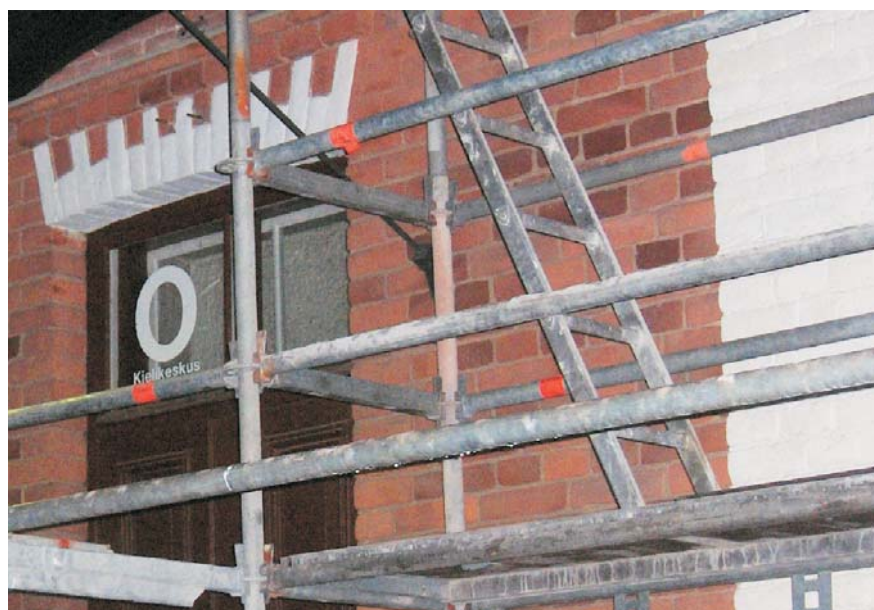


Minna Suni

## Toista kieltä vuorovaikutuksessa

Kielellisten resurssien jakaminen  
toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 94

Minna Suni

# Toista kieltä vuorovaikutuksessa

Kielellisten resurssien jakaminen  
toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320  
maaliskuun 29. päivänä 2008 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

# Toista kieltä vuorovaikutuksessa

Kielellisten resurssien jakaminen  
toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 94

Minna Suni

# Toista kieltä vuorovaikutuksessa

Kielellisten resurssien jakaminen  
toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Editors

Maisa Martin

Department of Languages, University of Jyväskylä

Irene Ylönen, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

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

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

Matti Rahkonen, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Minna-Riitta Luukka, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture "Scaffolding" by Jari Salomaa

URN:ISBN:9789513932091

ISBN 978-951-39-3209-1 (PDF)

ISBN 978-951-39-3205-3 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2008, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2008

## ABSTRACT

Suni, Minna

Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2008, 251 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 94)

ISBN 978-951-39-3209-1 (PDF), 978-951-39-3205-3 (nid.)

Diss.

The study investigates repetitions and linguistic modifications occurring in negotiations of meaning, which are frequent problem solving sequences in second language interaction. Dialogical views on language and socio-cultural views on learning are applied in the study of negotiation sequences to analyse the co-operational aspects of linguistic processing and learning in more detail.

In addition to engaging in the active debate on the role of interaction in second language acquisition, the study aims at offering new insights into some methodological issues in the field. In contrast to established conventions, a longitudinal case study is presented, in which qualitative analyses primed by quantitative comparisons are conducted. The participants of this case study are two adult Vietnamese immigrants in their early stage of learning Finnish as a second language, and a native speaker of Finnish. The data consist of ten 30-minute samples of conversations recorded during a ten week period.

The results show that repetitions serve as an important forum for sharing and recycling linguistic resources. This makes them both effective and versatile means of negotiating meanings. Self-repetitions are clearly outnumbered by other-repetitions, and, while repeating, the learner participants orient more towards reducing while the native speaker orients to elaborating. Constant development in the quality of repetition patterns is, however, observable.

A vast majority of repetitions includes linguistic modification, showing that repeating is not mechanical echoing; instead, it involves intensive linguistic processing. Among the main findings of the study is the frequent occurrence of morphological modifications in the data. Since the learners' first language (Vietnamese) is an isolating language, without any inflection or derivation, yet their second language (Finnish) is an agglutinative language with very extensive morphological system, the learners are continuously faced with the challenge of coping with morphology. As a consequence, morphological modifications, absent in previous research, manifest themselves in the form of receptive segmenting performed by the learners. Such segmenting of inflective elements is shown to precede productive use of them. These results indicate that SLA research benefits from encompassing typologically diverse languages.

Keywords: second language learning, interaction, repetition, feedback, morphology, case studies, Vietnamese, Finno Ugric languages

**Author's address** Minna Suni  
Language Centre  
P.O. BOX 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
FINLAND

**Supervisors** Professor Maisa Martin  
Department of Languages  
P.O. BOX 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
FINLAND

Professor Hannele Dufva  
Department of Languages  
P.O. BOX 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
FINLAND

**Reviewers** Docent Riikka Alanen  
Department of Languages  
P.O. BOX 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
FINLAND

Docent Liisa Tainio  
Department of Applied Sciences of Education  
P.O. Box 9  
FI-00014 University of Helsinki  
FINLAND

**Opponents** Docent Riikka Alanen  
Department of Teacher Education  
P.O. BOX 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
FINLAND

Docent Liisa Tainio  
Department of Applied Sciences of Education  
P.O. Box 9  
FI-00014 University of Helsinki  
FINLAND

## ESIPUHE

Olen tehnyt pääosan tästä tutkimuksesta työskennellessäni suomen kielen assistenttina Jyväskylän yliopistossa, ja työn loppuun saattaminen onnistui yliopiston rehtorin myöntämän määräaikaisen tutkimusviran turvin. On ollut hyvä tehdä tutkimusta yliopistossa, jossa on erittäin vankka asiantuntemus kielen oppimisen ja opetuksen saralla ja jossa myös suomi toisena kielenä on saanut vahvan jalansijan omana tutkimus- ja opetusalananaan.

Tutkimuksessani korostuu se, ettemme puhu omia sanojamme, vaan kaikki on oikeastaan kierrätystavaraa. Sama pätee tieteentekoon: omiksi luultuihinkin ajatuksiin ovat olleet vaikuttamassa myös monet muut.

Kuluneen talven aikana olen saanut asiantuntevaa palautetta väitöskirjani ennakkotarkastajina toimineilta dosenteilta Riikka Alaselta ja Liisa Tainiolta. Osuvat kysymyksenne ja harkitut parannusehdotuksenne ovat olleet suureksi avuksi työn viimeistelyssä, ja kiitän niistä lämpimästi. Olen myös hyvilläni siitä, että kumpikin lupauduitte vastaväittäjäkseni.

Työtäni ovat ohjanneet Jyväskylän yliopiston kielten laitoksessa työskentelevät professorit Maisa Martin ja Hannele Dufva, joista edellinen on kiistatta suomi toisena kielenä -alan keskeisin vaikuttaja ja jälkimmäistä pidän melkein pä soveltavan kielentutkimuksen synonyymina. Hannelen ansiota on, että minustakin kehkeytyi kielentutkija, ja Maisan tuella pääsin erikoistumaan suomi toisena kielenä -teemoihin jo varhain. Olen teille molemmille todella kiitollinen oikea-aikaisesta tuesta ja myös joustavuudesta erinäisissä käännteissä. Yhteistyö onneksi jatkuu, vaikka virallinen ohjaussuhde päättyykin.

Emeritukseksi ehtinyttä professori Matti Leiwoa kiitän lukuisista luovista ideoista ja kielitieteen ytimiä myllänneistä juttutuokioista, jotka ovat ohjanneet työtäni vuosien varrella. Niiden myötä minulle avautui esimerkiksi toiston arvo tutkimuskohteena. Samoin kiitän professori Maija Kalinia, joka vastaavia aihepiirejä tutkineena oli – kuten Mattikin – aikoinaan lisensiaatintyöni tarkastajana, ja jonka luotsaamassa kielikeskuksessa saan nykyään opettaa. Kiitos tuesta! Prosessin aikana olen saanut hyvin ajoitettua ajatteluapua myös professori Arja Piirainen-Marshilta, jonka näkemyksellisyys ja arkirealismi ovat etenkin pitkiltä perhevapailta paluun tuskassa kannustaneet vielä takaisin tutkimuksen pariin ja auttaneet näkemään metsän puilta. Professori Aila Mielikäisellä on niin ikään ollut arvokas rohkaisun sana tarjota aina sopivaan saumaan. Kiitos jakamisesta! Professori Kari Sajavaaraa kiitokseni eivät valitettavasti enää tavoita.

Samalla kun olen päässyt jaolle noinkin monen dosentin ja professorin asiantuntevasta avusta, olen saanut merkittävää vetoapua myös S2-ihmisiksi kutsutulta heimolta. Jo ammuin alkanut YYA-toiminta Eija Aallon, Sirku Latomaan ja Mirja Tarnasen kanssa on ollut matkan varrella äärimmäisen tärkeää. Samoin Annekatrin Kaivapalu, Johanna Saario ja Maria Kela ovat ottaneet tavaksi osua paikalle aina juuri oikeaan aikaan. On ollut onni ja etuoikeus, että työasioiden lisäksi olen saanut puida kerallanne myös erinäiset muutkin elämän teemat. Siitä kaikesta teille suurkiitokset!



Työyhteisöni ja toimenkuvani ovat ehtineet vuosien mittaan vaihtua mo-  
neen kertaan, ja aina olen viihtynyt töissä hyvin. Kiitos kuuluu teille, työkaverit  
viestintätieteiden laitoksessa, Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa, kiel-  
ten laitoksessa, Budapestin ELTE-yliopiston fennougristiikan laitoksessa ja yli-  
opiston kielikeskuksessa! Pisimpään olen tutkimuksen ja opetuksen arkea jaka-  
nut samassa työhuoneessa Marja-Terttu Storhammarin, Lea Niemisen, Virpi  
Masosen, Sari Sulkusen ja Mikko Kajanderin kanssa. Heidi Vaarala, Niina Lilja,  
Päivi Torvelainen ja arvoisa amanuenssi Hannele Häkkinen ovat olleet sopivas-  
ti saapuvilla niin ikään. Kiitos monista hyvistä nauruista ja myös myötätunnos-  
ta vaikeimpina aikoina!

Työn viime metreillä kannustajanani on ollut kielikeskuksen uskomaton  
suomi toisena kielenä -tiimi: Tuija Lehtonen, Maaria Oksala, Hanna Männikkö,  
Elina Nurminen ja Nuppu-Maria Tuononen. Laura McCambridge ja Michael  
Dutton taas ottivat tiivistelmän tarkistaakseen. Kiitos kollegat – olette mahtavaa  
väkeä!

Erityisen suuret kiitokset haluan osoittaa vielä tutkimukseni osallistujille,  
joiden peitenimet ovat A ja B. Juuri te teitte tämän työn mahdolliseksi.

Elämäni ratkaisuja miettiessäni olen tullut siihen tulokseen, että kieli ja  
tutkimus eivät ole valikoituneet aloikseni noin vain. Eväitä alan valintaan löytyi  
jo lapsuuskodista, ja kiitänkin isääni Pekka Sunia siitä, että hän on esimerkil-  
lään opettanut, että kieli on totisesti myös leikin asia. Ilman sitä asennetta olisin  
nääntynyt töideni ääreen monta kertaa. Äidiltäni Irjalta sain perinnöksi ohjeen  
ajatella itse ja siihen liittyen myös melkoisen esikuvan: Minna Canthin jalan-  
jäljissä on joka naisen hyvä yrittää parantaa maailmaa. Itseäni tuntuvat vai-  
vaavan nämä maahanmuuttajien kielikysymykset eniten, ja niissä riittää sarkaa.

Kaikkein kiitollisin olen tietysti armaalle kotiväelleni. Mainio matka-  
toverini Jari "Hiski" Salomaa on jakanut kanssani ilot, surut, ajatukset ja arjen  
vastuut. Hänen tuellaan olen myös uskaltanut sanoa piut paut milloin millekin  
mielenrauhaa uhanneelle tulostavoitteelle. Olen sinulle, Hiski, kaikesta joustos-  
tasi ja taustatuestasi erittäin kiitollinen! Eniten iloa ja elämänsisältöä meille ovat  
tuoneet Ilona, Alina, Aarni ja Ilari – neljä rakasta lasta. Perheenä olemme joutu-  
neet kokemaan myös pahimman minkä voi, ja omistankin tämän kirjan ensim-  
mäisen aarteemme Ilona Irja Liisa Salomaan (1996–2004) muistolle. Ilona jos  
kuka edusti dialogisuutta koko olemuksellaan.

Alina, Aarni ja Ilari - teille kaikille suuri kiitos arjen hauskuudesta! Nyt  
"se äitin typerä yläkerran homma" on valmis ja tietokone pannaan kiinni.

Jyväskylässä karkauspäivänä 2008

Minna Suni

## KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimuksen kohdentuminen kolmelle tasolle.....	13
KUVIO 2	Tutkimuksen teemat tiimalasissa. ....	15
KUVIO 3	A:n ja B:n puheenvuorojen keskipituudet aineistoon sisältyvissä keskusteluissa (keskustelut 1-5) .....	46
KUVIO 4	Merkitysneuvottelu keskustelun sivuraiteena .....	51
KUVIO 5	Merkitysneuvottelujen kulku Varonisin ja Gassin (1985) mukaan.....	59
KUVIO 6	Merkitysneuvottelujen määrä keskusteluittain.....	88
KUVIO 7	Merkitysneuvotteluihin sisältyvien toistojen määrä osallistujittain.....	89
KUVIO 8	Toisto-osoittimien ja muiden osoittimien määrä merkitysneuvotteluissa.....	91
KUVIO 9	Erityyppisten osoittimien määrä A/C- ja B/C -keskustelujen merkitysneuvotteluissa. ....	91
KUVIO 10	Toistovastineiden ja muiden vastineiden määrä merkitysneuvotteluissa.....	94
KUVIO 11	Erityyppisten vastineiden määrä A/C- ja B/C-keskustelujen merkitysneuvotteluissa. ....	94
KUVIO 12	Erityyppisten reaktioiden määrä merkitysneuvotteluissa.....	98
KUVIO 13	Erityyppisten reaktioiden määrä A/C- ja B/C -keskustelujen merkitysneuvotteluissa .....	98
KUVIO 14	Merkitysneuvotteluihin sisältyvien toistojen määrä keskusteluittain .....	100
KUVIO 15	Toistojen määrä merkitysneuvottelua kohti keskusteluittain. ....	100
KUVIO 16	Toistojen osallistujakohtainen määrä A/C-merkitysneuvotteluissa keskusteluittain .....	101
KUVIO 17	Toistojen osallistujakohtainen määrä B/C-merkitysneuvotteluissa keskusteluittain.....	102
KUVIO 18	Toistot A/C-keskusteluihin sisältyvissä merkitysneuvotteluissa. ....	102
KUVIO 19	Toistot B/C-keskusteluihin sisältyvissä merkitysneuvotteluissa. ....	103
KUVIO 20	Muokatut ja muokkaamattomat toistot merkitysneuvotteluissa osallistujittain.....	104
KUVIO 21	Identtiset, modalisoidut, redusoidut ja elaboroitut toistot merkitysneuvotteluissa osallistujittain. ....	105
KUVIO 22	Itsetoistot ja toisentoistot merkitysneuvotteluissa osallistujittain.....	106
KUVIO 23	Osallistuja A:n muokatut toistot keskusteluittain.....	107
KUVIO 24	Osallistuja B:n muokatut toistot keskusteluittain .....	107
KUVIO 25	Osallistuja C:n muokatut toistot A/C-keskusteluissa.....	108
KUVIO 26	Osallistuja C:n muokatut toistot B/C-keskusteluissa.....	108

KUVIO 27	Osallistuja A:n muokkausten kohdentuminen eri kielen tasoille merkitysneuvotteluissa keskusteluittain.....	131
KUVIO 28	Osallistuja C:n muokkausten kohdentuminen eri kielen tasoille keskusteluittain (A/C) .....	132
KUVIO 29	Osallistuja B:n muokkausten kohdentuminen eri kielen tasoille merkitysneuvotteluissa keskusteluittain.....	133
KUVIO 30	Osallistuja C:n muokkausten kohdentuminen eri kielen tasoille keskusteluittain (B/C) .....	134
FIGURE 31	Themes of the study.....	213

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Merkitysneuvottelujen määrä keskusteluittain.....	248
TAULUKKO 2	Toistojen määrä merkitysneuvotteluissa eri osallistujilla keskusteluittain.....	248
TAULUKKO 3	Toistojen määrä merkitysneuvotteluissa koko aineistossa....	249
TAULUKKO 4	Toistojen määrä merkitysneuvottelua kohti keskusteluittain.....	249
TAULUKKO 5	Identtiset, modalisoidut, redusoidut ja elaboroitut toistot merkitysneuvotteluissa osallistujittain _eri keskusteluissa....	250

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

1	LÄHTÖKOHDAT .....	11
1.1	Tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	11
1.2	Teoreettinen viitekehys .....	16
1.2.1	Interaktionaalisuus .....	16
1.2.2	Dialogisuus .....	20
1.2.3	Sosiokulttuurisuus .....	25
1.3	Tutkimuksen rakenne .....	27
2	SUOMI TOISENA KIELENÄ .....	29
2.1	Opetuksen kehityslinjat .....	29
2.2	Tutkimuksen kehityslinjat .....	33
2.3	Morfologian oppiminen tutkimuskohteena .....	34
3	AINEISTO JA OSALLISTUJAT .....	37
3.1	Vietnamista Suomeen .....	37
3.2	Isoloivasta kielestä agglutinoivaan .....	38
3.3	Aineiston hankinta ja käsittely .....	39
3.4	Pitkittäisyys ja vapaa keskustelu .....	43
3.5	Kielenkehityksen seuranta .....	45
3.6	Tutkijan rooli .....	47
4	MERKITYSNEUVOTTELUT .....	49
4.1	Merkitysneuvottelu käsitteenä .....	49
4.1.1	Merkitysneuvottelun määrittely .....	49
4.1.2	Neuvottelu ja korjaaminen .....	51
4.2	Merkitysneuvottelut tutkimuskohteena .....	56
4.2.1	Syötös, tuotos ja vuorovaikutus .....	56
4.2.2	Merkitysneuvottelututkimusten painopisteet .....	59
4.3	Koonti .....	65
5	TOISTOT .....	68
5.1	Toistot tutkimuskohteena .....	68
5.1.1	Keskeiset tutkimuslinjat .....	68
5.1.2	Toisto ensikielen tutkimuksessa .....	69
5.1.3	Toisto puheen- ja keskusteluntutkimuksessa .....	72
5.1.4	Toisto toisen kielen tutkimuksessa .....	75
5.2	Toistot merkitysneuvotteluissa .....	80
5.2.1	Toiston määritelmä ja luokittelutavat .....	80
5.2.2	Toistojen määrä ja asema merkitysneuvotteluissa .....	88
5.2.3	Toistojen asema osoittimissa .....	90

5.2.4	Toistojen asema vastineissa.....	93
5.2.6	Toistojen määrän pitkittäiskehitys.....	99
5.2.7	Toistokäytänteiden pitkittäiskehitys.....	104
5.2.8	Toistaminen taitona.....	110
5.2.9	Toisto kielellisten resurssien jakamisena.....	114
6	TUKI JA MUOKKAUKSET.....	116
6.1	Tuki tutkimuskohteena.....	116
6.1.1	Tuki ja lähikehityksen vyöhyke.....	116
6.1.2	Tuki kielenoppimisessa.....	119
6.1.3	Tuen dialogisuus.....	123
6.1.4	Oppimisen tunnistaminen.....	124
6.2	Muokatut toistot.....	125
6.2.1	Muokatut toistot merkitysneuvotteluissa.....	125
6.2.2	Muokattujen toistojen kohdentuminen eri kielen tasoille.....	126
6.2.3	Muokattujen toistojen määrän pitkittäiskehitys.....	129
6.3	Ongelma oppijan ilmauksessa.....	135
6.3.1	Äidinkielen puhujan kielelliset muokkaukset.....	135
6.3.2	Oppijoiden kielelliset muokkaukset.....	141
6.3.3	Koonti.....	148
6.4	Ongelma äidinkielen puhujan ilmauksessa.....	150
6.4.1	Äidinkielen puhujan syntaktiset ja leksikaaliset muokkaukset.....	150
6.4.2	Äidinkielen puhujan morfologiset muokkaukset.....	155
6.4.3	Oppijoiden morfologiset muokkaukset.....	158
6.4.4	Koonti.....	167
6.5	Segmentoinnin tulkinnat ja seuraukset.....	168
6.6	Merkitysneuvottelusta muotoneuvotteluun.....	173
6.7	Merkitysneuvottelut lähikehityksen vyöhykkeinä.....	180
7	JAKAMINEN.....	184
7.1	Jaettu merkitys.....	184
7.2	Jaettu kieli.....	185
7.3	Jaettu kognitio.....	189
7.4	Kieliyhteisön jäsenyyys.....	193
8	PÄÄATELMIA JA SOVELLUKSIA.....	199
8.1	Toistojen kautta toiseen kieleen.....	199
8.2	Affordanssista appropriaatioon.....	201
8.3	Jaetusta yksilölliseen.....	202
8.4	Reseptiivisestä produktiiviseen.....	203
8.5	Formalismista funktionalismiin.....	205
8.6	Arviointia ja jatkonäkymiä.....	206
LIITE 1	Transkriptiossa käytetyt merkintätavat.....	247
LIITE 2	Taulukot.....	248

# 1 LÄHTÖKOHDAT

## 1.1 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Suomen kieleen ja suomalaiseen koulutusjärjestelmään on 1980-luvulta lähtien voimakkaasti lisääntyneen maahanmuuton myötä vakiintunut uusi käsite: toinen kieli. Suomi ei ole maahanmuuttajille äidinkieli eikä vieras kieli, vaan toinen kieli – kieli, joka omaksutaan kohdekielisessä ympäristössä jokapäiväiseksi viestintävälineeksi oman äidinkielen rinnalle.

Kirjassaan *Second language acquisition* saksalainen maahanmuuttajien kielenoppimisen tutkimisen pioneeri Wolfgang Klein (1986: 146) on tiivistänyt toisen kielen oppijan kohtaaman tilanteen tähän tapaan: ei voi viestiä, ellei opi kieltä, eikä kieltä opi, ellei sillä viesti.

Tämän paradoksin keskellä elää nyt jo yli 150 000 Suomenkin asukasta, ja tähän paradoksiin myös käsillä oleva väitöskirja keskittyy. Työn perimmäisenä tavoitteena on pureutua siihen, miten Suomeen asettuneet maahanmuuttajat oppivat suomea keskusteluvuorovaikutukseen osallistuessaan. Suomea oppivia maahanmuuttajia edustavat tässä työssä kaksi vietnamilaismiestä, joiden keskusteluja äidinkiellisen suomenpuhujan kanssa on nauhoitettu kielenoppimisen alkuvaiheessa viidesti kymmenen viikon aikana.

Tutkimus keskittyy tilanteisiin, joissa suomenoppijan ja äidinkiellisen suomenpuhujan välisissä keskusteluissa ilmenee selvittämistä vaativia ymmärtämisongelmia. Vastauksia haetaan siihen, mitä näissä merkitysneuvotteluiksi (Varonis & Gass 1985; Pica 1994) nimitetyissä keskustelunjaksossa tapahtuu kielen ja kielellisen prosessoinnin tasolla ja millaisia oppimisympäristöjä neuvottelujaksot siten ovat.

Päähuomio on toistoissa, koska ne ovat keskeisin merkityksistä neuvottelemisen keino (Pica 1994; Deen 1997). Tutkimuksessa tarkastellaan toistoja, jotka kohdistuvat joko omaan tai keskustelukumppanin edeltävään vuoroon. Toistoihin voi kytkeytyä erilaisia kielellisiä muokkauksia: ne voivat olla osittaisia tai laajennettuja, ja niiden yhteydessä voidaan puuttua niin ääntöasuun, leksikkoon, syntaksiin kuin morfologiaankin.

Toistamisen intensiivisyys ja moni-ilmeisyys tulee helposti esiin jo pienessä katkelmassa. Tässä aloitteleva suomenoppija on selostamassa, miten hänen kotimaassaan on tapana viettää vapaa-aikaa, mutta asia ei selviä ilman merkitysneuvottelua ja siihen sisältyvää monipolvista muokattujen toistojen ketjua:

**Esim. 1<sup>1</sup>**

\*VIA: ## ja käy nyky [//] nykysä.  
 \*FIC: mm?  
 \*VIA: ää # joskus # paljon ihmiset # käy # lykyssä.  
 \*FIC: mikä se on?  
 \*VIA: käy [/] # käy lyyssä [//] # kyllys [/] # <kyllys> [>].  
 \*FIC: <kylässä> [<].  
 \*VIA: kyllyssä # mm joo.  
 \*FIC: mm joo.  
 \*VIA: kyylyssä.  
 \*FIC: kylässä.  
 \*VIA: kylässä.  
 \*FIC: joo.

