off * and * can I know the circumstances?
 NS: Well, actually that's what I was going to be - speak to you about. I was hoping that you would be able to help me out tomorrow. Erm, by coming in tomorrow and perhaps having another day off during the week, any day of your choice.
 NNS: So, er (what will
 NS: Is there) a problem with that?
 NNS: Yes, erm, but the first thing I want to do, you will be doing tomorrow?
 NS: What will I be doing tomorrow?
 NNS: Er ** in this case I think to discuss what we will do tomorrow to see if erm ** since it's * er * whether it it has been necessary to put off to some other date for *** so, erm, I'll be doing my normal work or?
 NS: Oh. Well I thought you'd be able to generally help me out tomorrow, just, er ** er ** you know ** just be here. It's your normal day's work.
 NNS: So, what, no other duties?
 NS: Well, I have, I have a bit of a problem actually * erm * things are, are just getting on top of me at the moment. I just I just need your help that's all. You're very good umm in a task like that and I hope tomorrow you'll, you'll be able to erm just do a few jobs for me. *** I really need a day off tomorrow and it would really help me if you could come in. Is that, is that a problem?
 NNS: Yes, because I have made erm * a plan to be with my friend. We, er, we plan to go somewhere and then er * I think its (inaud.) already this date, and then, I promised my friends that I'll be sure to be with them tomorrow.
 NS: Could you get in touch with her? This is really important to me that, that I have the day off tomorrow.
 NNS: But isn't it I mean we have arrange it er, quite a long time already
 NS: You couldn't, you couldn't change your plans for another day, er, any other day of the week but I desperately need you in tomorrow. It's really important for me. ***
 NNS: Actually, I was er * asking ** erm, if you can consider it like this. first er (5 sec.) I don't know, let me tell you the truth ** er, so * I think that er ** I think that I need a holiday so that even if it's only for a day er ** I've been working very hard.
 NS: Yes, yes.
 NNS: Yes.
 NS: And I appreciate the work you've done but its a...
 NNS: Yes but sometimes er * I'm not, happy with the situation ** because erm * but I think er * I hope that you, you won't be very angry with what I have to say.
 NS: No. Come on. Be honest.
 NNS: It's just that erm ** well I know that I have to do a lot of work here.

- NS: Yea.
 NNS: erm, have to feed all the animals er ** and the many other things.
 NS: Yes.
 NNS: But apart from that * er I'm asked to do some other works which, which are not relevant to to I mean to why I come here...
 NS: Yes.
 NNS: ...to study.
 NS: Only you don't like that?
 NNS: er, not really. I like, I like, I like your two children but, but then * erm ** sometimes, erm, I don't like being forced to do things er that I don't - not, not (part of
 NS: not part of your job). Okay (fair enough
 NNS: I don't)
 NS: Fair enough. Well let me be honest with you.
 NNS: Okay.
 NS: If, if I * can impose upon you to to come in tomorrow ** perhaps all our problems will be solved. I'm going for a job interview ** which is closer to my family. If I get this job ** erm then perhaps * I'll be out of your hair * and you won't need to do these things. If I could just * ask you to come in tomorrow as I say, it's, it's very very important to me. If I get this job ** our problems are solved.
 NNS: Even if my (inaud.) er, its very difficult for me to contact all my friends that I have met here I have to * er ** have to tell them the news so they won't get disappointed and perhaps we can arrange for another day but erm the trouble is that ** erm ** for I have to * erm to talk to them this afternoon. So can I just leave work already, a few hours and try to find them?
 NS: This afternoon?
 NNS: Yes.
 NS: Yes, that will be fine this afternoon. Please try hard to and try and help and get to get into work tomorrow and then perhaps you know, I won't have to call on you again. If I get this job * I'm away.
 NNS: I don't know. I mean why you're going to leave this place?
 NS: It would solve a lot of problems if I could get away. All my problems would be solved. And perhaps yours too, you, you won't have to work in the garden or with the children anymore.
 NNS: But I love working in the garden and * looking after the children, I should, I miss them so much.
 NS: Yea, if you could keep that that confidential though. I don't want anyone else to know. But, er, I'll have all sorts of problems if you can't come in tomorrow, because I'll have to miss the interview.
 NNS: Okay, okay that will be fine.
 NS: Great. Thank you very much Aini.
 NNS: Same to you.

KIELITIETO JA VUOROVAIKUTUS PUHETERAPIASSA JA KIELTENOPETUKSESSA¹

Matti Leiwo
 Viestintätieteiden laitos
 Jyväskylän yliopisto

1 JOHDANTOA

Tarkastelen seuraavassa kielitaitoa koodin osaamisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vaikka puheterapian ja kielten opetuksen lähtökohdat ovat hyvin erilaiset, niiden perusteista ja käytännöistä löytyy kielitaidon osalta myös yhtymäkohtia. Yleinen lähtökohta molemmissa on, että kielitaito on kieliopillis-pragmaattisen koodin osaamista ja että niin terapiassa kuin opetuksessakin helpointa ja luonnollisinta on myös kehittää ja mitata sitä. Tarkastelussa ei kuitenkaan kannata tyytyä konsensukseen arkikäsitysten tasolla. Kun soveltavassa kielitieteessä pyritään synteettisiin näkemyksiin kielitaidosta osana yleisiä kykyjä, kannattaa myös miettiä systemaattisesti, mitä merkitsee kielen vuorovaikutuksellisuus ja sosiaalisuus ja mitä seuraisi, jos puhe ja viestintä

¹ Tämä tutkimus kuuluu osana Suomen Akatemian rahoittamaan tutkimushankkeeseen "Communication and speech processing in aphasia".

käsitettäisiin ensisijaisesti toimintana ja vuorovaikutuksena (interaction) ja toissijaisesti pragmaattisena ja lingvistisenä tietona (knowledge) koodista.

2 LOGOPEDIAN TIETEENPARADIGMASTA

Logopedia (speech pathology) on äänen, puheen, kielen ja viestinnän patologisten häiriöiden tutkimusta ja niiden hoitamista eli puheterapiaa. Tarkastelun lähtökohta on luonnontieteellinen ja lääketieteellinen: puhe, kieli ja viestintä nähdään biologisen kypsymisen tai kypsyttömyyden, sentraalisten tai perifeeristen hermostollisten vaurioiden ja puutteiden tai sosiaalisen deprivaaation näkökulmasta.

Logopediassa yleistä tieteenparadigmaa kuvaa hyvin A. R. Lurijan ajattelu. Afasiatutkimuksessa Lurija (esim. 1976) korosti, että tietty oire ei riitä häiriön paikantamiseen eikä ymmärtämiseen, koska häiriöllä on sekä ensisijaisia että systemaattisia vaikutuksia (dynaaminen lokalisaatioteoria). Lurija näki mentaaliset toiminnat funktionaalina systeeminä: vaikka toiminnan jokin osa vaurioitui pysyvästi, erityisesti korkeampia toimintoja voidaan modifioida ja kompensoida vaurioitumattomia toimintoja kehittämällä. Primaarin aivovaurion ja siihen liittyvien kielellisten oireiden perusteella Lurija erotti kuusi afasian perustyyppiä. Osa tyypeistä liittyy puheen vastaanottamisen ja tuottamisen spesifeihin neurolingvistisiin prosesseihin, osa korkeamman tason kognitiivisten toimintojen suunnitteluun ja synteisiin.

Koodikeskeinen lähestymistapa kieleen ja afasiaan kulmineitui Jakobsonin (1941) ajatuksessa kielenomaksumisen ja afasian universaalista mutta järjestykseltään päinvastaisesta kehityskulusta. Universaalien kehityskulun ja universaalien kategorioiden löytyminen oli vahva tuki kielen biologiselle tietomallille (esim. Lenneberg 1967). Se on ollut myös kielitieteen suuria tavoitteita ja haasteita. Transformaatiokielioppi universaaleineen aiheuttikin valtavan kiinnostuksen puhepatologioiden lingvistisointiin puutteellisena kielioppina. Transformationalistit omaksuivat myös kielenkehityksen osalta piagetlaisen ajattelun, jonka mukaan kielen kehitys palautuu kognitiiviseen kypsymiseen ja kehitykseen. Tähän he lisäsivät ajatuksen suhteellisen autonomisesta kielellisestä kypsymisestä ja kehityksestä. Yhteistä malleille on korostaa kieltä yksilön kykyä ja kielen ja kognition läheistä yhteyttä.

Koodikeskeistä lähestymistapaa Lurija kuitenkin täydensi Vygotskylta (1962, alk. 1934) omaksumillaan käsityksillä kielen ja ajattelun sosiaalisesta alkuperästä sekä ihmislajin että yksilön kehityksessä. Kieli opitaan vuorovaikutuksessa, ja sisäinen puhe perustuu opittuun ulkoiseen puheeseen, joka kehityksen myötä muuttuu toimia ohjaavaksi ulkoiseksi puheeksi ja vähitellen sisäiseksi puheeksi ja ajatteluksi. Nominatiivinen, nimeävä, puhe ja predikatiivinen puhe ovat keskeisiä prosesseja ulkoisessa ja sisäisessä puheessa. Ne ovat funktionaalisti eriytyneitä, mutta niillä on yhteinen sosiaalinen alkuperä. Sisäisen puheen tehtävä on muuntaa subjektiivinen ajatus (sense) systemaattisiksi merkityksiksi (meanings) ulkoisessa puheessa.

Lurijalainen afasiologia siirsikin vuorovaikutuksen ja kielen sosiaalisen aspektin lajin ja yksilön historiaan ja käytännössä keskittyi yksilön neurolingvistisiin prosesseihin, tuotoksen yksiköihin ja niiden suhteisiin. Afasioissa yksilön tietojen ja prosessien painottaminen tuntuukin itsestäänselvältä. Kun yksilön keskushermosto vaurioituu, myös hänen kielensä vaurioituu, mutta ympäristö pysyy ennallaan. Yksilöllä on siis kieliongelma, ja terapian tehtävä on opettaa potilaalle kielen muotoja ja sanastoa tai kieltä kompensoivia prosesseja ja esimerkiksi nonverbaaleja merkkejä, tietenkin yleisen sopeutumista, viestintähalukkuutta ja -rohkeutta painottavan terapian osana.

3 TIETOMALLISTA VUOROVAIKUTUSMALLIIN

Yksilön tietojen ja taitojen painottaminen tuntuu itsestäänselvältä myös vieraan kielen opettamisessa. Kun oppija osaa äidinkieltänsä, hänen ongelmansa on vieraan koodin huono tuntemus, hän ei osaa vieraan kielen sanoja, rakenteita ja käyttötapoja. Tästä seuraa, että hänelle on opetettava tavoitekieltä.

Soveltava kielitiede onkin perustunut kielen rakenteen kuvauksiin, kielioppimalleihin tai kielen yksiköihin nojaaviin diskurssimalleihin kuten tieteenhaaran nimikin (applied linguistics) osoittaa. Kieltenopetuksessa on ollut kielioppi-käännösmenetelmä, suora menetelmä ja oivallusmenetelmä kieliopillisen ajattelun mukaan ja vieraan kielen osaamisen tutkimus on kehittynyt kieliopillisesta virheanalyysistä. Mutta psyko- ja sosiolingvistiikka ovat perustuneet laajemminkin lingvistisiin koodimalleihin. Tyypillinen esimerkki on Clark ja Clarkin (1977) kognitiivinen psykolingvistiikka. Siinä puheen tuottaminen kuvataan diskurssi-, lause-

ja konstituenttisuunnitelmien avulla ja ymmärtäminen tällaisten yksiköiden löytämisenä ja tulkittamisena. Esimerkiksi lauseiden hyödyntämisen kuvauksen keskeisiä pohdiskeluja ovat väitelauseiden koodaaminen ja teema-reema -rakenteen merkitys koodaamisessa, vaihtoehto- ja kuka/mikä -kysymyksiin vastaamiskokeet jne.

Koodimalleissa - niin kielitieteessä, psykolingvistiikassa kuin etenkin semiotiikassa - viestintä nähdään viestintäketjuna ja kieli, sanasto ja kieliopillinen rakenne, koodina, joka välittää ajatukset ja sisällöt, asenteet ja emootiot lauseisiin koodattuina sanomina, jotka kuulija purkaa, dekodaa. Ymmärtäminen on dekodattu yhteinen tieto.

Käsitys kielitaidosta oppijan tietona koodista ja sen käyttämisenä elää edelleen kielenopetuksessa (pragmatiikalla laajennettuna), selvimminkin ehkä kielitaidon testaamisessa. Bachman (1990) esimerkiksi jakaa kielellisen kompetenssin organisatoriseen kompetenssiin, johon kuuluvat kieliopillinen ja tekstuaalinen kompetenssi, ja pragmaattiseen kompetenssiin, johon kuuluvat illokutionaarinen ja sosiolingvistinen kompetenssi, tiivistäen (mts. 99):

Organizational competence includes the knowledge employed in creating or recognizing grammatically correct utterances, in comprehending their propositional content, and in organizing them to form oral or written texts. Pragmatic competence includes two types of knowledge which ... are employed in the contextualized performance and interpretation of socially appropriate illocutionary acts of discourse. The competencies include the knowledge of language functions, of sociolinguistic rules of appropriateness, and of cultural references and figurative language.

Mallin lähtökohta on siis kieliopillisesti korrekten lauseiden tuottaminen ja niiden propositionaalisen merkityksen ja illokuutioiden tulkinta. Myös pragmaattinen kyky käsitetään tiedoksi. Lisäksi Bachman olettaa strategisen kompetenssin, johon kuuluu kommunikatiivisen tavoitteen asettaminen, viestin suunnittelu ja suunnitelman toteuttaminen, ja joka suunnitteluvaiheessa hyödyntää kielellistä kompetenssia (mts. 106):

...rather than considering strategic competence solely an aspect of language competence, I consider it more as a general ability, which enables the individual to make the most effective use of available abilities in carrying out a given task, whether the task be related to communicative language or to non-verbal tasks such as creating musical composition, painting, or solving mathematical equations.

Tällaiseen laajennettuun koodimalliin sisältyy kuitenkin periaatteellisia ongelmia. Laaja strateginen kompetenssi johtaa suppeaan tietovarastomaiseen kielelliseen kompetenssiin ja sen eristämiseen omiin

"laatikkoihinsa". Käsitys on myös psykolingvivistisesti ongelmallinen: mikä erottaa strategisen kompetenssin älykkyydestä ja mikä on kielellisten, musikaalisten ja matemaattisten kykyjen suhde. Korrelatiiviset tutkimukset tuskin riittävät ratkaisuksi ja kriittiseen asemaan joutuu korkeampien aivo toimintojen spesifiys ja biologinen perusta. Ongelmat on lykätty tietokartan valkoiselle alueelle, psykologiaan ja neurotieteisiin.

Puhepatologioista löytyy kieltämättä esimerkkejä hyvin spesifeistäkin kielellisistä taidoista ja kieliopin komponenttien keskinäisestä riippumattomuudesta. Kielihäiriöissä kommunikatiiviset ja kieliopillisleksikaaliset taidot eivät usein korreloi (ks. esim. Silvast et al. 1990). Ääriesimerkkejä ovat dysfasiat, joissa puhe on morfosyntaktisesti kehittyntä mutta pragmaattisesti mieletöntä. Afasiologiassa tunnetaan myös aleksia ilman agrafiaa, eli potilas osaa kirjoittaa mutta ei lukea. Edelleen potilas voi tuottaa lauseita laulamalla mutta ei puhumalla. Modulaarisuusajattelun myötä kielenomaksumisen häiriöissä on yleisemminkin koetettu osoittaa pragmaattisen, semanttisen ja kieliopillisen komponentin dissosiaatioita, tehtäväspesifeja taitoja ja kykypesifejä periaatteita, so. etsitään kielellisten taitojen suhdetta tiettyihin kognitiivisiin tai sosiaalisiin taitoihin (ks. esim. Curtiss 1988). Puhepatologiat ovat kuitenkin vaikeasti tulkittavia kognitiivisia häiriöitä, ja jo kielellisten primaari- ja adaptaatio-oireiden erottaminen on nykytietämyksellä mahdotonta.

Teoreettisesti ja käytännöllisesti tärkeämpi ongelma on, että koodinosaamismalleissa koodin tuntemisen ja vuorovaikutustilanteissa onnistumisen suhde jää määrittelemättä. Keskustelututkimuksen myötä on kuitenkin ryhdytty painottamaan, että sanoman ymmärtäminen on enemmän päättelyä kuin koodin purkamista. Äärimmillen ovat päättelyajatuksen vieneet Sperber ja Wilson (1986). Heidän mukaansa kuulijan tehtävä on päätellä puhujan informatiivinen intentio, ja he korostavat, että lingvistinen tieto ei riitä tuottamaan päättelyn perusteita (premises for inference) toisin kuin lingvistikassa pragmatiikassa ajatellaan. Kuulija käyttää primaaristi maailmantietoa pyrkiessään löytämään ilmaukselle relevantin tulkinnan. Yhteinen tieto on psykologinen mahdottomuus, ja keskustelijat ottavatkin riskejä, tekevät oletuksia ja arvaavat. Viestintä on menestyksellistä, kun puhuja on tehnyt ilmeiseksi yhden tai joitakin informatiivisia intentioitaan verbaalisti tai muulla tavalla, joka ei välttämättä edes perustu koodattuun viestintään, ja kun intentio on tullut kuulijalle ilmeiseksi hänen kognitiivisessa kontekstissaan.

Teoreettisesti ja käytännöllisesti hyödyllisempää olisikin ehkä tarkastella kielenosaamista vuorovaikutuksena ja kuvata sitä prosessi- ja strategiakeskeisesti, esimerkiksi interlanguage-strategioiden (ks. esim. Bialystok 1990, hyvin samantapaisia strategioita on myös afasioissa, ks. esim. Klippi 1989) avulla. Tällaiset strategiat voidaan tietysti nähdä myös

kognitiivisena tietona. Faerch ja Kasper (1984) perustelivat interlanguage-strategioiden kognitiivisuutta sillä, että strategioita tarvitaan myös kirjoitettaessa ja luettaessa, joten niissä ei voi olla kyse neuvottelusta keskustelijoiden välillä. Perustelu ei kuitenkaan vakuuta. Esimerkiksi Vygotskyn mukaan kielen kehitys kulkee reaktiivisesta puheesta, jossa lapsi reagoi tilanteeseen ja kuulijaan, monologiseksi, jossa lapsi itse tekee aloitteita eikä tarvitse kuulijan apua. Monologin viimeinen kehitysvaihe on kirjoitus, jossa puhuja tai kirjoittaja itse kuvittelee kuulijan ja ennakoii hänen reaktionsa. Näin kehityksen näkökulmasta jako vuorovaikutukselliseen ja kognitiiviseen on näennäinen. Myös Bialystok (1990) painottaa, että interlanguage-strategiat palautuvat lapsen ongelmanratkaisu- ja viestintästrategioihin.

Myös strategioiden kognitiivinen määrittely on ongelmallista. Strategioiden käyttö on funktionaalista eikä niitä ole helppo osoittaa tilastollisesti, vaikka afasiologiassa on koetettu tilastollisin vertailuin löytää agrammatismien kieliopillisia primaari- ja adaptaatio-oireita, piirteitä, jotka vaihtelevat viestintätehtävän antamien mahdollisuuksien mukaan (esim. Kolk & Heeschen 1990). Vuorovaikutuksellinen mahdollisuus on koettaa strategioiden määrittelyn sijasta tutkia yhteisymmärryksen päättymistä diskurssissa, esimerkiksi merkitysneuvotteluja, niiden rakennetta ja niissä tilanteen mukaan käytettyjä strategisia keinoja, merkitysneuvotteluun ryhtymisen ehtoja ja strategisten keinojen riskejä ja korjausten tuloksellisuutta (vieraan/toisen kielen käytössä ks. esim. Leiwo 1985, Kalin & Leiwo 1990, Suni 1992, viivästyneessä kielenkehityksessä esim. Leiwo 1991b).

4 KOMMUNIKATIIVISESTA PUHETERAPIASTA

Kielen osaamista ja omaksumista mitataan yleensä testein, joiden taustalla on oletuksia normaalista osaamisesta, omaksumisesta tai oppimisesta. Normatiivinen tieto johtaa kuitenkin helposti kielen pitämiseen tietona ja normatiiviseen, oikeiden muotojen tuottamiseen pyrkivään terapiaan (ks. esim. Timonen 1989). Kun oppijan edistymistä mitataan standarditestein, niin helposti unohtuu, että standardikieli on normatiivinen ja subjektiivinen abstraktio, joka nojaa voimakkaasti kirjoitettuun kieleen eikä arvosta oppijan usein yksilöllisiä nonverbaalisia, sosiaalisia ja retorisia taitoja ja selviämiskeinoja.

On kuitenkin myös vuorovaikutuksellinen mahdollisuus. Puheterapia voidaan perustaa potilaan viestintään, jota voi - hieman liioitellen - tutkia kuin vierasta kieltä, opiskella sen muotoja ja strategioita, ja sitten aloittaa terapiaprosessi niiden pohjalta. Terapian tavoite on, että potilas selviää aina vaativammassa tilanteissa, joissa osaavan - terapeutin tai jonkun muun - tuki vähenee. Puheterapian viitekehys on onnistunut tai epäonnistunut *viestintätapahtuma* ja sen taustalla olevat psykologiset *prosessit*, vaikeuksien *välttämistästrategiat* ja vaikeuksista *selviämistästrategiat*. Terapian tavoite on kehittää potilaan persoonallisia verbaaleja ja nonverbaaleja selviämistästrategioita ja taitoja vuorovaikutuksessa, ei opettaa sanoja tai rakenteita koodijärjestelmän tai kieliopin systeemin näkökulmasta, testinäkökulmasta puhumattakaan.

Kommunikatiivisessa puheterapiassa osaamista on *onnistunut vuorovaikutustapahtuma*, ja onnistumisessa terveen tai terapeutin toiminnalla on yhtä olennainen merkitys kuin potilaankin. Kommunikatiivisesti hyväksyttävä ilmaus syntyy vuorovaikutustilanteessa, ja sen merkitys ja hyväksyttävyys neuvotellaan keskustelijoiden välillä. Ei ole mitään yleispätevää, kuulijasta riippumatonta kontekstia eikä yleispätevää kieliopillista tai pragmaattista tietoa tai hyväksyttävyyttä.

Kielenomaksumisessa interaktiivisuus on niin itsestään selvää, ettei sitä tule ajatelleeksikaan. Ajatellaan esimerkiksi keskustelua, jossa lapsi tekee avauksen esittämällä topiikin (1), aikuisen kysymyksen (2) avulla selvittää sen viittaussuhteen (3) sekä lopulta predikoi operaattorilla topiikin noneksistenssin (4), kun yhteisymmärrys topiikista on varmistettu (Hakulinen 1981):

(1)

Lapsi: 1 avva

Äiti: 2 mikä vauva?

Lapsi: 3 aija 'Raijan'

(tauko)

Lapsi: 4 ei-hei "hei-hei, so. on mennyt pois"

Yhteisymmärrys syntyy esimerkissä neuvottelemalla. Viivästyneessä ja poikkeavassa kielenkehityksessä tällainen neuvottelemine koskee grammaattista rakennettakin (ks. esim. Leiwo 1990: 127), ja edellytys onnistuneelle korjaukselle on lapsen motiivi saada informaatio välitetyksi ja aikuisen kiinnostus lapsen sanomasta, ei ilmaisun muodosta ja muodon ominaisuuksista:

(2)

I: (millainen se (kissa) on?)

A: pee muttaa (pro pää+ssä on musta+a)

I: mitä?

A: pee ku om mutta

(3)

I: (riittikö (syntymäpäivillä kakkua kaikille?)

J: iittaa, arvaa keta kakkuu on

I: mitä?

J: arvaa kuinka monta kakkuu oli

Korjausten morfosyntaktinen korrektaus ja lapsen kyky korjata ilmauksiaan riippuu lapsen ilmaisutarpeesta, motivaatiosta, ja kuulijan vaatimustasosta ja ymmärtämisestä (laajemmin ks. Leiwo 1991a).

Kommunikatiivisen terapian tulosten arviointiperuste ei olekaan oikeat muodot tai menestyminen standardisoiduissa testeissä vaan muutokset lähtötasoon verrattuna, eivätkä välttämättä muutokset tuotoksessa, koodissa, vaan muutokset prosesseissa ja strategioissa (lukemisongelmista ks. Leiwo 1990a) viestintätilanteessa. Puheterapiassa ei ole arvostelua eikä päättökokeita, ja näin on mahdollista rakentaa yksilöllisiä kommunikatiivisiin taitoihin tähtäviä puheterapiaohjelmia tiettyjen yleisten periaatteiden ja puheterapiaohjelmien perusteella (esim. Leiwo, Pulli & Vainio 1987). Seuraavaan on koottu joitakin yleisiä kommunikatiivisen terapian maksiimeja ja niiden perusteluja, jotka liittyvät potilaan puheen prosessointiin (i-iii) ja potilaan ja terapeutin välisiin viestintästrategioihin (iv-v) (Leiwo 1990b):

(i) Anna potilaalle mahdollisuus tehdä aloitteita keskustelussa

Potilaan *kommunikatiivinen motiivi* on tärkeä edellytys tuloksekkaalle terapiakeskustelulle ja usein terapian tavoitekin.

(ii) Neuvottele potilaan merkitysintenti-ot ja ilmausten merkitykset

On tärkeätä, että potilas oppii *suunnittelemaan* ilmauksensa, *valitsemaan* ilmaisukeinot, *välittämään* sanomansa ja *monitoroimaan* välittymistä.

(iii) Hyödynnä tulkinnassa kaikki verbaaliset ja nonverbaaliset keinot

Potilaan on opittava välittämään sanomansa verbaalisin ja nonverbaalisin keinoin.

(iv) Älä kiiruhda ilmausten tulkinnassa.

On vaikeampaa korjata osaavan tulkintavirheitä kuin tulkita potilaan merkityksiä.

(v) Älä korjaa kieliopillisia puutteita ellei korjaamisesta ole sovittu.

Potilas ei hyödy kieliopillisista korjauksista kun hän on keskittynyt merkitysten välittämiseen.