Tällaiset episodit ovat hyvin tavallisia keskusteluissa, joissa on mukana kielenoppija. Käytännössä jokaisella on niistä omakohtaista kokemusta joko äidinkielen puhujan tai kielenoppijan näkökulmasta, ja vastaavia neuvotteluja käydään myös äidinkieltään omaksuvien lasten kanssa taajaan.

Merkitysneuvotteluissa esiintyvien toistojen kvalitatiivinen tarkastelu on jäänyt toisen kielen tutkimuksessa vähäiseksi eikä niiden ominaispiirteitä siksi tunneta mitenkään kattavasti. Tätä puutetta pyritään tässä työssä paikkaamaan. Toistojen tarkastelun kautta avautuu uusia näkymiä kielellisen prosessoinnin sosiaalisiin ja vuorovaikutuksellisiin aspekteihin. Näin myös toisen kielen oppimisen ydinkysymyksiä päästään katsomaan tavanomaisesta poikkeavasta suunnasta.

Teoreettinen viitekehys, jossa merkitysneuvottelujen sisältämiä toistoja tarkastellaan, yhdistää kolmen keskenään eri tieteenaloja edustavan paradigman ydinajatuksia. Nämä paradigmat ovat

- interaktionaalinen toisen kielen oppimisen tutkimus,
- dialoginen kielentutkimus ja
- sosiokulttuurinen oppimisen tutkimus.

Tähän paradigmojen risteykseen päätyminen on jo itsessään tutkimustulos. Työn aiemmissa, empiriapainotteisemmissa vaiheissa (Suni 1991, 1995) on jo käynyt ilmi, ettei merkitysneuvottelujen analysoinnin vakiintuneimmalta forumilta eli interaktionaalisesta toisen kielen tutkimuksesta löydy riittävästi selitysvoimaa neuvotteluihin liittyvien prosessointi- ja oppimiskytkösten tarkasteluun, vaan käsitteitä ja näkökulmia on tarpeen omaksua myös muiden paradigmojen puolelta ja pyrkiä sosiaalisten ja kognitiivisten näkökulmien yhdistämiseen (ks. myös Block 2003).

<sup>1</sup> Transkription merkintätavat ilmenevät liitteestä 1.

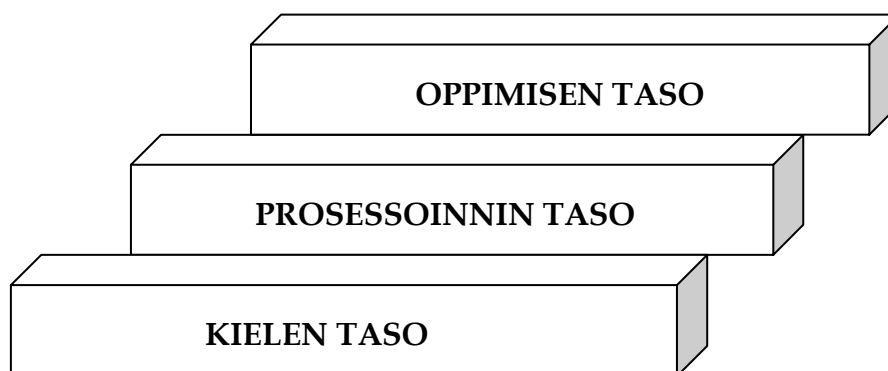
Arkinen elämä kuitenkin tarjoaa työlle sen alkuperäisen ja relevanteimmman viitekehyksen. Monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa on jatkossa pystyttävä tähänastista paremmin varmistamaan se, että maahanmuuttajat pääsevät sisälle niihin yhteisöihin, joissa maan valtaväestö elää ja jakaa arkeaan (Jasinskaja-Lahti ym. 2004; Tarnanen & Suni 2006). Osallisuuden ja yhteisymmärryksen tavoittelu eri kieli- ja kulttuuritaustaisten välillä ei ole vain jotakin abstraktia, ylevää ja virallisiin koulutus- ja kotouttamistavoitteisiin kirjattavaa, vaan se on nimenomaan arkisten kohtaamisten tasolla päivittäin tapahtuvaa ja jotakin hyvin konkreettista: mitä sinä sanoit ja saiko selvää siitä, mitä minä sanoin?

Tutkimus keskittyy merkitysneuvotteluissa tuotettuihin toistoihin ja niihin sisältyviin kielellisiin muokkauksiin. Niiden kautta pyritään erittelemään toistamiseen liittyviä prosessointi- ja oppimiskytköksiä. Tutkimuksen yleisempänä tavoitteena on osallistua vuorovaikutuksen ja kielenoppimisen yhteydestä käytävään tieteelliseen ja kielipedagogiseen keskusteluun valottamalla sitä, miten merkitysneuvotteluissa työstetään kieltä ja millaisia edellytyksiä ne siten luovat kielenoppimiselle.

Tutkimus pyrkii vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

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

Kysymykset on muotoiltu siten, että edellinen pohjustaa aina seuraavan. Näin kuljetaan tarkastelutasolta toiselle eli konkreettisessa keskusteluvuorovaikutuksessa havainnoitavista kielen ilmiöistä yleisempien kielellisen prosessoinnin kysymysten kautta oppimisteoreettisiin pohdintoihin kuvion 1 ilmentämällä tavalla.



KUVIO 1 Tutkimuksen kohdentuminen kolmelle tasolle

Tutkimuskysymyksistä ensimmäinen koskee toistamisen ja muokkaamisen kohteita ja ilmenemismuotoja. Näitä kielellisen tason ilmiöitä lähestytään itse kehitetyin kvalitatiivisin työvälinein ja dialogisesta viitekehyksestä käsin tul-



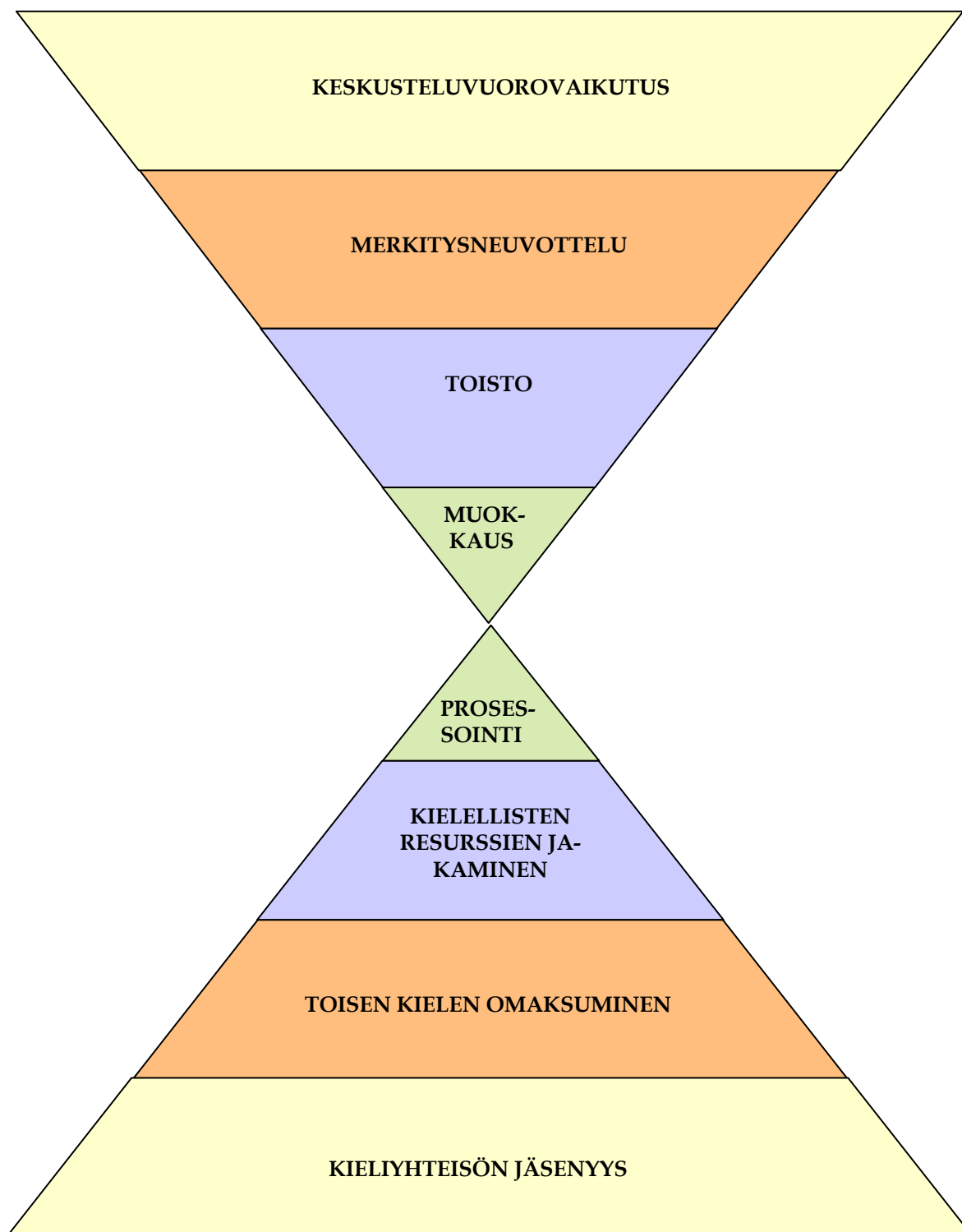
kintoja tehden. Erityinen haaste on tunnistaa ja paikantaa kielellisen aineksen kierrätys (ks. esim. Wang 2000: 417; Haddington 2004: 111), jota aiempi toistoja koskenut tutkimus ei ole onnistunut juuri käsittelemään. Analyysia pohjustetaan määrällisin vertailuin ja siinä hyödynnetään perinteisen formalistisen lingvistiikan käsitteitä.

Erityisen tärkeä tarkastelun kohde ovat morfologiaan kohdistuvat muokkaukset, koska aiempi toisen kielen tutkimus on käsitellyt morfologista prosessointia vuorovaikutuksen yhteydessä hyvin vähän. Analyyttisempien kohdekielten – tyypillisesti englannin – oppimista koskeva tutkimus voi periaatteessaakin löytää vain rajallista näyttöä morfologiaan liittyen, ja alalla onkin toistaiseksi päädytty vastaamaan varovaisen kieltävästi kysymykseen siitä, voidaanko vuorovaikutuksessa ylipäänsä työstää ja oppia toisen kielen morfologiaa (Van Patten 1990; Pica 1994; Pica, Kang & Sauro 2006). Koska suomen kielen morfologinen järjestelmä on hyvin monimuotoinen, suomenoppijoiden käymiä merkitysneuvotteluja tarkastelemalla tähän kysymykseen voidaan odottaa saatavan lisävalaistusta. Neuvotteluissa tehtäviä muokkauksia analysoiden päästään näkemään, mitä morfologisille elementeille – etenkin taivutusmorfologialle – tapahtuu ymmärtämisiongelmiä ratkottaessa. Tutkimusasetelma tarjoaa tähän poikkeuksellisen hyvät edellytykset, koska oppijaosallistujien lähtö- ja kohdekielet sijoittuvat tyypologisen jatkumon eri päihin: siinä missä heidän kohdekielensä suomi on synteettinen ja agglutinoiva eli runsaasti taivuttava kieli, heidän primaarina lähtökielenään on isoiloiva vietnam, jossa kieliopilliset suhteet ilmaistaan täysin ilman taivutusta eli syntaksin, funktiosanojen sekä eri sävelkulkujen varassa.

Toinen tutkimuskysymys koskee sitä, mitä muokkausten voidaan havaita paljastavan kielellisen prosessoinnin kohteista ja mekanismeista. Tältäkin osin keskeinen tulkintakehys on dialoginen: yksilölliseen prosessointiin keskittymisen sijaan pyritään tekemään näkyväksi työstämisen kollektiivinen ulottuvuus. Sekä tällä että erityisesti kolmannella askelmalla merkitysneuvottelut asetetaan myös sosiokulttuurisen oppimisteorian kehyksiin: toistoja, muokkauksia ja niihin liittyvää prosessointia tarkastellaan tukemisen ja tukeutumisen näkökulmasta. Näin päästään käsiksi viimeiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia kielenoppimisen mahdollisuuksia neuvottelujaksot lopulta tarjoavat. Tähän interaktionaalisen toisen kielen oppimisen tutkimuksen ydinkysymykseen ei ole realistista odottaa saatavan tyhjentävää vastausta, mutta uusin menetelmin ja lähestymistavoin ilmiöstä todennäköisesti jäsentyy aiemmasta poikkeava kokonaiskuva.

Työn teemat on esitetty kuvion 2 tiimalasissa: yläosa edustaa konkretiaa ja empiriaa ja alaosa sen abstraktimpaa ja teoreettisempaa vastinetta. Keskustelu-vuorovaikutus on työn laajin kehys, mutta varsinainen empiirinen tarkastelu rajautuu merkitysneuvotteluissa esiintyviin toistoihin ja niihin kytkeytyviin kielellisiin muokkauksiin. Merkitysneuvotteluihin sisältyvien toistojen ja muokkausten kautta avautuu uudenlaisia näkymiä kielellisen prosessoinnin maailmaan – etenkin kielellisten resurssien jakamiseen. Tämä johtaa edelleen toisen kielen

oppimisen peruskysymysten äärelle, ja lopuksi kielenoppimista tarkastellaan myös yhteydessä kieliyhteisön jäsenyyden saavuttamiseen.



KUVIO 2 Tutkimuksen teemat tiimalasissa.

Kuvio 2 havainnollistaa myös sitä, että muokkaukset liittyvät kohdennetusti kielen prosessointiin, toistaminen kielellisten resurssien jakamiseen ja merkitysneuvottelut kielen omaksumiseen. Vuorovaikutustilanteisiin kokonaisuudessaan liittyy viimein kysymys kieliyhteisön jäsenyydestä. Nämä ovat tutkimuksen ydinteemat, ja laveammat niistä sisältävät aina kapeammiksi kuvatut. Toistoihin sisältyvien muokkausten kautta lähestytään siis kielenoppimisen ja vuorovaikutuksen kysymyksiä, ja samalla prosessoinnin ja kielellisten resurssien jakamisen problematiikan välityksellä lähestytään kysymystä toisen kielen omaksumisesta ja edelleen kieliyhteisön jäsenyyden saavuttamisesta.

Merkitysneuvottelujen tarkastelu jo itsessään kytkee tämän työn toisen kielen tutkimuksen interaktiiviseen suuntaukseen (ks. lukua 1.2.1); merkitysneuvottelujen analyysi on ollut sen piirissä avainasemassa 1980-luvulta lähtien. Alkuaan Varonisin ja Gassin (1985) esittelemä merkitysneuvottelujen kuvausmalli palvelee karkeana analyysikehikkona. Toistojen ja osin muokkaustenkin analyysissä taas hyödynnetään Broederin (1992) toistoluokitusta, joskin täydennettynä. Varsinaiset menetelmälliset ratkaisut pyritään kuitenkin toteuttamaan dialogisen kielikäsitteilyn (Bakhtin 1986; Linell 1998; Linell 2006; Dufva 2002; Lähteenmäki 2001) ehdoilla (ks. lukua 1.2.2), mikä käytännössä merkitsee työskentelyä ilman valmiita empiirisiä esikuvia ja metodisia työkaluja. Dialogisen metodologian kehittäminen onkin kauttaaltaan olennainen osa tätä tutkimusta. Siihen kytketään etenkin muokkausten osalta myös sosiokulttuurisen lähestymistavan (Vygotsky 1978; Lantolf & Thorne 2006) tarjoamia käsitteitä – keskeisimpinä tukeminen ja lähikehityksen vyöhyke (luku 1.2.3). Dialogisuudessa ja sosiokulttuurisuudessa on merkittäviä yhtymäkohtia; niiden on havaittu tukevan ja täydentävän toisiaan sekä käsitetasolla (Wersch 1991, 1998, 2002; Johnson 2004) että empiirisesti (Alanen & Dufva 2006).

Seuraavassa alaluvussa luodaan katsaus tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen eli interaktionaalisen, dialogisen ja sosiokulttuurisen lähestymistavan taustoihin ja painotuksiin. Tutkimuksen voi nähdä ikään kuin niiden välisenä merkitysneuvotteluna, jossa eri lähtökohdista käsin tavoitellaan yhteisymmärrystä.

## 1.2 Teoreettinen viitekehys

### 1.2.1 Interaktionaalisuus

Lapsen kielen tutkimuksessa on jo 1960-luvulta lähtien perehdytty siihen, miten lapsen ja hänen lähimpiensä vuorovaikutus saa aikaan, edistää ja muovaa ensikielen omaksumisprosessia. Hieman varhaisemmat, chomskylaiset näkemykset ensikielen omaksumisesta olivat korostaneet yksilön synnynnäistä kielikykyä ja pitäneet kieliympäristön roolia vähäisenä. Äidin ja lapsen vuorovaikutuksen systemaattinen tutkimus nosti pian esiin sen, että ensikielen omaksuminen on ennen muuta tulosta vuorovaikutuksesta. Aluksi tarkasteltiin hoitajan puhetta

lapselle; yksinkertaistettu rekisteri nähtiin hyvänä syötöksenä oppimista edistävien muotopiirteidensä ansiosta. Lapsen ja hoitajan vuorovaikutuksen kaksisuuntainen tai muuhun samanaikaiseen toimintaan kytkeytyvä tarkastelu alkoi vasta myöhemmin, ja vasta tämän myötä tiedostuttiin siitä, että lapsi tuo vuorovaikutukseen oman panoksensa siinä missä hoitajakin eikä siis edisty vain tämän ehdoilla. (Snow 1977: 31–32.) Ensikielen omaksumisen vuorovaikutuksellisiin aspekteihin keskittyvä tutkimus laajeni ja monipuolistui 1970–1980-luvuilla nopeasti, mutta hallitsevaa paradigmaa siitä ei ole alalle muodostunut; universaalikieliopin ja kognitiivisten suuntausten rinnalla monet ovat pitäneet tällaista tutkimusta marginaalisena. (Snow 1994: 3–4.)

Täsmälleen sama kehityskaari on toteutunut myös toisen kielen kontekstissa, joskin hieman myöhemmin alkaneena. Interaktionaalisesti suuntautunut ns. input & interaction -tutkimus on ollut melko vitaalista ja monimuotoista jo pitkään, mutta alaa ovat silti alusta alkaen dominoineet kognitiiviseen psykologiaan nojaavat psykolingvistiset suuntauksukset ja chomskylainen nativismi universaalikieliopin muodossa (ks. esim. Kaplan 2002; Mitchell & Myles 2004).

Keskusteluvuorovaikutuksen ja kielenoppimisen kytkös on ollut toisen kielen tutkimuksessakin näkyvästi esillä 1970-luvulta lähtien: jo Larry Selinkerin (1972) välikielihypoteesissa kysymys oli läsnä, ja Evelyn Hatch (1978) nosti sen hyvin korosteiseen asemaan väittäessään, että keskustelu suorastaan edeltää kieltä, koska oppijankielen syntaksi kehittyy keskustelussa tapahtuvan vuorottelun ja osapuolten yhteistyön varassa. Sittemmin Stephen Krashenin (1980, 1982, 1982, 1985) näkemykset syötöksen ymmärrettävyyden ratkaisevasta roolista oppimisprosessissa<sup>2</sup> saivat aikaan kiivaan tieteellisen keskustelun, jonka myötä myös interaktionaalinen suuntaus pääsi vähitellen vakiinnuttamaan paikkansa toisen kielen oppimisen tutkimuksessa. Kyse oli paljolti vastareaktiosta Krashenin syötös- ja yksilökeskeiseen ajatteluun nähden: siinä missä Krashen katsoi sopivan syötöksen ja yksilöllisen monitorointityön muodostavan kielenoppimiselle riittävät edellytykset, muutamat muut tutkijat – erityisesti Long (1983) ja Swain (1985) – uskoivat prosessin edellyttävän aktiivisempaa vuorovaikutusta oppijan ja ympäristön välillä.

Long (1983) kiinnitti huomiota siihen, että syötöksen ymmärrettävyys saavutetaan usein vasta keskustelun osapuolten neuvottelun kautta, ja hänen input-hypoteesina tunnettu näkemyksensä neuvottelemisen määrän ja kielenoppimisen edistymisen välisestä yhteydestä on suunnannut interaktionaalista toisen kielen tutkimusta ratkaisevalla tavalla. Swainin (1985) mielestä oli

---

<sup>2</sup> Krashen (1988) teki tosin eron myös omaksumisen ja oppimisen välillä: omaksumista leimasi hänen käsitteistössään prosessin spontaanisuus ja oppimista tietoisempi ja tavoitteellisempi toiminta. Ensikielen ja toisen kielen yhteydessä viitataan nykyäänkin usein omaksumiseen erotukseksi tilanteista, joissa uuden kielen hallintaa tavoitellaan pääasiassa muodollisen opetuksen piirissä ja tietoisesti. Tässä työssä omaksumista ja oppimista käytetään kuitenkin rinnakkaisina ilman merkityseroa. Oppija-sanalla puolestaan viitataan välillä kahteen tutkimuksen osallistujaan, joille suomi on toinen kieli ja jotka ovat vielä omaksumisprosessinsa alussa. Oppija-nimityksen käyttöä puoltaa etenkin sen vakiintuneisuus ja osin myös yksitulkintaisuus verrattuna esimerkiksi nimitykseen toisen kielen puhuja, joka ei ainakaan vielä ole vakiintunut suomi toisena kielenä -alalla käyttöön.

puolestaan tärkeää kiinnittää huomiota myös oppijan oman tuotoksen ymmärrettävyyteen, ja hänen näkemyksensä tunnetaankin alalla output-hypoteesina. Swainin (1985: 128) mukaan oma tuotos ja sen ymmärrettävyys ovat kielenoppimisessa tärkeitä seikkoja niin tietoisuuden kohentamisen, hypoteesin testauksen kuin metalingvistisen työstämisenkin kannalta. Kun kieliympäristö asettaa oppijalle paineita oman puheen ymmärrettävyyden parantamiseen, hän tulee väistämättä verranneeksi ja arvioineeksi eri ilmausvaihtoehtoja, mikä vahvistaa hänen tietoisuuttaan opittavasta kielestä ja sen ominaispiirteistä.

Interaktionaalisissa toisen kielen oppimisen tutkimuksissa on alusta alkaen keskitytty siihen, millaista kielenoppijoiden vuorovaikutus toistensa ja syntyperäisten kielenpuhujien kanssa on ja miten tämä vuorovaikutus toisaalta edistää ja toisaalta ilmentää kielenoppimisprosessia. Päähuomio on ollut siinä, millaisia muokkauksia vuorovaikutuksessa toteutetaan ymmärrettävyyden turvaamiseksi.

Ei-äidinkielisille puhujille suunnatun yksinkertaistetun kielimuodon eli foreigner talkin (esim. Ferguson 1975) ja oppijoiden hyödyntämien kommunikaatiostrategioiden interaktionaalisen tutkimuksen (esim. Tarone 1980; Tarone 1981; Tarone & Yule 1991)<sup>3</sup> kautta on päädytty keskustelun osapuolten yhteistyöhön keskittyvään merkitysneuvottelujen tutkimukseen (esim. Varonis & Gass 1985; Doughty & Pica 1986; Mackey, Gass & McDonough 2000). Merkitysneuvotteluilla tarkoitetaan niissä ymmärtämisiongelmiin ratkaisemiseen keskittyviä keskustelun jaksoja. Viime aikoina on Longin (1996) esimerkkiä seuraten käytetty toisinaan myös yläkäsitteenä muokattua tai neuvoteltua vuorovaikutusta (e. modified ~ negotiated interaction), joka kattaa niin yksittäisten kielenpiirteiden muokkaamisen kuin koko vuorovaikutusrakenteen manipuloinnin – siis varsin moninaista toimintaa, joka vuorovaikutuksessa ilmentää pyrkimystä ymmärrettävyyden parantamiseen.<sup>4</sup>

Juuri neuvottelun eri ilmenemismuodot ovat olleet viimeisten kymmenen vuoden ajan interaktionaalisen tutkimussuunnan keskeisin tarkastelun kohde, koska neuvottelusekvensseissä on nähty tiivistyvän kielenoppimisen olennainen ydin. Merkitysneuvottelujen tutkimuksessa on keskitytty ymmärtämisiongelmiin, joita oppijakeskusteluissa esiintyy, ja etenkin niihin mekanismeihin, jotka johtavat ongelmien ratkeamiseen. Yleisimpinä tutkimuskohteina ovat olleet erilaiset ongelmanratkaisutehtävien generoimat tai luokkatilanteissa esiintyvät neuvottelujaksot, ja menetelmät ovat olleet kvantitatiivisia; tavoitteena on tyypillisesti ollut tunnistaa eniten merkitysneuvotteluja generoivat pedagogiset tehtävätyypit tai merkitysneuvottelun aikaan saamat oppimistulokset. (Wesche 1994; Pica 1994.)

<sup>3</sup> Pääosa kommunikaatiostrategiatutkimuksesta on ollut kuitenkin psykolingvivistesti suuntautunutta (mm. Faerch & Kasper 1983; Bialystok 1990; Bongaerts & Poulisse 1990; Kellerman 1991).

<sup>4</sup> Eri tieteenaloilla käytetään lisäksi merkityksellistäminen (e. meaning making) käsitettä viittaamassa merkityksenantoon, joka voi kohdistua esimerkiksi johonkin sanaan, toimintaan, prosessiin tai henkilöön. Myös merkityksellistämisessä on tyypillisesti läsnä tavoitteellisuus ja osapuolten sitoutuneisuus, mutta sitä ei useinkaan kuvata sekventiaalisena eikä lingvistisenä prosessina (ks. kuitenkin Gee 2005).

Yhteisymmärryksen luomisessa kohdattavat ongelmatilanteet ja niiden ratkaisemiseksi käytävät merkitysneuvottelut vetävät oppijan huomion hänen ja keskustelukumppanin kielimuotojen välisiin eroihin, ja merkityksen selvittäminen edellyttää yleensä käytännössä myös muotoon puuttumista. Opittavan kielen muotoon liittyvien piirteiden havaitseminen (e. noticing) ja huomion kiinnittäminen niihin (e. attention) ovatkin nousseet merkitysneuvottelujen tutkimuksessa tärkeiksi teemoiksi, koska oppimisen kimmokkeena on pidetty juuri sitä, että oppija joutuu havaitsemaan eron oman kielisysteeminsä ja kohdekielen järjestelmän välillä (mm. Schmidt & Frota 1986). Oppijan on katsottu ylipäänsä voivan hyötyä kielellisestä syötöksestä vain siltä osin kuin hänen huomionsa suuntautuu siihen (ks. esim. Gass 1988; Doughty 1991; Long 1991; Schmidt 1990, 1994a, 1994b).

Interaktionaalisen tutkimuksen uusin painopistealue on ns. recast-ilmio eli se, miten opettajat muokkaavat kielenoppijoiden ilmauksia kohdekieliseen suuntaan (ks. esim. Lyster & Ranta 1997; Philp 2003; Leeman 2003; Sheen 2006). Recastissa on käytännössä kyse toistosta, johon sisältyy jokin muotoon kohdistuva elaborointi kuten kohdekielestä poikkeavan muodon korjaus. Enenevässä määrin on tutkittu myös sitä, millaista vastakaikua opettajan erityyppiset muokkaukset saavat aikaan oppijoiden taholla, ja huomio on tällöin ollut oppimistulosten todentamisessa. Havaitsemisen kysymykset ovat samalla nousseet keskiöön siinä missä merkitysneuvottelututkimuksessakin.

Keskeisen panoksen interaktionaaliseen toisen kielen tutkimukseen ovat vuosien mittaan tuoneet Michael Long (1983, 1996), Susan M. Gass (1988, 1997) ja Merrill Swain (1985, 1993; Canale & Swain 1980), jotka ovat pyrkineet paitsi kuvaamaan myös mallintamaan vuorovaikutuksen osuutta toisen kielen omaksumisessa. Tähän lienee kannustanut toistuva teoriapohjan kapeuteen kohdistunut kritiikki, jota muiden paradigmojen edustajat ovat tutkimukseen kohdistaneet. Esimerkiksi juuri merkitysneuvottelututkimusta on kritisoitu siitä, että sen piirissä on toistuvasti hyväksytty lähtökohdaksi Longin (1983) alkuaan vain hypoteesina esittämä väite, että runsas neuvottelemine edistää oppimista (ks. esim. Aston 1986). Viime vuosina interaktionaalisen suuntauksen on arvioitu vahvistuneen teoreettiselta perustaltaan, ja tätä kehitystä on edistänyt lisääntynyt kiinnostus paradigmojen välisten rajojen ylityksiin, kuten kielelliseen prosessointiin liittyvien tekijöiden huomioimiseen (Wesche 1994; Mitchell & Myles 2002: 193).

Myös interaktionaalisen tutkimuksen interaktionaalisuus voidaan ainakin jossakin määrin kyseenalaistaa. Vuorovaikutus on sinänsä läsnä: aineistoina on keskusteluja ja tutkimuskohteena on vuorovaikutuksen oppimista edistävä rooli. Taustalla oleva kielikäsitelmä on kuitenkin pikemminkin rakenne- ja yksilökeskeinen kuin vuorovaikutuksellisuutta korostava, mikä heijastuu suoraan myös menetelmällisiin ratkaisuihin (Firth & Wagner 1997, 1998; Block 2003). Vaikka tutkimuksissa korostuukin se, että merkitysten ymmärrettävyyttä tavoitellaan kielellisiä muotoja yhteistyössä muokaten tai ottaen jo ennalta huomioon kielenoppijan taitotason ymmärtämiselle asettamat rajoitteet, varsinainen yhteistyön näkökulma on todellisuudessa jäänyt vähäiseksi, koska osapuolia on tar-

kasteltu irrallisina toimijoina ja yksilöllisten kielimuotojensa edustajina (Yule & Tarone 1991). Myöskään oppimisen laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ei ole kiinnitetty huomiota, vaan oppijat ovat kvantitatiivisen tarkastelun vuoksi jääneet lähinnä oman kielitaustansa tai taitotasonsa edustajiksi (Mondana & Peka-rek Doehler 2004).

Vastaava epäohdonmukaisuus liittyy siihen, että vaikka esimerkiksi merkitysneuvottelujen tutkimuksessa ja sitä edeltävissä suuntauksissa onkin alusta alkaen operoitu paljon merkityksen, ymmärtämisen ja ymmärrettävyyden käsitteillä, niiden määrittely on lähes poikkeuksetta laiminlyöty. Tämä on tehnyt tutkimuksesta usein ankkuroitumatonta. Færch ja Kasper (1986: 261) huomauttivat tästä vaarasta jo varhain: ymmärrettävän syötöksen ja tuotoksen suhdetta kielenoppimiseen oli heidän mukaansa tutkittu ja pohdittu toisen kielen omaksumisen saralla paljon, mutta määrittelemättä lainkaan sitä, mitä ymmärtämisellä tarkoitetaan. Pelkkä apriorinen ymmärtämisen käsite ei kuitenkaan riitä tällaisen tutkimuksen pohjaksi.

Ymmärtämistä on käytännössä tarkasteltu enimmäkseen siltä kannalta, kuinka suuri osa tarkoitettusta informaatiosisällöstä välittyy oppijan kielitaidon rajallisuudesta huolimatta perille asti; ymmärtäminen on siten nähty dikotomiseksi kyllä tai ei -ilmiöksi, jossa informaation välittyminen ilmenee oikeina vastauksina tai suorituksina (ks. esim. Polio & Gass 1998). Vuorovaikutuksen on havaittu edistävän informaation välittymistä, mutta siihen, millä tavalla se sen tekee, ei lopulta ole käyty juuri käsiksi. Näkökulma ymmärtämiseen on siis käytännössä nojannut staattiseen merkityskäsitteeseen ja toiminnan yksilöllisyyttä korostavaan ymmärtämiskäsitteeseen. Kärjistäen voidaan jopa väittää, että vuorovaikutuksellisuus on tahtonut typistyä ”kahden puhuvan pään” aikaansaannosten erilliseksi tarkasteluksi, vaikka osapuolet ovatkin läsnä keskenään samassa tutkittavassa tilanteessa.

Kritiikistä huolimatta interaktionaaliseen viitekehykseen sitoutuneen tutkimuksen ansiot ovat huomattavat. Etenkin pedagogisissa yhteyksissä esiintyvän vuorovaikutuksen ominaispiirteiden jäsentämisessä on päästy pitkälle. Samoin pedagogisten käytänteiden kehittämisessä interaktionaalisen tutkimuksen rooli on ollut hyvin keskeinen: lukuisat käytännön luokkatyöskentelyssä toimiviksi osoittautuneet harjoitukset, kuten ongelmanratkaisutehtävät (Crookes & Gass 1993; Gass & Crookes 1993), on alkuaan löydetty ja koeteltu nimenomaan tällä tavoin suuntautuneen tutkimuksen piirissä. Myös avoimuutta ottaa vaikutteita muiden paradigmojen suunnasta esiintyy yhä enemmän, ja rakentavaa vuoropuhelua ja käytännön yhteistyötä esiintyy eri aihepiirien parissa.

### 1.2.2 Dialogisuus

Dialogisuus ei ole kielitieteessä itsenäinen teoria saati menetelmä, vaan 1990-luvulla vahvistunut suuntaus, jonka juuret ovat venäläisen Mihail Bahtinin (1895–1975) kollegoineen 1920-luvulla muodostaman ns. Bahtinin piirin filosofiassa. Dialogisen kielentutkimuksen kantava ajatus on, että kieli on perustal-

taan sosiaalista, dynaamista ja mukautuvaa, ja että kielen tarkastelun lähtökohdana tulee olla kielen käyttö eikä sen muotorakenne (Lähteenmäki 2001: 34–37).

Dialogisuus ei tässä yhteydessä viittaa vain kahden osapuolen keskusteluun kuten arkikielen dialogikäsite, eikä se ole myöskään interaktionaalisuuden synonyymi. Dialogisuus on moniulotteinen kognitiivisen ja kielellisen toiminnan sosiaalisia aspekteja tarkasteleva suuntaus; se ei ole lähtöisin kielentutkimuksen vaan pikemminkin kirjallisuuden- ja kulttuurintutkimuksen puolelta. Bahtin (1984: 293) itse asiassa kuvasi koko elämän dialogiin osallistumiseksi; hänen käyttämäänsä metaforisena käsitteenä dialogi viittasi prosessiin, jossa ihminen on hyvin kokonaisvaltaisesti mukana niin fyysisenä kuin henkisenäkin olentona (Dufva 2004).

Empirian tasolla eli autenttisen keskusteluaineiston analyysissä dialogisuus ottaa kielentutkimuksessa vasta ensi askeliaan, ja toisen kielen saralla näin on aivan erityisesti, koska alalla on vallinnut vahva yksilön kognitiota ja kielen muotoa korostava perinne (Hall, Vitanova ja Marchenkova 2005b: 1–2).

Dialogisten tulkintojen pariin valtavirran ulkopuolelle ei ole tässä tutkimuksessa ajautettu suinkaan sattumalta, vaan sinne on lähdetty siihen tähdäten, että merkitysneuvottelujen asemaa toisen kielen oppimisessa päästäisiin katsomaan uusista, totuttua laajemmista ja monitieteisemmistä näkökulmista ja ilman edellisessä luvussa kuvattua ankkuroimattomuuden ongelmaa.

Tässä työssä dialogisen lähestymistavan ydin voidaan kuvata kahden tärkeän käsitteen – merkityksen ja ymmärtämisen – määrittelyn kautta. Niiden dialoginen määrittely erottaa työn aiemmasta merkitysneuvottelututkimuksesta ja itse asiassa laajemminkin toisen kielen valtavirtatutkimuksesta.

Bahtin (1986) esitti, että kaikki kielelliset ilmaukset ovat osapuolten vuorovaikutuksen ja koko kontekstin tuotetta (ks. myös Todorov 1984: 30). Sittenkin myös Wittgenstein (1953, § 43) päätyi myöhäisfilosofiassaan samankaltaiselle kannalle tiivistäessään näkemyksensä näin: ”sanan merkitys on sen käyttö kielessä”. Wittgensteinin mukaan kielen merkit ja ilmaisut saavat merkityksen vain yhteisessä käytössä, ja tämä käyttö on mahdollista vain sosiaalisten instituutioiden ja käytäntöjen varassa. Dialogisia näkemyksiä ymmärtämisestä ja merkityksestä on tämän jälkeenkin pidetty kielitieteessä esillä eri tavoin: etenkin Hymes ja Halliday alkoivat 1960-luvulla korostaa kontekstin merkitystä ilmauksen merkityksen tulkinnessa, ja systeemis-funktionaalinen kielitieteellinen suuntaus onkin välittänyt tätä näkökulmaa etenkin tekstintutkimukseen.

Kontrasti strukturalistisen lingvistiikan edustamiin näkemyksiin on ilmeinen, onhan ymmärtämisen ja merkityksen problematiikkaa tavattu niissä lähestyä toisaalta kielijärjestelmän ja toisaalta syntyperäisten kielenpuhujien kielikyvyn näkökulmasta. Vallalla on ollut se Saussurelta periytyvä näkemys, että saman kielen puhujat yhdistävät samat tarkoitteet aina samoihin merkityksiin (signifié vs. signifiant), koska tarkoitteen ja merkityksen suhde on arbitraarinen ja kielen konventioiden määräämä. Puhujilla ja kuulijoilla ei ole katsottu olevan muita kuin kielen merkkien heille antamia ideoita, ja niinpä heidän on ajateltu tarkoittavan samoilla sanoilla väistämättä samoja asioita. Merkitys ja sen ymmärtäminen on siis nähty viime kädessä kielen ohjaamiksi asioiksi, ja ymmär-



tämiseen liittyvät kognitiiviset, interaktionaaliset ja sosiaaliset prosessit ovat tällöin jääneet huomiotta. (Taylor 1986: 93.)

Länsimaista kielitiedettä on toisaalta pitkään ohjannut kartesiolainen kognitionäkemys – oppi-isänään siis René Descartes – joka pitää mieltä ja ymmärrystä puhtaasti abstrakteina ja yksilöllisinä ilmiöinä. Chomsky (1966) asettui selkeästi sen kannalle kielitieteellisissä linjauksissaan samaan aikaan kuin kognitiivinen psykologia vakiinnutti paikkansa ihmistieteiden saralla (ks. lähemmin Dufva 2000); tämän kehityksen jatkajia ovat nykyään esimerkiksi psykolingvistiikka ja universaalikielioppi, kuten jo edellä luvussa 1.2.1 mainittiin, ja interaktionaalinen toisen kielen tutkimus voidaan lähtöoletustensa puolesta sijoittaa pääosin samaan viitekehykseen, vaikka kiinnostuksen kohteena onkin vuorovaikutus.

Lähtökohtana dialogisuudessa on sitä vastoin se, että ymmärtäminen on sosiaalinen tapahtuma – ei siis kielen ohjaama eikä yksilöllinen – ja että ilmausten merkitykset ovat pikemminkin laajaan vuorovaikutuskontekstiin perustuvia muuttujia kuin ennalta määriteltyjä vakioita (Rumelhart 1987: 227; Dufva 1992: 211, 212; Linell 1993). Tämä tarkoittaa irtisanoutumista sellaisista ymmärtämiskäsityksistä, joissa merkitysten ajatellaan siirtyvän puhujalta kuulijalle ja prosessin katsotaan olevan vain tietyn yksilön varassa ja vastuulla. Samoin se tarkoittaa merkityksen irrottamista strukturalismin tarjoamista konventionaalisuuden, vakiintuneisuuden ja kirjaimellisuuden määreistä. Sanoilla on pikemminkin varioivaa merkityspotentiaalia kuin tietty yksi staattinen ja jaettu merkitys (Rommetveit 1988, 1990, 1992; Lähteenmäki 2001, 2004). Sen sijaan, että sanojen merkityksiä pidettäisiin staattisina, ne katsotaan siis kontekstisidonnaisiksi ja neuvoteltavissa oleviksi (Marková 1989; Foppa 1995; Gumperz 1992; keskusteluanalyttisessä viitekehyksessä mm. Hakulinen 1989).

Bahtin (1986: 94) on itse korostanut sitä, että ilmaukset ovat aina suhteessa sekä niitä edeltäviin että seuraaviin ilmauksiin ja että niissä on mukana jo vastausten ennakkointia, koska ne ovat olemassa vastaamista varten. Toiset osapuolet eivät siten ole vain passiivisia kuuntelijoita vaan aktiivisia vuorovaikutuksen osallistujia. Linell (1993) on jatkanut tämän teeman kehittelyä todeten, että ymmärtäminenkin ei ole keskustelussa vain kuulijan toimintaa, vaan sekä puhujaa että kuulijaa koskeva kollektiivinen prosessi, johon nämä molemmat osallistuvat ja vaikuttavat. Itse asiassa puhujan ja kuulijan roolit eivät ole hänen mukaansa toisistaan erillisiä, sillä puhuminen on reagoitua edellä sanottuun ja kuuleminen on ”seuraavan puhujan” roolissa olemista. Koska jokainen puheenvuoro on paitsi reaktio edeltävään puheenvuoroon myös seuraavan puheenvuoron resurssi, kollektiivisessä ymmärtämisessä tapahtuu jatkuvaa kumuloitumista ja päivittymistä sitä mukaa kuin keskustelu etenee. Dialogiselta kannalta katsoen onkin kaiken kaikkiaan perustellumpaa puhua ”yhteisymmärryksestä” kuin ymmärtämisestä yksilöllisenä tapahtumana.

Linell (1993) on katsonut, että ymmärtäminen kytkeytyy tiiviisti vastaamiseen. Itse asiassa ymmärtämisen näkökulma on yhdyssiteenä kaikessa keskustelun rakentumisessa: samoin kuin periaatteessa jokainen keskustelun puheenvuoro pyritään muotoilemaan niin, että kuulija voisi sen ymmärtää, myös kuu-

lija osoittaa ymmärtämisensä omassa vastauksessaan – siis seuraavassa puheenvuorossaan. Tämä voidaan pitkälti rinnastaa myös etnometodologisen keskusteluanalyysin näkemykseen intersubjektiivisuudesta. Tämän näkemyksen mukaan intersubjektiivisuus tarkoittaa sitä, että kaikki keskustelussa tapahtuva on sekä keskustelun osapuolille että ulkopuoliselle analysoijalle julkista, koska seuraava puheenvuoro määrittelee aina edellisen tehtävän (Heritage 1984; Taylor & Cameron 1987).

Dialogisessa viitekehyksessä intersubjektiivisuus ymmärretään yleensä laajemmin: intersubjektiivisuutta on se, että yhteisymmärrys muovautuu sosiaalisessa kontekstissa ja että keskustelun osapuolet pääsevät tilapäisesti sisään jaettuun sosiaaliseen maailmaan (Rommetveit 1974: 29; Platt 2005: 121). Dufva (2004) liittää intersubjektiivisuuteen myös sen näkökulman, että sosiaalisen tilanteen lisäksi jaettua on ainakin osittain myös kognitiivinen tila. Wertsch (1998) puolestaan huomauttaa, että intersubjektiivisuus on aina epätäydellistä. Nämä näkemykset myötäilevät alkuperäistä kantilaista tulkintaa, jossa intersubjektiivisuus liittyy nimenomaan itsen ja ulkomaailman suhteen selittämiseen (ks. Platt 2005: 122).

Yksi Linellin (1993) dialogisen ymmärtämiskäsitteen kulmakivistä on myös näkemys ymmärtämisen suhteellisuudesta: ymmärtäminen on aina osittaista ja fragmentaarista (ks. myös Rommetveit 1985). Hakulinen (1989: 47) on viitannut samaan asiaan todetessaan, että puhujan ja kuulijan merkitykset eivät voi olla yhtenevät, ja siksi ymmärtäminen on aina ymmärtämistä ”käytännöllisesti katsoen”. Ymmärtämisen kriteerinä pidetäänkin sitä, pystyvätkö osapuolet jatkamaan keskustelua eteenpäin sen yhteisymmärryksen varassa, jonka ovat saavuttaneet, eikä sitä, pystyvätkö he osoittamaan tunnistaneensa merkitykset keskenään samalla tavalla (Streeck 1980: 146).

Suhteellisuuden ohella dialogiseen ymmärtämisen käsitteeseen liittyy myös näkemys siitä, että eri tilanteissa riittää eritasoinen yhteisymmärrys. Clarkin ja Schaeferin (1987) mukaan keskustelun jatkamiseen riittää se, että osapuolet ymmärtävät toisiaan kyllin hyvin senhetkisiä tavoitteitaan ajatellen. Epäsymmetrisissä keskusteluissa – esimerkiksi kielenoppijan ja syntyperäisen kielenpuhujan keskusteluissa – kysymys siitä, millainen yhteisymmärrys on riittävää keskustelun jatkamisen kannalta, aktualistuu toistuvasti. Jo sosiaaliset kohteliaisuuteen ja kasvojen suojeluun liittyvät tekijät pakottavat tekemään valintoja: molemmat osapuolet joutuvat ohittamaan osan ymmärtämisiongelmitaan, koska jokaiseen ongelmakohtaan tarttuminen vaarantaisi keskustelun etenemisen kokonaan (ks. Aston 1986; Piirainen-Marsh 1995; Suni 1993b). Sosiaaliset aspektit voivat siis pakottaa tyytymään keskustelun alituisen epävakautteen ja hyvinkin nimelliseen yhteisymmärrykseen.

Dialoginen näkökulma ymmärtämiseen asettaa myös keskustelussa syntyvät ymmärtämisiongelmat hyvin erilaiseen valoon kuin ymmärtämistä yksilöllisenä ja absoluuttisena asiana pitävät suuntaukset. Linell (1993) soveltaa ymmärtämisiongelmiin samoja määreitä kuin ymmärtämiseen: siinä missä ymmärtäminen on suhteellista, myös ymmärtämisvaikeudet ovat suhteellisia, ja siinä missä ymmärtäminen on kollektiivinen prosessi, myös ymmärtämisiongelmat

ovat perustaltaan yhteisesti aiheutettuja ja yhteisiksi koettuja (ks. myös Coupland, Wiemann & Giles 1991).

Dialoginen näkemys puheen tuottamisesta ja ymmärtämisestä avaa uusia näköaloja oppimiseen esimerkiksi sitä kautta, että oppijalle tarjoutuva syötös ja oppijan oma tuotos asettuvat totutusta poikkeavaan valoon – jopa siinä määrin, etteivät nämä käsitteet välttämättä vaikuta enää tarkoituksenmukaisilta. Dialogiselta kannalta tarkasteltuna oppijan saama syötös ei ole vain keskustelukumppanin tarjoamaa, vaan yhteistyössä rakennettua, sillä oppija vaikuttaa omilla puheenvuoroillaan siihen, millaista kieltä hän keskustelukumppaniltaan kuulee. Oppija ei siis ole vain passiivinen syötöksen kohde, vaan aktiivinen kielellisen tarjonnan eli affordanssin generoija ja ”kanssarakentaja” (van Lier 2000). Affordanssilla tarkoitetaan vastavuoroista suhdetta yksilön ja jonkin hänen ympäristönsä ominaisuuden välillä; ratkaisevaa on, että kyseinen ominaisuus on sen havaitsijalle relevantti (Gibson 1979, van Lier 2000). Kaikki ympäristön ominaisuudet eivät siis ole affordanssia, vaan ainoastaan ne, jotka ovat yksilölle hänen toimintansa kannalta relevantteja. Kielenoppimisessa tämä tarkoittaa, että affordanssia ei ole kaikki ympäröivä kielellinen tarjonta (vrt. input), vaan se, jonka oppija kulloinkin havaitsee itselleen relevantiksi eli jota hän havaitsee tarvitsevansa.

Myös oppijan omaan tuotos on yhteistyön tulos, sillä se on vastausta johonkin, mitä toinen on edellä sanonut. Tällaista ajattelua on toisen kielen tutkimukseen tuonut etenkin Swain (1985, 1993; ks. lukua 1.2.1 edellä). Vastaavasti myöskään oppijan kuuleman ja tuottaman kielen ymmärrettävyys ja ymmärrettävyyden tason riittävyys eivät ole mitään ulkopuolelta määriteltävää, vaan vuorovaikutuksen osapuolten kollektiivisesti aikaansaamaa ja määrittelemää. (Linell 1982, 1993.)

Dialogiselta kannalta katsoen ymmärtämisessä ei siis ole kyse passiivisesta ”tapahtumisesta” eikä liioin pelkästään yksilöllisestä kognitiivisesta ponnistelusta, vaan siitä, että jaettua merkitystä ja yhteisymmärrystä rakennetaan nimenomaan yhteistyössä. Kun ymmärtäminen nähdään vuorovaikutuksessa rakentuvaksi ja todentuvaksi, voidaan myös kielenoppimisen edellyttämää ymmärtämistä ja siihen liittyvää prosessointia tarkastella vuorovaikutuskontekstissa – siis aineistolähtöisesti ja induktiivisesti. Mielenkiinnon kohteena on tällöin se, mitä oppija ja hänen keskustelukumppaninsa tekevät yhteisymmärryksen saavuttamisen eteen – miten he rakentavat kielellisiä ilmauksiaan toistensa tuella ja mitä he tekevät toistensa ilmauksille ymmärtääkseen ne. Tätä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa yhteisymmärryksen muovautumista tarkasteltaessa astuu kuvaan paitsi ilmausten merkitys myös niiden muoto, vaikka keskustelussa pääosassa onkin merkitys.

Kielenpuhujan kielellisiksi resursseiksi mielletään yleensä hänen hallitsemansa sanasto ja kielioppi – merkitykset ja muodot – mutta dialoginen näkökulma ohjaa avartamaan tässäkin näkökulmaa: leksikaalisten yksiköiden merkityspotentiaali ja myös kieliopillisten konstruktoiden funktionaalinen potentiaali ovat perustaltaan dialogisia ilmiöitä ja siten ne vastustavat tiukkaa formalisointia (Linell 2006: 59–60). Kielelliset resurssit eivät siis dialogisessa viiteke-

hyksessä ole vain sanoja ja rakenteita, vaan niihin sisältyy myös mahdollisuus laajentaa niin tulkintoja kuin ilmausten käyttöyhteyksiäkin tilanteen mukaan. Tätä kautta kielellisiin resursseihin kytkeytyvät myös tietoisuuden ja taidon ulottuvuudet. Vuorovaikutustilanteissa eri osallistujien kielelliset resurssit ja niihin sisältyvät potentiaalit ovat käytössä yhtäaikaisesti ja kohtaavat, joten niitä voidaan vertailla, jakaa ja laajentaa.