Maksiimeista on mahdollista laajentaa hierarkkinen systeemi. Kommunikatiivisuus on kommunikatiivisten taitojen painottamista "vain" kielellisten taitojen asemasta. Vuorovaikutuksen onnistuminen ei riipu vain potilaasta. Yhteistyössä kuulijan kanssa esimerkiksi vaikeistakin

sananlöytämisen- ja kieliopillisen rakenteen ongelmista kärsivät afaatikot pystyvät erilaisten vuorovaikutusstrategioiden ja kompensoivien keinojen avulla välittämään intentionsa, esimerkiksi (Klippi & Silvast 1989: 134):

(4)

- P: 1 sit me, ollaa KLEN-, tihk-tsessä pelaas (heittoele)
 T: 2 ai sä heitit
 P: 3 joo, LEHdin, täst näin (laaja heittoele)
 T: 4 MItä pelasitte, tota TENnistä
 P: 5 j-joo, mut se on, e-, ette oo, ets len-KISTä, vaan,
 P: 6 SAno mitä mi-, \MItä se on
 T: 7 \e-ei tennistä vaan tota, sitä, onks se MAIlan kans?
 P: 8 juj-joo
 T: 9 tota, \SULkapalloo
 P: 10 \pulka palloo, joo!

Edelleen (Klippi 1989) afaatikkojen ryhmäkeskusteluissa agrammaattinen potilas J, jolla oli suuria kieliopillisia ja sanalöytämisvaikeuksia onnistui välittämään kertomuksen aktiivisesti kompensatorisia strategioita ja yhteistyötä kuulijoiden kanssa hyödyntäen, käyttämällä piirtämistä, kirjoittamista, eleitä ja ilmeitä sekä säätelemällä niillä toisten käyttäytymistä, vastaamalla kysymyksiin, torjumalla ja hyväksymällä erilaisia puutteellisten ilmaustensa tulkinta- ja laajennusehdotuksia jne. (Klippi 1991). Kysymys onnistuneen viestinnän välttämättömistä (mutta ei riittävistä) edellytyksistä näyttää palautuvan persoonallisuustekijöihin kuten viestintärohkeuteen, huumorintajuun jne.

5 VUOROVAIKUTUS KIELTEN OPETUKSESSA

Vuorovaikutuksen näkökulmasta oletukset stabiileista kompetensseista, tieto- ja sääntövarastoista, ovat periaatteessa kyseenalaisia yksinkertaisuuksia myös kielten opetuksessa. Vaikka vieraan kielen oppimisessa osaavan, synnynnäisen puhujan tai opettajan rooli, viestinnän kommunikatiivisuus ja viestintätaitojen painottaminen eivät ehkä ole yhtä dramaattisia tekijöitä kuin puheterapiassa, osaavan rooli on keskeinen myös käytettäessä vierasta kieltä viestintätilanteessa.

Ajatuskokeena voisi pohtia, millaista olisi vieraan kielen opetus, jos siinäkin tavoitteena olisi *onnistunut viestintä* aina vaativamman kieltä osaavan puhujan kanssa, ja viestintä tarkoittaisi *todellisen informaation välittämistä* kiinnostuneelle kuulijalle. Tällainen opetus olisi ekologisesti

validia ja oppimisen kannalta optionaalista, sillä kuten Leontjev (1973) korostaa, tehokkain keino kielen muodon oppimiseen on ohjata oppilas käyttämään muotoa tai analysoimaan muoto tilanteessa, jossa hän kiinnostunut asiasta (juonesta), ja tekstikontekstissa, jossa juonen ymmärtäminen riippuu juuri tavoitellun muodon ymmärtämisestä tai käyttämisestä (vrt. esim. 2-3). Periaatteessa myös jokainen yritys käyttää vierasta kieltä opettaa jotakin. Jotkut yritykset vain opettavat opetustavoitteiden kannalta negatiivisia taitoja, esimerkiksi tehottomia tuottamisstrategioita, välttämättömyyksiä tai kommunikatiivisesti riskialttiita muotoja.

Kommunikatiivisuuden korostaminen ei tietenkään sulje pois muunlaista opetusta. Niin puheterapiassa kuin kieltenopetuksessa on opetettava ja harjoitettava erilaisia taitoja ja hankittava tietoja, tarvitaan "prekommunikatiivisia" harjoituksia ja drillejä (ks. esim. Nunan 1987). Jos kuitenkin otamme kommunikatiivisuuden vaatimuksen vakavasti, joudumme myös kieltenopetuksessa valitsemaan normatiivisen ja kommunikatiivisen opetuksen ja kielellisten ja nonverbaalisten keinojen välillä samaan tapaan kuin puheterapiassakin. Voimme ajatella myös vieraan kielen kehitystä reaktiivisen ja monologisen puheen jatkumolla, jonka teoreettinen alkupiste on oppijan nimeävä ilmaus (tai osoittaminen), josta osaavan kanssa yhteistyössä rakennetaan informatiivinen predikaatio ja teksti (vrt. esim. 1). Seuraavassa hieman kompleksisempi esimerkki ruotsinkielisen koululaisen ja hänen harrastuksiaan ym. kyselevän suomenkielisen aikuisen keskustelusta (Leiwo 1985):

(5)

- NS: 1 minkälaisia juttuja se [isä] tekee siellä?
 NNS: 2 se, se niinku,,, säljer
 NS: 3 säljer?,,, myy
 NNS: 4 ja,,, myy
 NS: 5 myy ohjelmia?
 NNS: 6 ei, myy noit raadiot ja teevee
 NS: 7 aaa, semmone radiomyyjä

Esimerkissä oppija (NNS) rakentaa informaatiota yhdessä haastattelijan (NS) kanssa käyttäen hyväkseen koodinvaihtoa ja ydinsanastrategiaa, NS puolestaan kääntää ja laajentaa NNS:n ilmauksia sekä tarkistaa ymmärtämisensä, kaavamaisesti:

NNS

NS

käyttää omakielistä sanaa (koodinvaihtoa) (2)
 tuottaa ydinsanan (4)

-> kääntää ja tarkistaa ymmärtämisensä (3)

-> laajentaa ja tarkistaa ymmärtämisensä (5)

Olennaista keskustelussa ovat merkitykset, muotovirheet NS sivuuttaa täysin. Edellytys koodinvaihdolle taas on NS:n kaksikielisyys. Vastaavasti esimerkissä 4 potilas pyytää apua nimenetsintään ja terapeutti keksii lopulta oikean sanan, kaavamaisesti:

P(3) ->	T(4) ->	P(5-6) ->	T(7) ->
selittää ja demonstroii	tulkitssee	torjuu ja kysyy sanaa	pyytää lisä-informaatiota vaihtoehtokysymyksellä
P(8) ->	T(9) ->	P(10)	
vastaa vaihtoehtokysymykseen	vastaa ja antaa sanan	kuittaa ja toistaa sanan	

Osaajan ja oppijan metalingvistisessä keskustelussa voidaan neuvotella keskustelun ehdoista, esimerkiksi sopia kielitaitovaatimuksista. Sopiminen on eksplisiittistä tai implisiittistä: esimerkissä 4 afasiapotilas pyytää eksplisiittisesti apua nimenetsinnässä ja terapeutti hyväksyy menettelyn, esimerkissä 5 sopiminen on implisiittistä.

Esimerkki 5 kuvaa myös selviämistrategioiden edellytyksiä. Koodinvaihdon edellytys on, että osaava (NS) hallitsee oppijan (NNS) kieltä. Näinhän on vieraan kielen luokassa opettajan ja oppilaan välillä, normatiivisessa kielenopetuksessa vain yleensä koodinvaihtoa ei hyväksytä. Kun esimerkissä NS tekee aitoja kysymyksiä, koodinvaihto on motivoitu, ja motiivi selviämistrategioihin on suurempi kuin keinotekoisessa keskustelussa. Koodinvaihto sinänsä voi olla oppimisen kannalta ei-tavoiteltava tulos, mutta se johtaa keskusteluun, jossa NNS toistaa verbin vieraalla kielellä ja laajentaa sitä syntaktisesti (vrt. P:n toisto esimerkissä 4), mikä todennäköisesti johtaa myös oppimiseen (merkitysneuvottelujen ja oppimisen suhteesta ks. esim. Suni 1991).

Tutkimuksessamme (Kalin & Leiwo 1990) suomen- ja (kaksikielisten) ruotsinkielisten turkulaisnuorten keskustelurooleista osoittautui, että koodinvaihtoon ei keskusteluissa juuri turvauduttu, vaikka siihen olisi ollut kaikki edellytykset, mieluummin käytettiin luopumisstrategiaa. Yhdeksi syyksi voi arvailla koulun normatiivista opetusta. Keino olisi kuitenkin ollut kommunikatiivisesti hyödyllinen keskustelutilanteessa. Esimerkkiin 5 sisältyy myös neuvottelu oikeasta tulkinnasta: oppija käyttää ydinsanastrategiaa, ja osaava hyväksyy keinon laajentamalla ilmausta. Siinä myös sovitaan implisiittisesti, että olennaista on merkitys, kieliopillinen hyväksyttävyyden ei ole tärkeitä. Metalingvistinen keskustelu on upotettu diskurssitopiikin käsittelyyn.

6 TERAPIAN JA OPETUKSEN TULOSTEN ARVIOINTI

Mitkä sitten olisivat opetuksen tuloksena hankitun vuorovaikutuksen arviointikriteerejä? Seuraavassa käsittelen joitakin yleisiä kriteerejä lähtökohtana koulukieliprojektissamme (Leiwo et al. 1987: 171-) esittämäni luokka- ja ryhmäkeskusteluroolien kuvaus, interlanguage-strategioiden (Kalin & Leiwo 1990) tutkimuksessa esittämämme kielitaidosta riippumattoman ja kielitaidon määräämän keskusteluroolin kuvaus sekä Slaughterin (1988) kaksikielisten kielellisen sujuvuuden mittari.

Vuorovaikutukseen tähtäävän terapian ja opetuksen tavoite ja arvioinnin kohde on vuorovaikutus, osaavan ja oppijan keskustelu. Keskusteluista arvioitavia positiivisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi seuraavat diskurssitopiikin käsittelyyn, diskurssiin, vaikeuksien selvittämiseen ja keskusteluilmapiiiriin liittyvät diskursiiviset piirteet:

OPPIJA (NNS)

Topiikin käsittely:

- avaa keskustelutopiikin käsittelyn/vaihtaa topiikkia/ reagoi toisen topiikkiin
- tuo keskusteluun uutta informaatiota
- tuottaa narratiivia omista kokemuksesta/ annetusta tehtävästä
- pitää puheenvuoron (keeping the floor) keskeyttäessä

Diskurssiin:

- valitsee vapaasti diskurssiinrolinsa (avaa, tukee, kiistää ja on eri mieltä, metalingvistisiä siirtoja jne.)
- vaihtaa rekisteriä roolin/sisällön mukaan

Ongelmien käsittely:

- hyödyntää laajennusstrategioita

- inkorporoi puheeseensa kuulemiaan ilmaisyksiköitä
- selvennyskysymyksiä, ymmärtämisen tarkistuksia ongelmatilanteissa
- neuvottelee väärinymmärrykset
- vaihtaa rekisteriä neuvotteluissa ym. (prosodiset vihjeet jne.)
- käyttäytyy luontevasti ja jännittämättä

OSAAVA (NS)

- tukee topiikin käsittelyä

- tuo keskusteluun uutta informaatiota
- toimii aktiivisena ja kiinnostuneena kuulijana
- ei keskeytä oppijan puheenvuoroa

- joustaa diskurssiinrooleissa (avaa, tukee, kiistää, metalingvistiä siirtoja jne.)

- tukee strategioiden käyttöä
- sovitaa puheensa vaikeustason oppilaan mukaan
- antaa ilmaisyksikön malleja oppijalle ongelmatilanteissa
- selvennyskysymyksiä, ymmärtämisen tarkistuksia ongelmatilanteissa
- neuvottelee väärinymmärrykset

- käyttäytyy luontevasti
- ei kuulustele

Vastaavasti negatiivisesti arvioitavat ominaisuudet keskustelussa olisivat esimerkiksi seuraavanlaisia:

OPPIJA (NNS)

Topiikin käsittely:

- ei avaa/vaihda/ keskustelutopiikkia, ei reagoi vaihtoon /ei tuo keskusteluun uutta informaatiota

Diskurssirollit:

- formaalisia, muodollisia siirtoja
- vain reaktiivisia siirtoja (esim. vastauksia)

Ongelmien käsittely:

- käyttää välttämistästrategioita

- ei inkorporoi kuulemiaan ilmaisuyksiköitä

- ei yhteistyöhalukkuutta

OSAAVA (NS)

- avaa ja johtaa keskustelua, ei anna tilaa oppijalle
- dominoi informaation käsittelyä

- formaalisia, muodollisia siirtoja
- yksipuolisesti avaussiirtoja (esim. kysymyksiä, informatiiveja)

- ei sovita ilmausten vaikeustasoa oppilaan mukaan
- hyväksyy välttämistästrategiat
- ei anna ilmaisuyksiköiden malleja (tarpeeksi selvästi, asiaan liittyen tjs.) ongelmatilanteissa
- luo jännittyneen ilmapiirin
- kuulustelee

Vuorovaikutuksellisesti keskeisiä arvioitavia seikkoja ovat keskustelun onnistumisen ja informaation välittymiseen liittyvät keskustelupiirteet, toissijaisia kielelliset normit. Oppimisen eri vaiheissa sisällön käsittelylle asetetaan erilaisia vaatimuksia. Alussa esimerkiksi osaava voi avata ja johtaa keskustelua, samoin osaavan avun määrä ja ymmärtämistaso voi vaihdella, esimerkiksi hän ymmärtää/ei ymmärrä koodinvaihtoa, suostuu/ei suostu sosiaalisiin laajennusstrategioihin (afasiaterapiassa ks. Leiwo 1991b). Arvioinnin kielelliset normit määräytyvät näiden tekijöiden mukaan, sillä kuten Slaughter (1988: 96) esittää, aikuisen ja oppijan keskustelun "konteksti", esimerkiksi kuulustelu (examination), haastattelu tai keskustelu, vaikuttaa etenkin nuorimpien ja/tai vähiten osaavien tuottaman keskustelun laatuun. Konteksti, jossa oppijaa rohkaistaan osallistumaan molemminpuolisesti hyväksytyyn keskustelutopiikkiin käsitelyyn ja jossa aikuinen rakentaa oppijan reaktioiden pohjalta näyttää olevan optimaalinen keskusteluaineiston tuottamisessa. Vastaavasti kuulustelujaksoissa oppija tuotti puhetta niukemmin.

7 KESKUSTELUA

Kysymys tieto- ja vuorovaikutusmalleista puheterapiassa ja kieltenopetuksessa ei ole joko/tai- vaan prioriteettikysymys. Vuorovaikutuksen ensisijaisuudesta on kuitenkin merkittäviä käytännön seuraamuksia: terapia ja opetus ovat osaavan ja oppijan vuorovaikutusta. Tällöin myös evaluoinnin on kohdistuttava tähän vuorovaikutukseen, miten se muuttuu ja kehittyy lähtötasoon nähden. Näin osaavan osuus tulee mukaan evaluointiin, ja kielitaidon mittaaminen ei ole vain oppijan mittaamista jonkun neutraaliksi ja objektiiviseksi oletetun dekontekstuaalitetun mittarin avulla. Vuorovaikutuksen onnistuminen on myös oikeudenmukaisempi ja teoreettisesti perustellumpi tapa mitata oppimista ja osaamista kuin vain oppijan arviointi. Dekontekstualisoitu testi on ääri- ja erikoistapaus kontekstista, jossa keskustelukumppani ei mitenkään osallistu vuorovaikutukseen ja on kiinnostunut vain oppijan tuottamista muodoista, ei merkityksistä.

Vuorovaikutusmallin valinta vaikuttaa myös opetuskäytäntöihin ja opetuksen korostamalla opettajan vastuuta. Oppilas, ääritapauksessa olosuhteiden tai opetuksen uhri (arvioinnin "blaim the victim"-syndrooma), ei ole ole yksin syyllinen huonoon tulokseen vaan vastuu asian korjaamisesta kuuluu myös osaavalle, jonka on lähestyttävä oppijan maailmaa.

Erilaiset opetus- ja arviointimenetelmät eivät ole vaihtoehtoisia. Arviointi vaikuttaa opettamiseen ja eri menetelmät johtavat erilaiseen oppimiseen: opittaessa opitaan sekä tietoja (sanastoa, rakenteita, fraaseja, interlanguage-strategioita jne.) että keinoja hankkia tietoa ja ratkaista ongelmia (vrt. Olson 1977). Tietojen oppiminen vuorovaikutuksen ongelmatilanteissa johtaa väistämättä toisenlaiseen strategiseen ongelmanratkaisutaitoon kun tietojen opettaminen ja oppiminen kognitiivisena ja lingvistisenä tietona.

Käytännössä vuorovaikutusmallien toteuttaminen opetuksessa, opetuksen arvioinnissa ja tulosten testaamisessa (testaamisesta ks. esim. Slaughter 1988) on vaikeampaa kuin tietomallien - vaikeuksia on helppo keksiä -, mutta vaikeudet eivät ole mikään kriteeri periaatteen hylkäämiseksi.

Kielenoppijalla ja afaatikolla on usein sama ongelma: intention välittämiseksi tarvittava ilmaus ei tule mieleen muistista, koska kielellisiä keinoja ei ole tai niiden mieleenpalauttaminen ei onnistu. Näin joudutaan erilaisiin neuvotteluihin. Mutta puheterapialla ja kieltenopetuksella on myös eroja. Sama ongelma voi johtua eri syistä. Morfosyntaktisten ja pragmaattisten taitojen epäsuhdan taustalla dysfasiassa ja vieraan kielen

osaamisessa voivat olla hyvin erilaiset syyt. Samoin kielenoppijan puutteellisesta kielitiedosta johtuva kyvyttömyys muodostaa lauseita, narratiivia ja monologimaista puhetta on eri asia kuin esimerkiksi dynaamisen afasian neurolingvististen prosessien häiriintymisestä johtuva kyvyttömyys tuottaa predikaatorakenteita, viedä keskustelua eteenpäin, tuottaa narratiivia tai monologista puhetta. Kieli ja viestintä eivät ole afaatikon ainoa ongelma. Näin terapiassa ja opetuksessa tarvitaan myös erilaisia keinoja.

Koodimalleissa joudumme rajaamaan kielelliset tiedot ja taidot yleisemmistä kognitiivisista ja sosiaalisista tiedoista ja taidoista, persoonallisuustekijöistä puhumattakaan. Vuorovaikutuksen kuvauksessa taas joudutaan myös kielen ulkopuolelle, persoonallisuuden, arvostusten ja asenteiden alueelle. Vuorovaikutusmalleissa tämä ei kuitenkaan ole periaatteellinen ongelma: erilaisiin persoonallisuuksiin, asenteisiin ja arvostuksiin on vuorovaikutustilanteissa sopeuduttava neuvottelemalla.

LÄHTEET

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. London: Oxford University Press.
- Bialystok, E. *Communication strategies. A psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Clark, H. H. & E. V. Clark 1977. *Language and psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Curtiss, S. 1988. Abnormal language acquisition and grammar: Evidence for modularity of language. In L. M. Hyman & N. Li (eds.) *Language, speech and mind*. Studies in Honor of Victoria A. Fromkin. London: Routledge.
- Faerch, C. & G. Kasper 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (eds.) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Hakulinen, A. 1981. Lapsen kielen tekstuaalisesta kehityksestä. In K. Sajavaara & M. Leiwo (eds.) *Psykolingvistisiä kirjoituksia 1*. AFinLA Series 30. Jyväskylä: AFinLA.
- Kalin, M. & M. Leiwo 1990. Språklig interaktion i interspråkliga samtal. En pilotundersökning. In M. Leiwo & R. Aulanko (eds.) *Studies in Logopedics and Phoniatics*. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.
- Klippi, A. 1989. *Afasiapotilaiden kommunikatiivisten intentioiden välittyminen ryhmäkeskusteluissa*. Logopedian lisensiaatintyö, Helsingin yliopiston fonetiikan laitos.
- Klippi, A. 1991. Conversational dynamics between aphasics. *Aphasiology* 5:4 - 5, 373 - 378.
- Klippi, A. & M. Silvast 1989. Pragmaattinen näkökulma afasian tutkimuksessa. In J.-O. Östman, U. Nikanne, K. Jokinen & T. Kelomäki (eds.) *Suomen kielitieteellisen yhdistyksen vuosikirja 1989*. Helsinki: SKY.
- Kolk, H. & C. Heeschen 1990. Adaptation symptoms and impairment symptoms in Broca's aphasic. *Aphasiology* 4:221 - 231.
- Leiwo, M. 1985. Hur klarar man sig i ett samtal på ett främmande språk. *Scandinavian Journal for Logopedics and Phoniatics* 10, 1:42 - 53.
- Leiwo, M. 1990a. Lukemisvirheistä ja -strategioista. *Suomen logopedis-foniatrinen aikakauslehti* 2/90:12 - 19.
- Leiwo, M. 1990b. On communicative speech therapy. In M. Leiwo & R. Aulanko (eds.) *Studies in Logopedics and Phoniatics*. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.

- Leiwo, M. 1991a. On aphasia and communicative speech therapy. In R. Aulanko & M. Leiwo (eds.) *Studies in Logopedics and Phonetics 2*. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.
- Leiwo, M. 1991b. Self-repairs in the discussion between language disordered child and adults. In R. Aulanko & M. Leiwo (eds.) *Studies in Logopedics and Phonetics 2*. Helsinki: Dept. of Phonetics, University of Helsinki.
- Leiwo, M., J. Kuusinen, P. Nykänen & M.-R. Pöyhönen 1987. *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III*. KTL:n julk. A:4. Jyväskylä: KTL, Jyväskylän yliopisto.
- Leiwo, M., T. Pulli & P. Vainio 1987. *Lapsen viivästyneen puheen, kielen ja viestinnän kuvaus*. Puheen, kielen ja viestinnän kuvausjärjestelmä kliiniseen käyttöön. Helsinki. Suomen Puheterapeuttiliitto.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Leontjev, A. A. 1973. Some problems in learning Russian as a foreign language. *Soviet Psychology* 11,4.
- Lurija, A. R. 1976. *Basic problems of neurolinguistics*. The Hague: Mouton.
- Nunan, D. 1987. Communicative language teaching: making it work. *ELT Journal* 4,2:136 - 145.
- Olson, D. R. 1977. The language of instruction: The literate bias of schooling. In R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. New York: Wiley.
- Sperber, D. & D. Wilson 1986. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Slaughter, H. B. 1988. A sociolinguistic paradigm for bilingual language proficiency assesment. In J. Fine (ed.) *Second language discourse: A textbook of current research*. Advances in Discourse Processes XXV. Norwood: Ablex.
- Silvast, M., A. Klippi, A. Timonen & T. Hakala 1990. Pragmaattinen näkökulma logopediassa. *Suomen logopedis-foniatrinen aikauslehti* 1/90:6 - 17.
- Suni, M. 1991. Kommunikaatiostrategiat keskustelussa ja kielenoppimisessa. Soveltavan kielitieteen pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopiston viestintätieteen laitoksella.
- Timonen, A. 1990. Havaintoja puheterapeutin ja lapsiasiakkaan välisistä keskusteluista. Logopedian pro gradu -tutkielma Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksella.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

Language and interaction in speech therapy and in second language teaching

Matti Leiwo

Abstract

In this paper two models of language, as manifested in speech therapy and second language teaching, are compared: the code-centered model and the interaction-centered model. It is suggested that the communicative skills of the learner can only be studied in relation to the discourse roles of other interlocutors. The emphasis on interaction will also require new evaluative criteria for speech therapy and language teaching. In interaction the learner's discourse role depends on what kind of role the teacher assumes. Hence it is the interaction between the one who knows the language and the one who does not that must be evaluated, not only the skills of the learner. Positive evaluative criteria for successful learner interaction would include, the following: the learner's openings are supported by the teacher/therapist, variety in the learner's discourse roles is supported by flexible roles of the teacher/therapist, the learner's use of resource expansion strategies is supported by the teacher/therapist, the teacher/therapist gives models of usage and the learner incorporates them in his speech, misunderstandings and the use of different registers are successfully negotiated by the learner and the teacher/therapist, and both participants behave naturally and in a relaxed way. When the skills of the learner develop the teacher/therapist can also assume a more demanding role.

Evaluative criteria, such as sketched above, emphasize the teacher's role in the process of the learner's development. The criteria should also direct the teacher to encourage the learner to assume a more active role in the speech situations and to give the learner scope to develop his/her skills.

A CASE OF ABDUCTIVE RESEARCH IN A BUSINESS SETTING

Paula Kalaja
University of Jyväskylä

1 INTRODUCTION

Abductive research (as opposed to deductive or inductive research) starts with a recognized problem in the real world, and experts from various fields, including Linguistics, can be consulted to solve it (Sajavaara 1980, Shuy 1987). In this paper I will report a case of abductive research that I did for one particular service company, more specifically, for an airline (for details, see Kalaja 1989).

If service encounters¹ run smoothly, customers tend to interact with service providers almost by rote, paying very little attention to the encounters. On the other hand, if service encounters deviate from the customers' expectations, a conscious cognitive effort is required from them, and this often makes them very critical of the service company staff - of their competence as well as of their personality - but importantly also of the company itself. This, in turn, can lead to lost business, as has been pointed out by Booms & Nyquist (1981).

¹ For recent reviews of research on service encounters, see Aston 1988b and Kalaja 1989.

2 DATA

One way the airline learns about these unfortunate incidents is by providing their passengers with open-ended evaluation forms on each flight. As the airline was keen on improving the quality of its services, they gave me - a Linguist - access to their files of these forms, more specifically those classified as letters of complaint.

The letters seemed to be of two types. The first type of complaints were of a technical nature, that is, complaints about goods, services or physical facilities of poor quality, such as "*Breakfast would have been acceptable if croissant had been heated ...*" or "*... Never as squashed in the plane in my life. A terrible experience and I'm only 5'5". A fellow traveler of 6'4" nearly perished.*" There was not much a Linguist could do about these problems. The second type of complaints were about service encounters experienced as problematic by passengers. Compared with the first type of complaints, these were complaints about interactions, and it seemed that as a Linguist I could provide the airline with some insights as to what possibly went linguistically wrong, or rather inappropriately, in these negotiations - insights that could well be incorporated into the training programs of the airline staff.

The analysis is based on a total of over 200 letters of complaint of this latter kind.

3 ANALYSIS

In my analysis, I made use of Brown and Levinson's (1987) ideas on politeness, especially of their notion of a face-threatening act. Brown and Levinson assume that participants in a conversation have *face*, and this face consists of their two basic needs. First, the participants want to be approved of (this is the *positive side* of face); secondly, they want to be unimpeded in their actions (this is the *negative side* of face). And basically, it is in their interest to maintain each other's face.

However, some (speech) acts constitute threats to face, and these acts are called *face-threatening acts*. A request, for example, is a threat to the hearer's negative face in that the hearer is expected to

carry out the request made by the speaker, and so he is no longer free in his actions. An apology, in contrast, is a threat to the speaker's positive face in that by making an apology the speaker admits that he or she has caused damage to the hearer - stepped on the hearer's toe or whatever - and therefore cannot possibly be considered a person one could like.

In my analysis, I applied also Aston's (1988a) notions of transactional and interactional speech. Aston's data comes from bookstores, and he claims that the sales assistant and the customer can basically have two kinds of goals in service encounters, transactional or interactional ones. In *transactional* speech, the goals are those of the service provider and customer in their official roles, and these have to do with an exchange of books for money. In *interactional* speech, the goal of the participants is to establish or maintain a friendly relationship.

As regards interactional speech, Aston (1988b) makes important distinctions between solidary and supportive affect, and also between their strong (or personal) and weak (or impersonal) forms. In his data, *personal solidary affect* materialized as agreeing (on the weather, for example), and *personal supportive affect* as telling stories or analogous experiences. These were, however, fairly infrequent in his data. *Impersonal solidary affect* materialized as repetitions, that is, as agreeing of sorts, and *impersonal supportive affect* as apologies.

3.1 Qualitative analysis

With these ideas in mind, I looked at the unsuccessful service encounters first by negotiation process, and then by negotiation outcome.

3.1.1 Negotiation processes

By type of negotiation process, the service encounters perceived as unsuccessful by the passengers seemed to be of two main types: 1) Negotiations of service and 2) Negotiations of repair.

In *negotiations of service*, the passengers expected their transactional goals (that is, an exchange of goods and/or information, possibly for money) and/or their interactional goals to be met. Typically, a passenger had made a request expecting a representative of the airline to comply with it. If he or she was unable to do so (for whatever reason), the encounter could become face-threatening to the

passenger. Or alternatively, a representative of the airline had made a promise, and if he or she failed to keep it (for whatever reason), the encounter could again turn into a face-threat. In other words, negotiations of service were only potentially face-threatening.

Negotiations of repair, in contrast, were face-threatening to the passengers from the outset, typically following a partial or complete breakdown in the airline's service delivery system (a flight was delayed or late, for example). In negotiations of repair, the passengers seemed to expect compensation for the inconvenience caused to them transactionally and/or interactionally.

3.1.2 Negotiation outcomes

By type of negotiation outcome, the encounters seemed to be of three kinds: 1) unsuccessful transactionally, 2) unsuccessful interactionally, and 3) unsuccessful not only transactionally but also interactionally. These can be compiled into a 2 x 3 table:

TABLE 1. Service encounters perceived as unsuccessful by passengers

NEGOTIATION PROCESSES	UNSUCCESSFUL NEGOTIATION OUTCOMES		
	Trans- actionally	Inter- actionally	Both ways
Negotiations of service			
Negotiations or repair			

Let us consider two examples. Example 1 illustrates negotiations of service with interactionally unsuccessful outcomes. It was reported by a Swedish speaking Finnish woman, a tourist class traveler:

Example 1

Den DATE flög jag till TOWN Y med AIRLINE FLIGHT # kl. 06.50. Flygvärdinnan hälsade oss välkomna ombord men obs. först på finska vilket jag reagerade hårt på.

Och från TOWN Y till TOWN X (samma dag) 13.55 med AIRLINE FLIGHT # så tackade oss flygvärdinnan först på finska, sedan på svenska.

Tidigare har svenska används först om man startar eller landar i TOWN X och finska först om man startar eller landar t.ex. i TOWN Y.

Jag tror säkert detta är ett missförstånd som ni snabbt kan rätta till.

Med vänlig hälsning

SIGNATURE (8/88/73)

The passenger had taken a domestic flight from TOWN X, where the majority of the population speaks Swedish, to TOWN Y, where the majority speaks Finnish, and back. She was unhappy because on both flights flight attendants had welcomed passengers aboard first in Finnish and only then in Swedish. She recalled the reverse to have been the case in the past, that is, that passengers used to be addressed first in Swedish and then in Finnish, when planes took off or landed in TOWN X. In other words, the passenger and the representatives of the airline could not agree on the order of the languages to be used in service encounters and so the passenger felt a lack of solidary affect in its weaker form. In other words, in her mind the flight attendants had not been successful in establishing a friendly relationship with the passenger(s).

Example 2 illustrates negotiations of repair with transactionally and interactionally unsuccessful outcomes. It was recounted by an Englishman, an economy class passenger:

Example 2

Dear Mr. LAST NAME,

Whilst eating my flight luncheon I was surprised to find a stow-away passenger in the form of a very lively 2" worm.

Had it not been so lively, I would have mistaken it for a strip of reindeer meat and this letter would not have been necessary.

However, the offending creature (I hope there was only one!) was spotted. This, in itself, was quite a funny incident to recall but the response from the cabin crew member was not.

In order not to offend fellow passengers, including a large party of school children, I sat with the meal hardly eaten until I considered it reasonable to draw the matter to the attention of the hostess.

On doing so the only response was 'Sorry Sir, it must have come out of the salad!' upon which my meal was taken away and not replaced.

In my opinion this was an explanation of from where the worm came out and not really a sympathetic apology.

Whilst I am sure that you will see the funny side of this incident, I do hope that you appreciate that after a very busy week of business this was not the way to round off a trip. I trust you find my comments of value.

Yours sincerely,

SIGNATURE (5/87/8)

The passenger had been served a luncheon which turned out to be of inferior quality. On the passenger's initiative, a negotiation of repair followed. The passenger had wanted to have his meal replaced. As this had not been done, the negotiation failed transactionally.

The flight attendant had made an apology "*Sorry Sir, it must have come out of the salad!*" However, this apology had not satisfied the passenger, and so the negotiation did not fail just transactionally; it failed also interactionally. To use Aston's (1988a) terminology, the passenger felt a lack of supportive affect on the part of the flight attendant. In other words, he missed the restoration of a friendly relationship with the flight attendant after a face-threatening act.

3.2 Quantitative analysis

On the whole, the complaints were more frequently about negotiations of service than about negotiations of repair. The passengers were most frequently concerned about the transactional failure of the negotiations. Typically this meant that members of the airline staff had been unable to comply with their requests, or that they had not kept their promises for one reason or another. This was true of all the passengers regardless of their nationality, gender, or year of travel (1988 versus 1989).

Importantly, however, in almost half of all the encounters the passengers claimed to be concerned about the interactional failure of the negotiations, too. In most cases this meant that where the travelers had expected an apology of one kind or another on the part of the airline, none had been made, however. One explanation for this is that an apology constitutes a threat to the speaker's positive face, and so especially if, say, a flight attendant was not personally responsible for a breakdown in the airline's service delivery system, he or she was reluctant to make an apology as this would have meant admitting that they had failed.

The male passengers, especially, seemed to suffer from a lack of supportive affect, defined by Aston (1988a) as the restoration of a friendly relationship after a face-threatening act, especially in its weaker form. One explanation for this may be that in the case of male passengers, the face-threatening acts as a rule came from service providers of the opposite gender and/or of lower status, that is, flight attendants, ticket agents, etc.

4 APPLICATION

The practical concern of this study was to provide the airline with suggestions as to how they could improve the perceived quality of their services - insights that could well be incorporated into the training programs of their employees.

The analysis of the letters of complaint to the airline showed the importance of interactional speech in service encounters. In other words, service encounters are not only settings for negotiating business transactions, they are equally settings for establishing and maintaining friendly relations between service providers and customers, and this should clearly be given greater emphasis in training.

Suppose, for example, that a passenger is doing duty-free shopping and asks a flight attendant for a specific brand of perfume/cognac. If the flight attendant is unable to comply with the request, she could do so *bald on record* (Brown and Levinson 1987), that is, without any consideration to the passenger's face, and say "We're sold out". Alternatively, she could resort to *negative politeness* (Brown and Levinson 1987) and recommend other brands, or make an apology, or explain why she was unable to provide the passenger with the product.

In future training, it seems important to make the employees aware of the advantages and disadvantages of these different strategies that they could use in service encounters that call for politeness, deference, and tact on their part.

5 CONCLUSION

To sum up, this study started with everyday problems which passengers had faced when traveling with a specific airline and which they had reported in their letters of complaint to the company. Applying Brown and Levinson's ideas on politeness and Aston's findings from service encounters I could provide the airline with some insights as to why it was customers had been unhappy interacting with members of their staff. The problematic service encounters were analyzed in terms of their transactional and/or interactional failure.

Most of the earlier studies on service encounters by linguists have been data-driven, using tape-recordings as data, and the primary concern has been to describe the overall structure of this kind of texts in terms of speech acts or the like units. This study differs from these studies in a number of respects: in its approach and perspective, and consequently also in its data base and focus of analysis.

The study had everyday problems in a business setting as its starting point, and so it was a case of abductive research in which linguistic knowledge was made use of in solving these problems². The study acknowledged the fact that it is one thing to describe service encounters objectively, and another thing to analyze them subjectively, that is, the way participants themselves experienced them, and so the study was biased in that it only looked at service encounters from the perspective of customers. This perspective had methodological consequences. The study made use of subjective written accounts of problematic service encounters as its data base³, and these turned out useful in tracing and explaining trouble spots in interactions between members of the airline staff and passengers.

As was pointed out, this study was biased in that it only looked at problematic service encounters from the perspective of customers, and could therefore be complemented with a study from the perspective of service providers, but the collection of data might cause problems⁴. (Furthermore, the analysis of subjective accounts could have been complemented with tape-recordings of the very same events.

² For another case study of abductive research in a business setting, see Shuy 1988.

³ For a discussion of the strengths and limitations of different kinds of data used in research on service encounters by linguists, see Kalaja 1991.

⁴ The service providers could be interviewed, for example. This is what Nyquist & al. (1985), a group of market researchers, did in their study of communication difficulties in three service businesses.

However, it is highly unlikely that the researcher would have been at the right place, at the right time to record all the well over 200 incidents!) On the other hand, the analysis of the letters of complaint could be complemented with an analysis of thank-you notes written by the passengers to learn what it is that made them highly appreciate the services of the airline.

REFERENCES

- Aston, G. 1988a. Interactional speech in service encounters. In G. Aston (ed.) *Negotiating Service: Studies in the Discourse of Bookshop Encounters*. Bologna: Editrice.
- Aston, G. (ed.) 1988b. *Negotiating Service: Studies in the Discourse of Bookshop Encounters*. Bologna: Editrice.
- Booms, B. H. & J. L. Nyquist 1981. Analyzing customers/firm communication component of the services marketing mix. In J. H. Donnelly & W. R. George (eds.) *Marketing Services*. Chicago: American Marketing Association.
- Brown, P. & S. C. Levinson 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalaja, P. 1989. Service encounters: towards successful negotiations from the perspective of customers. Ph.D. dissertation, Department of Linguistics, Georgetown University, Washington, D.C.
- Kalaja, P. 1991. Analyzing service encounters cross-culturally: methodological considerations. In K. Sajavaara, D. Marsh & T. Keto (eds.) *Communication and Discourse across Cultures and Languages* (AFinLA Yearbook 1991). Jyväskylä: AFinLA.
- Nyquist, J. D., M. J. Bitner & B. H. Booms 1985. Identifying communication difficulties in the service encounter: a critical incident approach. In J. A. Czepiel, M. R. Solomon & C. F. Surprenant (eds.) *The Service Encounter: Managing Employee/Customer Interaction in Service Business*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Sajavaara, K. 1980. Soveltava kielitiede. In K. Sajavaara (ed.) *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Shuy, R. 1987. Practice into theory versus theory into practice. In O. M. Tomic & R. W. Shuy (eds.) *The Relation of Theoretical and Applied Linguistics*. New York: Plenum Press.
- Shuy, R. 1988. Changing language policy in a bureaucracy. In P. H. Lowenberg (ed.) *Language Spread and Language Policy: Issues, Implications, and Case Studies* (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1987). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

DISKURSSIPARTIKKELIT SUORAN ESITYKSEN YHTEYDESSÄ RANSKAN KIELESSÄ¹

Päivi Sihvonen-Hautecoeur
Suomen Akatemia / Jyväskylän yliopisto
Romaanisten ja klassisten kielten laitos

"Vierasta puhetta"² - suoraa esitystä ja sen rinnakkaismuotoja epäsuoraa esitystä sekä sekaesitystä - käsittelevä tutkimus on perinteisesti kohdistunut kirjoitettuun, useimmiten kaunokirjalliseen kieleen (ks. esim. Sternberg 1982; Combettes 1990). Huomioita voi kuitenkin varsin laajalti soveltaa myös ei-kirjoitetussa tekstissä esiintyviin lainauksiin. Aiheen tekee mielenkiintoiseksi puhekielessä jo pelkästään se, että suora esitys näyttää olevan yleisin tapa sisällyttää jostakin toisesta viestintätilanteesta lähtöisin olevaa kirjallista tai suullista tekstiä puhujan oman tekstin joukkoon (Léon 1988: 114 - 115).

Suoran esityksen voisi sanoa olevan "puhetta puheessa" puhtaimmillaan: siinähan periaatteessa vieraat sanat toistetaan sellaisinaan. Silloin kun alkuperäiseksi mielletty teksti on peräisin puheesta, suorassa

¹ Teksti perustuu osittain kahteen aikaisempaan artikkeliini (1992b ja c) ja esitelmään "Suora esitys ja puheen syntaksi ranskassa", jonka pidin 19. Kielitieteen päivillä (Tampere 8.-9.5.1992). Aihepiiriltään artikkeli liittyy tutkimukseeni diskurssipartikkelien esiintymisestä ranskankielisessä puheessa.

² Nimitys on peräisin Volosinovilta (1990: 138), jonka mukaan vieras puhe on puhetta puheessa, mutta samalla myös puhetta koskevaa puhetta. Teos on alunperin ilmestynyt venäjänkielisenä 1929. Ranskankielinen käännös puolestaan on vuodelta 1977: Bakhtine, M. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Les Editions de Minuit.

esityksessä ikään kuin limittyä ainakin kaksi puhunnosta. Voikin miettiä, millä tavoin tässä kerrostuneessa kokonaisuudessa ilmenevät erilaiset spontaanille puheelle ominaiset syntaktiset ja vuorovaikutukselliset piirteet: epäröinti, korjaukset ja muut muutokset, kuulijan huomioon ottaminen, jne. Tarkastelen seuraavassa yhtä tällaista piirrettä, nimittäin diskurssipartikkelien käyttöä suoran esityksen yhteydessä ranskankielisessä puheessa.

Esittelen aluksi lyhyesti kolme tutkimusta, jotka kysymyksenasettelultaan vastaavat osittain omaani ja joihin jatkossa viittaen. Käyttämäni tutkimusaineiston esittelyn yhteydessä käsitelen sitä, miten suora esitys -lausumat erotetaan ympäröivästä puhunnoksesta ja osoitan jaksojen tunnistamiseen liittyviä ongelmia. Tämän yleisen taustaosuuden jälkeen siirryn tarkastelemaan diskurssipartikkeleita lainattuina esityksissä puheenvuoroissa. Vaikka lähdenkin liikkeelle partikkelien sijaintipaikasta ja pitäydyn ennen kaikkea deskriptiiviseen lähestymistapaan, pyrin muodostamaan myös joitakin huomioita siitä, miten diskurssipartikkelien käyttö suorassa esityksessä vastaa niiden käyttöä "tavallisessa" puheessa tai miten se siitä eroaa.

1 TAUSTAA

1.1 Määritelmiä

Määrittelen suoran esityksen tässä hyvin yksinkertaisesti: suoraa esitystä ovat sellaiset puhunnoksen jaksot, joissa puhuja antaa ymmärtää, että hän toistaa jossakin toisessa puhetilanteessa tuotettua puhetta kirjaimellisesti. En puutu tässä lainkaan siihen, missä määrin sananmukainen, "uskollinen" toisto on mahdollista tai siihen, onko olemassa jotakin todellista "alkuperäiseksi" katsottavaa mallilausumaa.³ Termille "suora esitys" (SE) synonyymeinä käytän mm. nimityksiä "lainaus", "SE-lausuma", "SE-puheenvuoro" ja "SE-puhunnos". Ne kaikki viittaavat sellaiseen yhtenäiseen jaksoon, joka vastaa yhden lausujan tuottamaksi esitettyä kokonaisuutta. "Teksti" puolestaan voi olla sekä puhetta että

³ Kysymystä on käsitelty hyvin perinpohjaisesti esim. Sternberg 1982, joka osoittaa, miten eri tavoin puhuja tosiasiaassa muokkaa suora esitys -jaksoja omassa puheessaan. Ks. myös Tannen 1986, ranskan osalta esim. Combettes 1990 ja Léon 1988.

kirjoitettua tekstiä; niinpä "kehysteksti" tai "taustateksti" on se puhunos, jonka osaksi suora esitys sijoittuu.

Suoraa esitystä tutkittaessa joudutaan viittaamaan kahteen eri puhetapahtumaan, kahteen eri viestintätilanteeseen, joilla kummallakin on omat osanottajansa: vähintään kaksi puheen tuottajaa, mutta usein myös eri kuulijat. Selvyyden vuoksi käytän jatkossa puhujista eri nimityksiä. "Lausuja" viittaa lainattuun puhujaan, henkilöön, joka esitetään lainatun jakson alkuperäisenä tuottajana, kun taas "puhujia" on se henkilö, joka lainaa tuon lausujan puhetta⁴.

Diskurssipartikkeleiksi (pragmaattisiksi partikkeleiksi, diskurssinmerkitsimiksi)⁵ katson tässä sellaiset sanat ja kiteymät, jotka täyttävät seuraavat kriteerit: (a) ne voi jättää pois lausumasta sen syntaktisen rakenteen kärsimättä, (b) niiden alkuperäinen leksikaalinen merkitys on kadonnut tai ainakin suuresti heikentynyt, eivätkä ne tämän vuoksi vaikuta suoranaisesti lausuman propositionaaliseen sisältöön ja (c) ne ovat yleensä suhteellisen lyhyitä (vrt. Östman 1982). Näin määriteltynä joukko vastaa osittain niitä lekseemejä, joista Roulet et al. (1987) käyttää nimitystä "keskustelun rakenteen merkit" (*marqueurs de structuration de la conversation, MSC*). Poikkean MSC-luokittelusta kuitenkin analyysini tarkoituksien vuoksi kahdessa olennaisessa kohdassa: toisaalta jätän pois varsinaisesta partikkeliryhmästä konnektiivit, vaikka ne vertailun vuoksi mainitsenkin (erityisesti *mais*, 'mutta'), toisaalta taas sisällytän siihen sellaisia interaktiivisia partikkeleita kuin kiteymät *tu vois* ja *si tu veux*, jotka jäävät mainitussa teoksessa MSC-ryhmän ulkopuolelle. En ole lukenut myöskään yneemiä *euh* mukaan diskurssipartikkeleihin (vrt. Léon 1988: 111). Sen esiintymät tulevat siis esiin ainoastaan silloin, kun niihin liittyy jokin partikkeli.

1.2 Kolme tutkimusta

Teoreettisilta lähtökohdiltaan vierasta puhetta koskevat tutkimukset ranskalaisessa kielitieteessä ovat viime vuosina pohjautuneet varsinkin laajasti kahteen lähteeseen, jotka tyydyn tässä vain mainitsemaan lyhyesti. Tärkein näistä lienee jo mainittu Volosinovin (1990) teos, erityisesti siinä esitetty käsite kielen moniäänisyydestä. Tuottamassamme tekstissä, olipa se sitten suullista tai kirjallista, ei kuulu

⁴ Vaikka mitään täysin vakiintunutta käytäntöä ei olekaan, osoitetaan vastaava ero ranskan-kielissä lähteissä usein termeillä *énonciateur*, 'lausuja' ja *locuteur*, 'puhujia'. (Vrt. Ducrot 1984.)

⁵ Suomenkielisten nimitysten osalta ks. esim. Hakulinen 1989: 116. Mitään vakiintunutta nimitystä ei näille sanoille ja fraaseille ole.

ainoastaan meidän oma äänemme, vaan siihen on suodattunut myös muiden lausujien sanoja. Edelleen tutkimuksissa viitataan yleisesti Ducrot'n enonsiaatioteoriaan (*théorie de l'énonciation*), jossa moniäänisyyden käsite on myös keskeinen⁶. Nämä lähteet ovat taustalla myös kolmessa artikkelissa, joiden sisällön esitän tässä tiivistettynä ja joiden yksityiskohtiin jatkossa viitataan.

Mochet (1986) käsittelee 20 haastattelussa esiintyviä suora esitys-lausumia. Kirjoittajan käyttämä termistö ja jaottelu eroaa jossakin määrin yleisesti käytetyistä. Hän erottaa suoran esityksen muodon omaavissa lausumissa kaksi pääluokkaa: *discours rapporté* viittaa ainoastaan lainauksiin, joiden voi olettaa olevan sananmukaisia toisintoja alkuperäisestä tekstistä, kun taas *discours interprété* nimensä mukaisesti kattaa lainaukset, joissa puhuja tulkitsee malliksi miellettyä lausumaa ainakin muodon osalta, vaikka sisältö vastaisikin alkuperäistä (kuviteltuina esitetyt lausumat, ajatusten referointi). Mochet'n esittämä tarkempi luokittelu osoittaa näiden ryhmien olevan osittain päällekkäiset ja hän joutuukin toteamaan, ettei selvää rajaa erityyppisten lainausten välille voi aina vetää.

Artikkelin pääosan muodostavat tarkat puhujakohtaiset taulukot, joissa Mochet erittelee lainaustyyppien lisäksi sen, miten SE merkitään puhunnokseen, sekä sen, kuka on lausuja ja kuka vastaanottaja. Näiden huomioiden perusteella kirjoittaja esittelee erillisissä taulukoissa eroja ja yhtäläisyyksiä, joita esiintyy yksittäisten puhujien ja eri puhujaryhmien (lapset, nuoret, aikuiset, eläkeläiset; naiset, miehet) välillä. Hän vertailee myös lainausten esiintymistä puheenaiheittain ja puhujien ammattiin suhteutettuna. Valitettavasti kirjoittaja tyytyy ylimalkaisiin kommentteihin näiden yhteenvetotaulukoiden osalta, vaikka juuri ne ovat mielenkiintoisia. Lopuksi Mochet esittää oletuksen, jonka mukaan suuri SE-lausumien määrä osoittaisi haastateltavan luontevan ja yhteistyöhön pyrkivän asennoitumisen haastattelutilanteessa. Lainauksen puuttuminen puolestaan merkitsisi sitä, että puhuja pyrkii noudattamaan odotuksia, joita puheelle tällaisessa tilanteessa asetetaan: on yritettävä pysytellä yleisellä tasolla.

Vincent ja Dubois (1991) käsittelevät esitelmässään sekä yleisemmin että selvemmin suurelta osin samoja asioita kuin Mochet. Vaikka molemmissa tutkimuksissa oleva esimerkkiaineisto onkin kerätty haastatteluista, eroavat korpukset toisistaan kahdessa suhteessa. Toisin kuin Mochet, Vincent ja Dubois eivät ole ottaneet mukaan yksittäisiä puhunnoksia, vaan varsinkin laaja aineisto koostuu pelkästään SE-muotoisista dialogeista (1097 puheenvuoroa, jotka jakautuvat 403

⁶ Ks. tarkemmin Ducrot 1984, erityisesti luku VIII ja esim. Roulet et al. 1987, jossa selvitetään Volosinov/Bahtinin ja Ducrot'n teorioiden suhteita.

dialogiin). Dialogit on poimittu Kanadassa tehdyistä haastatteluista. Kielelliset erot Ranskassa ja Kanadassa puhutun ranskan kielen välillä heijastunevat jossakin määrin lainausten rakenteissa, onhan esimerkiksi diskurssipartikkelien käytössä todettu eroja (Vincent 1989: 597). Tästä huolimatta tutkimus tarjoaa monien tarkkojen kvantitatiivisten tietojensa ansiosta erinomaisen mahdollisuuden vertailuun.

Vincent ja Dubois kuvaavat SE-keskusteluja monipuolisesti ja kattavasti mm. niiden merkintäpojen, laajuuden ja lausujien osalta. He luokittelevat suoran esityksen eri tyypit yksinkertaisemmin kuin Mochet: he erottavat vain toistetut menneeseen puhuntatilanteeseen perustuvat lausumat (77 % aineistosta) hypoteettisista lausumista. Dialogit ovat yleensä hyvin lyhyitä, vain kaksi tai kolme puheenvuoroa (82 %), ja niissä esiintyy kahden lausujan vuoroja. Kolmen lausujan puheenvuoroista koostuvat keskustelut ovat hyvin harvinaisia (1,5 %). Puhuja esittää itsensä repliikkien alkuperäisenä lausujana valtaosassa (86 %) keskusteluja. Luku on korkeampi kuin Mochet'n aineistossa keskimäärin. (Ks. myös Macaulay 1987: 20.) Vincent ja Dubois eivät keskustelee siitä, olisiko määrä mahdollisesti pienempi jossakin muussa kuin haastatteluaineistossa. Näin voisi olettaa tapahtuvan, jos puhujia tai haastateltavia pyydetään kertomaan esim. jonkin kirjan tai elokuvan tapahtumat.

Viimeinen artikkeli (Léon 1988), jonka tässä otan esille, eroaa tavoitteiltaan selvästi edellä mainituista. Léon mainitsee kyllä osittain samoja seikkoja kuin Mochet sekä Vincent ja Dubois (mm. johtoilmaukset), mutta hänen tavoitteenaan ei ole niinkään tarkastella, luetteloida ja laskea lainausten ulkoisia piirteitä niiden itsensä vuoksi kuin luonnehtia suoraa esitystä kieliopillisena muotona ja osoittaa, miten tuo muoto ja "vastuu"⁷ puhunnasta suhteutuvat toisiinsa. Tutkimusaineisto käsittää sekä lyhyitä kertomuksia että kolme pitkää keskustelunomaista haastattelua.