Toistaiseksi kielenoppimista on tutkittu dialogiselta kannalta vasta vähän - etenkin empiirisesti. Merkittävä avaus tässä suhteessa on ollut artikkelikoelma (Hall, Vitanova & Marchenkova 2005a), joka kokoaa alan pioneerien näkökulmia ja tähänastisia tutkimustuloksia. Mukana on eri oppimisympäristöjen analyyseja alkuvaiheen kielenoppimisesta (Platt 2005; Iddings, Haught & Devlin 2005) akateemiseen kieleen (Braxley 2005) ja evidenssiä dialogisuuden ilmenemisestä oppijoiden identiteetin (Vitanova 2005), kielellisen tietoisuuden (Dufva & Alanen 2005) ja lukutaidon (Kostogriz 2005) kehittämisessä. Kokonaiskuvan jäsentämiseen on kuitenkin vielä paljon matkaa. Toistaiseksi koossa on vasta fragmentteja, jotka liittyvät enemmän oppijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin oppijoina kuin oppimiseen itsessään.

Tämän työn kannalta lähin vertailukohta on on Plattin (2005) tutkimus, jossa dialogisessa viitekehyksessä tarkasteltiin intersubjektiivisuuden rakentamista ja oppijaidentiteetin muovautumista kahden alkuvaiheen swahilinoppijan osalta. Aineistoon sisältyi haastattelujen ohella ongelmanratkaisutehtävä, jossa osapuolten yhteistyö jaetun merkityksen tavoittelussa oli keskeisesti esillä.

Ensimmäistä kokonaisuutena dialogiseksi toisen kielen oppimisen tulkinaksi on tarjonnut Marysia Johnson (2004). Hänen teoksensa *A philosophy of second language acquisition* yhdistää dialogisuuteen sosiokulttuurisen viitekehysten aineksia ja seuraa tältä osin etenkin James V. Wertschin (1991, 1998, 2002) viitoittamaa tietä. Lähtökohtien eroista huolimatta (ks. Brandist 2007) näillä kahdella suuntauksella on selkeitä yhtymäkohtia, kuten seuraavasta alaluvustakin käy ilmi. Psykologingvistinä tunnettu Hulstijn (2004) on kuitenkin ilmeisen oikeutetusti kritisoinut Johnsonin dialogis-sosiokulttuurisen toisen kielen oppimiskäsityksen mallintamisyritystä ennenaikaisuudesta ja tietystä varomattomuudesta: aineksia synteisiin ei yksinkertaisesti vielä ole, eikä aiemman tutkimuksen puutteiden osoittaminen riitä uuden mallin rakennusaineiksi.

### 1.2.3 Sosiokulttuurisuus

Sosiokulttuuriset lähestymistavat ovat rantautuneet toisen kielen tutkimukseen psykologian ja kasvatustieteen kautta. Siellä erilaiset konstruktivistiset, alkuaan kognitiivisesta psykologiasta juontuvat virtaukset ovat olleet 1900-luvun jälkipuoliskolla vallitsevia (Puolimatka 2002), ja sosiokulttuurista näkökulmaa edustaa etenkin sosiaalisena konstruktivismina tunnettu suuntaus. Sosiokulttuurisuuden nousussa on ollut kyse venäläisen psykologin Lev Semjonovitš Vygostkin (1896–1934) näkemysten aiempaa monipuolisemmasta soveltamisesta koulutuksen kysymyksiin, ja lähestymistävän muita rinnakkaisnimityksiä ovatkin mm. vygostskilaisuus ja uusvygostskilaisuus (ks. Alanen 2002: 202–203).

Kielentutkijoita on Vygotskin ajattelussa herätellyt erityisesti hänen näkemyksensä kielestä kulttuurisena työkaluna, joka toimii välittäjänä ihmisten toiminnassa. Toinen keskeinen linjaus on kielen ja ajattelun tiiviin yhteyden korostus: kieli ei vain välitä ajatuksia vaan myös osallistuu niiden tuottamiseen, muovaamiseen ja viimeistelyyn (Vygotsky 1987: 251).

Työkalumetafora kertoo siitä, että kieli on olemassa jotakin varten: kielen funktio onkin vygotkilaisessa ajattelussa keskeisempi kuin sen muoto. Vygotskia voidaan tästä syystä pitää yhtenä funktionaalisen kielikäsitteilyn edustajana; edellä viitattiin jo Bahtinin, Wittgensteinin ja Hallidayn vastaaviin kontribuutioihin. Funktionalisteja yhdistää se, että kieli nähdään ensisijaisesti vuorovaikutuksen välineenä, joka myös kehittyy alkuaan vuorovaikutuksessa. Ajattelu taas on vygotkilaisittain tulkittuna hiljaista, sisäistä puhetta, ja sen kehityksessä näkyy erityisen selvästi se peruseräite, joka lävistää sosiokulttuurista ajattelua laajemminkin: kehitys kulkee intermentaaliseen intramentaaliseen eli yksilöiden välisestä yksilölliseen.

Samoin kuin kieli opitaan jakamalla se ensin muiden kanssa, myös taitojen haltuunotto tapahtuu sosiokulttuurisen tulkinnan mukaan jaetun ja tuetun suorituksen kautta. Tässä tulee esiin jakamisen ajatus, johon palataan toistojen tarkastelussa lähemmin, ja jota myös dialoginen näkökulma tukee: yksilöllinen hallinta syntyy jakamisen myötä eikä vain oman kognition varassa. Todellisen ja mahdollisen kehitystason etäisyyttä Vygotski (1978: 86) nimitti puolestaan lähikehityksen vyöhykkeeksi. Lähikehityksen vyöhykkeelle eli opittavissa olevien tietojen tai taitojen alueelle sijoittuu kaikki se, mikä ei onnistu vielä yksilöllisesti, mutta onnistuu kuitenkin jo tuetusti.

Myös merkitys on vygotkilaisessa käsitteistössä saanut samankaltaisia määritteitä kuin dialogisuudessa; kiistämättä sanan eräänlaisen peruseräiteilyn ideaa Vygotski (1987) näki myös merkityksen tilannekohtaisen ja muuntuvuuden. Hän erotti nämä kaksi puolta – vakiintuneen ja varioivan – nimeämällä edellisen sanan merkitykseksi ja jälkimmäisen sen mieleksi (ks. lähemmin Alanen 2002: 211–212). Osin samankaltaisena voitaisiin itse asiassa pitää hänen tekemäänsä jaottelua lasten arkisiin ja tieteellisiin käsitteisiin: arkiset ovat kokemuksellisia ja omakohtaisia, kun taas tieteelliset ovat auktoriteeteilta opittuja ja sikäli vakiintuneempia.

Kielenoppimisen tutkimuksessa sosiokulttuurista lähestymistapaa seuraava tutkimus on vahvistunut nopeasti ja kehittynyt suorastaan trendiksi; Block (2003) on viitannut tähän toisen kielen tutkimuksen sosiaalisena käänteenä. Kasvatustieteelliset vaikutteet lienevät ohjanneet siihen, että tutkimus on toistaiseksi kohdistunut hyvin tiiviisti pedagogisiin konteksteihin; kyse on ollut luokkahuonetutkimuksesta ja ohjatun oppimisen periaatteiden tarkastelusta (Hakamäki 2005). Edelläkävijöitä ja visionäärejä sosiokulttuuristen näkemysten soveltamisessa toisen kielen kontekstissa ovat olleet etenkin Richard Donato (1994) ja James P. Lantolf (2000). Tuoreessa kirjassaan *Sociocultural theory and the genesis of second language development* Lantolf ja Steven L. Thorne (2006) linjaavat jo hyvin monipuolisesti sekä toisen kielen tutkimuksen, opetuksen että arvioin-

nin teemoja ja osoittavat sosiokulttuurisen näkökulman tarjoavan aineksia aiemman tutkimuksen täydentämiseen ja osin myös haastamiseen.

Interaktionaalisen tutkimuksen suuntaan sosiokulttuurisella tutkimuksella on erityisen paljon annettavaa, koska näkökulma vuorovaikutukseen ja oppimiseen on sosiaalisempi ja laajempi (Block 2003). Sosiokulttuurinen lähestymistapa haastaa tarkastelemaan oppimista laajemmissa sosiaalisissa konteksteissa kuin vain esimerkiksi tietyn tehtävän tai luokkatilanteen yhteydessä ja selvittämään esimerkiksi sitä, miten yksilön sosiaaliset verkostot ja häntä ympäröivä tekstimaailma ohjaavat, säätelevät ja tukevat oppimista. Näkökulma toisen kielen oppimiseen on kaiken kaikkiaan holistisempi kuin muissa suuntauksissa (Wertsch 1995). Viime aikoina muutamat nimekkäät aiemmin interaktionalistiksi profiloituneet tutkijat (mm. Swain 2000; Duff 2007; ks. myös Coughlan & Duff 1994; Swain & Lapkin 1998; Nassaji & Swain 2000) ovat asettuneet selkeästi sosiokulttuurisuuden kannalle.

Dialogisen ja sosiokulttuurisen näkökulman yhtäläisyyksiä on tuonut esiin erityisesti James V. Wertsch (1991, 1998, 2002), ja niihin ovat kielenoppimisen näkökulmasta tarttuneet myös Lantolf ja Thorne (2006); kuten Alanen (2006a: 209) huomauttaa, vastaavia sävyjä on ollut esillä myös aiemmin esimerkiksi Lantolfin ja Ahmedin (1989) näkemyksissä. Samoin van Lierin (2000, 2004) ekologisissa kielenoppimisen näkemyksissä sosiokulttuuriset ja dialogispohjaiset aiheet sulautuvat yhteen.

Empiirisellä tasolla dialogisen ja sosiokulttuurisen näkökulman yhdistäminen onkin yksi suunta, johon kohdistuu odotuksia (Lantolf & Thorne 2006). Pisimmällä tässä yhdistämisessä on oltu Alasen ja Dufvan tutkimuksissa, joissa päähuomio on ollut lasten kielitietoisuudessa ja käsityksissä, jotka koskevat heidän vieraan kielen oppimistaan (mm. Dufva & Alanen 2005; Alanen 2006a, Dufva 2006; ks. myös Aro 2006).

### 1.3 Tutkimuksen rakenne

Väitöskirja jakautuu seitsemään päälukuun, joista seuraavassa eli luvussa 2 käydään läpi suomi toisena kielenä -alan kehitystä ja painotuksia; tämä on se opetuksen ja tutkimuksen lähipiiri, jota tulosten tulisi ensisijaisesti palvella. Luvussa 3 esitellään tutkimuksen aineisto ja osallistujat. Luku 4 sisältää katsauksen merkitysneuvottelun käsitteeseen sekä tähänastiseen merkitysneuvottelujen ja niiden lähiteemojen tutkimukseen.

Tämän jälkeen on vuorossa työn empiirinen osuus, joka jakautuu kahteen lukuun. Näistä ensimmäisessä eli luvussa 5 esitellään tähänastisen toistotutkimuksen antia ja selvitetään, millainen merkityksistä neuvottelemisen keino toistaminen on oppijoiden kielitaidon varhaisissa kehitysvaiheissa. Samalla pyritään konkretisoimaan, miten dialogisia periaatteita voidaan soveltaa toistojen empiiriseen tutkimukseen. Luvussa 6 toistojen dialogiseen tarkasteluun yhdistetään sosiokulttuurinen lähestymistapa. Empirian osalta päähuomio on siinä,

millaista kielellistä muokkaamista osallistajat tekevät toistojen yhteydessä ja miten kieltä tällöin prosessoidaan. Tätä pohjustetaan syventymällä tuen ja tukeutumisen rooliin toisen kielen omaksumisessa, ja lopuksi merkitysneuvottelut kytetään myös lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen.

Luvussa 7 toistoja ja muokkauksia tarkastellaan vielä laajemmin jakamisen näkökulmasta: miten toistot palvelevat kielellisten resurssien jakamisen ja kielellisen prosessoinnin foorumina? Esiin otetaan esimerkiksi kysymys jaetusta kognitiosta; dialoginen näkökulma ohjaa irroittautumaan paitsi kartesiolaisesta kielikäsitteestä myös individualistisesta kognitiokäsitteestä, joka ei juuri sisällä sosiaalisia tai kollektiivisia ulottuvuuksia. Tältä pohjalta kootaan yhteen evidenssiä siitä, millaisia kielenoppimisympäristöjä oppijakeskusteluihin sisältyvät merkitysneuvottelut tarjoavat ja mikä yhteys toistojen ja muokkausten kautta avautuu edelleen kieliyhteisön jäsenyyteen.

Tutkimuksen metodista ja teoreettista antia sekä jatkonäkymiä arvioidaan luvussa 8. Siinä myös tiivistetään ne näkökulmat, joita tutkimus tarjoaa suomi toisena kielenä -alan kehittämisen tueksi. Päätelmät koskevat ennen muuta sitä, miten toistamisessa kiteytyvät toisen kielen oppimisen ominaispiirteet voitaisiin ottaa alan tutkimuksessa ja pedagogisissa linjauksissa tähänastista paremmin huomioon.

## 2 SUOMI TOISENA KIELENÄ

### 2.1 Opetuksen kehityslinjat

Suomi toisena kielenä oli uudelle vuosituhannele tultaessa jo arkipäivää kautta maan ja kaikilla koulutuksen tasoilla päiväkodeista aikuisopetukseen. Opetussuunnitelmatyötä on tehty paljon sekä valtakunnallisesti että paikallisesti (Opetushallitus 1994, 2005), ja oppimateriaaleja on julkaistu kiihtyvällä vauhdilla yli 15 vuotta. Toimiviksi havaittuja pedagogisia käytänteitä on niin ikään esitelty jo useissa toimitteissa (mm. Aalto & Suni 1993; Suni & Aalto 1994; Rekola 1995; Vehkanen 1996; Nissilä, Vaarala, Martin 2003; Mela & Mikkonen 2003; Kuukka, Martin, Nissilä & Vaarala 2006).

Keskustelua toisen kielen ominaislaadusta on kuitenkin käyty meillä vasta vähän siihen nähden, miten paljon suomi toisena kielenä -alalla jo työskentelee kielen ja kasvatuksen ammattilaisia (ks. kuitenkin Latomaa & Tuomela 1993; Suni 2003). Mela (2006) onkin osuvasti huomauttanut, että alalla käytävä keskustelu on pysynyt huomattavan ongelmakeskeisenä; ilmeisesti alan tehtävät tarjoavat arkisia haasteita ja epävarmuustekijöitä siinä määrin, että laajemmat periaatekysymykset jäävät vielä helposti taka-alalle.

Alkuun toisen kielen käsitteen vakiinnuttaminen oli melko vaivalloista, koska suomea oli totuttu ajattelemaan ulkomaalaisten vieraana kielenä eikä toisen kielen käsitettä ollut suomen kielessä olemassakaan ennen 1990-lukua (Martin 2007: 64). Nykyinen toinen kieli -käsitteen käyttö myötäilee lähinnä ruotsista omaksuttua käytäntöä (ks. esim. Viberg 1987; Hyltenstam & Lindberg 2002), jossa toinen ja vieras kieli eivät ole toisiinsa nähden ylä- ja alakäsitteinä, vaan molemmat edustavat äidinkielen jälkeen opittuja kieliä ja erottavana tekijänä on kieliympäristö: toinen kieli on ympäristössä käytettävä kieli ja vieras kieli taas erossa tätä kieltä puhuvasta yhteisöstä – tyypillisesti opetuksen myötä – opittava kieli. Englanninkielisessä kirjallisuudessa *second language* eli toinen kieli sitä vastoin on kielenoppimisen perustyyppi ja samalla yläkäsite suhteessa *foreign language* eli vieras kieli -käsitteeseen. Nämä käytänteiden erot heijastelevat erilaisia yhteiskunnallisia tilanteita ja kehityslinjoja: angloamerikkalaisissa



yhteisöissä maahanmuutto ja maahanmuuttajien kielenoppiminen ovat olleet pitkään arkipäivää, kun taas Suomessa vieraan kielen opetus ja oppiminen ovat saaneet huomiota paljon pidempään kuin maahanmuuttajien kielikysymykset.

Se, että suomi on maahanmuuttajille toinen eikä vieras kieli, on alkuaan ollut suuri pedagoginen haaste koulutusjärjestelmälle, sillä kokemusta saati tutkimustietoa siitä, miten ja missä järjestyksessä suomen kieli opitaan toisena kielenä, ei vielä 1990-luvulle tultaessa ollut käytettävissä paljonkaan (Martin 2007; Mikkonen 2003; Nuutinen 1984). Suomi oli tosin pääosalle maan ruotsinkielistä vähemmistöä käytännössä toinen kieli, ja suomenruotsalaisten kirjoittamaa ja puhumaa suomea oli 1970-luvulta lähtien tarkasteltu useissakin opinäytteisissä (ks. Suni, Latomaa & Aalto 1996). Virheanalyttisen tai kontrastiivisen näkökulman vuoksi näiden tutkimusten antia ei kuitenkaan voitu juuri soveltaa kielitaustaltaan aivan toisenlaisiin oppijoihin ja näiden opetukseen. Oppimisprosessin näkökulma ei itse asiassa ole "finskan" tutkimuksessa edelleenkin kovin vahva (ks. kuitenkin esim. Grönholm 1999), mutta teema on ajankohtaistunut maahanmuuton myötä. Vastaavat ongelmat rajoittivat myös ruotsinkielisille tarkoitettujen "finskan" oppimateriaalien käyttöä ja niihin kirjautuneen alan pedagogisen muistin hyödyntämistä maahanmuuttajien opetuksessa: vaikka suomea oli ruotsinkieliselle väestöosalle opetettu kouluissa jo toistasataa vuotta, ei esimerkiksi yhteisen tukikielen puuttumisen ongelmaa tai suomalaisen viestintäkulttuurin esittelyn tarvetta ollut sen piirissä tarvinnut kohdata. Nämä olivat kuitenkin maahanmuuttajaopetuksen näkökulmasta olennaisia asioita.

Ulkomaisten yliopistojen suomen kielen lehtorit olivat aktiivisesti raportoineet havaintojaan suomen kielen oppimisesta vieraana kielenä (ks. esim. Raanamo & Tuomikoski 1997; Pöyhönen & Hiltula 2007), mutta heidän työmailaan sekä oppimisympäristö että oppimisen tavoitteet poikkesivat selvästi toisen kielen oppijoiden tilanteesta. Ulkomailla yliopistollinen suomen kielen opetus oli ja on edelleen lähinnä lingvisteille suunnattua, ja koska opetus tähtää suomen kielen analyttiseen tarkasteluun ja monen kohdalla myös kääntäjän työhön, opetuksessa on enemmän tarvetta rakenne- ja tekstikeskeiselle lähestymistavalla kuin muualla (Ojaniemi 1997).

1980-luvun lopulle saakka suomen kielen opetusta Suomeen muuttaneille ulkomaalaisille oli tarjolla lähinnä yliopistoissa ja vapaan kansansivistystyön piirissä. Se ei ollut muiden kuin pakolaisten osalta yhteydessä sosiaali- tai työvoimahallintoon, vaan ulkomailta muuttaneet etsiytyivät kielikursseille sinne, missä niitä suinkin järjestettiin. Oppimateriaalit olivat käytännön syistä samoja kuin ulkomaisissa yliopistoissa – kysyntään oli vasta vähän – ja opettajakuntakin muodostui osin samoista ammattilaisista, koska alalle erikoistuneita oli vasta kourallinen. Opetuksen tukikielenä oli niin kielikeskuksissa kuin vapaan kansansivistystyön piirissäkin totuttu käyttämään englantia.

Koska suomi toisena kielenä -opetuksen alkuaikoina valmiita oppimateriaaleja ja opetuskokemusta oli olemassa parhaiten vieraan kielen saralla, myös suomea toisena kielenä lähestyttiin aluksi paljolti samoista lähtökohdista kuin vierasta kieltä. Tämä lähtökohta on edelleen havaittavissa alan perusoppikir-

joissa, sillä toisen kielen opetuksen progressio on pysynyt kommunikatiivisten elementtien ja maahanmuuttajanäkökulman lisääntyessäkin samankaltaisena kuin miksi se vieraan kielen opetuksessa oli vakiintunut: opetus rakennetaan paljolti yleiskielen kieliopillisten rakenteiden oletetun kasvavan kompleksisuuden eikä esimerkiksi kielen käyttöfunktioiden tai sanaston yleisyyden varaan (Aalto 1997). Tätä formalistista opetusperinnettä on vain harvoin haluttu tai huomattu kyseenalaistaa; vieraan kielen pedagogiikka on näin jäänyt elämään eräänlaiseksi piilo-opetussuunnitelmaksi suomi toisena kielenä -oppimateriaaleihin ja -opetukseen.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden suomenoppijoiden käymällä kielikurssilla perusmateriaalina ollut Haapakosken (1989) Huomenta Suomi oli toinen nimenomaan maahanmuuttajille suunnattu suomen kielen oppikirja, ja se edusti sikäli uudenlaista ajattelua, että siinä vältettiin kielioppitermien käyttöä. Tältä osin toisen kielen pedagogiikka alkoi siis eriytyä vieraan kielen pedagogiikasta melko varhain.

Funktionalistiset vaikutteet näyttävät toden teolla vahvistuneen Suomessa vasta yleisten kielitutkintojen (Opetushallitus 1996, 2002) myötä. Tämä toiminnallisen kielitaidon arviointijärjestelmä on ohjannut niin kielenoppijoiden kuin heidän opettajiensakin huomiota kielenkäyttötilanteisiin ja -funktioihin, jotka ovat arjessa todennäköisiä, ja myös eri kielitaidon osa-alueiden tasapuoliseen vahvistamiseen.

Varsinaisesti funktionalismin periaatteille rakentuvia suomi toisena kieleinä -materiaaleja on tähän mennessä ollut saatavilla kuitenkin niukasti. Laurannon (1995a, 1995b, 1997a) Elämän suolaa -sarja oli ensimmäinen merkittävä irtiotto siitä vieraan kielen pedagogiikan formalistisesta perinteestä, että kielen rakenteet opitaan muodostamaan ensin ja sitten harjoitellaan niiden käyttöä. Myös tuoreessa yläkoulua käyville suunnatussa Suomi2-oppimateriaalisarjassa (Tukia ym. 2007; Aalto ym. 2007) nämä periaatteet on viety konkreettialue tasolle esimerkiksi siten, että rakenteiden analyysi seuraa niiden produktiivista käyttöä eikä päinvastoin, ja se on osoitettu nimenomaan kielenoppijoiden oman reseptiivisen analyysin varassa tehtäväksi sen sijaan, että rakenteet koottaisiin sääntöpohjaisesti osista. Muutosta perinteiseen opetustapaan tuo myös se, että produktiivisesti hallittavaksi ajateltu aines on erotettu reseptiiviseksi tarkoitettusta, ja jälkimmäistä tarjotaan suhteessa paljon enemmän. Muutoin kouluikäisten perusoppikirjat ovat yllättävän uskollisesti seuranneet toisaalta aikuisten vieraan kielen oppimateriaalien ja toisaalta ruotsinkielisten ”finska”-oppiaineen perinteistä progressiota.

Toisen kielen ominaislaadun sivuuttaminen opetuksessa – ja myös tutkimuksessa – ei varmastikaan ole ollut tahallisen vähättelyn tai vääristelyn tulosta, vaan lähinnä seurausta siitä, että uusien ja nopeasti lisääntyneiden pedagogisten ja tutkimuksellisten tarpeiden edessä on ollut varmintaa ja mielekkäintä valjastaa menetelmiä ja työkaluja käyttöön sieltä, missä niitä on ollut valmiina tarjolla ja missä niitä on ehditty jo koetella. Seurauksena tästä voi kuitenkin olla, että kuva toisen kielen olemuksesta ja oppimisen ydinprosesseista jää alalla ko-

vin fragmentaariseksi ja jäsentymättömäksi. Teoreettista, metodista ja pedagogista luovuutta ja uudelleen arviointia tarvitaan jatkossa yhä enemmän.

Toisen kielen käsitteen jäsentymättömyys tulee toistuvasti vastaan erilaisissa koulutusta ja arviointia koskevissa ratkaisuisissa. Vaikka suomi toisena kielenä onkin koulumaailmassa otettu sujuvasti käyttöön oppiaineen nimenä, ei esimerkiksi äidinkielen, toisen kielen ja vieraan kielen suhdetta edelleenkään aina nähdä käytännön ratkaisujen tasolla. Epäselvyyksiä on pitkään ollut muun muassa siinä, keitä suomi toisena kielenä -oppimäärä lopulta koskee, ja tämä heijastuu paitsi opetusryhmien muodostamiseen ja oppimateriaalien ja opetusmenetelmien valintaan myös siihen, millä kriteereillä maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa arvioidaan (Suni 1996; Opetushallitus 2006).

Yksittäisten suomi toisena kielenä -opettajienkin voi esimerkiksi täydennyskoulutusten yhteydessä kuulla joskus korostavan, että maahanmuuttajat oppivat suomen kielensä ensisijaisesti oppitunneilla, tai että opettajan rooli on oppimisjärjestyksen määrittäjänä ratkaiseva. Tällöin toinen kieli mielletään jokseenkin vieraan kielen synonyymiksi. Toinen ääripää ovat ne etenkin nuoriin maahanmuuttajiin liitetyt näkemykset, joissa toinen kieli nähdään vain lyhyenä välivaiheena matkalla kohti tilannetta, jossa siitä tulee oppijan uusi äidinkieli – ei välttämättä edes entisen rinnalle vaan sen sijaan. Näiden kielenvaihdon vääjäämättömyyteen vetoavien näkemysten esittäjät saattavat pitää eriytettyä suomi toisena kielenä -opetusta tarpeettomana tai ainakin puoltaa maahanmuuttajaoppilaiden mahdollisimman nopeaa ja täydellistä integraatiota suomenkielisten oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille ja heidän suoritustensa arviointia samoin kriteerein näiden kanssa.

Tällaiset kannanotot ilmentävät sitä, ettei suomea aina ammattilaistenkaan keskuudessa välttämättä hahmoteta toisena kielenä, joka opitaan ensisijaisesti ympäristön ehdoilla, tai jonka omaksumisprosessi on vähittäinen ja pitkä. Ajattelutavan taustalla näyttää olevan tutkimustiedosta poikkeavia päätelmiä sekä toisen kielen oppimisprosessin että maahanmuuttajayhteisöjen kielenvaihtoprosessin nopeudesta, ja myös etnosentrisiä tulkintoja enemmistökielen parimmuudesta

Yhteiskunnallisessa keskustelussa – esimerkiksi yleisönosastokirjoittelussa ja Internetin keskustelupalstoilla – nousee toisinaan vahvastikin esiin näkemyksiä, joiden mukaan maahanmuuttajien kaksikielisyyden toteutuminen suomalaisessa yhteiskunnassa on epärealistista tai jopa ei-toivottavaa. Nämä viestit saattavat osaltaan ohjata nuoria ja aikuisia panostamaan – tutkimustiedon valossa kovin lyhytnäköisesti (esim. Latomaa 2007) – pelkästään suomen kieleen. Vahvan suomen kielen taidon saavuttamisen esteeksi voivat kuitenkin nousta puutteellinen äidinkielen taito tai niukat kontaktit valtaväestöön.

Erilaisia mekanismeja, jotka aktivoituvat maahanmuuttajien ollessa vuorovaikutuksessa suomen kielellä suomenkielisten kanssa, on siis tarpeen analysoida ja kuvata, jotta suomi toisena kielenä -alan pedagoginen kehittäminen ankkuroituisi toisen kielen teoriaan ja empiriaan lujemmin. Aika on tälle ankkuroinnille otollinen, sillä ala näyttää olevan ensimmäisessä suvantovaiheessaan 1980-luvun lopussa alkaneen ja yli kymmenen vuotta kestäneen intensiivi-

sen kasvukauden jälkeen. On tarpeen pysähtyä arvioimaan suomi toisena kielenä -alan pedagogisia käytänteitä suhteessa tutkimustietoon ja linjaamaan samalla alan kehittämistä ja tulevaisuutta suomalaisessa tiedeyhteisössä, koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa niin arjen kuin periaatteidenkin tasolla (Opetushallitus 2006; Mela 2006). Arviointi- ja kehittämistyötä tulisi pystyä tekemään sen valossa, mitä suomen kielen asema toisena kielenä perimmältään merkitsee maahanmuuttajien itsensä näkökulmasta.

## 2.2 Tutkimuksen kehityslinjat

Maahanmuuton lisääntyessä myös suomi toisena ja vieraana kielenä -alan tutkimus alkoi laajeta ja monipuolistua nopeasti, ja 1990-luvulla maahanmuuttajien kielikysymykset olivat jo lukuisten tutkielmien aiheena (ks. Suni, Latomaa & Aalto 1996). Samalla tutkimus alkoi etäännyä fennistisestä tutkimusperinteestä ja lähentyä kansainvälistä kielenoppimisen tutkimusta niin teoreettisilta lähtökohdilta kuin metodeiltaan (ks. Martin 2007; Aalto, Latomaa & Suni 1997).

Jyväskylän yliopistossa toteutettiin juuri tuohon aikaan, vuosina 1992–1995, alan ensimmäinen laajempi tutkimushanke, jota Suomen Akatemia rahoitti. Hanke tuotti tietoa suomesta toisena ja vieraana kielenä sekä morfologian (Martin 1995), syntaksin (Siitonen 1999), pragmatiikan (Muikku-Werner 1992; Aalto 1998) että vuorovaikutuksen (Storhammar 1994; Suni 1995) näkökulmasta. Tämän jälkeen tutkimustyö on paitsi monipuolistunut vauhdilla kullakin näistä osa-alueista<sup>5</sup> myös laajentunut uusiin aihepiireihin, kuten toisen kielen oppimisen foneettisiin ja fonologisiin ulottuvuuksiin (Ylinen 2006), suomen kielen prosessoitavuuteen (Martin 2003, 2004) ja morfologian omaksumisen semanttisiin (Lauranto 1997b) ja rakenteellisiin reunaehtoihin (Kaivapalu 2005) sekä kielitaidon arviointimenetelmien kehittämiseen (Tarnanen 2002). Maahanmuuttajien kielitaidon eri osa-alueiden kehittymistä taas on tutkittu yleisten kielitutkintojen avulla (Sunni 1996; Pälli & Latomaa 1997).

Nykyään suomi toisena kielenä -alan pro gradu -tutkielmia valmistuu vuosittain parikymmentä ja myös väitöskirjahankkeita on meneillään lukuisia (Martin 2007: 69–70). Uusia lähestymistapoja koetellaan parhaillaan esimerkiksi Suomen Akatemian rahoittamaan CEFLING-hankkeeseen (Jyväskylän yliopisto) sisältyvässä toisen kielen oppimisen ja kielitaidon kriteeriviitteisen arvioinnin suhteen tarkastelussa, jossa hyödynnetään empiirisesti kognitiivisen kielioopin ja konstruktiokielioopin näkökulmia. Maahanmuuttajien suomen kielen ääntämisen oppimiseen keskittyvä ProoF-hanke (Helsingin yliopisto) on niin ikään Suomen Akatemian rahoittama. Kielikysymyksiä sivutaan lisäksi lukuisissa monikulttuurista koulua, kulttuurienvälistä viestintää, rasismia ja maa-

<sup>5</sup> Katsauksia alan tutkimustilanteeseen löytyy mm. seuraavista lähteistä: Aalto, Latomaa & Suni (1997), Martin (2007), Suni, Latomaa & Aalto (1996; bibliografia, josta on olemassa myös päivitetty elektroninen versio).

hanmuuttaja-asenteita sekä kielivähemmistöihin kuuluvien sosiaalista tai koulutuksellista syrjäytymistä käsittelevissä tutkimuksissa.

Keskustelun ja kielenoppimisen suhde on saanut suhteessa niukasti huomiota suomi toisena kielenä -tutkimuksessa, vaikka se kansainvälisesti on ollut viime vuosikymmenten polttavimpia kielenoppimisen kysymyksiä. Voidaan jopa ajatella, että suomea toisena kielenä on paitsi opetettu myös tutkittu paljolti ikään kuin kyse olisi vieraasta kielestä: suomenkielisen ympäristön ja vuorovaikutustilanteiden osuus maahanmuuttajien kielenoppimisprosessissa on jätetty kuvaamatta ja analysoimatta silloinkin, kun osallistujat ovat olleet nimenomaan toisen kielen oppijoita ja kun aineistona on käytetty keskusteluja. Oppijoiden vuorovaikutustilanteessa puhumaa kieltä on siis yleensä pitäydytty tarkastelemaan ”vain” kielenä – kytkemättä kielenpiirteiden analyysiin vuorovaikutuskontekstin ja kielellisen prosessoinnin kysymyksiä. Toisaalta kielenoppijoiden vuorovaikutusta äidinkielisten puhujien kanssa on tutkittu enenevässä määrin puhtaasti vuorovaikutuksena – siis kiinnittämättä huomiota oppimisen kysymyksiin. Keskustelun ongelmatilanteitakin on lähestytty tältä pohjalta jo useissa keskusteluanalyttisissä töissä (mm. Zaman-Zadeh 2000; Mazeland & Zaman-Zadeh 2005; Kuisma 2001; Lilja 2001; Kurhila 2003, 2006b; ks. lähemmin lukua 4.1.2). Näin siis toisen kielen ja toisella kielellä käydyn keskustelun tutkimus ovat pysyneet jokseenkin erillään.

### 2.3 Morfologian oppiminen tutkimuskohteena

Suomi on leimallisesti morfologiakieli: periaatteessa jokaisesta suomen kielen nominista voidaan taivuttamalla saada 2000 eri muotoa ja jokaisesta verbistä peräti 12 000; derivaation eli johtamisen myötä potentiaalisten muotojen määrä vielä moninkertaistuu (Karlsson 1992). Arkikeskustelussa ja etenkin kielenoppijoiden läsnä ollessa tästä mahdollisten muotojen kirjosta on käytössä kuitenkin vain rajallinen osuus.

Suomen kielen perusmuotoisen sanan prototyyppi on kaksitavuinen, mutta sanojen yhdistämisen, taivuttamisen ja johtamisen ansiosta monitavuiset sanat ovat yleisiä. Koska taivutukseen liittyy runsaasti äännevaihteluita ja morfologia on syntaksin tiukasti sääntelemää, morfofonologia ja morfosyntaksi muodostavat hyvin monimuotoisen kokonaisuuden (Karlsson 1992; Sulkala & Karjalainen 1992; Hakulinen ym. 2004).

Juuri se, että morfologia on suomen kielessä hyvin rikas ja monimuotoinen ilmiö, antaa suomi toisena kielenä -tutkimukselle erityistä kansainvälistä relevanssia, koska toisen kielen tutkimus tapaa muutoin kohdistua pääosin englannin ja muiden typologiselta kannalta analyttisten tai fusionaalisten kielten oppimiseen. Suomen ja muiden morfologiakielten oppimisen tutkimuksen odotetaan täydentävän ja osin myös kyseenalaistavan sitä kuvaa, joka morfologian oppimisesta on tähän mennessä syntynyt. (Martin 2007.)

Suomen kielen morfologian jäsentymiseen on laajimmin perehtynyt Martin (1995), jonka väitöstutkimuksessa oppijaosallistujat edustivat useita eri kieliiä. Hänen tulostensa mukaan suomen kielen nominien taivutuksen onnistuminen riippuu useista tekijöistä. Morfofonologinen kompleksisuus, vaihteluiden määrä ja läpinäkyvyys sekä muotojen lähekkäisyys ovat rakenteellisista piirteisistä olennaisia. Yleisyyden osalta sekä sanan, muodon että sanatyypin frekvenssi vaikuttaa, ja osansa on myös sanan tuttuudella, merkityksellä ja ympäröivien sanojen taivutuksella. Taivutusjärjestelmän luonne vaikuttaa yleisemmällä tasolla: osa sanoista voisi äännerakenteensa puolesta sijoittua useaan sanatyyppiin, ja luokitteluongelmien vuoksi taivutukseltaan periaatteessa yksinkertaisetkin sanat voivat käytännössä tuottaa oppijoille ongelmia. (Martin 1995: 186–192.) Kajander (2002) on havainnut vastaavat tendenssit pro gradu -tutkimuksessaan, jossa kielenoppijoiden tuli palauttaa taivutetut sanat perusmuotoon; sääntöjä useammin oppijat turvautuivat analogiaan eli mallisanojen mukaan toimimiseen (ks. myös Aalto 1991).

Martinin (1995) tutkimus näytti tukevan konnektionistista mallia taivutusjärjestelmän psykolingvistisesta prosessoinnista, ja samalla se nosti pintaan tarpeen tarkastella kielten välistä vaikutusta eli transferia; eri kielitaustoista tulevat todennäköisesti kohtaavat suomen taivutusjärjestelmän oppimisessa keskenään erilaisia vaikeuksia. Morfologiseen transferiin on sittemmin tarttunut Kaivapalu (2005), joka vertaili viron- ja venäjänkielisten suomenoppijoiden tapaa tuottaa ja analysoida taivutusmuotoja. Lähisukukielinä suomi ja viro tarjoavat kiinnostavat lähtökohdat tarkasteluun, koska sekä sanavartalot, taivutustyyppit että taivutusaineokset voivat näissä kielissä olla joko yhteneviä tai erilaisia. Suomea oppivat vironkieliset voivat siis saada suomen kielen taivutukseen joko tukevaa transferia tai häiritsevää interferenssiä äidinkieltensä taivutusjärjestelmästä. Venäjänkielisillä suomenoppijoilla tätä etua ja haittaa ei pitäisi olla, mutta heillekin taivuttaminen itsessään on äidinkielen monimuotoisen taivutusjärjestelmän ansiosta ilmiönä ennestään tuttu.

Martin (2003, 2004) on sittemmin koetellut Pienemannin (1998) prosessoitavuusteorian paikkansapitävyyttä suomenkielisillä aineistoilla. Hänen keskeisin havaintonsa on, että prosessointirajoitukset pitävät suomen osalta tutkituilta osin kohtuullisesti paikkansa periaatetasolla, mutta morfofonologisen vaihtelun runsaus monimutkaistaa asetelmaa ratkaisevasti. Sen mallintaminen ei näytä onnistuvan tämän teorian puitteissa.

Useimmissa edellä esitellyissä tutkimuksissa morfologian prosessointia koskeva aineisto on koottu kokeellisesti erilaisia tarkkaan fokuoituja taivutustestejä käyttäen, joten ne valaisevat jo melko monelta kannalta sitä, miten eri kielitaustoja edustavat oppijat jäsentävät suomen kielen taivutusmorfologiaa silloin, kun heidän huomionsa on tietoisesti ja fokusoidusti taivutuksessa.

Pisimmälle kontrolloidussa tutkimusasetelmassa suomen kielen morfologian havaitsemista ja tuottamista on tutkinut Alanen (1995), jonka tutkimus kohdistui tehostettuun syötökseen (e. input enhancement). Oppijoilla ei ollut aiempaa suomen kielen taitoa, ja koeasetelman selkeyttämiseksi suomen fonotaksia yksinkertaistettiin tutkimusta varten. Tutkimuksessa verrattiin neljää

oppijaryhmää, joista yksi sai opettajalta visuaalisesti kursiiivilla vahvistettua syötöstä suomen kielen paikansijoista ja äännevaihteluista, toinen näitä kielenpiirteitä koskevat säännöt ja kolmas nämä molemmat, kun taas neljättä opetettiin muokkaamattoman syötöksen varassa merkitykseen keskittyvien tehtävien avulla. Jälkikäteistestaus osoitti, että sääntöjä opiskelleet selvisivät muita paremmin, mutta hekin olivat muodostaneet omat hypoteesinsa säännöistä sen sijaan että olisivat sisäistäneet opetetut säännöt sellaisinaan, ja tuotokset olivat monin tavoin puutteellisia. Siinä missä muut ryhmät usein jättivät taivutuselementit pois, tehostetun syötöksen ryhmän suorituksissa heijastui tietoisuus taivutuksen merkinnän tarpeellisuudesta. Heidän suoriutumisensa osoitti siis parasta taivutuksen periaatteen hallintaa. Oppijoilta koottu ääneenajatteluaineisto taas osoitti, että ratkaisevaa oppimistulosten kannalta oli se, mihin oppijat olivat kiinnittäneet huomionsa opetettavan asian käsittelyn yhteydessä.

Kognitiivisen semantiikan viitekehuksesta käsin ja osin kontrastiivisella otteella suomenoppijoiden välikielen morfologiaa ovat tutkineet Lauranto (1997b) ja Mustonen (2005). Laurannon työssä aineistona olivat espanjankielisten suomenoppijoiden suulliset tuotokset ja Mustosen taas spontaanit sähköpostiviestit ja tekstiviestit, joita thainkielinen suomenoppija lähetti opettajalleen. Molemmissa tuli vahvasti esiin se, että äidinkielen tapa merkitä esimerkiksi paikkaa ja suuntaa heijastuu myös toisella kielellä tuotettaviin ilmauksiin.

Mustosen (2005) pitkittäisessä tapaustutkimuksessa tuli näkyviin myös se, että taivutusmorfologian perusidean avautuminen voi kestää analyttisen ja isoiloivan kielen puhujalla useita kuukausia (ks. myös Suni 1995). Jo aiemmin on havaittu, että suomen kielen taivutusmorfologian olemassaolon ja funktion hahmottaminen sekä käytön omaksuminen ovat isoiloivan kielen puhujille vaahtavia askelia. Tästä kertovat esimerkiksi suomi toisena kielenä -opettajien käytännön kokemukset: heidän mukaansa suomen kielen oppimisen alkuunpääsy ja kielen käyttöön saaminen tapahtuvat isoiloivia kieliä puhuvilla maahanmuuttajilla muita hitaammin (Sunni 1996). Opettajien havaintoja tukevat myös vietnaminkielisten maahanmuuttajien keskimäärin muita heikommalla kielitaidon itsearviot (Tarnanen & Sunni 2006) ja yleisten kielitutkimusten avulla koottu tutkimustieto (Sunni 1996, Pälli & Latomaa 1997).

Testitulanteisiin verrattuna suomen kielen morfologian prosessointi keskusteluvuorovaikutuksessa on vielä oma kysymyksensä, sillä keskustelua käytäessä päähuomio on viestinnällisissä tarpeissa ja relevantissa reagoinnissa eikä rakenteiden analyysissä; prosessointiaikaa jää hyvin vähän. Tässä tutkimuksessa morfologian työstämistä keskustelun ongelmatilanteissa päästään havainnoimaan sikäli erityisen pelkistetyksi, että oppijaosallistujat ovat nimenomaan isoiloivan kielen puhujia eivätkä siis äidinkielessään käytä lainkaan taivutusmuotoja (ks. lähemmin lukua 3.2). Kielellisten muokkausten analyysissä kiinnitetäänkin erityistä huomiota siihen, miten ja missä määrin suomen kielen taivutusmorfologian olemassaolo ja rooli avautuvat suomenoppijoille vuorovaikutustilanteissa.

## 3 AINEISTO JA OSALLISTUJAT

### 3.1 Vietnamista Suomeen

Maahanmuutto Suomeen alkoi selvästi lisääntyä 1980-luvun lopussa, ja tuolloin myös Vietnamista vastaanotettava pakolaiskiintiö kasvoi selvästi. ”Vietnamin venepakolaisista” tuli tavallaan koko monikulttuuristuvan Suomen symboli.

Vuonna 1989 Suomeen tuli Aasian pakolaisia yhteensä 466, joka on suurempi määrä kuin minään muuna vuonna. Sama vuosikymmenten vaihe muodostui Suomen tähänastisen maahanmuuttohistorian murroskohdaksi. Suomessa asuvan niin sanotun vieraskielisen väestön (muut kuin suomen-, ruotsin- ja saamenkieliset) määrä oli jo kaksinkertaistunut 1980-luvulla ja sen jälkeen se vielä yli kolminkertaistui 1990-luvulla. Vuoden 2006 lopussa määrä oli jo yli 160 000 henkilöä ja osuus Suomen väestöstä 3,0%; vietnaminkielisiä oli tässä joukossa runsaat 4000 (Työministeriö 2007; Tilastokeskus 2005, 2007).

Tässä tutkimuksessa käytettävällä keskusteluaineistolla on sikäli erityistä dokumenttiarvoa, että se on koottu juuri vuonna 1989 tilanteessa, jossa vietnamilaisia pakolaisia oli alettu määrätietoisesti sijoittaa eri paikkakunnille pääkaupunkiseudun ulkopuolelle; tutkimuksen oppijaosallistujatkin kuuluivat alueellaan ensimmäiseen kiintiöpakolaisryhmään. Valtakunnalliset vastaanotto-toiminnan käytänteet olivat vasta vakiintumassa, mutta opetusjärjestelyt olivat jo melko yhdenmukaisia eri puolilla maata. Toisin kuin nykyään, suomen kielien opetusta ja työelämään valmentavaa koulutusta annettiin kielellisesti melko homogeenisissä ryhmissä, koska sen piirissä olivat vain pakolaisina Suomeen saapuneet. (Sosiaali- ja terveysministeriö 1986.)

Tilastokeskuksen laajan vuonna 2002 toteuttaman Maahanmuuttajien elinolot -haastattelututkimuksen tulokset osoittavat, että Vietnamista muuttaneet ovat monella tapaa poikkeuksellinen ryhmä verrattuna muihin suuriin maahanmuuttajaryhmiin. Vietnamista tulleiden työllisyys, sosiaalinen verkottuneisuus ja itse arvioitu kielitaito ovat sekä Suomessa-asumisen kestoon nähden että muihin ryhmiin verrattuna edelleen yllättävän heikot. Tutkimukseen osallistuneet vietnamilaiset olivat asuneet Suomessa keskimäärin 13 vuotta,



kun muilla keskiarvo oli seitsemän vuotta. Siitä huolimatta heistä yli kolmannes koki edelleen selviävänsä melko tai erittäin heikosti suomen kielellä esimerkiksi ystävien kanssa keskustellessaan, lääkärissä käydessään, puhelimitse asioidessaan ja lehtiä lukiessaan tai hakemuksia kirjoittaessaan; somalialaisten kieliongelmat olivat samansuuntaisia, mutta hieman vähäisempiä, ja ero venäläisiin ja virolaisiin nähden oli erityisen selvä. (Pohjanpää, Paananen & Nieminen 2003; Tarnanen & Suni 2005).

Kielenoppimisen tutkimuksen kannalta aineiston tekee arvokkaaksi jo se, että siihen on tallentunut tämän sittemmin monella tapaa haastavaksi osoittautuneen ryhmän alkutilannetta Suomessa. Vastaavassa tilanteessa olevia vietnaminkielisiä suomen kielen oppijoita ei ole enää tavoitettavissa, koska Suomeen nykyään muuttavat vietnaminkieliset aikuiset tulevat tyypillisesti yksittäin ja perheenyhdistämishjelmien kautta. Heitä on vastassa suomalaiseen yhteiskuntaan ja kieliympäristöön jo kohtuullisesti asettunut omakielinen joskin melko hajallaan asuva vähemmistö, ja ohjausta ja tukea on tarjolla paitsi yhteiskunnan taholta myös tämän yhteisön sisällä. Suunnitelmallisen muuton lähestyessä on nykyään ainakin periaatteessa mahdollista myös opetella suomen kielen alkeita omatoimisesti jo ennalta esimerkiksi verkkokurssien avulla. Nykyisin tarjolla oleva maahanmuuttajien kielikoulutus taas tapahtuu monikulttuurisissa ryhmissä, joissa keskenään samaa kieltä puhuvien kielenomaksumisen erityispiirteitä ei voida juuri huomioida tai havainnoida.

Tässä työssä käytettävää keskusteluaineistoa on tarkastelu tutkimuksen aiemmissakin vaiheissa. Huomio on ensin ollut ongelmanratkaisussa käytettävissä kommunikaatiostrategioissa (Sunni 1991) ja kohdentunut sitten laajemmin merkitysneuvotteluihin (Sunni 1995) rajautuakseen nyt merkitysneuvotteluissa esiintyviin toistoihin ja niihin kytkeytyviin kielellisiin muokkauksiin. Sekä tutkimuskohteiden rajaukset että menetelmälliset ratkaisut on kaikissa vaiheissa – niin nytkin – tehty nimenomaan aineiston tarkastelun pohjalta. Aineisto ei ole asettanut näkökulman laajentamisille eikä kaventamisille rajoituksia, vaan päinvastoin inspiroinut paneutumaan tutkittavan ilmiön uusiin puoliin ja tekemään niistä yhä tarkentuvaa analyysia.

## 3.2 Isoloivasta kielestä agglutinoivaan

Tutkimusasetelman keskeinen erityispiirre on oppijaosallistujien lähtö- ja kohdekielen typologinen erilaisuus: kielet sijoittuvat suorastaan typologisen jatkumon eri päihin. Siinä missä oppijoiden primaari lähtökieli on analyttinen ja isoloiva vietnam, jossa kieliopilliset suhteet ilmaistaan syntaksin ja funktiosanojen avulla, on kohdekieli suomi synteettinen ja agglutinoiva, runsaasti taivutettava morfologiakieli; vietnamia voidaan itse asiassa pitää suorastaan isoloivuuden ideaaliesimerkkinä maailman kielten joukossa (Karlsson 1988). Isoloivuus koskee myös muita oppijaosallistujien arjessaan puhumia kieliä eli sekundaarisiksi lähtökieliksi katsottavia khmeriä ja Kantonin kiinaa, joten heidän jon-

kinasteinen monikielisyytensä ei tältä osin vaikuta tutkimuksen perusasetelmaan.<sup>6</sup> Myös toisen oppijoista hyvin hallitsema thai on isoiloiva kieli.