Léon esittelee aluksi "vieraan puheen" kolme lajia sellaisina kuin Authier (1978)⁸ määrittelee ne syntaktisin perustein. Suorassa esityksessä puhuja esittää "vieraalle" puhujalle, lausujalle, kuuluvan puhuntatoiminnan, jossa kuuluu vain lausujan ääni. Epäsuorassa esityksessä on kysymys puhujan omasta puhunnasta eikä lausujalla ole osuutta puhunnoksen muotoon. Sekaesityksessä, jolla ei ole muodollisia kieliopillisia tunnusmerkkejä, sekoittuvat puhujan ja lausujan ääni. Léon osoittaa tämän jälkeen esimerkkejä analysoiden, että kysymys

⁷ Léon käyttää nimitystä *prise en charge énonciative*, jonka epäröiden käänännän tässä termillä "vastuu".

⁸ Authier, J. 1978. Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés. *DRLAV* 17: 1 - 88.

"äänestä" ja samalla vastuusta on huomattavan monimutkainen. SE-lausumiin liittyy lukuisia leksikaalisia ja myös syntaktisia piirteitä, jotka paljastavat, että puhujan äänen vaikutus on olennainen jaksojen rakenteessa. (Ks. myös Combettes 1990 ja Sternberg 1992.)

2 TUTKIMUSAINEISTO

2.1 Käytetty aineisto

Tutkittu aineisto käsittää 295 sellaista lausumaa, jotka ovat tunnistettavissa suoraksi esitykseksi. Ne on poimittu eri tyyppisiä puhetilanteita (haastatteluja, keskusteluja, kertomuksia) edustavista ranskankielisistä nauhoituksista.⁹ Valtaosa aineistosta (225 lausumaa) edustaa yhden lausujan yksittäisiä, irrallisia puheenvuoroja. Loput 70 lausumaa puolestaan muodostavat useimmiten lyhyitä vuorokeskusteluja, joita aineistossa oli yhteensä 24 kpl:

2 puheenvuoroa	14 kpl
3 puheenvuoroa	5 kpl
4 puheenvuoroa	4 kpl

Poikkeuksena on yksi dialogi, jossa on yhteensä 11 puheenvuoroa. Dialogien lyhyys johtuu siitä, että puhuja toistaa mahdollisesti pitkästään keskustelusta vain sellaisen osuuden, jolla on arvoa hänen oman puhunnoksensa sisällön kannalta. Yleensä vuoropuhelu muodostuu kahdesta kiinteästi toisiinsa liittyvästä repliikistä, esimerkiksi kysymys-vastaus -vieruspari. (Ks. Vincent & Dubois 1991.) Sekä irralliset että keskusteluihin sijoittuvat SE-lausumat koostuvat pääasiallisesti yhdestä tai kahdesta lauseesta, joskin aineistossa on myös joitakin pitkiä puheenvuoroja (ks. esimerkit (11) ja (12)).

⁹ Käytetyt litteroinnit ovat peräisin Jyväskylän yliopiston Romaanisten ja klassisten kielten laitoksen ranskan puhekielen korpuksista (esimerkit koodattu JKL) ja joistakin G.A.R.S. -tutkimusryhmän piirissä tehdyistä litteroinneista (Université de Provence, Aix-en-Provence). Olen käyttänyt pääosin samaa aineistoa toisaalla (ks. viite 1).

2.2 Suora esitys -jaksojen tunnistaminen

Esiintymät on poimittu litterointien pohjalta. Jaksojen tunnistaminen perustuu muodollisiin piirteisiin, ennen kaikkea lainausta edeltävään johtoilmaukseen ja deiktisiin muutoksiin (pronominit, verbien aika- muodot, jne.). Vaikka ainakin suoran esityksen alun kiistaton paikan- taminen yleensä onnistuukin näin menetellen¹⁰, eivät muodolliset vihjeet ole yhtä hyödyllisiä lainauksen lopun tunnistamisessa: loppu ikään kuin sulautuu vaihkeaa puhujan tekstiin (Vincent & Dubois 1991, Mochet 1986: 126).

Syntaktisten piirteiden ohella myös prosodiassa tapahtuvien muutosten on katsottu olevan tärkeitä SE-jaksojen tunnistamisessa. Niinpä toistaessaan toisessa tilanteessa lausuttuja sanoja puhuja pyrkisi jäljittelemään niiden lausujaa myös esim. intonaation osalta ainakin osittain. Sellaisessa vuorokeskustelussa, jossa mitään johtoilmausta ei ole, muutokset puhujan äänessä riittävät erottamaan eri lausujen vuorot toisistaan pitkässäkin keskustelussa. (Tannen 1986: 319; Léon 1988: 110). Tämän oletuksen perusteella kuuntelin nauhoitukset epäselvissä tapauksissa. Jouduin kuitenkin toteamaan, että prosodiakaan ei kaikissa tapauksissa mahdollista SE-jakson kiistatonta rajoittamista. Joissakin tutkimuksissa onkin todettu prosodisten merkkien olevan huomattavan usein heikosti, jos lainkaan havaittavia (ks. esim. Fónagy 1986: 258 - 259 ja Vincent & Dubois 1991). Intonaatio saattaa päin- vastoin häivyttää syntaktisia rajoja (Léon 1988: 113).

2.3 Johtoilmaukset

Kuten todettiin, suoran esityksen alku on useimmiten helppo tunnistaa. Raja kehystekstin ja lainauksen välillä on ainakin näennäisesti selvä silloin, kun SE-jaksoa edeltää selvä johtoilmaisuus, lauseke, jonka tehtävänä on ilmoittaa siirtymisestä toisen viestintätilanteen lainaa- miseen. Täysin systemaattisesti johtoilmausta ei kuitenkaan käytetä.

¹⁰ Ei kuitenkaan aina. Poikkeuksellisen vaikea on tulkinta alla olevan kaltaisissa tapauksissa. Esimerkissä ei ole johtoilmausta, aikamuoto ei muutu (preesens), lausuja ja puhuja ovat yksi ja sama henkilö ja paikanadverbia *là* voidaan käyttää myös partikkelina: *elle peut plus se consacrer au au théâtre mais là quand j'arrive là je suis pressée il faut que je parte à huit heures est-ce que je peux faire ma scène tout de suite et cetera c'est un peu* JKL4B:507.

Olenkin ryhmittänyt aineiston SE-lausumat sen mukaan, liittyykö niihin johtoilmaus vai ei (TAULUKKO 1)¹¹.

TAULUKKO 1.

1. Viestintää ilmaiseva johtoilmaus		
- viestintäverbi		
	<i>dire</i>	226
	<i>muu</i>	17
- viestintänomini		5
	YHTEENSÄ	248
2. Ei viestintää ilmaisevaa johtoilmausta		
- muu kuin viestintäverbi		18
- ei verbilauseketta		29
	YHTEENSÄ	47

Johtoilmauksiksi olen tässä katsonut vain ne verbilausekkeet, jotka käsittävät jonkin kielellistä (kirjallista tai suullista) viestintää ilmaisevan lekseemin. Eksplisiittinen johtolauseke liittyy noin 83 %:iin (248/295) suora esitys -jaksoista¹². Lausekkeet ovat rakenteeltaan yksinkertaisia: verbinä on käytännöllisesti katsoen aina (n. 91 %) *dire*, 'sanoa', ja subjekti ilmaisee lausujan. Joissakin harvoissa tapauksissa (5) sisältää johtoilmaus viestintää ilmaisevan nominin (esim. *il y a eu toutes les réponses*). Ainoastaan 47 tapauksessa (n. 16 % kokonaisuudesta) ei mitään selvästi kielellistä viestintää ilmaisevaa lekseemiä löydy suoraa esitystä välittömästi edeltävästä tekstiosuudesta. Näistä tapauksista erottuu edelleen kaksi ryhmää: toisaalta SE-lausumaa voi edeltää toimintaverbin (esim. *attendre*, 'odottaa') käsittävä verbilauseke (18/47), toisaalta mitään selvästi luonnehdittavissa olevaa verbilauseketta ei ole (29/47).¹³

¹¹ Lukuihin eivät sisälly SE-vuoron sisällä toistuvat johtoilmaukset (11 kpl).

¹² Vrt. SE-keskusteluihin Vincent (1989) 299/334, siis n. 89 %, ja Vincent ja Dubois (1991) 393/557, n. 70 %.

¹³ Olen aikaisemmin (1992b) katsonut myös toimintaverbin käsittävät lausekkeet johtoilmaksi. (Ks. myös Vincent & Dubois 1991.) Samassa yhteydessä ehdotin erilaisten merkintätapojen sijoitta- mista jatkumolle.

2.4 Vuoronalkuinen aines suora esitys -puheen- vuoroissa

Keskustelussa jokainen osallistuja on vuorollaan puhujan roolissa ja palaa sitten taas vuorostaan kuulijaksi. Puhujavaihdosten säätelyyn liittyen vuorojen alussa esiintyy usein esimerkiksi huomionkohdistimia tai sellaisia leksemejä, jotka toimivat vuoron varaajina puhujan vielä suunnitelmassa vuoronsa sisältöä ja muotoilua. Muuta tyyppillistä vuoronalkuista ainesta ovat jotkin konnektiivit, jotka sitovat vuorot toisiinsa, tai sellaiset leksemit, jotka antavat vihjeen joko alkavan vuoron sisällöstä tai puhujan asennoitumisesta esimerkiksi edeltävään vuoroon tai puhetilanteeseen. (Ks. esim. Hakulinen 1989: 129 - 138). Jos suora esitys nähdään puheena, voidaan ajatella, että SE-lausumisen olisi vastaavanlaisia aloittimia. Tarkastelenkin nyt tällaista ainesta suoran esityksen alussa.

Vaikka jatkossa tarkastelenkin tarkemmin ainoastaan diskurssi-partikkeleiksi katsottavia aloittimia, olen alustavaa vertailua varten jakanut vuoronalkuisen aineksen kolmeen pääryhmään: diskurssi-partikkelit (DP), konnektiivit ja muut aloittimet. Viimeksi mainittuun sijoittuvat puhuttelusanat, huudahdukset, jne.. Vincent (1989) ei tee vastaavaa erottelua, vaan sijoittaa kaikki nämä yhteen nimikkeeseen "vuoronalkuiset partikkelit" (*particules d'attaque de réplique*) alle¹⁴. Ryhmien esiintymistiheys toisiinsa ja johtoilmaukseen verrattuna näkyy seuraavasta (TAULUKKO 2):

TAULUKKO 2. Vuoronalkuinen aines suorassa esityksessä

	Johtoilmaus	Ei johtoilmausta
DP	47	4
konnektiivi	28	3
muu aloitin	25	7
Yhteensä	100/24	17/49

Periaatteessa johtoilmaus yksin riittää osoittamaan siirtymän suoraan esitykseen. Vincent (1989: 599) toteaaakin, että SE-lausuma merkitään useimmiten vain yhdellä tai korkeintaan kahdella "partikkelilla"; jos vain yksi merkitsin on käytössä, on se yleisimmin johtoilmaus. Taulukon ensimmäisestä sarakkeesta selviää, että

¹⁴ Vincent käyttää termiä *particule*, 'partikkeli', hyvin laajasti jonkinlaisena yleisnimikkeenä. Hän sijoittaa esim. johtoilmaukset (*marqueurs d'identification du locuteur*) yhdeksi partikkeliluokaksi.

johtoilmauksen lisäksi on vuoronalkuista ainesta noin 40 % prosentissa lausumista. Kaksinkertainen SE-jakson merkintä ei siis ole mitenkään poikkeuksellista. Toisaalta taas niissä tapauksissa, joissa mitään johtoilmausta ei ole, voisi olettaa erilaisten aloittimien toimivan suoran esityksen rajamerkinä. (Esim. Léon 1988: 111) Käyttämäni aineisto vihjaisi siihen, että tilanne on juuri päinvastainen: johtoilmauksen puuttuessa on aloittimia prosentuaalisesti jopa hieman vähemmän (17/49 = n. 35 % esiintymistä). Esimerkkien pienen määrän vuoksi on kuitenkin syytä pidättäytyä yleistyksistä.

Diskurssi-partikkelit muodostavat noin 44 % kaikesta vuoronalkuisesta aineksesta SE-puheenvuoroissa. Konnektiivien ja muiden aloittimien välillä ei ole mitään määrällistä eroa. Muista aloittimista suurin osa on erilaisia huudahduksia: ah, oh, tiens¹⁵.

Varsin mielenkiintoista on se, että eri aloitinluokkia ei juurikaan yhdistellä. Sellaisia puhekielessä suhteellisen tavanomaisia kasautumia kuin bon mais écoute François, joissa esiintyy diskurssi-partikkelin ja konnektiivin lisäksi vielä huomion kiinnittämistä ilmaisevat imperatiivi écoute ja puhuttelusanana käytetty erisnimi, ei aineistossa ole. Aineistosta löytyvät yhdistelmät ovat seuraavat: diskurssi-partikkeli + muu aloitin, 2 kpl (ben regarde, bon écoutez), konnektiivi + muu aloitin, 4 kpl (esim. mais ma chérie). Lisäksi muutamissa tapauksissa huudahdus edeltää konnektiivia tai diskurssi-partikkelia (esim. oh eh mais).

Suorassa esityksessä vuoronalkuinen aines on siis kokonaisuudessaan suhteellisen "kevyt" (ks. myös Vincent 1989: 597). Tämä selittyy ainakin osittain sillä, että SE-jakso on esitettävä mahdollisimman selvänä, koherenttina kokonaisuutena, jotta se erottuisi kehyspuhunnoksesta. Samalla korostuu illuusio aikaisemmin tuotetun puhunnoksen kirjaimellisesta toistamisesta.

¹⁵ Vastaavasti englannissa näyttäisi oh olevan yleinen lainausten alussa (Macaulay 1987: 28).

3 DISKURSSIPARTIKKELIT SUORASSA ESITYKSESSÄ

3.1 Diskurssipartikkelit suora esitys -vuoron alussa

3.1.1 Esiintymät

Diskurssipartikkelit ovat yksi tyypillisimmistä vuoronalkuisista lekseemeistä arkikeskusteluissa. Puheenvuorojen suunnittelemattomuus, puheenaiheiden kehittyminen ja vaihtuminen sekä puhujien vuorottelu ovat kaikki partikkeleiden esiintymiseen vaikuttavia tekijöitä. Aloitinpartikkeleiden osuus on vuoronalkuisesta aineksesta suurin suorassa esityksessäkin, esiintyyhän niitä yhteensä 51 SE-lausuman yhteydessä¹⁶. Seuraavassa näkyy, mitä partikkeleita aineistossa oli:

<u>bon</u>	22
<u>ben</u>	11
<u>bon ben</u>	8
<u>voilà</u>	7
<u>eh bien</u>	2
<u>si tu veux</u>	1

Distribuutio vastaa kolmen ensimmäisen partikkelin osalta melko hyvin normaalia puhetta. Selvästi yleisimmin käytetty on bon. Se esiintyy tavallisesti yksin (esim. (1)), vain poikkeuksellisesti yhdistyneenä johonkin toiseen vastaavaan ainekseen, kuten partikkelinomaiseen kiteymään tu comprends (2).¹⁷

- (1) l'année suivante on s'est dit " bon on veut pas recommencer la même chose mais on a envie de continuer " - et on
JKLAB: 538
- (2) ces gens parlent - " bon tu comprends machin il s'y prend comme un con " euh c'est c'est pas
JKL10B: 89

¹⁶ Luvuissa eivät ole mukana ne diskurssipartikkelit, jotka esiintyvät SE-vuoron sisällä toistetun johtoilmauksen jälkeen.

¹⁷ Hahmottamisen helpottamiseksi olen esimerkeissä käyttänyt jonkin verran lainausmerkkejä suora esitys -lausumien rajojen osoittamiseksi. (Ks. kuitenkin tunnistamiseen liittyvät ongelmat edellä.) Tämän lisäksi olen joissakin tapauksissa hieman yksinkertaistanut litterointia, en kuitenkaan varsinaisen SE-jakson osalta. Näytekoodien viimeinen numero ilmaisee näytteen alkamisrivin litteroinnissa.

Myös partikkeliä ben käytetään melko usein SE-vuoron aloittimena. Sekin esiintyy useimmiten yksin (3), mutta joskus siihen voi liittyä jokin toinen partikkeli (4):

- (3) un jour que les pierres tombaient il m'a dit " ben le mur je le ferai réparer parce qu'il est à moi et je dois de le faire réparer pour soutenir la terre là-haut" - parce que le morceau de terre
Maçon 47: 14

- (4) il a commencé à m'expliquer " ben voilà il va falloir que tu travailles seul pour le moment parce que moi je j'ai rien à faire il faut juste que [...]"
JKL16A: 465

Partikkelikiteymä bon ben on aineistossa vain vähän harvinaisempi (ks. Andrews 1988: 216). Esimerkissä se esiintyy vastauspuheenvuoron aloittimena:

- (5) j'ai pas eu vraiment le choix on m'a dit est-ce que vous voulez faire ça j'ai dit " bon ben j'essaie quoi"
JKL4A: 638

JOHTOILMAUS
on m'a dit
j'ai dit

SUORA ESITYS
est-ce que vous voulez faire ça?
bon ben j'essaie

Näiden spontaanissa puheessa tavallisten aloitinpartikkelien ohella aineistossa esiintyy hieman yllättäen voilà, jonka Giacomo ja Vion (1987: 217) rinnastavat partikkeleihin todeten sen voivan toimia yksinkin merkinä siirtymisestä lainaukseen. Käsittääkseni voilà ei kuitenkaan ole yhtä kiistattomasti diskurssipartikkeli kuin muut mainitut aloittimet. Edellä voilà on yhdistetty partikkeliin ben, seuraavassa esimerkissä se esiintyy yksin:

- (6) je les ai portés [...] en leur disant " voilà maintenant il faut faire quelque chose - parce que ils vont tous y passer alors les vôtres [...]"
Ça sort 58: 15

Vielä on syytä mainita vertailun vuoksi yksi huomattava aloitin, vaikka sekään ei ole puhdas diskurssipartikkeli: konnektiivi mais. Se hallitsee täysin vuoronalkuisten konnektiivien ryhmää, sillä sen lisäksi esiintyvät vain alors ja et, kumpikin yhden kerran. Saattaakin olla, että mais on siirtymässä diskurssipartikkeliksi. Tähän näyttäisivät viittaavan erot sen funktioissa vuoronensisäisessä ja -alkuisessa käytössä. (Ks. Cadiot et al. 1979.) Seuraavassa SE-dialogissa mais aloittaa kaikki neljä puheenvuoroa:

- (7) j'ai dit " mais dites donc quelle mentalité vous avez peur " [...] les personnes me disaient " mais pas du tout on n'est pas là pour espionner " je disais " mais ça ressemble aux fenêtres des provinces de France où les vieilles dames ou et même les plus jeunes regardent derrière le carreau [...] " et on me dit " mais pas du tout c'est une protection ça n'est pas de l'espionnage [...] " JKL2A: 324

Vuorokeskustelussa ensimmäinen lausuja ihmettelee paheksuvaan sävyyn hollantilaisten tapaa seurata kadun tapahtumia pienistä katupeileistä. Syytetyt kiistävät oletuksen siitä, että tarkoituksena olisi pelkästä uteliaisuudesta vakoilla kadulla liikkuvia naapureita. Ensimmäinen mais vihjaa alkavan vuoron sisältävän jotakin negatiivista, muut sitä, että vuorossa ei yhdytä edellisen lausujan esittämään kantaan.

3.1.2 Diskurssipartikkelit suora esitys -keskusteluissa

Aineistoni dialogit eivät kokonaisuudessaan näytä olennaisesti eroavan yksittäisistä puhunnoksista koostuvista SE-jaksoista diskurssipartikkeleiden osalta. Keskustelujen 70 puheenvuorosta 52:ta edeltää johtoilmaus; näistä 22:ssa esiintyy lisäksi aloittimena joko partikkeli tai konnektiivi mais (ks. esimerkki (7)). Vincent (1989: 599) toteaa kuitenkin, että vuoronalkuisten diskurssipartikkelien määrä lisääntyy suora esitys -keskustelujen toisen ja sitä seuraavien repliikkien kohdalla samalla kun lausujan henkilöllisyyden ilmaisevien johtolauseiden määrä vähenee. Aloitinpartikkelit toimivat tällöin puhujan vaihtumisen merkinä ja korostavat samalla sitä, että keskustelun puheenvuorot ovat sidoksissa nimenomaan toisiinsa eivätkä niinkään kertovaan kehystekstiin. Tutkituissa SE-keskusteluissa kuitenkin vain 16 puheenvuoroa oli alun perin täysin ilman edeltävää verbilauseketta ja näistä ainoastaan yksi alkoi diskurssipartikkelilla:

- (8) une vieille dame [...] qui lui dit le soir même " ça ne vous gêne pas si mes fils euh euh dînent avec nous " -- " ben bien sûr que non et cetera - l'ennui JKL2A: 471

Lausuja 1: ça ne vous gêne pas si mes fils euh euh dînent avec nous ?

Lausuja 2: ben bien sûr que non ...

Ben näyttäisi tässä olevan sille tyypillisessä vuoronalkuisessa käytössä. Se aloittaa yleensä vuoron, jonka sisällössä ei ole mitään odottamatonta (Andrews 1988: 204). Esimerkissä Lausuja 2 on vierailulla Lausuja 1:n luona, joka kysyy, voivatko hänen poikansa olla

läsnä päivällisellä. Kysymys saattaa olla yllättävä, mutta vieras ei tietenkään voi vastata siihen kieltävästi.

3.1.3 Lausujan vai puhujan partikkelit?

Olen edellä käsitellyt vuoronalkuisia diskurssipartikkeleita (samoin kuin muita aloittimia) niin kuin ne itsestään selvästi sijoittuisivat osaksi lainattua puhunnosta ja olisi siis mielletävä alun perin lausujan puheeksi. Tämä vastaa käsitystä, joka Vincentin (1989: 597 - 598) mukaan sopii useimpiin, joskaan ei kaikkiin, vuoronalkuisiin partikkeleihin. Väittämän perusteluksi Vincent esittää mm. prosodiset tekijät ja partikkeleita koskevat aikaisemmat tutkimuksensa. Toisaalta Andrews (1989: 208) toteaa, että diskurssipartikkelia bon ei tulisi nähdä osana lainausta, ja Mochet (1986: 126) mainitsee, että esim. partikkelin bon sijoittuminen ei ole selvä. Tulkinta ei kaikissa tapauksissa olekaan yksiselitteinen. Tarkastelkaamme seuraavaa näytettä, jossa bon esiintyy kaksi kertaa.

- (9) je me suis dit bon euh - bon je le vois une fois donc je vais le revoir JKL3A: 683

Esimerkki antaa periaatteessa mahdollisuuden kolmeen tulkintaan:

	PUHUJA	LAUSUJA
(a)	je me suis dit	<u>bon euh</u> - <u>bon</u> je le vois une fois donc je vais le revoir
(b)	je me suis dit euh -	<u>bon</u> <u>bon</u> je le vois une fois donc je vais le revoir
(b)	je me suis dit <u>bon euh</u> -	<u>bon</u> je le vois une fois donc je vais le revoir

(a) Jos molemmat partikkelit sekä niiden väliin jäävät yneemi euh ja tauko katsotaan kuuluviksi SE-vuoroon, siis lausujalle, on kuviteltava sellainen epätodennäköinen tulkinta, että puhuja haluaa havainnollisesti osoittaa lausujan epäröineen puheenvuoronsa alussa. Toinen, uskottavampi mahdollisuus (b) olisi olettaa, että yneemi ja tauko merkitsevät puhujan, eivät lausujan, epäröintiä. Puhuja aloittaisi SE-jakson partikkelilla bon, joutuisi miettimään hetken lainauksen muotoilua ja aloittaisi tämän jälkeen lainauksen uudelleen toistamalla partikkelin. Tähän viittaisi tauon sijoittuminen rajaksi partikkelien

väliin. Sellainenkaan tulkinta (c) ei ole pois suljettu, jossa bon euh - olisi selvästi puhujan oman puhunnoksen jäsentämiseen liittyvässä käytössä osoittamassa siirtymää rakenneyksiköstä toiseen.

Seuraavassa otteessa puhuja luettelee vastauksia, joita hänen tuntemansa nuoret olivat saaneet kysyessään ihmisiltä näiden uskonnollista vakaumusta. Johtoilmaisu il y a eu toutes les réponses seuraa partikkelikiteymä si tu veux:

- (10) il y a eu toutes les réponses si tu veux euh je crois pas en Dieu parce que la science répond à toutes les questions " il y a eu je crois pas..." JKL7A: 50

Esimerkki eroaa edellisestä olennaisesti, sillä kysymyksessä on partikkeli, johon kuuluu toisen persoonan subjektipronomini tu. Suoran esityksen yhteydessä tällaisten 'minä', 'sinä' tai 'te' pronominin sisältävien partikkelien käyttöä rajoittaa se, että niiden tulkitaan viittaavaan ensisijaisesti käynnissä olevaan puhujan ja kuulijan interaktioon (vrt. Macaulay 1987: 28). Tässäkin si tu veux kuuluu kehystomukseen, mitä korostaa vielä sen ja SE:n alun välissä oleva yneemi euh.

Kolmas ote on hieman toisenlainen. Siinä alkuperäiseksi esitetty lausuma ei olekaan suullinen, vaan osa kirjettä. Puhuja, jo eläkkeellä oleva nainen, kertoo, minkälaisen kutsun hän aikoo kirjoittaa nuorille, joilla on tapana kokoontua keskustelemaan hänen kanssaan mitä erilaisimmista aiheista:

- (11) je pense leur envoyer un petit mot à chacun avant leur disant bon ben on reprend nos petits dîners - si tu es d'accord tu viens tel jour [...] JKL7A: 236

Diskurssipartikkelit eivät normaalisti kuulu kirjoitettuun kieleen. Vaikka esimerkissä kyseessä on kirjallinen viesti, mielletään se suorana esityksenä niin puheenomaiseksi, että se voidaan aloittaa partikkeliaineeksella¹⁸. Mutta onko todennäköistä, että bon ben kuuluisi lausujalle, kirjoitettuun tekstiin?

Nämä esimerkit riittänevät osoittamaan, miten ongelmallista on ratkaista olisiko diskurssipartikkelit sijoitettava puhujan vai lausujan puhunnokseen. Lisäksi on muistettava, että partikkeleilla on toisaalta vuoronsisäisiä, toisaalta vuoronalkuisia funktioita. Yllä tarkastelluissa partikkelien esiintymissä yhdistyvätkin nämä kaksi puolta. Aivan kuin missä tahansa puhunnoksessa, ne ovat puhujan keino jäsentää omaa

¹⁸ Kyseessä ei ole aineiston ainut tapaus, vaan vastaava kontaminaatio saa toisia muotoja joissakin muissa SE-jaksoissa, joissa alkuperäisenä lähteenä on kirjoitettu teksti.

puhetaan ja osoittaa siirtymä uuteen yksikköön, jonka SE-jakso muodostaa. Ne pehmentävät tuota siirtymää. Sijoittamalla diskurssipartikkelin nimenomaan sellaisen uuden jakson alkuun, joka edustaa "puhetta puheessa" (esimerkit (9) ja (10)), puhuja luo lisäksi illusion SE-puhunnoksen aitoudesta. Joitakin harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta diskurssipartikkelit ovat tämän näkemyksen mukaisesti puhtaasti puhujalle kuuluvaa ainesta, vaikka ne syntaktisesti näyttäisivätkin sijoittuvan lausujan puhunnokseen. (Vrt. Sihvonen-Hautecoeur 1992c.)

3.2 Diskurssipartikkelit suora esitys -lausuman sisällä

Puheenvuoron sisällä diskurssipartikkelien funktiot voi yksinkertaistaen jakaa kolmeen pääryhmään. Niiden ensimmäinen tehtävä on osoittaa siirtymiä (ks. yllä). Toiseksi ne voivat toimia täyteaineksena, puheenvuoron varaajina puhujan epäröidessä tai tarvitessa aikaa muotoilla vuoronsa. Kolmas ryhmä käsittää selvemmin interaktiiviseksi luokiteltavan käytön: puhuja varmistautuu ajoittain siitä, että yhteisymmärrys hänen itsensä ja kuulijan välillä säilyy sekä puheenaiheen että puhujakuulija -roolien jakautumisen suhteen. Toteutuvatko samat funktiot suorassa esityksessä?

3.2.1 Esiintymät

Normaalissa puheessa vuoronsisäiset diskurssipartikkelit ovat pikeminkin sääntö kuin poikkeus. Näin ei ollut tutkimusaineistossa, missä partikkeleita esiintyi ainoastaan 12 SE-puheenvuorossa:

<u>bon</u>	5
<u>quoi</u>	3
<u>tu vois</u>	2
<u>hein</u>	2

Ainoastaan yhden kerran esiintyvät ben, si tu veux ja enfin. Yhdistelmissä partikkelit esiintyvät kahdesti: si tu veux - tu vois ja et puis bon.

Selitystä tähän vähäiseen esiintymien määrään voitaneen etsiä tavallisen lausuman tai puheenvuoron ja SE-vuoron eroista. Ensimmäinen vaikuttava tekijä on se, että SE-vuorot ovat yleensä suhteellisen lyhyitä. Kun ne venyvät useiden lauseiden mittaisiksi, puhuja usein toistaa johtoilmaisuun, joka katkaisee lainauksen jäsentäen sitä, ja osoittaa samalla, että hän ei ole palannut kehystekstiin (Vincent & Dubois 1991). Puhunnoksen rakenteen osoittamisessa ei partikkelien

käyttö ole siis tarpeen. Seuraava esimerkki, jossa SE-vuoron eri osat jäsenyvät toisiinsa bon partikkelin välityksellä, on kuitenkin poikkeuksena tähän periaatteelliseen tilanteeseen:

- (12) ça a commencé à me plaire - parce que je m'étais dit euh: " bon actuellement c'est c'est pas possible de parler qu'une langue - - bon déjà dans l'enseignement c'est difficile - - en linguistique c'est un peu ridicule de connaître qu'une langue: - bon il faut consulter plein de revues: il y a plein d'étrangers qui passent au GARS bon - c'est un peu ridicule euh - vous parlez quoi euh: le français " pff - -
Salamanca 14: 15

Puhuja, nuori kielitieteilijä, kertoo päätöksestään oppia vieraita kieliä esittäen itsensä lausujaksi SE-jaksossa. Hän aloittaa toteamalla kielitaidon välttämättömäksi ja esittää sitten perusteluja käsitykselleen. Pitkän lainauksen sisältämät eri perustelut jäsenyvät toisiinsa diskurssi-partikkelilla bon. Tämän havainnollistamiseksi olen sisentänyt seuraavassa argumentit siten, että uusi sisennysaste osoittaa kyseisen argumentin tukevan edellisellä sisennysasteella olevaa:

- nykyisin on pakko osata useita kieliä
- sillä - bon opetusallalla kielitaito on tarpeen, kielitieteessä vielä enemmän
- sillä - bon alalla joutuu lukemaan vieraskielisiä lehtiä
- lausujan tutkimusryhmässä käy paljon ulkomaalaisia
- niinpä - bon on noloa vastata osaavansa vain ranskaa kävijöiden kysyessä kielitaidosta¹⁹.

Vastaavasti seuraavassa otteessa Luzzatin (1985: 68) lähinnä faattiseksi luokitteleva partikkeli quoi katkaisee pitkähkön SE-puhunnoksen. Puhuja kertoo siinä, millä sanoilla hän on aloittanut tarinan toisessa viestintätilanteessa:

- (13) j'avais eu l'idée de donner - de raconter la fin - d'abord et de dire " voilà comment il a fini - maintenant que vous savez ça on va pouvoir rigoler - avec euh ce qui arrive à Krishna toutes les bergères qu'il courtise et tout ce qui lui arrive quoi maintenant on peut rire - maintenant qu'on sait comment ça va finir " - et dans la salle
JKL15A: 265

Puhunnosta rytmittävän funktion lisäksi quoi voi toimia myös merkinä jonkin osan parafrasisesta uudelleen muotoilusta (ks. Roulet

¹⁹ Viimeinen perustelu sisältää SE-dialogin, jossa lausujina ovat edellä mainitut ulkomaalaiset ja lausuja itse:

Ulkomaalaiset:	vous parlez quoi?
Lausuja:	le français

et al. 1987: 102 - 103). Näytteessä (13) tämä näyttäisi toteutuvan seuraavasti: ce qui arrive à Krishna toistuu ensin täsmällisemmässä muodossa toutes les bergères qu'il courtise ja sitten vielä alkuperäisestä hieman muunnetussa muodossa tout ce qui lui arrive. Diskurssipartikkelilla quoi osoittaa parafraseista koostuvan lausekesarjan lopun.

Toinenkin syy diskurssipartikkelien vähäiseen määrään SE-puhunnoksissa juontuu lausumien lyhydestä. Kun SE-lausumat koostuvat yleensä vain yhdestä tai kahdesta lauseesta, ei niiden sisällä tarvita muotoiluakaa. On myös otettava huomioon, että koska lainaus esitetään kuuluvaksi alun perin jollekin toiselle lausujalle, ei sanavalintojen tai muotoilun voi enää katsoa kuuluvan sen toistoon. Puhujan on rakennettava oma kehystekstinä toimiva puhunnoksensa niin, että "vieraalle puhujalle" kuuluva jakso vaikuttaa koherentilta, valmiilta kokonaisuudelta²⁰. Kaikenlainen täyteainne (partikkelit, yneemit, toistot) on tämän vuoksi suhteellisen vähäistä SE-jaksojen sisällä silloinkin kun puhunnos on pitkähkö. Lähinnä kysymykseen tulevat yneemit, eivät varsinaiset partikkelit.

Myöskään korjaukset eivät edellisen perusteella sovi suoraan esitykseen, mikä merkitsee, ettei niihin tyypillisesti liittyviä diskurssipartikkeleita esiinny SE-jaksoissa. Niinpä esimerkiksi puheessa varsin monikäyttöinen partikkeli enfin, jonka funktioista yksi on korjauksen merkitseminen (ks. Sihvonen-Hautecoeur 1992a; vrt. Andrews 1989), puuttuu lähes täysin. Poikkeuksena on seuraava esimerkki, jossa adjektiivi ridicule korvataan adjektiivilla curieux:

- (14) jamais tu diras " ah vous êtes ridicules les les français enfin pas ridicules mais enfin c'est curieux les français parce que vous faites comme ci en Finlande on fait comme ça " JKL9A: 653

3.2.2 Partikkelien sijoittuminen

Esimerkkien (12 - 13) ja (14) vertailu saa miettimään samaa kysymystä kuin vuoronalkuisia diskurssipartikkeleita tarkasteltaessa: sijoittuvatko partikkelit lausujan vai puhujan tekstiin? Kahdessa ensimmäisessä otteessa bon ja quoi näyttävät sulautuvan täysin SE-puhunnokseen, mutta viimeisessä esimerkissä (14) tilanne on toinen. Siinä enfin jää esityksen ulkopuolelle, puhujan tekstiin. Voidakseen tehdä korjauksen SE-jaksoon puhuja joutuu palaamaan kehystekstiin, toisin sanoen nostamaan väliaikaisesti oman äänensä ohi lausujan äänen. Korjatesaan SE-puhunnoksen muotoa puhuja tosiasiaassa korjaa omaa

²⁰ Ellei puhujan tarkoituksena sitten ole osoittaa esimerkiksi, että lausujaksi esitetyllä henkilöllä on vaikeuksia muotoilla omaa puhettaan.

puhetoimintaansa²¹. Kun tarvittava muutos on tehty, siirtyy puhuja jälleen taka-alalle.

Kiteymänomainen yhdistelmä mais enfin on oiva esimerkki SE- ja kehyspuhunnoksen rajojen hämärtymisestä (ks. Léon 1988). Vaikka intuitiivisesti vaikuttaakin siltä, että partikkeli toimii merkinä tuon ikään kuin sulkuihin sijoittuvan korjauksen päättymisestä, on vaikea päättää, olisiko se katsottava vielä osaksi puhujan sanoja vai sijoituvaksi jo lausujan puhunnokseen. Jaksotus voi olla joko (a) tai (b):

	PUHUJA	LAUSUJA
(a)	jamais tu diras enfin pas ridicules mais enfin	ah vous êtes ridicules les français c'est curieux les français parce que vous...
(b)	jamais tu diras enfin pas ridicules	ah vous êtes ridicules les français mais enfin c'est curieux les...

Jälkimmäisessä tapauksessa on koko ensimmäinen SE-osuus (ah vous êtes ridicules les français) katsottava pyyhityksi pois. Konnektiivipartikkeliyhdistelmä esiintyisi tässä tulkinnassa aloittimena (jamais tu diras "mais enfin c'est curieux...") ja siihen liittyisi kärsimättömän hämmästelevä intonaatio.

Vastaava paluu kehystekstiin syntyy esimerkissä (15), jossa SE-jakson keskellä on partikkeli hein ja tauko:

- (15) d'année en année on disait " ben non on reste parce que on va partir hein - on reste rue du parc " et on
(Kuulija: oui) 4A: 161

Yllä esimerkin (10) yhteydessä todettiin jo, että interaktion säätelyyn liittyvät partikkelit tulkitaan normaalisti osaksi puhujan ja kuulijan välistä viestintätilannetta. Juuri niin kuulijakin tulkitsee partikkelin hein, johon hän reagoi lyhyellä palautteella oui puhujan pienen tauon aikana.

SE-vuoron sisäiset diskurssipartikkelit voi esimerkkien perusteella jakaa kahteen ryhmään: toisaalta ne esiintymät, joissa partikkeli sijoittuu saksiksi pitkää SE-puhunnosta ja toisaalta ne, joissa se toimii merkinä siirtymästä lainauksen ja kehystekstin välillä. Silloin kun SE-puhunnos on katkennut esimerkiksi korjauksen tai puhujan jonkin

²¹ Tuntuu kaukaa haetulta olettaa, että puhuja toistaisi jopa lausujan tekemät virheet ja niiden korjaukset. Uskollisen toiston illuusiollakin on rajansa.

huomautuksen vuoksi, diskurssipartikkeli osoittaa paluun suoraan esitykseen (Léon 1988: 111).

3.3 Diskurssipartikkelit suora esitys -vuoron lopussa

Puheenvuorojen lopussa diskurssipartikkelit osoittavat ennen kaikkea, että puhuja on saanut sanottua sen, mitä halusi, ja että hän on valmis luovuttamaan vuoron kuulijalle. Niiden funktio on siis olennaiselta osaltaan keskustelun, ei niinkään puheenvuoron sisäiseen, jäsentelyyn liittyvä. Tyypillisiä vuoronloppuisesti käytettäviä partikkeleita ovat quoi, mutta samassa asemassa esiintyvät myös si tu veux, tu vois ja erityisesti kysyvällä intonaatiolla lausuttu hein, jotka kaikki antavat kuulijalle mahdollisuuden reagoida joko pelkällä palautteella tai myös pyrkimällä siirtymään puhujarooliin (vrt. André-Larochebouvy 1984: 142 - 145.)

Aineistossa esiintyy suora esitys -jaksojen lopussa, kehystekstin rajalla, yhteensä 34 diskurssipartikkelia:

<u>bon</u>	18
<u>quoi</u>	6
<u>hein</u>	2
<u>si tu veux</u>	2

Yhden kerran esiintyy jokainen seuraavista partikkeleista ja partikkeliyhdistelmistä: bon ben, tu vois, voyez, enfin, enfin tu vois, hein - quoi.

Vaikka edellä mainitut vuoronloppuiset partikkelit olivatkin mukana, eivät ne olleet enemmistönä. "Yleispartikkeli" bon, joka normaalissa puheessa sijoittuu lähinnä marginaalisesti puheenvuoron loppuun, on tavallisin. Esimerkissä (16) sitä edeltää syntaktiselta rakenteeltaan täydellinen lauseke (j'écris pour durer), kun taas (17):ssa edeltävä lause (on veut) jää keskeneräiseksi puhujan siirtyessä takaisin kehystekstiin:

- (16) je me rappelle un mauvais écrivain qui disait " j'écris pour durer
bon c'était une formule JKL17B: 469
- (17) des gens qui pleuraient qui qui immédiatement ont dit - " oui -
on veut faire partie de l'association - on veut - bon - ils ont - été
motivés Ça sort 15: 6

Partikkeli hein (18) ja kiteymä tu vois (19) toimivat seuraavassa aivan vastaavasti kuin SE-puhunnoksen sisällä: ne ovat osa puhujan ja kuulijan välistä vuorovaikutustilannetta, eivät lainaukseen kuuluvia.

Tätä korostaa kuulijan tuottama minimipalaute mm, joka molemmissa näytteissä liittyy partikkelin esiintymiseen. Myös si tu veux esiintyy aineistossa samassa asemassa.

- (18) tu te dis " toi t'as pas le droit de faire la gueule ou ou autre chose tu es là pour trois ou quatre mois et tu as intérêt à bosser et tôt hein - quoi moi c'est
(Kuulija: mm) JKL16B: 114

- (19) je l'ai rappelé là hier [...] pour lui dire " ne m'oubliez pas - tu vois c'est assez désagréable à faire
(Kuulija: oui mm) JKL3A: 496

Konklusiivisen quoi-partikkelin sijoittuminen ei ole aivan yhtä selvästi todettavissa. Esimerkissä (20) lausuja keskustelee lääkäriinsä kanssa hoitotoimenpiteistä. Diskurssipartikkeli on lausujan pitkän puheenvuoron lopussa, juuri ennen seuraavaan vuoroon liittyvää johtoilmausta:

- (20) j'ai dit-euh " on prend l'arthroscopie-euh [...] on voit l'étendue des dégâts et puis on sera fixé quoi - alors il me dit " OK mais avant de passer [...]
JKL16A: 46

Tuntuisi luonnolliselta nähdä quoi selvemmin osana suoraa esitystä kuin esimerkeissä (16) - (19) tarkastellut partikkelit. Tähän viittaavat tauko ja konnektiivi alors, jotka korostavat katkosta lainauksen ja kehystekstin välillä.

Mietittäessä diskurssipartikkelien käyttöä SE-jakson lopussa, on syytä katsoa myös, mitä muita lekseemejä vastaavassa paikassa esiintyy. Lainauksen jälkeinen kehystekstijakso alkaakin usein jollakin konnektiivilla. Tutkimusaineistossa yleisimpiä ovat et ja alors, harvemmin esiintyvät puolestaan mais, parce que, enfin ja puis. Edelleen näyttää siltä, että esimerkin (20) kaltainen yhdistelmä on poikkeuksellinen: siirtymä puhunnostasolta toiselle merkitään vain joko diskurssipartikkelilla tai konnektiivilla. Näin suora esitys -jakson loppu saa selvän muodollisen merkityksen. Se on rinnastettavissa funktioltaan johtoilmaukseen, vaikka sen käyttö ei olekaan yhtä säännönmukaista. (Ks. myös Sihvonen-Hautecoeur 1992c.)

Analysin perusteella voikin todeta, että diskurssipartikkelien rooli on "vuoronloppuisessa" asemassakin joko säädellä interaktiota tai jäsentää kehysdiskurssia. Vain poikkeuksellisesti voi partikkelin mieltää osaksi lausujan puhunnosta.

4 LOPUKSI

Tarkoitukseni tässä artikkelissa oli kolmitahoinen. Taustaksi omalle tutkimukselleni halusin ensinnäkin mainita useissa ranskalaisissa tutkimuksissa käytetyn keskeisen viitekehysten ja esitellä esimerkinomaisesti hieman tarkemmin kolmea artikkelia.

Toinen käsittelemäni kysymys koski suora esitys -jaksojen tunnistamista ja erottamista puhunnoksesta, johon ne sijoittuvat. Näyttää siltä, että syntaktiset rajat lainauksen ja kertovan kehystekstin välillä eivät ole niin selvät kuin yleensä oletetaan. Prosodiset vihjeetkään eivät aina riitä osoittamaan, missä suora esitys alkaa ja missä se loppuu.

Artikkelin viimeisessä, yksityiskohtaisimmassa osuudessa analysoin diskurssipartikkelien esiintymiä suora esitys -puhunnosten yhteydessä. Lähtökohtana ollut partikkelien deskriptiivistä tarkastelua sijoittumispaikan mukaan (mitä partikkeleita esiintyy lainauksen alussa, mitä keskellä ja mitä lopussa) laajensin miettimällä, kenen puheeseen, lausujan vai puhujan, partikkelit oikeastaan kuuluvat. Kaikissa asemissa yleisimmin esiintyi bon, jota voisikin luonnehtia jonkinlaiseksi "peruspartikkeliksi". Sen sijaan funktioltaan selvästi interaktiivisia partikkeleita (esimerkiksi tu vois) oli aineistossa suhteellisen vähän. Tutkittuja lekseemejä oli eniten suora esitys -jaksojen alussa, missä ne toimivat ikään kuin aloittimina, mutta samalla jäsentävät puhujan tekstiä. Vuorojen sisällä partikkelit olivat harvinaisia. Ne osoittivat yleensä SE-jaksossa tapahtuvan katkoksen merkityksen väliaikaista paluuta kehystekstiin. Puheenvuorojen lopussa diskurssipartikkelien käyttö on rinnastettavissa konnektiivien käyttöön: ne sijoittuvat SE-puhunnoksen ulkopuolelle ja toimivat merkinä paluusta kehyspuhunnokseen.

Kaiken kaikkiaan siis esimerkkiaineiston valossa diskurssipartikkelien funktio näyttäisi liittyvän ennen kaikkea puhujan oman tekstin rakenteen jäsentelyyn: kaikissa kolmessa esiintymisasemassaan ne osoittavat siirtymiä kehystekstin yksiköstä toiseen. Vain poikkeuksellisesti niiden voi katsoa toimivan kiinteänä osana suoraa esitystä.

LÄHTEET

- André-Larochebouvy, D. 1984: *La conversation quotidienne. Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*. Paris: Didier.
- Andrews, B. 1989. Marqueurs de rupture du discours. *Le français moderne* 3/4:196 - 218.
- Cadiot, A., J.-Cl. Chevalier, S. Delesalle, Cl. Garcia, Ch. Martinez & P. Zedda 1979. "Oui mais non mais" ou: il y a dialogue et dialogue. *Langue française* 42:94 - 102.
- Combettes, B. 1990. Énoncé, énonciation et discours rapporté. *Pratiques* 65:97 - 111.
- Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Fónagy, I. 1986. Reported speech in French and Hungarian. In Fl. Coulmas (ed.) *Direct and Indirect Speech*. Berlin; New York; Amsterdam: Mouton, de Gruyter.
- Giacomi, A. & R. Vion 1987. Procédés métadiscursifs dans la conduite du récit en interaction. In O. Blanc, M. Le Douaron & D. Véronique (eds.) *Actes du 6^e Colloque International sur l'Acquisition d'une Langue Etrangère - perspectives et recherches*. Paris: Didier.
- Hakulinen, A. (toim.) 1989. *Kieli 4*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitost.
- Léon, J. 1988. Formes de discours direct dans des récits oraux. *LINX* 18:107 - 124.
- Luzzati, D. 1985. Analyse périodique du discours. *Langue française* 65: 62 - 73.
- Macaulay, R. K. S. 1987. Polyphonic monologues: Quoted direct speech in oral narratives. *IPRA Papers in Pragmatics* 1,2:1 - 34.
- Mochet, M. A. 1986. Des citations dans l'entretien. *Cahiers du français des années quatre-vingts* 2:123 - 169.
- Roulet, E., A. Auchlin, J. Moeschler, C. Rubattel & M. Schelling 1987. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne; Francfort s. Main; New York; Paris: Lang.
- Sihvonen-Hautecoeur, P. 1992a. Particules discursives et auto-reprise. In R. Lorenzo (ed.) *Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filoloxía Románicas, Universidade de Santiago de Compostela, 1989*. A Coruña: Fundación "Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa".
- Sihvonen-Hautecoeur, P. 1992b. Whose words are these? Quotations in spoken French data. Esitelmä. The 13th Scandinavian Conference of Linguistics, Roskilde, 9.-11.1.1992. Painossa.

- Sihvonen-Hautecoeur, P. 1992c. Discours direct à l'oral : signalisation, intégration, syntaxe. Esitelmä. XX^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Zürich, 6.-11.4.1992. Painossa.
- Sternberg, M. 1982. Point of View and the Indirections of Direct Speech. *Language and Style* 15:67 - 117.
- Tannen, D. 1986. Introducing constructed dialogue in Greek and American conversational and literary narrative. In Fl. Coulmas (ed.) *Direct and indirect speech*. Berlin; New York; Amsterdam: Mouton, de Gruyter.
- Vincent, D. 1989. Les particules d'attaque d'énoncés de conversations rapportés en discours direct. In H. Weydt (ed.) *Sprechen mit Partikeln*. Berlin: de Gruyter.
- Vincent, D. & S. Dubois 1991. Les échanges rapportés : une mise en scène de l'interaction. Esitelmä, Premier Colloque international L'analyse des interactions, La Baume-Lès-Aix, 12.-14.9.1991.
- Volosinov, V. 1990. *Kielen dialogisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Östman, J.-O. 1982. The symbiotic relationship between pragmatic particles and impromptu speech. In N.E. Enkvist (ed.) *Impromptu Speech: A Symposium*. Åbo: Åbo Akademi.

Discourse markers in direct speech in spoken French

Päivi Sihvonen-Hautecoeur

Abstract

Discourse markers in direct speech sequences (quotations) in spoken French analysed. Two discourse levels are established: the quotation attributed to a reported speaker and the background discourse imputed to the reporting speaker. Some observations are made concerning the limits between these levels. An analysis based on positional criteria shows that discourse markers typically occur between an introductory phrase and the beginning of a quotation where they appear to be part of the quoted speech, but also contribute to the structuring of the reporting speaker's turn. In the few cases where markers are placed in quotation internal position, they usually indicate a temporary interruption of the quoted sequence. Placed at the end of a direct speech segment, they mark a transition to the background discourse, and their role is similar to that of connectors linking together discourse units. The most frequently used item is *bon* while others markers, more clearly interactive in their form and function (e.g. *tu vois*), seldom occur. This descriptive analysis indicates that discourse markers are primarily belong to the reporting speaker's discourse rather than the direct speech segment.

FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics,
vol XI 1922, pp. 109 - 129.
• Language Centre for Finnish Universities, University of Jyväskylä.

READING AND INTERPRETATION OF WRITTEN TEXTS AS A LINGUISTIC, COGNITIVE AND SOCIAL PROCESS OF NEGOTIATION

Sirpa Leppänen
University of Jyväskylä
Department of English

1 INTRODUCTION

As pointed out by Brown and Yule (1983: 70) in discourse analysis the basis for the identification and analysis of what a spoken or written text is "about", or of its contents or topic(s)¹, is very seldom made explicit. The criteria for judging the topic(s) of a text are taken for granted, and regarded as a pretheoretical given. In Brown and Yule's view (1983: 70), "topic could be described as the most frequently used, unexplained, term in the analysis of discourse". Even though the term topic may indeed refer to something that we intuitively feel is out there, in the

¹ In this article the terms topic, contents, meaning and what the text is "about" are used as roughly synonymous even though they technically speaking refer to different phenomena. Nevertheless, the terms are sometimes also used interchangeably. For instance, Brown and Yule (1983: 73) point out that literary critics still do not agree upon what the "topic" of Hamlet is. In literary criticism the preferred term in this context would probably be meaning, instead of "topic". The problem of the inexplicitness of criteria for deciding the "topic" of a text perhaps relates then to the inexplicitness of the notion of "topic", or "contents", or "meaning" itself.

indeed refer to something that we intuitively feel is out there, in the text, its inexplicitness can seriously weaken our analysis. The reason for this is that our criteria, inexplicit as they may be, can still powerfully affect and even predetermine what we as analysts can get out of texts. In particular, if our criteria are such that they assume that the meaning of a text is somehow embedded in the text itself they prevent us from analysing language use as truly social and variable, which, paradoxically, is generally acknowledged as one of the central aims in discourse analysis.