Isoloivuus tarkoittaa sitä, että kielen sanat eivät vaihda muotoaan ilmaisutakseen kieliopillisia kategorioita kuten sukua, lukua, aikamuotoa, sijaa tai modusta. Isoloivissa kielissä ei myöskään ole prefiksejä, suffikseja eikä konjugatiota. Kukin sana sisältää näin ollen vain yhden morfeemin ja kukin morfeemi on yksi sana. Merkityserot muodostetaan lähinnä syntaktisesti eli sanajärjestyksen ja funktiosanojen avulla. Sanan muoto ei myöskään osoita sitä tiettyyn tehtävään, vaan sana voi olla substantiivi, verbi, adjektiivi tai adverbi riippuen sen sijainnista lauseessa tai sanoista, joiden yhteydessä se esiintyy. (Husby 1991; Crystal 1997; Whaley 1997.)

Vietnam – kuten myös sekä khmer että Kantonin kiina – on sävelkieli, joten myös sävelkululla on siinä distinktiivinen eli merkityksiä erottava funktio. Yksi keskeinen piirre on myös monosyllabisuus: sanat muodostuvat vain yhdestä tavusta. Etenkin lainasanoissa on tosin monitavuisiakin, mutta myös niiden tavut artikuloidaan itsenäisinä yksiköinä. Fonotaksin rajoitteista keskeisin on klustereiden puuttuminen. (Thompson 1991: 11–18; Husby 1991.)

Oppijoiden sävelkielitausta merkitsee tutkimusasetelman kannalta sitä, että prosodiikan tarkastelu rajautuu käytännössä kokonaan pois. Se, miten oppijat tulkitsevat äidinkielen puhujan intonaatiota ja mitä missä määrin heidän suomeen siirtämänsä sävelkulut vastaavasti vaikuttavat ilmausten tulkintoihin on kiinnostava kysymys, mutta sen avaamiseen ei valitettavasti ole tarjolla työkaluja eikä empiirisiä esikuvia.

Seuraavassa alaluvussa esitellään aineiston osallistujat yksilöllisine kieli-taustoineen sekä aineiston keruu- ja käsittelytapa. Tämän jälkeen selvitetään joukko aineiston erityispiirteitä omissa alaluvuissaan. Aineiston analyysitasot ja -tavat esitellään aikanaan luvuissa 5 ja 6, joissa käydään vuoropuhelua työn empiiristen havaintojen ja teoreettisten näkökulmien välillä.

### 3.3 Aineiston hankinta ja käsittely

Aineisto on peräisin keskusteluista, jotka kaksi aikuista suomen kielen oppijaa on käynyt ensimmäisten Suomessa-asumiskuukausiensa aikana syntyperäisen suomenpuhujan kanssa. Osallistuja A oli 36-vuotias äidinkielenään vietnamia ja joidenkin kotimaahan jääneiden sukulaisten kanssa myös khmeriä puhuva mies, joka oli tullut Suomeen ilman perhettään. Osallistuja B oli 22-vuotias, vaimonsa ja pienen lapsensa sekä nuoremman veljensä kanssa Suomeen asettunut mies, joka äidinkielenään puhui vietnamia, mutta hallitsi hyvin myös lähi-

<sup>6</sup> Molempien oppijaosallistujien vieraana kielenään puhuman englannin taivutusmorfologia on niin ikään vähäistä (ks. Karlsson 1988). Osallistuja B:n ainakin alkeiden osalta hallitsemassa ranskan kielessä etenkin verbintaivutus on sitä vastoin melko kompleksinen järjestelmä. Taivutuksen periaatteen voidaan olettaa olleen joka tapauksessa ainakin alustavasti tuttu näiden vieraiden kielten tuntemuksen kautta, ja sillä on siis saattanut olla välillisesti nopeuttava vaikutus myös suomen kielen taivutusjärjestelmän hahmottamiseen.

piirissään käytettyä Kantonin kiinaa. Osallistuja A puolestaan osasi jonkin veran myös thain kieltä. Molemmat puhuivat auttavasti englantia ja osallistuja B myös hieman ranskaa, mutta heidän omien arvioidensa mukaan suomen kielen taito ylitti näiden kielten taitotason jo aineistonkeruujakson aikana.

Molempien keskustelukumppanina oli äidinkielen suomenpuhujia eli osallistuja C, joka oli tutkimuksen tekijä itse. Hän oli vielä tuolloin soveltavan kielitieteen ja suomen kielen opiskelija, jolla oli vasta niukasti kokemusta oman äidinkielen puhumisesta ulkomaalaisten kanssa eikä lainkaan työkokemusta suomi toisena ja vieraana kielenä -alalta. Aineiston keruussa ei ajatuksena ollut alkuaan vuorovaikutuksen tutkiminen vaan jonkin kiinnostavaksi osoittautuvan rakenteellisen piirteen tai kielellisen funktion (kielto, temporaalisuus tms.) kehityksen havainnoiminen. Koska tutkimuskohde oli tietoisesti jätetty vielä avoimeksi ja aineiston ehdoilla ratkaistavaksi, mitään elisitaatiomenetelmiä ei käytetty, vaan keskustelu oli vapaata tutustumista ja kuulumisten vaihtoa ilman ohjailua tai tieteellisiä taka-ajatuksia. Se, että tutkimuskohde kattaa myös äidinkielen suomenpuhujan toiminnan, on siis jälkikäteen tehty valinta, jota ei aineistonkeruuvaiheessa osattu ennakoita.

Oppijaosallistujiin viitataan tekstissä aina kirjainlyhenteillä A ja B ja kaikissa keskusteluissa mukana olevaan suomea äidinkielenään puhuvaan osallistajaan kirjainlyhenteellä C. Tutkimuksen tuloksia havainnollistavissa kuvioissa ja taulukoissa osallistuja C:n toimintaan viitataan vielä erikseen merkinnöillä C/A ja C/B sen mukaan, kumman oppijoista A ja B kanssa käydyistä keskusteluista häntä koskevat määrälliset tiedot on kulloinkin laskettu.

Oppijaosallistujat kävivät koko aineistonkeruuvaiheen ajan suomen kielen intensiivistä alkeiskurssia, jolla kolmen eri opettajan johdolla opiskeli 30 aikuisia Indokiinan-pakolaista. Kurssi oli alkanut vajaan kahden viikon kuluttua osallistujien maahan saapumisesta ja se kesti kaikkiaan 20 viikkoa. Oppitunteja oli 20 viikossa ja oppimateriaalina käytettiin maahanmuuttajien opetukseen tarkoitettua *Huomenta Suomi -oppikirjaa* (Haapakoski, Koski & Välkesalmi 1989)<sup>7</sup>. Opettajista kahdella oli runsaasti aiempaa kokemusta suomen kielen opettamisesta muunkielisille – toisella ulkomailta ja toisella vapaan kansansivistystyön puolelta – ja yksi oli hakeutunut alalle vastikään.

Oppijaosallistujat vaikuttivat vilkkailta ja sosiaalisilta, ja he suhtautuivat sekä keskusteluihin että niiden nauhoittamiseen hyvin suojeasti. Heidän halukkuuttaan ryhtyä informanteiksi oli alkuaan tiedusteltu paitsi kielikurssin opettajien suositusten myös oppitunneilla kurssin ensimmäisten viikkojen mittaan tehtyjen havainnointien pohjalta. Samaan aikaan Suomeen saapuneessa kiintiöpakolaisten ryhmässä juuri informanteiksi pyydetyt olivat nopeimmin edistyneitä. Ensimmäisissä keskusteluissa osallistuja A:n kanssa oli mukana myös kolmas osallistujatarjokas (D), mutta hän jättäytyi oma-aloitteisesti pois vaativan elämäntilanteen vuoksi. Joitakin hänen puheenvuorojaan sisältyy kuitenkin aineistoon, koska hän asui samassa asunnossa informatti A:n kanssa ja vietti siten aikaa samoissa huone-tiloissa, joissa aineistoon sisältyvät keskustelut käytiin.

---

<sup>7</sup> Toissijaisena materiaalina oli *Askelia suomeen -oppikirja* (1985, tekijät Joro, Koski & Paukku).

Osallistuja A piti keskusteluja itselleen hyödyllisinä kielenkäyttömahdollisuuksina, koska hänellä ei ennestään ollut kielikurssin opettajien lisäksi ketään, jonka kanssa puhua suomea. Aineistonkeruun aikana hän alkoi kuitenkin osallistua mm. suomenkielisen seurakunnan toimintaan. Osallistuja B:n perheellä oli kaksi SPR:n välittämää ystäväperhettä, joista toisen kanssa yhteydenpito oli säännöllistä. Myös osallistuja B oli hyvillään saadessaan tutkimukseen osallistumalla lisää tilaisuuksia käyttää suomea, koska hänen arjessaan olivat muutoin läsnä lähinnä oma perhe ja muut samaan aikaan samalle paikkakunnalle asettuneet Indokiinan-pakolaiset sekä koulutuksen ja lapsen päivähoidon myötä tavatut viranomaiset.

Aineisto koottiin pitkittäisesti kymmenen viikon aikana. Aineistonkeruun alkaessa oppijaosallistujat olivat asuneet Suomessa 7 viikkoa ja käyneet kielikurssia noin 5 viikkoa. Tilanteet pyrittiin toteuttamaan niin, että keskusteluista tulisi mahdollisimman luontevia ja ne häiritsisivät mahdollisimman vähän osallistujien arkielämää. Siksi keskustelut käytiin heidän kodeissaan ja ne tallennettiin vain ääninauhalle. Se, mitä ratkaisussa menetettiin yksipuolisen tallennusmuodon vuoksi, voitettiin keskustelun dominanssisuhteiden tasoittumisena (ks. Linell & Luckmann 1991; Piirainen-Marsh 1995) ja tilanteen institutionaalisuuden vähenemisenä (ks. Kalin 1995). Etenkin aineistonkeruun alussa ilmeni tiettyä haastattelunomaisuutta, koska oppijoiden kielelliset resurssit eivät vielä riittäneet aloitteellisuuteen keskustelussa. Keskustelujen tuttavallisuus ja tasa-vertaisuus lisääntyivät kuitenkin aineistonkeruun edetessä, ja tilanteet olivat yleensä huumorinkin sävyttämiä.

Pelkkään äänitallennukseen liittyvistä menetyksistä suurin liittyy siihen, että nonverbaalinen viestintä on jätettävä tarkastelun ulkopuolelle. Nonverbaalisella viestinnällä on havaittu olevan tärkeä sijansa niissä tulkinnoissa, joita osallistujat tekevät vuorovaikutustilanteissa; esimerkiksi katseen suuntaaminen voi olla hyvinkin merkityksellistä (esim. Kurhila 2006b: 106–107). Toisaalta on todettava, että nonverbaalista viestintää ei ole aiemmassakaan merkitysneuvottelu- tai recast-tutkimuksessa – eikä itse asiassa keskusteluanalyttisessä korjaustutkimuksessakaan – otettu analyyseissa huomioon mitenkään kattavasti ja johdonmukaisesti, vaikka aineisto olisikin ollut videotallenteista; siitä on tyydytty tekemään enintään hajahavaintoja (ks. esim. Ohta 2000). Myös pelkkään audionauhoitukseen nojaavia tutkimuksia on tehty paljon ja tehdään edelleenkin (mm. Foster 1998; Sheen 2006).<sup>8</sup>

Aineistoon sisältyy siis kahden samana ajankohtana Suomeen saapuneen ja varsin yhdenmukaisessa oppimisympäristössä suomen kielen taitonsa hankkineen informantin keskusteluja, jotka on käyty saman suomea äidinkielenään puhuvan keskustelukumppanin kanssa samoina päivinä. Tämä mahdollistaa aineiston tarkastelemisen joko yhtenä tai kahtena kokonaisuutena; tutkimuksen

<sup>8</sup> Nonverbaalisen viestinnän tarkastelun yleistä laiminlyöntiä selittänee osaltaan merkitysneuvottelututkimuksen kvantitatiivisia menetelmiä suosiva perinne; eleiden ja ilmeinen laskemisen mielekkyys on helppo kyseenalaistaa. Nonverbaalisen viestinnän tarkka koodaaminen ja tulkitseminen on myös niin työlästä, että aineistot on rajattava totuttua pienemmiksi, jolloin etenkin tilastollisen analyysin edellytykset heikkenevät.

ensimmäisessä vaiheessa (Suni 1991) tarkasteltavana olivat vain toisen oppijan kanssa käydyt keskustelut ja toisessa vaiheessa (Suni 1995) molempien oppijaosallistujien kanssa käytyjen keskustelujen merkitysneuvotteluja tarkasteltiin rinnakkain ja vertailujakin tehden. Tässä työssä oppijoiden yksilöllisiä toimintatapoja ja kielenkäyttäjäprofiileja tarkastellaan vain rajatusti; yhdistävien piirteiden esittely on etusijalla suhteessa yksilöllisten profiilien kuvaamiseen.

Aineistonkeruukierroksia oli viisi ja ne toteutettiin oppijaosallistujien 7.-16. Suomessa-asumisviikolla kahden viikon välein lukuun ottamatta yhtä juhlapyhien vuoksi 17 päivän pituiseksi muodostunutta taukoa. Keskusteluihin viitataan tekstissä ja kuvioissa numeroilla 1-5. Se, kumman oppijaninformantin keskusteluista äidinkielen puhujan kanssa on kulloinkin kyse, näkyy esimerkkien ja kuvioiden yhteydessä merkinnöistä A/C ja B/C; edellinen viittaa oppijaosallistuja A:n ja jälkimmäinen taas oppijaosallistuja B:n käymään keskusteluun äidinkielen puhujan eli osallistuja C:n kanssa. Aineistoesimerkeissä on tämän merkinnän jäljessä myös luku 1-5 osoittamassa, monennestako keskustelusta näyte on peräisin. Esimerkiksi merkintä B/C: 3 viittaa siis osallistujien B ja C järjestyksessä kolmanteen keskusteluun.

Sekä A:n ja B:n että A:n ja C:n välisistä keskusteluista tutkimukseen otettiin 30 minuutin jakso kultakin keruukierrokselta; tämä kesto määräytyi lyhimmän aineistoon sisältyneen keskustelun ehdoilla. Aineiston laajuudeksi tuli näin 2 tuntia 30 minuuttia keskusteluparia kohden eli yhteensä 5 tuntia. Keston yhdenmukaistaminen tehtiin jättämällä nauhoitusten alusta pois 5 minuuttia, koska nauhurin läsnäolo yleensä tiedostetaan selvimmin alussa, ja 30 minuutin ylittänyt osuus keskustelusta. Joitakin lyhyehköjä jaksoja jätettiin aineiston ulkopuolelle myös henkilöiden tunnistettavuuden estämiseksi tai muun arkaluontoiseksi arvioidun informaation vuoksi, mutta aineistoa otettiin tällöinkin mukaan aina 30 minuutin täyttymiseen saakka.

Empiirisessä työskentelyssä hyödynnettiin alusta alkaen McWhinneyn (1989, 2000) työryhmineen kehittämän CHILDES-tietokoneohjelmiston työkaluja. CHILDES on kansainvälisesti tunnettu ja paljon käytetty, alkuaan äidinkielen omaksumisen tutkimuksen tarpeisiin kehitetty ohjelmistokokonaisuus. Suomessa sitä ei ole hyödynnetty muissa toisen tai vieraan kielen tutkimuksissa, mutta ensikielen saralta käyttökokemusta ovat kerryttäneet Nieminen (1999, 2007) ja Torvelainen (2007). Nauha-aineisto purettiin CHILDES-ohjelmien edellyttämää CHAT-transkriointitapaa seuraten. Transkriointi tehtiin fonemaattisella tarkkuustasolla.<sup>9</sup> Transkrioinnissa käytetyt merkintätavat on esitelty liitteessä 1.

Tauotuksen osalta päädyttiin mittaamisen asemesta puhetempoon suhteutettuun keston arviointiin, koska alkuvaiheen oppijoiden keskusteluissa hidastartit ja hidastempoisuus ovat leimallisia piirteitä. Esimerkiksi 0,8 sekunnin tauko saa tilanteessa aivan erilaisen tulkinnan esiintyessään sujuvassa puheessa kuin sijoittuessaan hitaasti tuotetun kaksisanaisen ilmauksen keskelle. Taukojen pituus ja ”piinallisuus” on ilmaistu CHAT-käytänteitä seuraten merkitsemällä 1-3 #-symbolia taukoa kohden. Puheenvuoron kriteerinä taas käytet-

<sup>9</sup> Sananlopun assimilaatiot jätettiin merkitsemättä, jotta aineistosta voidaan tarvittaessa tehdä suoraan analyyseja, joissa tämä ratkaisu on eduksi (esim. type/token ratio).

tiin prosodisen jakson yhtenäisyyttä. Äidinkielenään sävelkieltä puhuvien osallistujien kohdalla tämä ei ollut aina ongelmatonta, joten epävarmoissa tapauksissa vuorot merkittiin aina lyhyemmän tulkintavaihtoehdon mukaan.

Aineistonäytteissä osallistujiin viittaavina kirjainlyhenteitä A, B ja C vastaavat lyhenteet ovat äidinkielten mukaan suomenoppijoilla \*VIA ja \*VIB (VI=Vietnamese) ja äidinkielisellä suomen kielen puhujalla \*FIC (FI=Finnish); merkintätavat seuraavat kansainvälisen CHILDES-aineistopankin käytänteitä.

Transkiboinnin jälkeen kehitettiin aiheeseen, teoreettiseen viitekehykseen ja suomenkieliseen aineistoon sopivat koodauskäytännöt CHILDES-työkalujen toimintaperiaatteet huomioiden. Nämä työvaiheet teki tutkimuksen tekijä yksin. Sekä transkriptioiden tarkistuksen että neuvottelusekvenssien tunnistuksen tarkisti määritettyjen kriteerien pohjalta myös ulkopuolinen tutkija; sekvenssien tunnistamisessa yhdenmukaisuus vaihteli keskusteluittain välillä 86,5–89,1%; ilmenneet eriävyydet liittyivät pääasiassa siihen, mihin vuoroon neuvottelusekvenssin katsottiin päättyvän silloin, kun molemmat osapuolet tuottivat erilaisia vahvistavia dialogipartikkeleita ennen keskustelun varsinaiseen teemaan palaamista. Koodausten osalta ulkopuolinen tarkistus oli vain osittainen ja se toteutettiin Jyväskylän yliopiston suomi toisena kielenä -tutkijaseminaarissa muutaman erityisen vaativaksi osoittautuneen neuvottelusekvenssin osalta.

Aineisto digitoitiin tutkimusprosessin ollessa jo pitkällä, ja tässä yhteydessä tutkimuksen tekijä transkriboi vielä varmuuden vuoksi n. 10% aineistosta uudelleen; joitakin aiemmin epäselviksi jääneitä kohtia oli tässä yhteydessä mahdollista vielä täydentää. Koodauksiin tällä ei ollut vaikutusta.

CHILDES:in analyysityökaluja käytettiin tukena kaikessa aineiston tarkastelussa. Niiden rooli oli erityisen tärkeä numeerisen perustiedon kokoamisessa ja sitä kautta kvalitatiivisten analyysien kohdentamisessa ja jäsentämisessä.

### 3.4 Pitkittäisyys ja vapaa keskustelu

Pitkittäisyys on yksi aineiston keskeisistä erityispiirteistä. Suomea toisena kielenä oppivien keskusteluja sisältävää pitkittäisesti koottua keskusteluaineistoa ei aiemmin ollut Suomessa koottu, eikä sellaista ole edelleenkään raportoitu muissa tutkimuksissa käytetyn.<sup>10</sup> Myöskään merkitysneuvottelujen viitekehyksessä ei pitkittäistutkimusta ole toistaiseksi juuri raportoitu (ks. kuitenkin Bitchener 2004). Pitkittäistutkimusten tarpeeseen on kuitenkin viitattu toisen kielen tutkimuksen saralla toistuvasti. Esimerkiksi Schmidt (1994b: 198; ks. myös Sato 1990: 16–17) on peräänkuuluttanut toisen kielen oppijoiden tietoisuuteen ja kielellisen tiedon rakentamiseen keskittyvää pitkittäistutkimusta, ja DeKeyser (2003: 336–337) on painokkaasti esittänyt pitkittäistutkimusten tekemistä sellaisista aineistoista, joita ei ole koottu tiukasti kontrolloiduissa laboratorio-oloissa. Pitkittäis-

<sup>10</sup> Vasta yhdessä maahanmuuttajataustaisten lasten kielellistä kehitystä tarkastelleessa tutkimushankkeessa on käytetty pitkittäisaineistoa, joka koostui testitehtävien aikana käydyistä strukturoiduista keskusteluista (ks. Pulkkinen 2005; Oivukkamäki 2006; Stigell 2004; Tuomisto 2004; Suni 2005a, Suni 2005b).

tutkimuksista on odotettu evidenssiä etenkin siitä, tuottaako kielellisten muotojen työstäminen merkitysneuvotteluissa pysyviä oppimistuloksia vai ei.

Tutkimusprosessin alkaessa 1980-luvun lopussa suomea oli ylipäänsä tutkittu toisena kielenä vasta hyvin vähän, ja keskusteluaineiston kerääminen oli siksi lähtökohtana erityisen tarkoituksenmukainen. Kimmokkeena tähän oli erityisesti Euroopan Sosiaalirahaston (European Social Foundation, ESF) tuella toteutettu aikuisten maahanmuuttajien kielenkehitystä eri Euroopan maissa seurannut mittava tutkimushanke (Bremer ym. 1988; Perdue 1993a, 1993b), jonka laajuista ei itse asiassa ole sittemmin voitu missään toteuttaa. Tässä lyhyesti ESF-projektina tunnetussa hankkeessa seurattiin pitkittäisesti eri kielten spontaanioppijoita kolmen vuoden ajan, ja tärkeän osan aineistosta muodostivat keskustelut, joista osa oli tosin roolileikein elisitoituja. Hanke on jälkikäteen sijoitettu väljästi funktionaalis-pragmaattiseen viitekehykseen (ks. Mitchell & Myles 2004: 145–151); tutkimuksen tekijät välttivät asemoimasta monimuotoista hankettaan muutoin kuin nimeämällä sen toisen kielen oppimisen pitkittäistutkimukseksi, joka tähtäsi aikuisten toisen kielen omaksumisprosessin rakenteen ja onnistumisen tutkimiseen ja kehitystä selittävien tekijöiden löytämiseen. Yleisempänä tavoitteena oli toisen kielen ja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tutkimuksen saaminen vankalle empiiriselle pohjalle. (Perdue 1993b:xi.)

Yhtenä nyt raportoitavan tutkimuksen esikuvana voidaan pitää tämän ESF-projektin osiota, joka keskittyi kielenoppimisen sosiaalisiin aspekteihin ja yhteisymmärryksen tavoitteluun (Bremer ym. 1988; Bremer ym. 1996; Broeder 1992; Perdue 1993a; Perdue 1993b: 153–195). Myös Kalin (1995) on ymmärtämisongelmiin keskittyvässä otteeltaan keskusteluanalyttisessä väitöskirjassaan käyttänyt osaa ESF-projektin pitkittäisaineistosta; osallistujina oli ruotsin-suomalaisia, jotka keskustelivat äidinkielisten ruotsinpuhujien kanssa. Vaikka ESF-projektissa ja Kalinin tutkimuksessa ei operoitukaan merkitysneuvottelun käsitteellä, on nyt raportoitavassa tutkimuksessa joitakin olennaisia yhtymäkohtia niihin nähden: aikuiset kielenoppijat, osin vapaista keskusteluista koostuvat pitkittäisaineistot ja ongelmasekvenssien tarkastelu.

Tämänkään tutkimuksen aineistona olevat keskustelut eivät ole spontaaneja siinä merkityksessä, että ne olisi käyty joka tapauksessa, ilman tutkijan vaikutusta – olihan hän itse toisena osapuolenakin keskusteluissa. Ne eivät myöskään ole täysin vapaita, koska ne on koottu aineistokeruuta varten ja äidinkielisellä puhujalla on ollut siten tarve saada keskustelukumppaninsa puhumaan suomea. Tämä näkyy ainakin alussa kysymys-vastaus-vuorotteluna. Jo se, että kyseessä ovat ennalta sovitut tilanteet, tuo mukanaan yhden institutionaalisen keskustelun tunnusmerkin. Muutoin institutionaalisuuden ilmentymiä on kuitenkin vaikea tunnistaa, koska keskustelut on käyty kotioiloissa, kuulumisia ja mielipiteitä tuttavallisesti vaihtaen ja ilman esimerkiksi opiskelutilanteille ominaisia tehtävänantoja tai asiointitilanteille ominaisia tavoitteita ja reunaeh-toja. Keskustelut olisivatkin oletettavasti olleet hyvin samantapaisia, jos äidinkielineen suomenpuhujia olisi päätyntä niiden toiseksi osapuoleksi esimerkiksi ystäväperhetoiminnan kautta.

### 3.5 Kielenkehityksen seuranta

Aineiston yksi etu on se, että sen keruu ajoittui kielenoppimisen alkuvaiheeseen, jossa oppijoiden suomen kielen taidossa tapahtui nopeaa ja monipuolista kehitystä. Tämän kehityksen tarkan havainnoinnin ja seuraamisen puolestaan mahdollisti se, että keruukierrokset toistuivat parin viikon välein eivätkä esimerkiksi vain puolivuositain, kuten muissa toisen kielen pitkittäistutkimuksissa on ollut käytäntönä (ks. Perdue 1993a).

Laadullisia havaintoja oppijoiden kielitaidon kehittymisestä tehdään läpi aineiston tarkastelun. Aineistoa kerätessä ei ollut vielä käytettävissä sellaista matalankin suomen kielen taitotason mittaamiseen soveltuvaa standardoitua arviointijärjestelmää kuin nykyinen yleisten kielitutkintojen (Opetushallitus 2000) perustason testi, joten yleispätevää kokonaiskuvaa osallistujien taitotasosta ei ole ollut mahdollista muodostaa.

Puhumisen osalta kehitystä oli mahdollista seurata kuitenkin puheenvuorojen keskipituuksien (MLT, mean length of turn) avulla<sup>11</sup>. Kyse ei ole varsinaisesta kielitaidon arvioinnin välineestä, vaan karkeasta laskennallisesta mittarista, jolla voidaan havainnoida puheen runsautta ja rajallisesti myös kielen kompleksisuuden kasvua; MLT-arvon nousu viittaa leksikaalisten yksiköiden syntaktisen yhdistelyn lisääntymiseen ja välillisesti myös sujuvuuden paranemiseen (ks. esim. Jiménez, Filippini & Geber 2006).

Maahanmuuttajien kielenoppimiseen pitkittäisesti perehtyneessä ESF-hankkeessa on havaittu oppijoiden puhetuotoksesta lasketulla keskipituudella ja toistojen määrällä selvä yhteys. Keskipituuden kasvaessa keskustelukumppanin vuoroihin kohdistuvien toistojen määrä pieneni kolmen vuoden seurannassa, ja hankkeessa esitettiin keskipituuden ja toistojen tarkastelun yhdistämistä, koska siten voidaan saada luotettavampi kuva kehityksestä kuin pelkien keskipituuksien varassa (Perdue 1993a: 141–144)<sup>12</sup>. Esitetyn kaltainen triangulaatio toteutuu tässä tutkimuksessa, koska molemmat aspektit ovat osaltaan muodostamassa kuvaa kehityksestä.

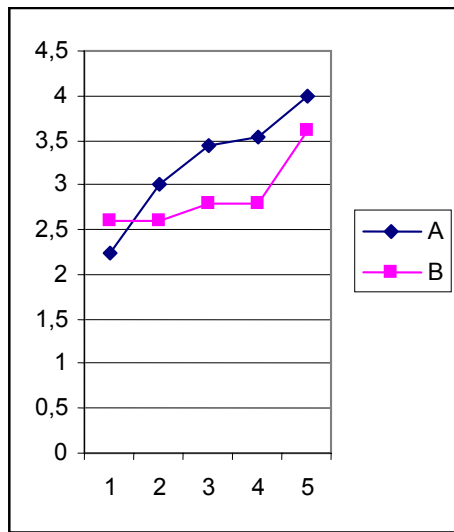
Kuviosta 3 ilmenee, että molempien oppijoiden suomen kielen käytössä tapahtui MLT-mittarilla tarkasteltuna aineistonkeruun aikana huomattava muutos (ks. myös taulukkoa 1 liitteessä 2). Ensimmäisellä keskustelukerralla A:n puheenvuorojen keskipituus oli 2,2 sanaa, mutta viimeisellä eli viidennellä kerralla jo 4,0. Suurin muutos (0,8 sanaa) tapahtui kahden ensimmäisen keskustelukerran välillä, ja samoin lopussa muutos oli suuri. B:n ilmausten keskipituus nousi ensimmäisen keskustelukerran 2,6:sta viimeisen keskustelukerran

<sup>11</sup> Vakiintuneempi mittari olisi ollut lapsen kielen tutkimuksessa paljon käytetty ilmauksen keskipituus MLU, mutta sen soveltaminen on tällaisessa aineistossa liian epävarmaa jo lausumien rajojen ja morfeemien "esiasteiden" tunnistamisen vaikeuden vuoksi. Kritiikin kohteena MLU:n käytössä onkin ollut se, että se edellyttää morfeemirajojen tunnistamista tuotoksesta. Se myös toimii lapsen kielen tutkimuksessa varsin eri tavoin eri kielissä sen mukaan, miten paljon taivutusta niissä esiintyy. (Nieminen 1998: 67.)

<sup>12</sup> ESF-hankkeessa keskipituuden mittarina oli MLU eikä MLT, mutta esitetty periaate soveltuu molempiin menetelmiin.



3,6:een; suurin yksittäinen muutos (0,8 sanaa) tapahtui hänen tapauksessaan kahden viimeisen keskustelukerran välillä.



KUVIO 3 A:n ja B:n puheenvuorojen keskipituudet aineistoon sisältyvissä keskusteluissa (keskustelut 1–5)

Syntyperäisen suomenpuhujan myötäilystä ja mukautumisesta kertoo puolestaan se, että myös hänen puheenvuoronsa pitenevät aineistonkeruun aikana: A:n kanssa keskustellessaan hän käytti 2,5–3,3 ja B:n kanssa keskustellessaan 2,5–3,2 sanaa puheenvuoroa kohden. On huomattava, ettei MLT ole aikuisten äidinkielisten puhujien puheenvuorojen tarkastelussa syntaktisten yhdistelytaitojen tai sujuvuuden vaan nimenomaan vuorovaikutuskäytänteiden mukautumisasteen indikaattori; sen avulla voidaan havainnoida sitä, miten tasaisesti puheen määrä jakautuu osallistujien kesken ja miten äidinkielliset mukautuvat keskustelukumppaninsa puhetapaan (ks. esim. Richards & Marvern 2000).

Puheenvuoroihin on laskettu sanoina mukaan mm. minimipalautteet (esimerkiksi *mm*-äännökset ja *joo*-sanat). Vaikka etenkin *mm*-äännökset eivät täytäkään perinteisten kielioppien sanalle asettamia kriteerejä, ne kantavat puheessa saman funktion kuin (muutkin) sanat, ja siksi ne on johdonmukaista ottaa laskelmissa huomioon (vrt. Richards & Malvern 2000). Jos nämä elementit jätettäisiin laskelman ulkopuolelle, oppijoiden puheenvuorojen keskipituudet nousisivat tasaisesti 0–0,2 sanalla ja syntyperäisen suomenpuhujan keskimäärin 0,6–0,7 sanalla. Syntyperäinen suomenpuhujia käyttää siis minimipalautteita paljon enemmän kuin oppijaosallistujat. Jos minimipalautteet jätettäisiin laskelmista pois, hänen puheenvuorojensa pituuden vaihteluväliksi muodostuisi A:n keskusteluissa 2,9–4,0 ja B:n keskusteluissa 3,1–4,0.

Puheen prosessointiin liittyvät väärät aloitukset ja oman edeltävän sanan osittaiset ja identtiset toistot on sen sijaan jätetty laskelmien ulkopuolelle. Oppijoiden puheesta huomattava osa on eräänlaista prosessointipuhetta, jonka avulla muodostetaan ilmausta ja kuulostellaan, miten lähelle tavoitetta on jo päästy. Oppijat näyttävät usein tarvitsevan artikulatorisia kokeiluja ja audiitiivista pa-

lautetta tuotoksestaan ennen kuin he pystyvät hyväksymään siihenastisen tuotoksensa ja jatkamaan eteenpäin. Tätä ilmentää esimerkin 2 tapaus.

**Esim. 2.**

\*VIB: ja syö [/] syö # [//] söi [//] # minä söin # kaksikymmentä &ta [//] tablet.

Puheenvuorojen pituuden analyysi on tässä tutkimuksessa perustettu siihen tulkintaan, että esimerkin kaltainen jakso koostuu viidestä eikä yhdeksästä sanasta. Prosessipuheeseen kuuluvien uudelleenmuotoilujen ottaminen mukaan laskelmiin johtaisi nimittäin siihen epäjohdonmukaisuuteen, että puheenvuorojen keskipituus alenisi oppijan kielitaidon kehittyessä.

### 3.6 Tutkijan rooli

Se, että tutkimuksen tekijä on aineistoon sisältyvissä keskusteluissa mukana toisena osapuolena, on pakottanut hänet analysoimaan myös omaa toimintaansa. Tämä ei ollut aineistoa kerättyäessä tarkoitus eikä tällaista asetelmaa ole alalla totuttu pitämään ihanteellisena, koska kaksoisrooli saattaa vaarantaa analyysin tasapuolisuuden.

Tapaus ei kuitenkaan ole ainutkertainen, sillä tilanne on ollut sama esimerkiksi valtaosassa ensikielen omaksumista koskevia tutkimuksia. Perinteisesti tässä ei ole nähty ongelmaa – tai jos onkin, se on ratkaistu ohittamalla asia kommentteilla ja tarkastelemalla aineistoa ikään kuin ensikieltä omaksuva lapsi puhuisi monologia eli ilman reaalista vuorovaikutuskontekstia (ks. kuitenkin esim. McTear 1985). Näin on pitkään toimittu myös toisen kielen tutkimuksissa, joissa syntyperäisenä keskustelukumppanina on enintään mainittu olleen jonkun tutkimusta ennalta tuntemattoman henkilön, joka todennäköisesti on silti ollut toinen lingvisti. Kun tämän keskustelukumppanin tuotokset on jätetty analyysia tehtäessä paljolti huomiotta, on ollut jokseenkin yhdentekevää, kuka keskustelukumppanina aineistossa on ollut – tutkimuksen tekijä vai tämä anonyymi ulkopuolinen (esim. Philp 2003.)

Keskustelun molempien osapuolten toiminnan tarkastelun voidaan katsoa tekevän tutkimuskohteelle ainakin paremmin oikeutta kuin tällainen toisen osapuolen häivyttäminen tekee. Itse asiassa juuri se on tässä tapauksessa avannut pääsyn sekä metodisesti että teoreettisesti uudelle tielle ja myös havaintoihin, joita ei vain oppijan tuotoksiin keskittymällä olisi edes voitu saada. Koko toisen kielen ydin eli toisen kielen oppimisen yhteys keskusteluvuorovaikutukseen on reaalistunut tutkimustyön edetessä nimenomaan analysoimalla konkreettista keskusteluaineistoa – ja analysoimalla sitä vieläpä osittain sisältä päin, asianosaisena.

Ongelmaa ei voida tässä tapauksessa pitää ylipääsemättömänä sikälikään, että siinä vaiheessa, kun aineisto koottiin, tutkimuskohdetta ei ollut päätetty eikä vuorovaikutusorientoitunutta tutkimusotetta edes harkittu. Tuolloin ei käytettävissä vielä ollut mitään suomenoppijoiden suullisesta tuotoksesta koot-

tua valmista korpusta, ja edes suppeahkon pitkittäisaineiston kokoamiseen oli siksi alalla ilmeinen tarve. Keskustelujen käyminen nähtiin alkuaan vain mielekkääksi ja toimivaksi keinoksi koota oppijoilta suullista tuotosta; keskustelujen itsessään ei odotettu nousevan varsinaiseksi tutkimuksen kehikseksi saati kohteeksi, koska toisen kielen tutkimuksen siihenastinen perinne ei sellaista mitenkään tukenut.

Kävi kuitenkin ilmi, ettei oppijankielen kehitystä ollut kootun aineiston valossa mielekästä analysoida pelkästään irrallaan vuorovaikutuskontekstista, ja lopulta tutkimuksen varsinainen painopistekin asettui selkeästi interaktiivisiin ilmiöihin: ensimmäisessä vaiheessa kommunikaatiostrategioiden käyttöön merkitysneuvotteluissa (Suni 1991) ja sitten laajemmin merkitysneuvotteluihin (Suni 1995). Näin siis aineisto itse ohjasi irroittamaan vieraan kielen tutkimusperinteestä ja kehittämään sen sijaan metodologiaa, joka tekisi paremmin oikeutta toisen kielen ilmiöille. Tutkimuksen tähänastinen kaari ilmentää näin itsensäkin sitä, miten työlästä irroittautuminen vakiintuneista metodisista käytännöistä on ja miten erilaiseksi näkökulma kielenoppimiseen muuttuu, kun sen kontekstiksi hyväksytään yksilön sijaan vuorovaikutus ja pelkän kielen sijaan keskustelu.

Olennaista on myös, että tutkimuksen tekijä ei aineistoa kootessaan tiennyt tulevaa tutkimusaihetta eikä siis pyrkinyt esimerkiksi aiheuttamaan oppijoille tietoisesti sellaisia hankalia viestintätilanteita, jotka olisivat tulevan tutkimusongelman kannalta kiinnostavimpia. Etua on siitäkin, että hänellä ei liioin ollut vielä kokemusta suomen kielen opettamisesta ulkomaalaisille eikä sen tuomaa intuitiota oppijankielen kehityksestä. Niinpä aineistoon nyt sisältyvät syntyperäisen kielenpuhujan osuudet ovat ”turmeltumaton” näyte siitä, millä tavoin tämä yksittäinen suomenpuhujana – kielitieteellisesti koulutautunut tosin – on nähnyt luontevaksi toimia keskustelussa, jossa toisena osapuolena on henkilö, joka ei puhu suomea äidinkielenään ja joka on vasta aivan suomen opettelunsa alkuvaiheessa. Tutkijan roolin vaikutusta vähentää ylipäänsä se, että aineistoa ei ole manipuloitu käyttämällä esimerkiksi elisitaatiomenetelmiä.

On toisaalta muistettava, ettei tutkimuksen tekijän osallistumista keskusteluihin ole muutoinkaan nähtävä vain riskinä ja ongelmana. Introspektiivisesta otteesta on mitä todennäköisimmin etua sekä transkriboinnin kannalta että keskustelutilanteiden kulloisenkin luonteen hahmottamisen kannalta. Tämän on osoittanut selvästi mm. Kreckel (1981) verratessaan ulkopuolisen ja tilanteessa mukana olleen analysoijan käsityksiä tilanteista ja niiden merkityksistä. Keskustelutilanteista tuoreeltaan ja transkribointivaiheessa laaditut muistiinpanot ovatkin olleet avuksi tulkittaessa esimerkiksi erilaisia tilannesidonnaisia viittauksia (*tämä, tuollainen, hän*) ja paralingvistisiä seikkoja; muistiinpanot ovat transkribointivaiheessa korvanneet ainakin pienen osan siitä, mitä videotallenteiden puuttuessa on menetetty.

## 4 MERKITYSNEUVOTTELUT

Merkitysneuvottelut ovat keskeisin ja käsitteellisesti vakiintunein interaktionaalisen toisen kielen tutkimuksen kohde. Ongelmien ennakointia ja ratkaisua sisältävää keskustelua nimitetään joskus laajemmin myös mm. neuvotelluksi vuorovaikutukseksi.

Tässä luvussa esitellään ensin tutkimuksen analyttisena kehiksenä toimiva merkitysneuvottelun käsite sekä selvitetään lyhyesti ymmärtämisiongelmiä analysoinnin keskusteluanalyttisiä juuria ja niitä toisen kielen tutkimuksen kehityslinjoja, joihin merkitysneuvottelujen tutkimus kytkeytyy (4.1). Tämän jälkeen käydään läpi toisen kielen tutkimuksen piirissä tähän mennessä tehdyn merkitysneuvottelututkimuksen painotuksia, menetelmiä ja tuloksia (4.2). Lopuksi kootaan yhteen ne seikat, jotka ovat olennaisimpia lähdettäessä tarkastelemaan lähemmin merkitysneuvotteluissa esiintyviä toistoja (4.3).

### 4.1 Merkitysneuvottelu käsitteenä

#### 4.1.1 Merkitysneuvottelun määrittely

Merkitysneuvotteluiksi (e. negotiation of/for meaning) nimitetään tässä työssä keskustelunjaksot, joiden aikana osapuolet yrittävät saavuttaa yhteisymmärryksen keskustelun jatkamisen kannalta keskeisen ilmauksen merkityksestä. Määritelmässä korostuvat neuvottelemisen sekventiaalisuus, osapuolten yhteistyö ja pyrkimys jaettuun ymmärtämiseen ja merkitykseen, ja siinä yhdistyvät alan aihepiirin tutkimuksen pioneerien kannat (Tarone 1980: 420; Tarone 1981: 288; Varonis & Gass 1985: 73; Gass 1997).

Varonis ja Gass (1985) ovat kutsuneet merkitysten selventämiseen tähtäävää toimintaa merkityksestä neuvottelemiseksi, mutta itse selvennyssekvenssistä he ovat käyttäneet nimitystä non-understanding routine. Myöhemmin he ovat muokanneet käsitteistöään siten, että merkitysten selventämiseen tähtäävä toiminta on kokonaisuutena neuvoteltua vuorovaikutusta (e. negotiated inter-

action) ja siihen sisältyy ymmärtämisen puuttellisuuden osoittavia rutiineja ja niistä seuraavia merkitysneuvotteluja (ks. Gass & Varonis 1991: 127). Näin määritellen merkitysneuvottelu alkaa siis vasta siitä, kun ymmärtämisiongelmiin olemassaolo on osoitettu. Tässä työssä myös ongelmia aiheuttava vuoro katsotaan kuitenkin osaksi merkitysneuvottelua, koska tämä on muodostunut alalla vakiintuneeksi käytänteeksi (ks. Pica 1994).

Palaamalla jo työn alussa esillä olleeseen esimerkkiin päästään käsiksi yhteen konkreettiseen neuvottelujaksoon. Tässä ongelmia aiheuttaa ensimmäinen katkelman ensimmäinen vuoro, ja ymmärtämisiongelman osoittaa ensin äidin-kielisen puhujan minimaalinen *mm?* ja sitten uudelleen *mikä se on* -kysymys:

**Esim. 3 (A/C: 5)**

\*VIA: ## ja käy nyky [//] nykyssä.

\*FIC: mm?

\*VIA: ää # joskus # paljon ihmiset # käy # lykyssä.

\*FIC: mikä se on?

\*VIA: käy [//] # käy lytyssä [//] # kylys [//] # <kylys> [>].

\*FIC: <kylässä> [<].

\*VIA: kylyssä # mm joo.

\*FIC: mm joo.

\*VIA: kyylyssä.

\*FIC: kylässä.

\*VIA: kylässä.

\*FIC: joo.

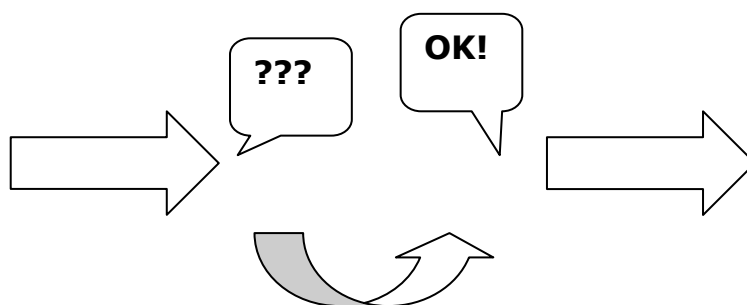
Oppija päätyy muotoilemaan uudelleen *käy nykyssä* -ilmaustaan ja saa siihen apua keskustelukumppaniltaan, joka tarjoaa tulkintaehdotuksena sanaa *kylässä*. Oppija tapaa sitä toistolla, ja tätä seuraa yhteisymmärryksen olemassaolon osoittavaa dialogipartikkeleiden käyttöä puolin ja toisin. Itse merkitysneuvottelu päättyy tähän.

Merkityksen selvittyä toistamista kuitenkin jatketaan vielä muodon täsmennyksen merkeissä pari vuoroa pidempään. Tällaiset tapaukset ovatkin analyysin kannalta sikäli erikoisia, että neuvottelu näyttää jatkuvan vielä ongelman ratkettuaakin. Tässä tutkimuksessa nämä muotoon keskittyvät jälkineuvottelut on Gassia (1997: 103) seuraten katsottu erillisiksi muotoneuvotteluiksi (ks. luku 6.6); osapuolten huomio kohdistuu ilmausten kielellisiin piirteisiin, vaikka merkitys ei ole enää epäselvä.

Merkitysneuvottelu muodostaa ikään kuin sivuraiteen tai ohitustien, jota kulkemalla osapuolet pystyvät jatkamaan vuorovaikutusta kohdalle osuneesta esteestä huolimatta. Ilman merkitysneuvottelua vuorovaikutus saattaisi pahimmillaan kariutua kokonaan, mutta neuvottelun myötä sen jatkaminen mahdollistuu, koska riittäväksi koettu yhteisymmärrys saavutetaan jälleen.

Merkitysneuvottelut voidaan kuvata vertikaalisiksi poikkeamiksi keskustelun muuten horisontaalisesti etenevästä virrasta kuvion 4 tapaan: keskustelu lähtee ymmärtämisiongelmiin myötä joksikin aikaa sivuraiteelle, mutta jatkuu neuvottelun päätyttyä eli yhteisymmärryksen synnyttyä taas eteenpäin. Kuviossa 4 kysymysmerkit ilmaisevat neuvottelun käynnistävän osoittimen paikkaa, kaareva nuoli siitä alkavaa neuvottelujaksoa ja OK-ilmaus vuoroa, joka saa ai-

kaan tai vahvistaa riittävän yhteisymmärryksen ja palauttaa siten keskustelun alkuperäiselle uralleen joko saman tien tai lyhyen muutoneuvottelun jälkeen.



KUVIO 4 Merkitysneuvottelu keskustelun sivuraiteena

Kielenoppijan ja äidinkielen puhujan keskustelu ajautuu erityisen herkästi tilanteeseen, jossa yhteisymmärrys rakoilee edellä kuvatulla tavalla. Merkitysneuvottelujen määritelmässä onkin yleensä viitattu siihen, että kyse on toiminnasta, johon erityisesti kielenoppijat osallistuvat, koska tutkimus on tyypillisesti liittynyt kielenoppimiseen. Esimerkiksi Youngin (1984) mukaan merkitysneuvottelun käsite viittaa syntyperäisen ja ei-syntyperäisen kielenpuhujan suulliseen vuorovaikutukseen, jonka myötä epäselvän tai väärin ymmärretyn sanan tai fraasin merkitystä selvennetään molempia osapuolia tyydyttävällä tavalla. Pica (1994: 494) on puolestaan tiivistänyt merkitysneuvottelu-käsitteen käyttöyhteydet seuraavasti: ”termiä on käytetty luonnehtimaan sitä vuorovaikutuksen muokkaamista ja uudelleenmuotoilua, jota tapahtuu, kun oppijat ja heidän keskustelukumppaninsa ennakoivat, kohtaavat ja kokevat ongelmia viestin ymmärrettävyydessä”. Määritelmässä ovat vahvasti läsnä ymmärtäminen ja merkitys – kaksi kompleksista ilmiötä, joiden määrittely ja täsmällisempi kuvaus olisi niin ikään ollut tarpeen, kuten edellä luvussa 1.2.1 jo huomautettiin.

Merkitysneuvottelut eivät ole kuitenkaan vain kielenoppijoiden keskusteluille ominainen ilmiö; ymmärtämisongelmia esiintyy missä tahansa kahden tai useamman henkilön vuorovaikutuksessa, vaikkakin suhteessa harvemmin. Samankielisten välisissä keskusteluissa esiintyvää ongelmien selvittelyä on tutkittu eniten keskusteluanalyysin piirissä, ja sinne juontavat alkuaan myös merkitysneuvottelututkimuksen juuret.

#### 4.1.2 Neuvottelu ja korjaaminen

Neuvottelun käsite on tullut kielentutkimukseen alun perin etnometodologisen keskusteluanalyysin myötä: sen otti käyttöön Garfinkel (1967), jonka luoma etnometodologinen sosiologia toimi sittemmin keskusteluanalyysin kasvu-alustana.

Keskusteluanalyysi on kielentutkimuksen koulukunta, joka jäljittää keskusteluvuorovaikutuksen jäsenyneyttä ja järjestyneisyyttä eli konkreettisesti sellaisia keskustelun vuoropareja ja sekvenssejä, jotka ovat laadultaan toistuvia

ja rakenteeltaan säännöllisiä. Tarkastelu kohdistetaan erilaisiin keskustelun jäsentymisen säännönmukaisuuksiin, kuten vuorottelu- ja korjausjäsenyykseen.

On kuitenkin tärkeää huomata, että merkityksistä neuvottelemisella tarkoitetaan keskustelunanalyysin piirissä eri asiaa kuin toisen kielen tutkimuksessa: se mielletään pysyväksi olosuhteeksi eikä tietyksi sekvenssiksi. Merkityksistä neuvottelemisen on keskustelunanalyysissa asiaankuuluva osa kaikkea kaksisuuntaista viestintää, ja esimerkiksi Hakulinen (1989) on korostanut sitä, että ilmausten merkityksistä neuvottelemisen on pystyttävä ottamaan huomioon keskusteluja mallinnettaessa. Merkitysneuvotteluun viitataan keskustelunanalyysissa siis lähinnä tilannepiirteenä, joka selittää merkityksen muotoutumista keskustelukontekstissa. Merkitysten ohella neuvottelunalaisiksi onkin nähty mm. ne roolit, statukset ja normit, jotka keskustelussa omaksutaan.