This article will argue for the specification of the criteria for determining the topic/ contents/meaning of a text. To make this point various psychological models of text comprehension will be reviewed, paying special attention to their particular choices of analytical criteria, and compared to literary models of interpretation which often appear to rely on very similar criteria. On the basis of this review the notions of text and meaning will also be examined. The article will also suggest that solely psychological models perhaps narrow down the scope of discourse analytic study of texts, and it will question their relevance to discourse analysis, as opposed to broader, psychosociolinguistic or social-interactive models of text comprehension. The relevance of a social-interactive model to discourse analysis will be illustrated with the case of professional literary interpretations on Shakespeare's drama.

2 PSYCHOLOGICAL AND LITERARY MODELS OF READING AND INTERPRETATION²

In both psychology and literary studies models with different hermeneutical orientations abound. In psychology different models have traditionally followed each other more or less dialectically, with

² In reading research the focus of interest is reading, which usually refers to the more or less automatic or unconscious ability and activity of phonetic, lexical and semantic decoding and/or inferencing by readers. Literary studies, in turn, are generally concerned with interpretation, which usually means the understanding of the language, theme(s) and non-obvious level of meaning(s) of a text. Nevertheless, reading and interpretation have something in common, too: both activities are used by readers to make sense of a text. Moreover, also non-literary texts may sometimes require interpretive efforts from their readers. In this respect the borderline between reading and interpretation is not a clear one. It is most probably impossible to decide where reading stops and interpretation begins. These two activities could thus be taken to shade into each other and interact in the totality of the reading/interpretive activity.

the newer model replacing the previous one, and becoming the dominant one for some time (which has been referred to by Grabe (1988: 66) as the bandwagon effect of reading research!). In literary studies, in turn, different models have existed simultaneously, in a state of mutual, and often fertile, critique. At a first glance very similar orientations within the two disciplines can be located. On the basis of the categorisation suggested in reading research, these models could be divided into three categories, into the Text-based, Reader-based, and Interactive models.

It is important to remember, however, that in most cases the different approaches to be reviewed below represent only one particular stage in their developers' thinking. As a consequence, the review should be regarded as an illustration of various fairly typical orientations towards reading/interpretation, and not as detailed analyses of the particular models and of their development.

2.1 Text-based models

There are both literary and psychological text-based models which insist that the text is the repository of meaning. The text is the full vessel, and the reader the empty one, into which the text in a way pours its contents. The text is thus a highly active force in determining what its meaning is, and the reader a passive receiver of the textual stimulus.

In psychological reading research the LaBerge and Samuels model (1974) is an example of a text-oriented model. Like other (no doubt behavioristically-oriented) Information Transfer models (e.g. Gough 1972, Carver 1990), their model took for granted the text's supremacy. For them the text was the embodiment of authorial meaning, which the reader, provided s/he was capable of successfully processing the text, could acquire. Typically, this assumption was more taken for granted than explicitly formulated by the advocates of the Information Transfer view. An exception to this is Ronald P. Carver (1990: 5) who defines reading comprehension as "understanding the complete thoughts of the author as they are encapsulated in the successive sentences of written texts". A similar premiss seems to underlie also LaBerge's and Samuels's work: they write, for example, of the "journey taken by words from their written form on the page to the eventual activation of their meaning" (LaBerge & Samuels 1974: 293). Words thus contain their meaning, and activate, in the form of visual-graphemic stimuli, the comprehension process. The reader, in turn, is the receiver of the physical stimuli, and the operator of the

psychological computer which decodes the stimuli and unravels its information/meaning.

In literary studies New Criticism, which was influential from the 1940's to the 1960's, could also be regarded as a text-based approach. The New Critics saw the literary text as an objective and autonomous whole, which did not need to be explicated by any "extrinsic" methods, such as biography, psychology, or history (see e.g. Wimsatt & Beardsley 1954; and Wellek & Warren 1956). In very Saussurean terms the literary text was taken to have an ideal system - a *langue* - or a structure of determination which was claimed to exist as itself even though it was brought into being only through individual readings - through the individual parole of reading (Wellek & Warren 1956: 152).

To understand the text, all that was needed was the "close reading" of the text itself. This meant, for instance, that readers of literature had to be taught the correct reading techniques so that they would be able to unlock the meaning believed to lie within a text. This position also meant a categorical denial of the relevance of readerly or authorial meaning as criteria for literary interpretation (see e.g. Wimsatt & Beardsley 1954: 10 for their famous "Affective Fallacy" and "Intentional Fallacy").

Michael Riffaterre (e.g. 1981), who is a representative of a more recent structuralist trend in literary studies, similarly favours the text. In his view the literary text is strikingly self-sufficient; in his words, "the representation of reality is a verbal construct in which meaning is achieved by reference from words to words, not to things" (Riffaterre 1981: 107). In other words, the literary text is fundamentally non-referential, as it does not refer outside itself at all. In Riffaterre's view interpretation does not require any knowledge of norms of thought, or the conventions of society, provided that the reader knows "the lexicon in which they are encoded" (Riffaterre 1981: 113.) What this means for reading is that the text is a closed textual universe which prescribes its own interpretation, leaving no room for the reader to improvise.

2.2 Reader-based models

In both disciplines the idea of the supremacy of the text has in theory also been questioned and challenged. Again, it appears that in both of them very similar approaches emerged; approaches which emphasized the role of the reader.

In reading research Kenneth Goodman's (see e.g. 1967, 1968) psycholinguistic model of reading seems, at the first glance at least, to underline the centrality of the reader in the reading process. In a reaction against the earlier Information Transfer views, Goodman insisted that in reading the driving force is the reader's mind at work with the text. He also suggested that the reader's background knowledge, linguistic, conceptual and experiential, is an important force channelling and constraining reading. On the basis of his/her background knowledge the reader predicts and hypothesizes what is likely to follow in a text. Consequently, the reader depends less on the actual text. (Goodman 1967: 39). Goodman (1975: 7) also seems to acknowledge the fact that there may be variation in reading, owing to the potentially different sociolinguistic backgrounds of readers.

Nevertheless, Goodman's reader-orientation is only apparent. The reason for this is that he, in the same way as the earlier Information Transfer modellers, was still of the opinion that the ultimate goal of reading is the comprehension of the author's meaning. For example, he wrote that in written language "a message has been encoded by the writer in graphic symbols spatially distributed on the page", and that "the reader attempts to reconstruct a message from the writer" (Goodman 1968: 15). Thus, in the same vein as the text-based models of reading, meaning seems to be a reification, a quality of the text, which the reader, provided s/he is sufficiently developed linguistically, experientially and conceptually, is able to reconstruct.

In literary studies various reader response and reception theories have also been put forward. For example, in the U.S.A. Norman Holland (e.g. 1975) and David Bleich (e.g. 1978) in their own respective theories argued that reading is a fundamentally subjective activity. In Bleich's *Subjective Criticism* (1978: 111), in particular, it was claimed that the literary text is an empty stimulus which can only be "seen" by readers as black marks on paper. The text does not contain any meanings or information which would ensure that readers' perceptions could be the same - these are only subjective societal choices "widely accepted as permanent categories of objective knowledge about literature" (Bleich 1978: 265). In other words, the text functions only as a perceptual trigger. More important than the text are then the reader's subjective experiences, assumptions and expectations, which powerfully direct the interpretive process; so powerfully, in fact, that the reader's reconstruction of the text may be completely idiosyncratic and unconventional. In stark contrast to the Text-Based approach, and to Goodman's apparently Reader-Based model, Bleich's approach thus insists that the text is the empty vessel, and the reader the full one.

2.3 Interactive models

Broadly parallel interactively oriented models also seem to exist in both frameworks. These models take the process of reading to be one of interaction between a text and a reader: the text is taken to contribute something, and the reader other things.

In David Rumelhart's (1977: 573 - 4) psychological model, for instance, the central tenets are that the text is not only the input, or stimulus, for the reader's processing, but that it also contains information which influences and constrains the reader's perception and interpretation. The reader's role is as important as that of the text, for it is the reader who, by making use of linguistic, semantic and pragmatic information, computes the text in highly complex cycles of parallel processing. However, in the same way as LaBerge & Samues and Goodman, Rumelhart also considers the text as the criterium according to which meaning is determined. More specifically, in Rumelhart's view reading is successful when it "ends with a definite idea about the author's intended message" (Rumelhart 1977: 573).

Also Walther Kintsch's and Teun van Dijk's (1978) comprehension and production model of written language is interactive in nature. In this view comprehension is controlled by both the reader's goals, or schema, and by the text and its structure. The schema determines which micro-propositions (i.e. semantic structures of a text on the local level of the discourse) are relevant in terms of determining the gist of the text (or what the text is about). Kintsch and van Dijk also note that the semantic macrostructure (the gist) of the text may consist of information which is not present in the original text base, and which thus must be the result of inferencing. Consequently, their model takes into account that readers' schemata may in fact direct reading to different end-products. There may then be variation in the ways people comprehend or interpret one and the same text. At the same time Kintsch and van Dijk also argue that if a text has a conventional structure (like, for example, stories or research reports have) they necessarily suggest the relevance of particular well-defined schemata, which of course means that there will be uniformity in the ways these kind of texts are read. (Kintsch & van Dijk 1978: 373).

Interestingly, Kintsch and van Dijk no longer take authorial intention to be the ultimate goal and norm of reading. Instead, they see comprehension as controlled and shaped by text types, and by reader goals. In this respect their model represents a new opening in psychological models of reading. A similar premiss has also been

adopted by other recent (schema-theoretically oriented) models of reading. For example, the reading/writing model suggested by David Pearson and Robert Tierney (1984) suggests that, depending on the reader's goals, knowledge and prior experience, s/he constructs, or "composes" an interpretation of the text, which may or may not be in accordance with what the author intended. In these two approaches, text meaning is no longer embedded in the text, but something which truly emerges out of the reader's interaction with the text.

In literary studies the model suggested by Wolfgang Iser (e.g. 1978), who is a representative of the German school of *Rezeptionsästhetik*, is similarly based on the idea that reading is essentially an interactive process between the reader and the literary text. In this view, the text has a dual function: it has its structures of determination which instruct and guide the reader's activities, and its indeterminacies, or blanks, which the reader must "fill" through a process of "ideation". The blanks are also the force which triggers interpretation: in Iser's view (1978: 166) "the very lack of ascertainability and defined intention [...] brings about the text-reader interaction". The reader's goal in this is that s/he strives to construct a meaningful and coherent interpretation of the text.

Iser, like Kintsch and van Dijk, and Pearson and Tierney, thus insists that there is no one authority in reading, but that the text's meaning is basically the end-product of the textual constraint and the reader's interpretive operations. The criteria for deciding textual meaning are thus simultaneously textual and experiential, objective and subjective, static and changeable. In short, for these scholars meaning is no longer a given, but a dynamic event.

The above classification of the different orientations follows the standard categorisation according to which reading research has conceptualised the development of their discipline. It is by no means a complete picture of the ways in which reading and interpretation can be pictured - in fact, many suggestions by literary scholars do not fit into this scheme at all.

2.4 Stanley Fish's Community-based model

For example, there is no room in this categorisation for a very influential model which claims that interpretation is a communal affair. This model has been developed by Stanley Fish (1980). Fish, like Bleich, argues that there are no objectively existent texts - there are only our perceptions and interpretations of texts (Fish 1980: 165).

Texts, as well as the rest of "reality", including ourselves, are basically what we, under a certain particular perceptive paradigm, perceive as such. Texts cannot function as interpretive norms because there is strictly nothing in them.

Nevertheless, Fish's annihilation of the textual power does not amount to interpretive anarchy. Unlike Bleich, who gave individual readers a great deal of freedom to make meanings whatever way they wanted, Fish minimizes the amount of choice readers actually have. He does this by introducing the notion of an interpretive community as an authority which predetermines the ways in which a particular text can be interpreted. By an interpretive community Fish refers to "a bundle of strategies or norms of interpretation that we hold in common and which regulate the way we think and perceive" (1980: 322). Instead of a textual norm Fish thus suggests an equally compelling, socially constructivist norm, the communal consensus. By the notion of interpretive community Fish also manages to explain both the diversity and uniformity of readers' responses: quite simply, they are products of different interpretive assumptions.

The Fishian criteria for deciding textual meaning, then, are the norms, strategies and assumptions of a particular interpretive community; the author's intention, the reader's subjective responses, or the text do not have any power at all to affect interpretation.

2.5 E.D. Hirsch's Author-based model

Another literary approach which cannot be fitted into the reading research framework is the intentionalist model of interpretation suggested by E.D Hirsch (e.g. 1967). Hirsch's main argument (1976: 8) is that the supreme norm in reading and interpretation must be the authorial intention. For example, Hirsch, in addition to acknowledging the fact that readers tend to create their own idiosyncratic, or historically typical meanings, also states that the author's intention exists and that this authorial intention represents the universal and stable meaning of the text. Importantly, the author's meaning cannot directly be discovered in the text - in contrast to what the text-based models claimed - , but it must be reconstructed by readers through careful gathering of literary, historical and biographical data (1967: 173). Recently, this kind of intentionalist and normative models have been subjected to a great deal of criticism. It has been argued, for example, that authorial intention is not a straightforward concept, but, like Eagleton (1983: 69) puts it, it is "a complex text which can be

debated, translated and variously interpreted just like any other text." In very Fishian, and social constructivist terms, Eagleton thus argues that the author's intention does not have an objective existence, but that it, like the text, is the product of our perception and interpretation.

2.6 Some observations on psychological and literary models

On the basis of this review certain observations can be made. The psychological models (excepting Kintsch & van Dijk; and Pearson & Tierney) and the more recent, literary non-text-based models differ from each other in the ways in which they conceptualise the text, meaning, the scope of reading. A more fundamental difference between the models is their choice of a philosophical basis.

Firstly, the different view of meaning. The psychological models, in spite of the increased emphasis on the reader in Reader-based and Interactive models, still tend to take for granted that meaning is what the author intended, and that this authorial meaning is embedded in the text. In other words, the criteria for deciding what a text is about is the author's text-immanent meaning. As far as the text is concerned this position implies that the text is an objectively existent entity, which powerfully controls reading.

In recent literary models, in contrast, the status of the text is much more problematized. In theory, the myth of the objective text has been seriously questioned by reader-response critics since the withering of New Criticism and it has been suggested instead that the text is more like an experience, or phenomenon. However, in practice, there still seems to be some kind of struggle or equivocation going on in literary studies about the ontology and epistemology of texts. The problem whether or not the text can in fact be argued to exist before someone reads it, and, consequently, whether or not it constrains the reading/interpretation of itself is still debated. Some scholars - Bleich and Fish for instance - insist that there are no texts, but only our perceptions or interpretations of texts; others - Iser and Hirsch, for example - seem to assume that texts do indeed exist independently of reading.

At the same time there is equivocation; Stanley Fish for instance points out that he has no answer to the question what the interpretive act is an interpretation of. Nevertheless, he excuses

himself by claiming that this question cannot be answered by anyone in a universally satisfactory way (Fish 1976/1980: 479). The fact that the text is still a problem to literary scholars also shows in the way that in actual analyses of texts, the text as an authority on meaning in a way creeps back into the picture. Elizabeth Freund, a recent reader response critic, says the same thing: in her view "[t]heoretical models which aspire to monism are systematically subverted by a lingering practical duality". In her view, there may in fact be no escape out of this bind. As a consequence, Freund suggests that readers and analysts of texts would fare better if they accepted that reading is not a game of mastery - the text over reader or vice versa - but a "patient dialogue or interrogation." (Freund 1987: 154).

Secondly, a related observation on the text-based psychological and the non-text-based literary models is that they treat meaning in quite a different way. For the psychological models meaning seems to be a reification, an objective quality of an objective text. Meaning is the determinate and determinable authorial intention which the reader can, in his/her careful archeology of reading, extract from the text. This meaning is thus universal, stable and public. Theoretically, according to these models there should be no variation in comprehension or interpretation. If there is variation, however, it must be explainable by the reader's poor mastery of reading. It is assumed then that a good reading ability and techniques are a prerequisite of text comprehension.

For recent literary models, in turn, meaning, like the text, is a much more complex notion. Rather than arguing that a text contains meaning, these models picture the text and meaning as plural, cultural and historical. Instead of insisting on the meaning of a text, they thus insist on the meanings of a text. Textual meaning is not determinate and determinable, but dynamic, variable and experiential.

Thirdly, psychological and literary models picture the scope of reading differently. The psychological models (perhaps obviously so) do not take into account the fact that reading always takes place in a social context and under an umbrella of particular socio-cultural assumptions. In other words, in these models reading is taken to be a primarily cognitive activity, which takes place in a social vacuum, between a text which is believed to "contain" its meaning and a solipsistic and "uncontaminated" reader. Even the more recent, less text-based model by Kintsch and van Dijk, which in theory acknowledges the possibility of variation as deriving from readers' divergent background schemata, still sees reading in this way - as primarily the business of a solitary reader.

This is not the case with the recent literary models. In these models reading and interpretation is usually regarded as (also) a social activity. An extreme example of this is Fish's model which says that reading and interpretation of literary texts is completely determined by the essentially social conventions, norms and strategies of reading, that literary texts are in fact socially constructed. Other, less totalitarian and more relativistic versions of the Fishian position also exist: it seems that recent reader response criticism more or less generally acknowledges the fact that reading is socially constrained (see also next section). The volume of social constraint varies, though, according to the analysts' ideological position, from complete determination to the emphasis of the individual reader's power to create idiosyncratic readings as basis for new knowledge about literature (e.g. Bleich).

Finally, the different conceptualisation of the text, meaning and reading in the text-based psychological models and in the recent reader-focussed literary models reflects a more fundamental difference between them: the difference in their philosophical basis. As also Bloome and Greene (1984: 412) have pointed out, psychological reading research has tended to rely on the positivistic philosophy of science. This means that the meaning of a text is taken to be an objective quality of the objective text, a given which is not affected by anything text-external, or by any strategies of reading and interpretation we may subject it to. The reliance in text analysis on a positivistic model of text comprehension would thus imply that the criteria on the basis of which we decide what the text in question is about are text-immanent. In this view, we know what the topic of the text is if and when we identify the writer's original intention. The main problem with such a model is, however, that it assumes that the text and the meaning of a text can be taken to exist independently of our experiences of them, and that they can therefore be "discovered", and anatomized in an objective and universally replicable way.

It may be, however, that this is slowly changing, as the example of the schema-theoretical models demonstrated. These models are perhaps no longer strictly positivistic, but they have attempted to conceptualise reading as involving a kind of negotiation between the reader and the text. In this respect they resemble the recent literary models, which are based on a distinctly more phenomenological philosophy. They suggest that the text and its meaning are fundamentally experiential, variable, dialectical, emergent and negotiable.

Consequently, on the basis of these observations it could be argued that in order to be theoretically capable of analysing what a text is about, discourse analysts when relying on the findings of (explicitly

or implicitly text-based) psychological reading research, should be careful not to assume that meaning equals to the writer's intention only. The writer's intention - as the reader's assumption of the text as communicating something - no doubt represents one factor which influences text comprehension and interpretation, but it is not all there is. In the analysis of this residuum - the complex social, cultural and linguistic processes of reading - an explicit and phenomenologically based model of text comprehension would, I believe, serve discourse analysts better.

3 READING AND INTERPRETATION OF WRITTEN TEXTS AS PSYCHOLINGUISTIC AND SOCIOLINGUISTIC PROCESS

The view of reading as a complex and multi-faceted socio-cultural and linguistic process is naturally no new invention. In sociolinguistic reading research, for example, it is an established premiss. In recent sociolinguistic research it has also been suggested (see e.g. Harste, Burke and Woodward 1982) that reading research should not separate the sociolinguistic and psycholinguistic dimensions, but that attempts should be made to incorporate the interpersonal context with the intrapersonal one. In this view reading would then be a socio-psycholinguistic process which involves a language setting, a mental setting, and the use of strategies. The relationship between these components is, furthermore, taken to be one where the language setting (situation and culture) modifies the mental setting by directing the reader to select certain schemata. The schemata, in turn, affect the use of processing strategies (see e.g. Harste et al. 1982: 108).

One such suggestion has been recently offered by Martin Nystrand in his social-interactive model of writing (1989). The model has later been further elaborated by Nystrand and Wiemelt (1991). This model seems to have been influenced by both psychological reading research and by sociolinguistics, by Bakhtin's sociolinguistically oriented ideas, in particular (see e.g. Nystrand 1989: 70). Interestingly, literary approaches with a similar orientation have also been put forward, which shows, again, how reading researchers and literary scholars are grappling with the same basic questions in their search for valid criteria for text comprehension and/or interpretation.

3.1 Social-interactive approaches to reading and interpretation

Even though Nystrand's model is a model of writing, it is applicable to reading, too. The reason for this is that in Nystrand's view (1991: 25) a social-interactive model of writing assumes that both in writing and reading meaning(s) is/are not considered as located in texts, but as something emerging between writers and readers, in what Nystrand and Wiemelt (1991: 28), following Bakhtin (see for example Bakhtin and Medvedev 1985: 152), refer to as the "dialogic event of meaning". More specifically, Nystrand and Wiemelt argue (1991: 29) that "...meaning unfolds at the interface of highly synchronized writer-reader cognition" where the text is understood when what is in the text strikes a balance between what needs to be said and what may be assumed. In other words, reading is constrained by the reciprocity between the writer and the reader, by which Nystrand and Wiemelt mean that readers are obliged to interpret the text in terms of what they can decipher of the writer's own purpose. Also, reading is constrained by the reader's own purposes, time and place (by the "context of use") of reading, as well as by cultural conventions for interpreting word meaning, syntax and genre. Thus, for Nystrand, text meaning is a hybrid which reflects "the negotiated interests and purposes of both writer and reader". Finally, the role of the text in all this, it appears, is that it mediates the respective, but (ideally) overlapping purposes of the writer and the reader. (Nystrand & Wiemelt 1991: 31 - 39).

Reading is thus both social - as taking place in the reader's context of use, - and interactive where writers and readers interact, or negotiate the meaning of a text. In this task they are constrained by the social principle of reciprocity, according to which "we writ[e] on the premisses of the reader [and read] on the premisses of the writer" (Rommetveit as quoted by Nystrand & Wiemelt 1991: 36).

In literary studies several approaches exist which have suggested the importance of the social and interactive nature of reading and interpretation. For example, Louise Rosenblatt's transactional criticism (see e.g. 1981) could be taken as such. Rosenblatt holds that meaning derives from the confluence of the text and the reader in a particular time and setting. The reader, building on his/her previous experiences and assumptions of the world, provides meaning and creates a "poem", a new experience. In doing this s/he is stimulated, guided and constrained by the text. (Rosenblatt 1981: 11 - 12). This view is

simultaneously individualistic, interactive and social. It focuses on the decisive role of the individual reader's experiences, assumptions and life situation, but, at the same time, it also emphasizes the interaction of the text and reader, and acknowledges that texts are in principle open and that their reading and interpretation can vary in different historical eras, in different cultures, between readers of the same cultural background, and even in different readings by the same reader. However, the spotlight in Rosenblatt's theory is on the individual reader and on his/her highly personal transaction with the literary text, which can be idiosyncratic and unconventional, and potentially not affected by any socio-cultural assumptions at all.

Robert Scholes - a semiotically oriented literary critic - and Ian MacKenzie, whose work has been influenced a great deal by Voloshinov's ideas, also underline that reading is a fundamentally social activity. Similarly, both of them emphasize the role of the text in reading. For example, Scholes in his *Textual Power* (1985: 161) claims that texts have a certain reality so that a change in a letter or a mark of punctuation can make us alter our reading and interpretation of the text. MacKenzie, in turn, underlines the role of the text by citing as an example the fact that innovative texts, texts that are avant-garde or experimental, can in fact force us to change our interpretive habits. Moreover, MacKenzie argues that readers may also produce "strong readings", in other words they may read texts in unconventional ways, while they may also use, when reading canonical texts, in particular, conventional interpretive strategies. All this suggests to MacKenzie a Voloshinovian view of literature: literature is the expression and product of the social interaction between the author, the reader, and the author's text, "...a special form of interrelationship between creator and contemplator fixed in a work of art" (Voloshinov as quoted in MacKenzie 1990: 126).

In sum, these approaches all outline in their own way that reading/interpretation is simultaneously a social, cognitive and linguistic activity; that it involves the setting of reading, the reader's cognitive operations, and the text which is encoded in a particular linguistic form. In contrast to Text-based models of reading these kind of approaches thus see reading and/or interpretation as a complex, multi-componential and emergent process.

3.2 A social-interactive approach to the analysis of literary critical discourse on Shakespeare

A particularly salient example of the relevance of a psychosocio-linguistic or social-interactive approach to the analysis of written texts is the case of canonical literary texts and their reception in different historical contexts. For some time now I have been interested in the analysis of the linguistic strategies with which literary critics have reinterpreted, or recontextualised Shakespeare's work. In order to be able to identify, analyse and compare the different strategies used by the critics I need a complex and multi-levelled theoretical framework.

Shakespeare's texts have been interpreted and reinterpreted time after time, from different ideological perspectives. To mention only a few, the drama texts have been interpreted from a humanist, Christian, existentialist, marxist, Freudian, Jungian, feminist, and New Historicist/cultural materialist perspective. These kinds of alternations in interpretive habits cannot clearly be explained by any model which assumes that the text contains its meaning, and that this meaning is the same in all times and places, in spite of the fact that it has sometimes been argued that all meanings and interpretations are encoded in the complex textual labyrinths of Shakespeare's texts. The question what a text is about cannot be given a once-for-all and universal answer. The text can be about quite different things, in different contexts, under different socio-cultural, historical and ideological constellations. For the same reason, it is no more appropriate to claim that the multiple interpretations of the text are in fact what the author himself intended. The author's intention is always a speculative interpretation, a (more or less educated) guess.

Nor can I rely on a model which focusses on the individual reader only. This position, in turn, challenges the claims, voiced by certain psychologically oriented critics, that reading Shakespeare equals to reading oneself. The history of the reception of Shakespeare's work clearly demonstrates that the critics responses are not only idiosyncratic inferences and subjective interpretations, but also products of their own time, and of the paradigms or episteme of literary criticism (cf. Kuhn 1962; Foucault 1972). The critical essays clearly reflect and are in dialogue with their historical contexts. This meant also that a solely cognitive Interactive model was not relevant for my purposes.

And conversely, I cannot accept a model which claims that the reinterpretations of the critical essays were completely determined by

their socio-cultural and historical contexts, or to use Fish's term, by their writers' respective interpretive communities. Readers of literature can in fact read against the grain, construct unconventional meanings, or resist established reading conventions.

Instead, what I need is a view which sees literary interpretation as a complex cognitive and social process of negotiation between various forces of gravity: between the text, reader, and setting. First, according to this view the text functions as the stimulus which triggers the activity of reading/interpretation, and as a constraint which controls and channels by its particular genre, linguistic and stylistic forms and structures the ways in which the text can be interpreted. Furthermore, the text is also a mediator: it mediates to its readers something of its author's intentions, purposes, goals and premisses. Secondly, in this view the reader is seen as a partly idiosyncratic and potentially creative constructor of meaning, and partly as a socially, culturally and ideologically (and textually) conditioned agent. Thirdly, the setting - the real physical context, the time, place, and purposes of reading as well as more general socio-cultural norms and assumptions - also directs reading. Finally, in different contexts of reading, or in different reading events, these components can be negotiated differently so that one component may be given more power than the others. For instance, in a pedagogical context of reading it may happen that the established conventions and strategies of reading/interpretation wholly determine the meaning of a text. In another context, a "strong" or "resistant" reader may construct (a) meaning(s) which differ from or challenge the conventional interpretation of the text in question.

With this, admittedly complex, model, the phenomenon of plural interpretations of the one and the same text can be examined as simultaneously textual, social and cultural, personal and public. The particular strategies of the different critics could be analysed against the socio-cultural parameters of their day, or of the parameters of the particular reading event, in a dialogue with them, and with the author's text. In this view literary interpretation thus was not the search for what the author meant, but a process of negotiation where the reader negotiates the different sources and constraints on interpretation.

4 CONCLUSION

To recap, this article has dealt with the problem of determining the criteria on the basis of which we decide what a particular text is about. It was argued that in the analysis of what a particular text means an approach which assumes that meaning is text-immanent is not consistent with the overall aim of discourse analysis to analyse language use as social and variable. On the basis of a review of certain psychological and literary models of reading and interpretation it was argued that a phenomenological orientation - such as suggested in recent literary and sociolinguistic approaches - is more relevant for discourse analysis than a positivist one, which in turn has been characteristic for most psychological models of reading. Moreover, it was pointed out that a phenomenological orientation would enable analysts to see the text as both an objective and subjective entity; meaning as textually-constrained as well as plural, cultural and historical; and reading and interpretation of written texts as a negotiation process where different sources of influence - the author's text, the reader, the setting, and the socio-cultural conditions of reading - all affect what the text means.

In terms of discourse analytic research there are two further points which seem relevant. The first point is that, no matter what our criteria are for determining what a text is about³, an awareness of the basis of our analysis of what a text means can be a step towards better disciplinary health, for making our analytical criteria explicit, and thus sharing them with other researchers, means also that our analysis can be better tested and assessed by others. Our criteria should be explicit and theoretically based, and not implicit and pretheoretical.

Secondly, discourse analytic research - which can boast of an impressive tradition of interdisciplinarity - could also profit from the findings and problematizations suggested in the work of literary scholars and stylisticians. In particular, in the analysis of the social and cultural variation of language use stylistics and discourse analysis have a great deal of common ground. The manipulation of style is not a characteristic of literary writers only, but writers of other kinds of texts

³ In the analysis of language use different models could very well be seen as also different kinds of tools which are useful either with particular types of texts or with particular features of texts. A similar point is made also by Barnett in her review of psychological models of reading in relation to second language reading research. She (1989: 11) points out that different models, even though they may be limited and partial, can in fact give us different insights into the process of reading.

- journalistic, media and advertising texts, for example - may equally well use different styles in order to create certain effects. Literary scholars have to a certain extent already discovered the fruitfulness of this kind of interdisciplinarity, as the recent developments in discourse stylistics (see e.g. Carter & Simpson 1989), literary linguistics (Durant & Fabb 1987), literary semantics (see e.g. the Journal of Literary Semantics) and literary pragmatics (see e.g. Sell 1990) demonstrate. Linguists, in contrast, have been slower in their moves. Nevertheless, there are signs of a growing interest among them, too, in the insights of stylistics and a new awareness that a more interdisciplinary framework would open up interesting new avenues for research on texts, literary and non-literary.

REFERENCES

- Barnett, M. A. 1989. *More than Meets the Eye: Foreign language reading. Theory and practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Bakhtin M. & P. N. Medvedev 1985. *The Formal Method in Literary Scholarship: A critical introduction to sociological poetics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bleich, D. 1978. *Subjective Criticism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Bloome, D. & J. Green 1984. Directions in the sociolinguistic study of reading. In P. D. Pearson (ed.) *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Brown, G. & G. Yule 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. A. & P. W. Simpson (eds.) 1989. *Language, Discourse and Literature: An introductory reader in discourse stylistics*. London: Unwin Hyman Ltd.
- Carver, R. 1990. *Reading Rate: A review or research and theory*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Durant, A. & N. Fabb 1987. New courses in the linguistics of writing. In N. Fabb, D. Attridge, A. Durant & C. MacCabe (eds.) *The Linguistics of Writing: Arguments between language and literature*. Manchester: Manchester University Press.
- Eagleton, T. 1983. *Literary Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fish, S. 1980. *Is there a Text in this Class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Foucault, M. 1970. *The order of Things: An archeology of the human sciences*. London: Tavistock Publications.
- Freund, E. 1987. *The Return of the Reader: Reader-response criticism*. London: Methuen.
- Grabe, W. 1988. Reassessing the term "interactive". In P. L. Carrell (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. S. 1967/1982. Reading: a psycholinguistic guessing game. In F.V. Gollasch (ed.) *Language and Literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman*. Vol. 1. Boston, London and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Goodman, K. S. 1968. The psycholinguistic nature of the reading process. In K.S. Goodman (ed.) *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*. Detroit: Wayne State University Press.

- Goodman, K. S. 1975/1982. The Reading Process. In F.V. Gollasch (ed.) *Language and Literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman*. Vol. 1. Boston, London and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Gough, P. B. 1972. One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (eds.) *Language by Ear and Eye*. Cambridge: MIT Press.
- Harste, J., C. Burke & V. Woodward 1982. Children's language and world: Initial encounters with print. In J. Langer & M. Smith-Burke (eds.) *Reader Meets Author/Bridging the Gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Hirsch, E. D. Jr. 1967. *The Aims of Interpretation*. Chicago: The University Chicago Press.
- Holland, N. 1975. *5 Readers Reading*. New Haven: Yale University Press.
- Iser, W. 1978. *The Act of Reading: A theory of aesthetic response*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Kintsch, W. & T. Dijk, van 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85:363 - 394.
- Kuhn, T. S. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LaBerge D. & S. J. Samuels 1974. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6:293 - 323.
- MacKenzie, I. 1990. Author, text, reader and community. *Journal of Literary Semantics* XIX:116 - 134.
- Nystrand, M. 1989. A social-interactive model of writing. *Written Communication* 6:66 - 85.
- Nystrand, M., & J. Wiemelt 1991. When is a text explicit? Formalist and dialogical conceptions. *Text* 11:25 - 41.
- Pearson, P. D. & R. J. Tierney 1984. On becoming a thoughtful reader: learning to read like a writer. In A. C. Purves & O. Niles (eds.) *Becoming Readers in a Complex Society: Eighty-third yearbook of the national society for the study of education*. Part 1. Chicago: University of Chicago Press.
- Riffaterre, M. 1981. Interpretation and descriptive poetry: A reading of Wordsworth's 'Yew-Trees'. In R. Young (ed.) *Untying the Text: A post-structuralist reader*. Boston, London and Henley: Routledge & Kegan Paul.

- Rosenblatt, L. M. 1978/1981. *The Reader, the Text, the Poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D. 1977. Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (ed.) *Attention and Performance VI. Proceedings of the sixth international symposium on attention and performance*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Scholes, R. 1985. *Textual Power: Literary theory and the teaching of English*. New Haven and London: Yale University Press.
- Sell, R. (ed.) 1991. *Literary Pragmatics*. London: Routledge.
- Wellek R. & A. Warren 1942/1956. *Theory of Literature*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Wimsatt, W. K. & M. C. Beardsley 1954. *The Verbal Icon*. University of Kentucky: University of Kentucky Press.

NÄKÖKULMIA PUHEEN JA KIRJOITUKSEN VERTAILUUN

Minna-Riitta Luukka
 Korkeakoulujen kielikeskus

1 JOHDANTOA

Suurin osa perinteisestä kielitieteellisestä tutkimuksesta on käsitellyt joko abstrahoitua kielimuotoa, irrallisia lauseita tai sanoja ja etupäässä kirjoitettua kieltä. Vähitellen kiinnostus aitoja diskursseja ja puhuttua kieltä kohtaan on lisääntynyt. Puheen tutkimisen avulla on mahdollista löytää kielisysteemistä uusia piirteitä, jotka eivät tulisi lainkaan esiin, jos tutkittaisiin vain kirjoitettuja tekstejä.

Puhuttua ja kirjoitettua kielimuotoa on tutkittu erillisinä ilmiöinä, mutta toisaalta on korostettu niiden välistä läheistä yhteyttä. Kirjoitetun ja puhutun kielen suhteita selvitettyä on kiinnitetty huomiota mm. seuraaviin seikkoihin: 1) Kirjoitettu ja puhuttu kieli diskurssityyppeinä ja systeeminä (Halliday 1986, 1987; Tannen 1982, 1985), niiden leksikaaliset, kieliopilliset ja pragmaattiset erot (Horowitz 1987; Chafe 1985, 1986). 2) Kirjoitetun ja puhutun kielen tuottaminen (Chafe & Danielewicz 1987). 3) Puhujan, kirjoittajan, kuulijan ja lukijan rooli välittäjänä (Duranti & Brenneis 1986; Nystrand 1982, 1987; Chafe 1982, 1986). 4) Kuunteleminen ja lukeminen samanlaisina

prosesseina (Danks & End 1987; Townsend et al. 1987; Samuels 1987).

Suomen kielen puhutun ja kirjoitetun kielimuodon eroja on tutkittu etupäässä muotojen äänteellisten ominaisuuksien kannalta (esim. Mielikäinen 1980) ja sanaston ja lauserakenteiden kannalta (esim. Saukkonen 1970, 1972; Vuorinen 1981). Puhutulle suomen kielelle on pidetty ominaisena väljyyttä. Puhekielessä on tahatonta toistoa, vahvistus-, viittaus- ja täytesanoja ja muita merkitykseltään vähäisiä ilmauksia enemmän kuin kirjoitetussa kielessä, enemmän adverbeja, pronomineja ja konjunktioita, vähemmän tiiviitä upotuksia ja lauseenvastikkeita. Tämänkaltaisen puhutulle ja kirjoitetulle kielelle tyypillisten piirteiden listaus ei kuitenkaan ole hedelmällistä, ellei oteta huomioon piirteiden yhteisiä nimittäjiä ja erojen mahdollisia syitä ja ellei varmisteta sitä, että aineistot ovat vertailukelpoisia.

Tässä artikkelissani pohdiskelen puheen ja kirjoituksen vertailun edellytyksiä ja niitä syitä, jotka mahdollisesti johtavat muotojen eroihin. Esimerkkiaineistona käytän viiden konferenssisitelmän puhuttua ja kirjoitettua versiota, joita olen analysoinut metadiskurssikäsitteen avulla (ks. Luukka 1992). Tässä artikkelissa en kuitenkaan esittele koko analyysia, vaan poimin siitä otteita. Rajoitan pohdiskeluni puhuttujen ja kirjoitettujen monologien vertailuun, en siis käsittele keskustelujen ja kirjoitettujen tekstien vertailun ongelmia.

2 VERTAILEVIEN TUTKIMUSTEN ONGELMIA

Kielen ja viestinnän tutkimukseen yleisemminkin vaikuttava tekijä on se, että kieli on kontekstisidonnaista. Puhumiseen ja kirjoittamiseen ja sitä kautta diskursseihin vaikuttavat monet tekijät: kuka, kenelle, missä, milloin, mitä ja miksi viestii. Näiden kaikkien taustamuuttujien vaikutus tekstin lopulliseen ilmiasuun on yhtä suuri, ellei suurempikin, kuin käytetyn kanavan (puhe vs. kirjoitus). Kieltä ja tekstejä ei ole mielekästä tarkastella kontekstista irrallaan. Voidaan jopa pohdiskella sitä, onko edes mahdollista vertailla satunnaisesti valittuja puhuttuja ja kirjoitettuja tekstinäytteitä ja sen avulla tehdä yleistyksiä ja päätelmiä puhutusta ja kirjoitetusta kielimuodosta.

Vaikka hyväksyisimmekin ajatuksen kahdesta erillisestä kielimuodosta, ei niiden suhdetta voida pitää dikotomisena, vaan ennemminkin jatkumona, jonka toisessa päässä ovat tyypillisimmät puhutun

kielen piirteet ja toisessa päässä tyypillisimmät kirjoitetun kielen piirteet. Tekstit tai diskurssit sijoittuvat tälle jatkumolle. Usein onkin kyse tietoisesta valinnasta, jonka puhuja tai kirjoittaja tekee tuottaessaan tekstiä. Kirjoittaja voi käyttää tekstissään puheelle tyypillisiä piirteitä; puhuja taas kirjoitetuille teksteille tyypillisiä piirteitä tarpeen mukaan. Tannenin (1982) mukaan voidaankin puhua oraalisisistä ja kirjallisista strategioista enemmän kuin kahdesta eri kielimuodosta.

Suurin osa kirjoitetun ja puhutun kielen eroja kuvaavista malleista on rakennettu jatkumon ääripäiden, keskustelujen ja ekspositoristen kirjoitettujen tekstien, analysoinnin pohjalta. Tällä tavalla on tietysti saatu selviä eroja esille. Mutta mikäli halutaan saada selville käytetyn kanavan vaikutus tekstin piirteisiin, olisi vertailtavien tekstien kontekstuaalisten tekijöiden vastattava mahdollisimman tarkasti toisiaan. Esimerkiksi kahvipöytäkeskusteluissa tärkeintä ei niinkään ole se, mitä sanotaan, vaan se että kommunikoidaan. Tässä suhteessa samanlaisia kirjoitettuja tekstejä saattavat olla henkilökohtaiset kirjeet tai tervehdyskortit. Kirjoitettujen tekstien ääripäässä, esimerkiksi lakiteksteissä, keskeisintä ovat nimenomaan sisällöt, muulla vuorovaikutuksella ei ole suurtakaan merkitystä. Puhutuista teksteistä tässä suhteessa samankaltaisia ovat esimerkiksi radiouutiset.

Olen tutkimukseni (Luukka 1992) aineiston valinnassa yrittänyt varmistaa mahdollisimman pitkälle tekstien vertailukelpoisuuden. Aineisto koostuu viidestä suullisesta kielitieteellisestä esitelmästä ja niiden kirjoitetuista versioista. Tekstien tuottajat ovat samat, tekstien aihe ja tavoite on sama ja jopa kohderyhmä on suurelta osaltaan sama. Ilmaisutapojen erojen selityksiä voi siis etsiä nimenomaan tekstien tuottamistavasta, puhumisesta ja kirjoittamisesta. Aineistoni suulliset tekstit ovat ennalta valmisteltuja, mutta eivät luettuja tekstejä. Suunnittelusta huolimatta lopullinen kielellistys tapahtui vasta esitystilanteessa.

3 EROJEN TAUSTOJA

3.1 Käytettävissä oleva aika

On esitetty, että puhuttu - kirjoitettu -jatkumo voitaisiin korvata myös suunnittelematon - suunniteltu -jatkumolla (ks. esim. Ochs 1979). Kirjoitetut tekstit ovat yleensä pidemmälle suunniteltuja kuin puhutut tekstit, mutta poikkeuksiakin on. Esimerkiksi kirjeet tai sähköpostin viestit ovat varsin suunnittelemattomia, sen sijaan esitelmät tai luennot ovat ennalta suunniteltuja.

Suunnittelua on itse asiassa kahta eri tyyppiä: tekstin kokonaisrakennetta koskevaa suunnittelua ja tekstin ilmaisuja, sanontatapoja koskevaa suunnittelua. Ensimmäisen tyyppin suunnittelun määrä ei välttämättä erottele puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä, pintatason suunnittelun määrä sen sijaan erottelee ne paremmin. Yhtä hyvin voitaisiinkin siis nimetä puhumisen ja kirjoittamisen peruseroksi tekstin tuottamiseen käytettävissä oleva aika, ts. puhumisen nopeus ja kirjoittamisen hitaus.

Suuri osa puheen tuottamista kuvaavista malleista on sarjamaisia malleja, joissa tuottamisen on katsottu etenevän tasolta toiselle siten, että puhuja käy ensin läpi yhden vaiheen, siirtyy sitten toiseen vaiheeseen (ks. esim. Clark & Clark 1977). Malli on puhtaasti teoreettinen ja mekaanisen sarjamainen ja sen realistisuutta on epäilty. Viimeaikaisissa puheen tuottamisteorioissa (esim. van Dijk & Kintsch 1983, Stemberg 1985, Levelt 1989) on lähdetty siitä ajatuksesta, että puheen tuottaminen ei ole sarjamaista, vaan eri vaiheet ovat paralleelisia. Perusidea suunnittelun vaiheisuudesta on kuitenkin malleissa edelleen mukana. (Tuottamismallien kritiikkiä ks. Dufva 1992)

Tuottamisprosesseina, ideoiden kielellistämisenä puhuminen ja kirjoittaminen on samanlaista toimintaa. Vaikka tuottamisen taustalla olevat menettelytavat eivät yleensä ole tietoisia, varsinkaan spontaanissa puheessa, meillä on kuitenkin intuitiivinen käsitys siitä, että haluttaessa tekstiä ja puhetta voidaan suunnitella ja jäsentää ennalta. Pintatasolla se on suhteellisen automaattista ja huomaamatonta, mutta ideatasolla, tekstin kokonaisrakenteen tasolla se muuttuu selvemmäksi ja tietoisemmäksi. Puhutuissa teksteissä ilmaustapojen muotoilun vaiheet ovat näkyvissä, kirjoitetuista teksteistä ne on yleensä poistettu. Puhumista voitaisiinkin verrata kuulakärkikynällä kirjoitettuun tekstiin,

jossa epäröintejä, vääriä aloituksia, sanojen ja rakenteiden muutoksia ei voi piilottaa näkymättömiin.

Ennakovalmistelun osalta aineistoni puhutut tekstit vastaavat ns. julkisia puheita. Konferenssiesitelmien ja artikkeleiden valmisteluvaiheet nivoutuvat yhteen sillä tavalla, että suullinen versio on usein samalla kirjoitetun tekstin raakaversio. Toisilla esitelmän pitäjillä on tapana valmistella teksti mahdollisimman pitkälle jo puhetilannetta varten, toiset jopa kirjoittavat sen valmiiksi ja tekevät vain pieniä muutoksia julkaistavaa versiota varten. Toiset taas suunnittelevat vain summittaisen rakenteen ja valmistavat kalvot ennen puhetilannetta ja kirjottavat artikkelin vasta myöhemmin.

Aineistoni viidestä esitelmöitsijästä kaksi oli kirjoittanut esitelmänpitoa varten pohjatekstin, mutta kumpikaan heistä ei lukenut tekstiä. Itse asiassa he käyttivät tekstiä vain tukisanaliuskana. Kolme esitelmöitsijää oli suunnitellut vain esitelmän kokonaisrakenteen ennalta. Kaikki puhujat pitivät suunnitelmistaan melko tiukasti kiinni myös kirjoittaessaan artikkelia. Asioiden käsittelyjärjestys säilyi periaatteessa samana, vaikka asioiden käsittelyä syvennettiin, taustatietoja, kirjallisuusviitteitä ja esimerkkejä lisättiin.

Puhutuissa teksteissä ennakkosuunnittelu tuli esiin ilmauksissa, joissa puhuja esittelee esitelmänsä kokonaisrakenteen, ehkä helpottaakseen esityksensä seuraamista.

Esimerkki 1:

tota mää aion puhua öö lähinnä. ensin hiukan käsitteestä työmuisti, vain sen verran että te tiedätte mitä minä sillä tarkoitan. sitten tota puhua tämmösistä ihan kolmesta, kokeellisesta tehtävästä jota mä oon käyttäny. ja sitten öö muutamista sovellusideoista ja nämä kaikki liittyy ala-asteen englannin oppimiseen suomalaisessa, koulussa.

Samantyyppisen esitelmän kirjoitetussa versiossa ei ollut vastaavanlaista esittelyä lainkaan. Kaiken kaikkiaan puhutut tekstit olivat tekstuaaliselta rakenteeltaan eksplisiittisempiä kuin kirjoitetut tekstit. Kielellisiä rakennesignaaleja ja siirtymiä oli puhutuissa teksteissä enemmän; kirjoittajilla taas on käytettävissään typografisia keinoja esimerkiksi kappalejaot ja otsikot.

Vaikka puhe olisikin valmisteltu ennalta, tapahtuu lopullinen suunnittelu vasta puhetilanteessa. Puheen suunnittelu ja tuottaminen samanaikaisesti jättää jälkensä tekstiin. Selvimmillään suunnittelu voi tulla esiin ns. prosessipuheen kautta, jossa puhuja kielellistää suunnitteluprosessiaan, esimerkiksi ilmaisun muotoilua tai sananhakua.

Esimerkki 2:

Puhuttu versio

tää pohdiskelu on sillä tavalla vielä alullaan ja, tää, visio sen takia aika hämärä, mä voisin kuvitella tietysti jonkinlaista, tämmösen. suomen kielen oppijoiden. *ähm, ähm. miten mä sanosin, tämmöstä mentaalista* kuvaa että on tällänen verkko, joka, jo- joka osittain vähitellen sitten muuttuu semmosiks skeemoiksi

Kirjoitettu versio

Pohdiskeluni on vasta alullaan. Visioni oppijan kannalta ideaalisesta suomen morfologian kuvausmallista on vielä hämärä. Voisin jopa kuvitella skeemamallin epämääräisten läiskien peittämää verkkoa.

Tekstin tuottaminen on jatkuvaa ilmaisutapojen valintaa. Puhujalla on ratkaisevasti vähemmän aikaa harkita sanavalintojaan kuin kirjoittajalla. Kirjoittaja voi niin halutessaan palata takaisin ja muuttaa käyttämäänsä ilmaisutapaa. Sen sijaan kovin monet korjailut ja uudelleenmuotoilut joutuvat puheesta epäsujuvaa ja vaikeasti seurattavaa, varsinkin soas puhuja ja puheenaihe ovat vieraita.

Hallidayn mukaan (1987) lipsut, korjailut ja epäröinnit eivät ole niinkään spontaanin puheen ominaisuuksia vaan ennemminkin yhtä astetta tietoisemman puheen, esimerkiksi luennoimisen ominaisuuksia. Kun puhuminen tulee tietoiseksi ja oman suorituksen monitorointi lisääntyy, niin nämä ilmiöt lisääntyvät samalla. Monitoroinnin määrä ei kuitenkaan liene yksiselitteisesti lipsahdusten ja epäsujuvuuden selittäjä. Epäröinnin määrään vaikuttavat monet puhujaan, puhuteltavaan, tilanteeseen ja puheenaiheeseen liittyvät tekijät. Aineistoni puhujat olivat varsin sujuvasanaisia, eikä uudelleenmuotoiluja, lipsuja ja epäröintejä esiintynyt paljonkaan. Epäröintitaukoja ja täytesanoja niistä tietysti löytyi, kuten mistä tahansa spontaanista puheesta.

Esimerkki 3:

Puhuttu versio:

vasta silloin kun pystytään kuulemaan vieraasta kielestä oikeita asioita, oikealla tavalla, *eli sen syntyperäisen tavalla*, niin silloin kielenoppijalla on mahdollisuuksia, *öö edellytykset* tuottaa itsekkin oikein muutoinkin kuin satunnaisesti. ääntäminen, vaikeudet ovat hyvin usein havaitsemisvaikeuksia vaikka tietysti, ei voi taas toisaalta ajatella että, *öö pelkästä havaitsemisen oppimisesta öö*, seuraisi automaattisesti tuottamisen *öö*, oppiminen, *siis oikean tuottamisen oppiminen*

Kirjoitettu versio:

Vasta pystyessään kuulemaan vieraasta kielestä oikeita asioita ja oikealla tavalla kielenoppijalla voi olla edellytykset oppia itse tuottamaan oikein -muutoinkin kuin satunnaisesti. Ääntämisvaikeudet ovat hyvin usein havaitsemisvaikeuksia, vaikka pelkkä havaitsemisen oppiminen ei luonnollisestikaan johda automaattisesti oikeaan tuottamiseen.

Puhumiselle on ominaista myös tiedostamattomuus. Hallidayn (1987) mukaan puhuminen on toimintana samankaltaista kuin tanssiminen tai juokseminen - se on automaattista toimintaa, eikä sen osatoimintoja yleensä tiedosteta. Puhuja tietää tietysti puhuvansa ja kuulija tietää puhujan puhuvan, mutta päähuomio kiinnittyy yleensä puheen sisältöön eikä muotoihin. Puhujatkaan eivät välttämättä muista sanatarkasti tuottamiaan muotoja ja rakenteita. Esimerkkinä tästä sisällön ensisijaisuudesta on se, että aineistoni puhutuissa teksteissä esiintyneet korjaukset ja täsmennykset liittyivät nimenomaan merkitysvivahteisiin, esimerkiksi väitteen varmuusasteen lieventämiseen tai vahventamiseen kuten seuraavassa esimerkissä. Kirjoitettuun versioon on valittu nimenomaan korjattu, varma versio.

Esimerkki 4:

Puhuttu versio:

kaikki suomen kielen äänteelliset ominaisuudet saattavat olla. ovat siis tällaisia potentiaalisia vaikeuksia jonkun tietyn äidinkielen lähtökohdista

Kirjoitettu versio:

Kaikki suomen kielen äänteelliset ominaisuudet, samoin kuin osa puuttuvistakin, ovat potentiaalisia vaikeuksia jonkin tietyn äidinkielen lähtökohdista.

Puhujat saattavat olla tietoisia siitä, että sanavalinnat eivät välttämättä ole loppuun asti harkittuja ja tästä syystä käyttävät enemmän epäröinti-ilmiöitä ("hedgejä"), nimenomaan epämääräistyksiä, kuin kirjoituksissa ("se on tavallaan, voidaan ehkä kutsua sitä.."). Toisaalta esitelmä saattaa olla vielä artikkelin kirjoittamisen esivaihetta ja siksi asiataan eivät välttämättä ole loppuun asti pohdittuja. Puhuja voi vielä puhuen testata ja hahmottaa ajatuksiaan.

Seuraavassa esimerkissä puhuja/kirjoittaja selvittää regressioanalyysin avulla kolmen eri tehtävän selitysvoimaa. Puhutussa versiossa esitemöitsijä pohdiskelee varsin epäröivällä tavalla tulokseen vaikuttavia syitä. Kirjoitetussa versiossa tämä pohdinta on jätetty kokonaan pois. Puhutun version epäröivyyttä tulee ilmi mm. varmuusasteen lieventimien ja epäröintitaukojen kautta.

Esimerkki 5:

Puhuttu versio:

elikkä alottaa siitä että kuinka paljon jäljentämistehtävä yksinään selittää. öö. se oli tässä kolkyviis prosenttia siihen lisätynä toisto, nelkytsemän prosenttia ja sitten rakenteet taas viiskykolme prosenttia.

syy miksi tämä, jäljentämistehtävä tässä, tai siis toisto lisää tähän näin paljon, tätä selitys, öö voimaa sillon kun se tuossa ei tehny sitä, johtuu kai lähinnä siitä että. että tota tässä. öö, osajoukossa mi-mi-mis-millä tehtiin kaikki nämä tehtävät nii, toi jäljentämistehtävä oli heikompi selittäjä. yleensä: öö. mikä, minä luulisin että saattaa olla tällöinen artefakta, johtuu lähinnä siitä että, että tota tällöinen jäljentämistehtävä kun tehdään, joukkokokeena niin siihen liittyy kaikennäköstä hässäkkää, muunmuassa osa oppilaista ei jaksa keskittyä siihen kovinkaan hyvin

...
no mitä tästä taulukosta kaiken kaikkiaan vois päätellä on että tää rakennetehtävä näyttäs mittaavan jotakin muuta kun nää kaks, muuta tehtävää ja että toisaalta, tässä näyttäs siltä että nämä kaks mittaa hyvin paljon samaa asiaa

Kaiken kaikkiaan tekstin suunnittelu samanaikaisesti ns. viimeistelyn kanssa johtaa siihen, että puhuttujen tekstien rakenteet ovat löyhempiä, tekstiin tulee mukaan sivupolkuja, jotka kirjoitetusta versiosta karsiutuvat.

Esimerkki 6:

Puhuttu versio:

tässä seuraavassa esimerkissä, tuo on tuo imperfekti jossa on si, aika monessa suomen verbiryhmässä on imperfektissä si, on lensi, pesi vastasi tarvitsi, ainakin näissä verbityypeissä, ja vaikka se si-aines sinänsä ei, kaikissa näissä verbeissä ole imperfektin tunnusta se kokonaan,

Kirjoitettu versio:

Kun ensimmäiseksi selittäväksi muutujaksi valittiin paras selittäjä, lausumien tarkkuus toistamistehtävässä, tämän muuttujan selitysosuus arvosanassa esiintyvistä vaihtelusta oli 44%. Kun malliin lisättiin jäljentämistehtävä, selitysosuus kasvoi vain 3%:lla nouden siis 47%:iin. Syntaktis-semanttisen tehtävän lisääminen kasvatti selitysosuuden edelleen 53%:iin.

Tämän perusteella voidaan todeta, että toistamis- ja jäljentämistehtävä tuntuivat selittävän jokseenkin saman osan variaatiosta, kun taas syntaktis-semanttisella tehtävällä on lisäksi jonkin verran itsenäistä selitysvoimaa.

Kirjoitettu versio:

Imperfektissä on si useissa verbityypeissä (lensi, pesi, vastasi, tarvitsi).

Vaikka si-aines on eri lähtöä eri tapauksissa,

toisissa on ja toisissa ei ja se on vähän tulkinnanvarainen kysymys, niin se kuitenkin voidaan tulkita, ja itseasiassa suomen murteissakin joskus on tapauksia joissa niin tulkitaan, niin voidaan ajatella että tää si on siis tämmönen imperfekti-skeema,

ja, sillan, sillan tuota, syntyy tällasia muotoja näitä on aika paljon tää on aika tavallinen ilmiö, ja sama sama si skeema aiheuttaa myöskin sitä että konditionaali usein leviää imperfektin asemaan, se niinkun havaitaan ikäänkuin imperfektinä ja tuotetaan sitten myös.

No sitten tää toinen malli. jolla ei oo ollenkaan tämmösiä, tunnettuja, tekijöitä taustallaan vaan, tää on, tämmönen verkkomalli jonka mä oon, itse, itse ajatellut kokoon suomea vieraana kielenä opettaessani,

kun, opetetaan suomea vieraana kielenä niin, yleensä edetään niin että opiskelijoille esitellään jokin muotoryhmä tai pari muotoryhmää kerrallaan, esimerkiks opetetaan tänään partitiivi tai opetetaan persoonataivutus...

Sivupolut voivat toisaalta vaikeuttaa puheen seuraamista, mutta toisaalta ne antavat kuulijoille lisäaikaa kuulemansa prosessoimiseen.

3.2 Vuorovaikutuksen luonne

Toinen puhutun ja kirjoitetun kielen perusero liittyy siihen, että tekstin tuottajan ja vastaanottajan suhde on erilainen: puhuttaessa kontakti on suora ja samanaikainen, kirjoitettaessa epäsuora ja viivästynyt. Puhe-tilanteessa puhuja voi käyttää hyväkseen enemmän kontekstuaalista tietoa ja tarkkailla sanomansa ymmärtämistä. Tämä perusero tekstin tuottajan ja vastaanottajan suhteessa onkin esimerkiksi Lakoffin (1982) mukaan keskeisin vaikuttaja etsittäessä puhutun ja kirjoitetun kieli-muodon eroja ja yhtäläisyyksiä.

kielenoppija voi muodostaa skeeman, jossa imperfekti on si niissäki tapauksissa, joissa sitä normaalisti ei ole."

Si-imperfekti"-skeema aiheuttaa myös konditionaalimuotojen leviämistä imperfektin sijaan.

Verkkomalli

Kun suomea opetetaan vieraana kielenä, opiskelijoille esitellään muotoryhmä tai pari kerrallaan; esimerkiksi "partitiivin muodostaminen" tai "persoonataivutus"....

Puhutuissa monologeissakin vuorovaikutus on selvemmin näkyvässä kuin kirjoitetuissa. Puhujat tuovat kuulijoitaan esille tekstis-sään, puhuttelevat heitä, viittaavat suoraan heihin ja esittävät kysymyksiä, joista tosin suurin osa on selvästi vain retorisia kysymyksiä. Aineistoni esitelmissä viitattiin selvästi useammin kuulijoihin kuin kirjoitetuissa artikkeleissa. Seuraavassa esimerkissä puhuja osoittaa eksplisiittisesti, että hän kyllä tietää kuulijoiden olevan asiantuntijoita suomen taivutusjärjestelmän suhteen.

Esimerkki 7:

Puhuttu versio:

suomen taivutusjärjestelmä on, *niin kun tiedätte niin*, se on hyvin laaja ja mutkikas

Kirjoitettu versio:

Suomen taivutusjärjestelmä on hyvin laaja ja mutkikas.

Sanoman perillemenon monitoroinnista taas kertovat puhujien tarkistuskysymykset:

Esimerkki 8:

mää oon tähän laittanu, laittanu tuota noi sijasuhteiden määrät, mitä noista löytyy, ja nää vihreät numerot, *näättekö sinne perille*. on vertailunumeroita...

Puhuttujen monologiin vuorovaikutuksellisuus tulee ilmi myös esitelmien aloituksissa ja lopetuksissa puhutteluineen. Seuraavassa esimerkissä puhuja avataa keskustelun eksplisiittisesti. Tämäntyyppisiä avauksia ja lopetuksia ei kirjoitetuissa teksteissä tietenkään esiintynyt.

Esimerkki 9:

no okei mä lopetan tähän, mä aattelin että ehkä teillä olis jotakin hyviä ideoita

Chafe (1982) käyttää termejä 'detachment' (etäännyttäminen) ja 'involvement' (sitouttaminen) kuvatessaan puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien interpersonaalisia piirteitä. Etäännyttävällä kielellä Chafe tarkoittaa konkreettisista tilanteista ja asioista etäännyttä kielenkäyttöä, josta esimerkkinä on mm. passiivin käyttö ja nominalisaatio. Sitouttavalle kielelle taas ovat tyypillisiä mm. ensimmäisen persoonan käyttö, emfaattiset partikkelit ja suora kerronta.

Tässäkin aineistossa puhutut tekstit olivat selvästi henkilökohtaisempia ja sitoutuneempia kuin kirjoitetut tekstit. Itse asiassa eron suuruus saattaa johtua siitä, että tieteellistä kirjoittamista ohjaaviin

"normeihin" kuuluu mm. minän häivyttäminen tekstistä. Tämän aineiston kirjoitetut artikkelit eivät tosin noudatelleet akateemisen kirjoittamisen pelisääntöjä kovin tiukasti. Artikkeleissakin viitattiin kirjoittajaan, mutta ei kuitenkaan käytetty minä-pronominia vaan ilmaistiin asia astetta implisiittisemmin pelkän persoonapäätteen avulla. Tyypillinen ero puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien välillä oli kuitenkin se, että kirjoittaessaan koehenkilöni käyttivät passiivia tai nominaali-muotoja, kirjoittivat muuttujista ja tekijöistä; puhuessaan he taas käyttivät aktiivimuotoja ja viittasivat itseensä suoraan, puhuivat koehenkilöistä ja heidän tekemisistään.

Esimerkki 10:

Puhuttu versio:

no niin, öö sitten *mä, siiryn puhumaan* siitä mitä *mä olen tehny, mä oon tutkin- olin mukana* tämmösessä tutkimuksessa jossa seurattiin ala-asteen, öö, oppilaita kolmannelta luokalta kuudennelle asti. ja öö, tässä projektissa oli hyvin monia erilaisia tavoitteita jotka lähinnä liittyvät opetusmenetelmien kehittämiseen. joista *mä en nyt aio puhua* mitään vaan puhun ihan näistä *minun omista hyvin, kapeista kognitiivisista testeistäni.* tota, ensimmäinen tehtävä mitä *mä tein* oli sellanen jossa tota, nämä *lapset kuulivat* nauhalta englannin fonologian perusteella muodostettuja pseudosanoja, ja *heidän* tehtävänsä oli, toistaa perässä mitä *he kuulivat.*

Puhuttujen tekstien henkilökohtaisuus tuli ilmi myös siinä, että puhujat paljastivat itsestään asioita, joita kirjoitetuissa teksteissä ei ole tapana tunnustaa. Puhutuista teksteistä ei jää pysyvää dokumenttia, joten paljastuksia ei tarvitse varoa yhtä paljon. Olisi vaikea kuvitella, että tieteellisen artikkelin kirjoittaja luonnehtisi tutkimustaan edes lievästi negatiiviseen sävyyn, kuten edellisen esimerkin puhutussa versiossa, tai leimaisi itsensä asiantuntemattomaksi kuten seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 11:

ninkun tosta ö, esi-, puheesta kuului niin nyt sitten, ei kuulla asiantuntijaa, vaan amatööriä. ö, siis en ole suomen, ö, kielen ö, koulutusta läpi käynyt. mikä ei niinkun varmasti tiedätte niin silon

tällön se kuitenkin ö kuitenkaan ei toimi sitten esteenä suomen opettamiselle

Puhutut tekstit olivat myös selvästi kanta-aottavampia ja sisäl-sivät enemmän henkilökohtaisia mielipiteitä ja jonkin verran jopa emfaattisia ilmauksia. Lisäksi puhujat halusivat luoda yhteenkuuluvuuden vaikutelmaa ja käyttivät me-muotoja viittaamassa itseensä ja kuulijoihinsa. Seuraava esimerkki osoittaa selvästi eron puhuttujen tekstien henkilökohtaisuuden ja persoonallisuuden ja kirjoitettujen tekstien etäisyyden ja asiallisuuden välillä.

Esimerkki 12:

Puhuttu versio:

no nii hyvät kuulijat. mä, lupasin puhua, suomen kielen oppimisesta silloin ku se on vieraana kielenä, alue, joka on *mun mielestä,* houkuttelevan uusi, ja, valtaamassa alaa Euroopan yhdentymisen myötä hurjaa vauhtia. ja, *mä ensimmäiseks alottaisin puhumalla* pikkusen kielenoppimisen perustasta, nimittäin sehän, on, kielestä riippumaton, ja *mun mielestä* pitkälle, ihmisen kognitiivisiin toimintoihin sidoksissa oleva asia. *meil* on kaks asiaa jotka *me* ollaan saatu synnyinlahjaks. ensimmäinen niistä on tämä LAD, tää Tsomskin *rakas* länguits äkvisisn system, eli *jokainen meistä,* omaksuu kielen ja meidän hermojärjestelmämme on sen kaltainen että, kielen omaksuminen on sille hyvin tyypillistä.

Puhutut tekstit ovat myös sidoksissa paitsi vuorovaikutukseen osallistuviin henkilöihin myös siihen tilanteeseen ja tilaan, jossa teksti esitetään. Kirjoitetut tekstit ovat yleensä itsenäisiä, niissä ei viitata asioihin, joita tekstissä itsessään ei ole näkyvissä. Puhutuissa teksteissä sen sijaan viitataan tapahtumiin ja esineisiin, esimerkiksi kalvon taulukoihin, jotka eivät tekstissä sinänsä ole näkyvissä. Tästä syystä litteroitujen tekstien ymmärtäminen on joskus varsin vaikeaa. Tämä on jälleen kerran osoitus siitä, että tekstien tulkinta on mahdotonta kontekstista irrallaan.

Kirjoitettu versio:

Lapset omaksuvat äidinkielekseen sen kielen, jota he kuulevat ympäristössään puhuttavan ja jota heille puhutaan. Lapset siis saavat synnyinlahjakseen ne "ideat ja periaatteet", joiden varassa he kieltä oppivat. Näiden ideoiden ja periaatteiden joukkoa Chomsky (1969) nimitti kielenomaksumisjärjestelmäksi (eng. Language Acquisition Device, LAD). Hänen mukaansa tämä ihmiselle laji-tyypillinen ja geneettisesti periytyvä järjestelmä auttaa lasta jäsentämään ympäristönsä kielellisiä viestejä ja rakentamaan ikään kuin sisältä päin oman äidinkieltensä sääntöjärjestelmän (kieliopin).

4 YKSI KIELIMUOTO VAI KAKSI KIELIMUOTOA?

Puhetta ja kirjoitusta vertailevan tutkimuksen perusajatus on tietysti se, että on olemassa kaksi erillistä ilmiötä, joita voidaan verrata keskenään. Jo se, että me käytämme käsitteitä 'puhuttu kieli' ja 'kirjoitettu kieli' vain yhden käsitteen 'kieli' sijasta osoittaa, että muodoilla on tietty itsenäisyys. On kuitenkin pohdiskelemisen arvoinen asia, kuinka selvärajaisia nämä käsitteet ovat.

Arkipäivän määritelmä puhutusta ja kirjoitetusta kielestä ei ole relevantti kielentutkimuksen ja tekstianalyysin kannalta. Yksinkertaisintahan olisi määritellä puhuttu kieli ääniaaltojen avulla välittyväksi informaatioksi ja kirjoitettu kieli visuaalisesti välittyväksi informaatioksi. Tämän määritelmän mukaan ääneen luettu tekstikin olisi puhuttua kieltä. Kielimuodoltaan ja keinovalikoimaltaan luettu teksti on kuitenkin kirjoitettua kieltä.

Kielitieteellisessä tutkimuksessa kirjoitetulla kielellä on pitkään ollut selvä ylivalta. Kirjoitettua kielimuotoa on pidetty arvostetumpana ja täydellisempänä muotona kuin puhuttua kieltä. Alunperin kielitieteen metodeitkin on laadittu nimenomaan kirjoitetun kielen analysoinnin tarpeisiin ja puhuttuakin kieltä on tarkasteltu kirjoitetun kielen näkökulmasta (ks. esim. Hakulinen 1989). Tyypillistä etenkin perinteisimmille kuvauksille on se, että puhuttu kieli nähdään jollain tavalla puutteellisena ja epätäsmällisenä kielimuotona. Puheen lauserakenne on horjuvaa, puhe sisältää epäröintejä, lipsuja, toistoja ja merkitykseltään köyhiä täytesanoja, se on rakenteeltaan ja sanastoltaan yksinkertaista. Kirjoitetuista teksteistä on poimittu puhekielisyksiä, joita on pidetty jopa normien vastaisena.

Kirjoittajat ja lukijat ovat kuitenkin ensisijaisesti ja ennen kaikkea puhujia ja kuuntelijoita. Puhuminen on ensisijainen viestinnän väline, kirjoittaminen toissijainen ja keinotekoinen itsensä ilmaisemisen muoto. Kirjoitettua kieltä tuotetaan, ei vain sen tiedon perusteella, joka meillä on kirjoittamisesta ja lukemisesta, vaan myös sen tiedon pohjalta, joka meillä on puhumisesta ja puhutusta kielestä (Chafe 1985, Horowitz & Samuels 1987). Beaugranden mukaan (1982) puhumisen ja kirjoittamisen prosessien samankaltaisuus säilyy ja tulee kokemattomilla kirjoittajilla, esimerkiksi koululaisilla, näkyviin myös pintatekstissä siten, että kirjoituksiin siirtyy puheelle ominaisia piirteitä, kuten siirtymä, aloituksia, hedging-ilmiöitä jne. Tämänkin havainnon taustalla näyttää olevan ajatus siitä, että kokeneilla ja hyvillä kirjoittajilla kirjoitettu kieli pysyisi puhtaana kielimuotona.

Kirjoitetun kielen näkökulman perinteet vaikuttavat siis selvästi puhutun kielen tutkimukseen. Puhuttua ja kirjoitettua kieltä vertaillaessa lähtökohdaksi on yleensä otettu muotojen ja keinojen erot ikään kuin ne olisivat pysyviä puheen ja kirjoituksen ominaisuuksia. Muodot ja keinot eivät kuitenkaan ole itsenäisiä ja sattumanvaraisia ominaisuuksia, vaan ne ovat kontekstisidonnaisia. Erojen listauksen asemesta olisikin pyrittävä etsimään erojen syitä ja lähestyttävä diskursseja viestinnällisestä, kontekstuaalisesta näkökulmasta. Pohtimisen arvoista olisi myös se, missä suhteessa puhutut ja kirjoitetut tekstit ovat samantaisia.

Vertailun edellytyksiä voidaan parantaa vain valitsemalla tutkimuksen aineistoksi kontekstuaalisesti mahdollisimman hyvin toisiaan vastaavat näytteet puheesta ja kirjoituksesta. Puhuttujen ja kirjoitetujen tekstien ominaisuuksiin vaikuttavat ennen kaikkea tekstin tuottamiseen käytettävissä olevan ajan määrä ja vuorovaikutuksen luonne. Esitelmöinnille on ominaista tekstin tuottamisen ja muotoilun samanaikaisuus ja nopeus, suora vuorovaikutus, tilannesidonnaisuus ja epäitsenäisyys sekä hetkellisyys, joka vähentää puhujan vastuuta. Tieteellisen artikkelin kirjoittamiselle taas on ominaista suunnitelmallisuus ja tekstin hiominen ja hitaus, epäsuora vuorovaikutus, tekstin itsenäisyys ja pysyvyys. Tuotosten eroja voidaan selittää näillä taustamuuttujilla, ei niinkään abstrakteilla yleiskäsitteillä 'puhuttu kieli' ja 'kirjoitettu kieli'.

LÄHTEET

- Beaugrande, R. de 1982. Psychology and composition: Past, present and Future. In M. Nystrand (ed.) *What writers know*.
- Chafe, W. 1982. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In D. Tannen (ed.) *Spoken and Written Language*.
- Chafe, W. C. 1985. Linguistic Differences produced by differences between speaking and writing. In Olson, D. et al (eds.) *Literacy, Language, and Learning*.
- Chafe, W. 1986. Writing in the Perspective of Speaking. In Cooper & Greenbaum (eds.) *Studying Writing*.
- Cooper, C. R. & S. Greenbaum (eds.) 1986. *Studying Writing: Linguistic Approaches*. Written Communication Annual, vol.1. Beverly Hills: SAGE.
- Chafe, W. & J. Danielewicz 1987. Properties of Spoken and Written Language. In R. Horowitz & S. J. Samuels (eds.) *Comprehending oral and written language*.
- Clark H. H. & E. V. Clark 1977. *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich, inc.
- Van Dijk, T. A. & W. Kintsch 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.
- Dufva, H. 1992. *Slipshod Utterances: A Study of Mislanguange*. Studia Philologica Jyväskyläensia: Jyväskylän yliopisto.
- Danks, J. H. & L. J. End 1987. Processing Strategies for Reading and Listening. In Horowitz & S. J. Samuels (eds.) *Comprehending Oral and Written Language*.
- Duranti A. & D. Brenneis 1986. The audience as co-author. *Text* 6(3), 239 - 347.
- Ellis, A. (ed.) 1985. *Progress in the Psychology of Language*. vol 1. London: Lawrence Erlbaum.
- Givón, T. (ed.) 1979. *Syntax and Semantics. Vol. 12, Discourse and Syntax*. New York: Academic Press.
- Hakulinen, A. 1989. Puheen ja kirjoituksen pragmatiikkaa. In A. Kauppinen & K. Keravuori (eds.) *Kielen käyttö ja käyttäjä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXXVI 1989*. Helsinki: Hakapaino.
- Halliday, M. A. K. 1986. *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University Press.

- Halliday, M. A. K. 1987. Spoken and Written Modes of Meaning. In R. Horowitz & S. J. Samuels (eds.) *Comprehending oral and written language*.
- Horowitz, R. 1987. Rhetorical Structure in Discourse Processing. In Horowitz & Samuels (eds.) *Comprehending Oral and Written Discourse*.
- Horowitz, R. & S. J. Samuels (eds.) 1987. *Comprehending oral and written language*. San Diego: Academic Press, INC.
- Lakoff, R. T. 1982. Some of my Favorite Writers are Literate: The Mingling of Oral and Literate Strategies in Written Communication. In Tannen (ed.) *Spoken and Written Language*.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Luukka, M.-R. 1992. *Akateemista metadiskurssia: Tieteellisten tekstien tekstuaalisia, interpersonaalisia ja kontekstuaalisia piirteitä*. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja nro 46. Jyväskylän yliopisto.
- Mielikäinen, A. 1980. *Nyky suomalaisen puhekielen murros*. Jyväskylän osatutkimus. Jyväskylän yliopiston suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisuja 20. Jyväskylä.
- Nystrand, M. (ed.) 1982. *What writers know*. The language, process, and structure of written discourse. Orlando FL: Academic Press.
- Nystrand, M. 1982. Rhetoric's "Audience" and linguistics "Speech Community": Implications for reading. In Nystrand 1982 (ed.) *What writers know*.
- Nystrand, M. 1987. The Role of Context in Written Communication. In Horowitz & Samuels (eds.) *Comprehending oral and written language*.
- Ochs, E. 1979. Planned and Unplanned Discourse. In Givón (ed.) *Syntax and Semantics. Vol 12, Discourse and Syntax*.
- Olson, D., N. Torrance & A. Hildyard (eds.) 1985. *Literacy, Language, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samuels, S. J. 1987. Factors That Influence Listening and Reading Comprehension. In Horowitz & Samuels (eds.) *Comprehending Oral and Written Language*.
- Saukkonen, P. 1970. Puhekielen luonteesta. *Kielikello* 3.
- Saukkonen, P. 1972. Kokeellisia havaintoja puhekielen ja kirjakielen tyylieroista. In Vierikko (ed.) *Puhekieli ja ilmaisu*.
- Stemberg, J. P. 1985. An Interactive Activation Model of Language Production. In A. Ellis (ed.) *Progress in the Psychology of Language*.

- Suojanen, M. (ed.) 1981. *Kirjoituksia puhekielestä*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 14. Turku.
- Tannen, D. 1982. The Oral/Literate Continuum in Discourse. In Tannen (ed.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*.
- Tannen, D. (ed.) 1982. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Advances in Discourse Processes, vol IX. Norwood NJ.: Ablex.
- Tannen, D. 1985. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In Olson, D. et al (eds.) *Literacy, Language, and Learning*.
- Townsend, D. J., C. Carrithers & T. G. Bever 1987. Listening and reading processes in college- and middle school-age readers. In Horowitz & Samuels (eds.) *Comprehending oral and written language*.
- Vuorinen, R. 1981. Puhekielen täytelisäkkeistä. In Suojanen (ed.) *Kirjoituksia puhekielestä*.

Aspects of spoken and written language research

Miina-Riitta Luukka

Abstract

The issue of spoken vs. written language research and its fundamental principles are discussed in the present paper, and the context-bound nature of language usage is given particular attention. In the study of both spoken and written communication, it is necessary to ask the fundamental questions about the contextual factors of communication: 'who, whom, where, when, what and why'. The influence of these factors in the quality of a particular spoken or written discourse is as great, or even greater, than that of the communicative channel.

The relationship between spoken and written language is not dichotomous. There are features that are typical for written language and those that are typical for spoken language, but the features are not exclusively employed in one modality only. Thus we deal with degrees and scalar values rather than with a dichotomous taxonomy. Contextual factors will ultimately determine the degree of 'orality' vs. 'literacy' that is found in a given discourse. Features that are typical for either extreme, can not be generalized to apply for the whole modality.

The examination of the causes and underlying factors for the observed differences is more rewarding than listing of features that are supposed to be typical for either modality. Time is one of the factors that seems to contribute to these differences. Spoken interaction allows less time for production, and this is reflected, in various ways, in the spoken utterances. The interactive situation is also generally different in spoken and written modalities: in spoken language the communicative act is immediate, while written language is usually conveyed in a more indirect manner.

The corpus of the present study consists of five conference papers which were orally delivered at a symposium and which also were published in the symposium proceedings. Thus both a written and a spoken version of the same paper, produced by the same author, were available for comparison. The audience was similar (ie. academic community) and the goals are identical as well. Thus the differences that are found in the productions primarily may be primarily explained as an influence of the different modality.