Keskustelunanalyyttistä ongelmatilanteisiin keskittyvää tutkimusta tehtäessä käytetään korjaamisen ja korjaussekvenssin käsitteitä (ks. Jefferson 1972, Schegloff, Jefferson & Sacks 1977; Kalin 1995; Kurhila 2003, 2004, 2006b; Kallio-koski 1995), jolla on itse asiassa paljon enemmän yhtymäkohtia toisen kielen tutkimuksen puolella käytettävän merkitysneuvottelun käsitteen kanssa. Juuri varhaisimmat keskustelunanalyysin lähtökohdista tehdyt korjaustutkimukset ovat luoneet pohjaa toisen kielen tutkijoiden tekemälle merkitysneuvottelujen tutkimukselle. Suuntaukset ovat sittemmin etääntyneet toisistaan perimmäisten intressiensä erilaisuuden vuoksi ja eriytyneet paitsi käsitteistön myös menetelmien osalta.

Korjaamisen sekventiaalinen luonne on keskustelunanalyysissa pantu merkille jo varhain. Jeffersonin (1972) tekemä analyysi oheissekvensseistä on ollut alan pioneeritöistä keskeisin. Hän on luonnehtinut oheissekvenssejä tapahtumiksi, jotka sijoittuvat jonkin meneillään olevan toiminnan – esimerkiksi keskustelun – keskelle ja osoittautuvat jollakin tavalla relevanteiksi, vaikka eivät tunnukaan olevan osia tuosta toiminnasta. Ne tuovat toimintaan keskeytyksen, mutta eivät aiheuta sen lopullista päättymistä (Jefferson 1972: 294).

Tyypillisenä esimerkkinä keskelle meneillään olevaa sekvenssiä sijoituvista oheissekvensseistä Jefferson (1972: 304 – 305) on maininnut väärinymmärryssekvenssit. Niissä väittämää seuraa kuulijan osoitus siitä, ettei hän ymmärtänyt sanottua, ja väittämän esittäjällä on tilaisuus ja usein pakkokin tarjota selvennys. Esimerkiksi kysyvä toisto voi pakottaa puhujan selventämään väittämäänsä. Jeffersonin (1972: 304) esittämä väärinkäsityssekvenssin hahmotustapa näyttäisi olleen pohjana Varonisin ja Gassin (1985) toisen kielen tutkimuksen tarpeisiin kehittämässä merkitysneuvottelujen kuvausmallissa – he eivät tosin mainitse sitä lainkaan – ja sen vaikutus lienee siten heijastunut merkitysneuvottelujen tutkimukseen, vaikka siihen harvoin viitataan.

Merkityksellinen on ollut myös Schegloffin, Jeffersonin ja Sacksin (1977) esittelemä vuorovaikutustilanteissa käytettävien korjaustyyppien nelijako. Tämä jaottelu perustuu siihen, kumpi tekee aloitteen ilmauksen korjaamiseksi ja kumpi ilmausta korjaa, puhuja itse vai keskustelukumppani:

### 1. Oma-aloitteinen itsekorjaus

Ongelmasta vastuussa oleva osapuoli tekee aloitteen korjauksesta ja toteuttaa sen.

### 2. Toisen aloitteesta tehty itsekorjaus

Keskustelukumppani tunnistaa ongelman aiheuttajan ja tekee aloitteen korjaamisesta, ja ongelman aiheuttanut ilmausta käyttänyt osapuoli toteuttaa sen.

### 3. Itse ehdotettu toisen korjaus

Ongelman aiheuttanut ilmausta käyttänyt osapuoli tekee itse aloitteen korjaamisesta ja keskustelukumppani toteuttaa sen.

### 4. Toisen ehdottama toisen korjaus

Keskustelukumppani tunnistaa ongelman aiheuttajan ja tekee aloitteen korjaamisesta sekä toteuttaa sen.

On huomionarvoista, että Schegloffin ym. (1977) tekemä nelijako perustui tutkimukseen, jossa on keskustelunanalyttisin keinoin tarkasteltu kielenoppijoiden ja äidinkielisten puhujien keskusteluissa tapahtuvaa korjaamista. Tämä korjaustyyppien jaottelu onkin vaikuttanut perustavanlaatuisesti myöhempiin keskustelunanalyttisiin korjaustutkimuksiin ja välillisesti myös toisen kielen tutkimuksen piirissä tehtyyn merkitysneuvottelujen tutkimukseen. Keskustelunanalyysin viitekehyksessä korjauksen käsite on vakiintunut kattamaan paitsi ymmärtämisongelmiin ja muodon puutteellisuuksiin kytkeytyvät muokkaukset myös sellaiset omaehtoisesti toteutetut laajennukset ja täsmennykset, joissa ei ole kyse sen enempää viestin muodon kuin merkityksenkään epätarkkuudesta (Schegloff 1987).

Korjaamisen tutkimusta tehdään keskustelunanalyysin piirissä nykyään aktiivisesti, ja keskustelut, joissa on mukana ei-äidinkielisiä puhujia, ovat tältä kannalta erityisen kiinnostavaa aineistoa (ks. Kurhila 2003, 2006b). Korjaustutkimus kohdistui välillä vain äidinkielisten puhujien keskusteluissa ilmenevien korjausjaksojen systematiikkaan, koska keskustelunanalyysin piirissä päädyttiin välttämään aineistoja, joissa on mukana kielenoppijoita. Syynä oli se, että koulukunnan korostaman intersubjektivisuuden vaatimuksen ei katsottu toteutuvan niissä riittävän hyvin (Kalin 1995).

Intersubjektivisuudella tarkoitetaan keskustelunanalyysissa sitä, että kaikki, mitä keskustelussa tehdään, tehdään näkyväksi keskustelukumppanille, ja että keskustelun osapuolet pystyvät näin ollen tulkitsemaan toistensa toimintaa tarkoin. Kaikki keskustelussa tapahtuva oletetaan vastaavasti julkiseksi myös ulkopuoliselle analysoijalle, sillä hän jakaa samat merkitykset kuin keskustelijat. (Ks. esim. Heritage 1984; Lee 1987.) Intersubjektivisuus ei toki voi toteutua tällaisenaan oppijan ja äidinkielisten puhujan keskustelussa ja sen analyysissa, koska yhteistä tietoa on vähemmän ja se on laadultaan erilaista kuin syntyperäisten välisessä keskustelussa. Osapuolet eivät ylipäänsä tunne toistensa merkityksiä ja vastaavasti myös tutkija – niin osallistuva kuin ulkopuolinenkin – pystyy ymmärtämään ja tulkitsemaan tilannetta enintään joko oppijan tai äidinkielisten puhujan näkökulmasta, ei molempien. (Linell 1993; Kalin 1995.)



Se, että keskustelunanalyysin piirissä on omaksuttu aiempaa sallivampi linja suhteessa oppija-aineistoihin, merkitsee oikeastaan paluuta korjaustutkimuksen alkulähteelle. Suomessa merkittävä käänne tämän suhteen oli Kalinin (1995) ruotsinsuomalaisten ruotsiksi käymiin keskusteluihin keskittynyt tutkimus. Kalin osoitti, että keskustelunanalyysi toimii kohtuullisin myönnytyksin oppijakeskustelunkin tarkastelussa. Tutkimustuloksista nousi keskeiseksi se, ettei äidinkielen puhuja itse asiassa olekaan ”natiivi” kielenoppijan kanssa keskustellessaan, koska tällöin eivät päde samat normit kuin äidinkielisten puhujien välisessä keskustelussa. Hänen toiminnassaan on sen sijaan paljon samoja piirteitä kuin oppijan toiminnassa. Epävarmuus ja ”muukalaisuus” ei siis keskustelussa ole vain kielenoppijalle ominaista, kuten helposti ajatellaan, vaan vastavuoroinen ja molemminpuolinen kokemus.

Keskustelunanalyttisessä viitekehyksessä oppijakeskustelujen ongelmatilanteita ovat Kalinin (1995) jälkeen analysoineet myös monet suomeen toisena kielenä erikoistuneet tutkijat, ja analysoinnin kohteet ovat olleet keskenään hyvinkin erityyppisiä. Zaman-Zadehin (2000; ks. myös Mazeland & Zaman-Zadeh 2005) tutkimuksessa aivan alkuvaiheen oppijat ratkovat ymmärtämisiongelmiä keskenään, kun taas Kurhilan väitöskirja (2003) keskittyi institutionaalisten keskustelujen korjaussekvensseihin. Kurhilan (2001, 2003, 2004, 2006b) tutkimuksessa ei-äidinkielsiä, suomen kielen taidoltaan erilaisia informantteja oli lukuisia, ja he neuvottelivat kukin vuorollaan opintoasioistaan oppilaitoksen henkilöstön kanssa autenttisessa tilanteessa. Toisin kuin merkitysneuvottelututkimuksissa, tarkasteltavat ongelmat eivät olleet ainoastaan selkeän lokaalisia, ja huomiota kiinnitettiin myös näkemyseroista johtuviin korjaussekvensseihin. Tulokset osoittivat, että keskustelijoiden päähuomio on keskustelun etenemisessä eikä muotojen korrektiudessa. Kävi myös ilmi, etteivät äidinkielist puhujat pyri aktiivisesti korjaamaan keskustelukumppaneitaan, vaan korjausaloitteet tulevat lähinnä ei-äidinkielisiltä osapuolilta itseltään ja äidinkielist puhujat pyrkivät mahdollisuuksien mukaan vastaamaan niihin valmiilla tulkin-taehdotuksilla. Ylipäänsä keskustelijoiden identiteetit äidinkielenä ja ei-äidinkielenä puhujana eivät itsessään selitä korjausjaksojen esiintymistä ja luonnetta, vaan ne tulevat relevanteiksi vain jos ei-äidinkielist osoittavat osaamattomuuttaan eksplisiittisesti tai joutuvat ilmeisiin vaikeuksiin kielen rakenteiden kanssa.

Samoin Lilja (2001, 2006) on tarkastellut – ja tarkastelee myös tekeillä olevassa väitöstutkimuksessaan – korjaussekvenssejä. Tutkimuksessa on mukana kielitaidoltaan melko edistyneitä toisen kielen käyttäjiä, ja aineistona on heidän itse nauhoittamiaan keskusteluja suomea äidinkielenään puhuvien tuttavien kanssa. Toistot ovat Liljan aineistoon sisältyvissä korjausaloitteissa erityisen keskeisellä sijalla.

Näissä tutkimuksissa vuorovaikutuksen kielenä on siis ollut suomi, mutta kielelliset muokkaukset eivät juuri ole olleet tarkastelun kohteena. Keskustelunanalyysin ns. interaction & grammar -suuntaus, joka kiinnittää huomiota etenkin vuorovaikutuksen ja kieliopin keskinäissuhteisiin, on kuitenkin saanut jalansijaa suomalaisenkin keskustelunanalyysin piirissä (esim. Sorjonen 2002),

ja se on avaamassa uusia ulottuvuuksia myös oppija-aineistojen tarkasteluun. On luultavaa ja toivottavaa, että tämä kehitys vähitellen lähentää keskustelunanalyttistä korjaustutkimusta ja toisen kielen oppimiseen kytkeytyvää merkitysneuvottelujen tutkimusta.

Keskustelunanalyysin ja interaktionaalisen toisen kielen tutkimuksen välistä vastakkainasettelua on toisaalta vahvistettu ajoittain hyvinkin kärjekkään kritiikin myötä. Keskustelunanalytikoista etenkin Firth ja Wagner (1997, 1998) ja viimeksi Hauser (2005) ovat argumentoineet voimakkaasti oman metodologiansa puolesta ja pitäneet toisen kielen tutkimuksen vuorovaikutuskäsitettä liian yleisenä ja metodologiaa liian laboratorio- ja kvantifiointikeskeisenä. Kritiikkiä on saanut osakseen myös ajatus muokkausten erityisestä relevanssista, koska niiden voidaan tulkita edellyttävän vastapainokseen jotakin muokkaamatonta, puhdasta kieltä. (Firth & Wagner 1998.) Hauser (2005) on puuttunut myös interaktionaalisen toisen kielen tutkimuksen implisiittiseen merkityskäsitteeseen, jossa lähtökohtana on ajatus, että merkitys itsessään ei muutu korjaamisprosessin aikana. Hän on korostanut, että jokaisen vuoron merkitys on osallistujien neuvoteltavissa ja merkitys kehkeytyy itse vuorovaikutuksessa. Hän onkin esittänyt, että keskustelunanalyttistä tarkkuustasoa tulisi noudattaa, kun toisen kielen oppimisen tutkimuksessa tarkastellaan esimerkiksi korjaavia muokkauksia (e. corrective recasts).

Toisen kielen tutkijat (mm. Kasper 1997; Poulisse 1997; Rampton 1997) vastasivat keskustelunanalytikoiden kritiikkiin välittömästi ja löysivät vastavasti huomautettavaa keskustelunanalyysin aseettomuudesta suhteessa oppimisen kysymyksiin.

Vastakkainasettelua jatkui kymmenisen vuotta, mutta se on selvästi murtumassa tai oikeastaan jo murtunut. Keskustelunanalyysin sittemmin ”löytännyt” Kasper (2006) on linjannut keskeisessä soveltavan kielitieteen julkaisussa keskustelunanalyysin mahdollisuuksia tutkia kielenoppimista. Hänen mukaansa esimerkiksi sujuvuus ja korjaaminen ovat sellaisia toisen kielen tutkimuskohteita, joita on luontevaa tarkastella sen valossa, miten osapuolet orientoituvat tilanteessa toisiinsa ja mitä merkityksiä he millekin antavat vuorovaikutukseen osallistuessaan. Viime kädessä juuri toiminta ja osallistuminen näyttävät olevan avainasemassa, kun keskustelunanalyysin piirissä hahmotellaan sitä, mihin oppimisen ilmiöihin sen aseinen on tarkoituksenmukaisinta tarttua. (Kasper 2006; ks. myös Mondana & Pekarek Doehler 2004.)

Myös Suomessa keskustelunanalyttikot ovat näihin asti pidättäytyneet tekemästä päätelmiä oppimisen suhteen (ks. esim. Kurhila 2003), mutta asetelma on muuttumassa (Kurhila 2000b; Lilja 2006). Kurhila (2006a) tutkii esikouluikäisten maahanmuuttajataustaisten lasten kielellistä toimintaa ryhmätilanteissa, ja samoin Lehtimajan (2008) tekeillä olevassa väitöstutkimuksessa on keskeistä osallistumisen rakentuminen. Myös oppimisen näkökulma on näissä töissä esillä.

Keskustelunanalyysin keinoin analysoidaan siis nykyään monenlaisissa äidinkielisten ja ei-äidinkielisten keskusteluissa esiintyviä ymmärtämisiongelmiä ja niiden ratkaisemiseen tähtäviä korjaussekvenssejä, eikä kytköksiä kie-

lenoppimiseen enää jätetä johdonmukaisesti tarkastelun ulkopuolelle. Niinpä keskeisin erottava tekijä suhteessa merkitysneuvottelun käsitteen ympärillä tehtyyn ymmärtämisiongelmiin tutkimukseen on hälvenemässä.

Merkitysneuvottelujen tutkimus on sikäli kapea-alaisempaa kuin korjausten tutkimus, että puhujan omasta aloitteesta tapahtuvat ja hänen itse toteuttamansa korjaukset on useimmiten jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Jo neuvottelun käsite tuntuu rajaavan asetelmaa, koska siihen sisältyy implikaatio, että mukana on kahden tai useamman eri osapuolen puheenvuoroja.<sup>13</sup> Samoin merkitysneuvottelututkimusten ulkopuolelle on usein jätetty sellaiset pelkän muodon muokkaukset, jotka eivät ole viestin välittymisen kannalta keskeisiä. Tällaisina on pidetty kielenopetuskontekstissa osana opetuskeskustelua toteutettavia virheellisten muotojen korjauksia, joita opettajat kohdistavat oppilaiden tuotoksiin silloinkin, kun merkityksen välittyminen ei ole ongelma.

## 4.2 Merkitysneuvottelut tutkimuskohteena

### 4.2.1 Syötös, tuotos ja vuorovaikutus

Merkitysneuvottelujen tutkimukseen ovat alkuaan innoittaneet ne teoreettiset kannanotot, jotka ovat koskeneet vuorovaikutuksen asemaa kielenoppimisessa. Näihin kuuluvat Krashenin (1982, 1985), Swainin (1985, 1993; Swain & Lapkin 1995) ja Longin (1983, 1996) näkemykset oppijoille kohdistetun kielellisen syötöksen ja oppijoiden oman tuotoksen ymmärrettävyyden yhteyksistä kielenoppimiseen (ks. esim. Doughty & Pica 1986: 322; Rulon & McCreary 1986: 195; Yule & Macdonald 1990: 540).

Krashenin (1982, 1985) näkemykset ymmärrettävästä inputista eli syötöksestä virittivät aikanaan laajaa tutkimusta ja keskustelua siitä, millaista oppijalle kohdistettavan kohdekielisen syötöksen olisi oltava, jotta se edistäisi kielenoppimista optimaalisella tavalla (ks. Wesche 1994). Krashenin on joskus arvioitu tarkoittaneen sitä, että syötöksen on oltava oppijalle merkityksellistä – häntä kiinnostavaa ja hänen kannaltaan vastaanottokelpoista eli nykykäsittein autenttista. Yleisimmin näkemystä on kuitenkin tulkittu niin, että syötöksen tulee olla juuri ja juuri ymmärrettävää ja siis hieman oppijan senhetkisen produktiivisen kielitaidon tason yläpuolelle sijoittuvaa. Vaikka tämä ns.  $i+1$ -kaava onkin yksipuolisuudessaan kiistetty ja kumottu, se on toiminut alalla tutkimuksen katalysaattorina. Huomiota alettiin kiinnittää ensin siihen, miten äidinkielliset puhujat muokkaavat kieltään keskustellessaan kielenoppijoiden kanssa, ja myöhemmin myös siihen, miten oppijat itse muokkaavat puhettaan tehdäkseen sen ymmärrettävämmäksi. Jälkimmäisen näkökulman nosti esiin Swain (1985) ns. output-hypoteesissaan. Hän korosti sitä, että kielenoppimisprosessin edistymisen kannalta on tärkeää, että oppija joutuu itse tuottamaan ymmärrettävää kieltä.

<sup>13</sup> Itsekorjauksia on kyllä tutkittu toisen kielen oppijoidenkin osalta, mutta pikemminkin psykolingvistiikan piirissä oman puheen monitoroinnin ja väärien aloitusten (e. false starts) yhteydessä.

Longin (1983) näkemyksiin keskustelun ja kielenoppimisen suhteesta on viitattu merkitysneuvottelujen tutkimuksissa erityisen taajaan. Long esitti, että runsas merkityksistä neuvottelemineen edistää kielenoppimista. Tämä näkemys voidaan nähdä synteetiksi paitsi hänen omista tutkimustuloksistaan myös alalla aiemmin tehdyn *foreigner talkin*, korjaamisen ja kommunikaatiostrategioiden tutkimuksen keskeisistä havainnoista. Kaikkia näitä kolmea tutkimussuuntausta yhdistävänä mielenkiinnon kohteena ovat olleet juuri kieleen ja vuorovaikutukseen kohdistuvat muokkaukset ja niiden oletettu kielenoppimista edistävä vaikutus.

*Foreigner talkia* – vieraspuhetta eli ulkomaalaisille puhuttua kieltä – pidetään kielellisesti yksinkertaistettuna rekisterinä, ja sen lingvististen piirteiden analysointiin ja vertailuihin suhteessa äidinkielisille puhujille suunnattuun puheeseen pureuduttiin useissa 1970- ja 1980-lukujen tutkimuksissa, joista vaikutusvaltaisimmin on ollut Fergusonin (1975) tekemä analyysi. Keskeisiksi *foreigner talkin* piirteiksi todettiin mm. selkeä ääntäminen, hidas tempo ja frekventtien sanojen suosiminen sekä puheenaiheen topikalisointi. Oppijan osuus oli siihen keskittyvissä tutkimuksissa toissijainen samoin kuin korjaustutkimuksissa, jotka kohdistuivat tapoihin, jolla kielenopettajat luokkatilanteissa korjaavat oppilaiden virheellisiä ilmauksia kohdekielen suuntaan (Kasper 1985). Suomen kielen osalta *foreigner talkin* viitekehukseen sijoittuvaa tutkimusta on raportoinut Storhammar (1994), joka vertasi samojen opettajien äidinkielisille ja suomea toisena kielenä oppiville suuntaamaa opetuspuhetta ja totesi puhekielisten piirteiden määrän olevan keskeisin näitä rekistereitä erottava piirre.

Kommunikaatiostrategioiden tutkimus on ensisijaisesti keskittynyt ilmiön toiseen puoleen eli niihin kielellisiin muokkauksiin, joita oppijat itse tekevät tilanteissa, joissa heidän toisen tai vieraan kielen sanavarastonsa tai rakenteiden tuntemuksensa rajat tulevat vastaan. Tyypillisiä ja paljon tutkittuja kielenoppijoiden kommunikaatiostrategioita ovat turvautuminen parafraseihin, likiarvoihin, yksinkertaistamiseen tai kiertoilmauksiin. Perustaltaan kommunikaatiostrategioiden tutkimus on ollut yleensä psykolingvististä ja käytännössä varsin luokittelukeskeistä tuotosten analyysia (Faerch & Kasper 1983; Bongaerts & Poullisse 1990; Bialystok 1990). Vuorovaikutuksellista näkökulmaa kommunikaatiostrategioihin on esittänyt Tarone (1981, 1982), joka määritteli kommunikaatiostrategiat nimenomaan merkitysneuvottelun välineiksi (ks. myös Yule & Tarone 1991): hänen mukaansa kommunikaatiostrategioita keskustelussa käytetään yhteistyössä ja nimenomaan jaetun merkityksen saavuttamiseksi. Tässä viitekehyksessä on kommunikaatiostrategioita suomenoppijoiden keskusteluisissa tutkinut Suni (1991, 1993a, 1993b).

Long (1983) on siis yhdistänyt useiden merkityksen ja muodon korjaamista tarkastelleiden tutkimussuuntausten keskeiset tulokset ja käyttänyt yläkäsitettä muokattu vuorovaikutus (e. *modified interaction*) kaikesta kielellisestä mukauttamisesta, jota keskustelun osapuolet harrastavat turvatakseen vuorovaikutuksen onnistumisen kielitaidon eroista huolimatta. Hän on katsonut näiden muokkausten palvelevan paitsi vuorovaikutusta myös kielenoppimista. Tätä Longin (1981, 1983) sittemmin interaktiohypoteesina tunnettua näkemystä on

merkitysneuvottelututkimuksissa kuitenkin lainattu paljolti yksinkertaistaen ja irrallaan siitä oppimisteoreettisesta kontekstista, johon se kytkeytyy. Longin esittämät näkemykset onkin hyväksytty kokonaisten tutkimusten teoriaperustaksi ilman, että niitä olisi pyritty ensin todentamaan empiirisesti.

Tämä yksioikoisuus teoriataustan rakentamisessa on väistämättä heikentänyt monien merkitysneuvottelututkimusten teoreettista kantavuutta ja myös vaikeuttanut tulosten kytkemistä muihin toisen kielen saralla tehtyihin havaintoihin. Näiden tutkimusten lähtökohdaksi on hyväksytty Longiin vedoten se, että mitä enemmän neuvotellaan, sitä paremmin oppiminen edistyy. Tämän jälkeen on varsin suoraviivaisesti pyritty löytämään ne tehtävä- ja tilannetyypit, jotka varmimmin aiheuttavat merkitysneuvotteluja. Etenkin Aston (1986) ja Ehrlich, Avery ja Yorio (1989) ovat jo melko varhain kritisoineet voimakkaasti sitä, että merkitysneuvottelututkimuksissa on niin vahvasti oletettu, että neuvottelujen runsaus edistää jokseenkin automaattisesti kielenoppimista. Myös Yule ja Tarone (1991) ovat kiinnittäneet kriittistä huomiota tähän oletukseen ja esittäneet kielenoppimisen tutkimuksen ja merkitysneuvottelujen tutkimuksen tiiviimpää kytkemistä toisiinsa ja nimenomaan empiirisen tutkimuksen lisäämistä. Toisaalta neuvotteluissa tapahtuvan oppimisen tuloksellisuutta on joka tapauksessa äärimmäisen vaikea tunnistaa ja arvioida – ongelmina ovat mm. neuvottelujen vaikutuksen erottaminen muun vuorovaikutuksen ja tietois- sen opiskelun vaikutuksesta sekä oppimistulosten pysyvyyden havainnoiminen, kuten Færch ja Kasper (1986) ovat huomauttaneet.

Long (1996) on sittemmin täsmentänyt näkemyksiään ja muokannut argumenttejaan. Hän on esittänyt, että ympäristön vaikutukset kielenomaksumiseen ovat valikoivan havaitsemisen ja oppijan kehittyvän toisen kielen prosessointikapasiteetin välittämiä, ja että nämä resurssit tulevat hyödyllisimmän – vaikkakaan eivät pelkästään – käyttöön juuri merkitysneuvottelujen aikana. Neuvoteltaessa saatavalla kielteisellä palautteella voi hänen mukaansa olla oppimista edistävä vaikutus ainakin sanaston, morfologian ja syntaksin osalta, ja tällainen palaute on tarpeen etenkin tiettyjen ensikielen ja toisen kielen erojen oppimiseksi. (Long 1996: 414.)

Longin (1996: 425) mukaan merkitysneuvotteluiden oppimista edistävä vaikutus perustuu siihen, että viestintäongelmat voivat ohjata kielenoppijat huomaamaan kielellisten ongelmien olemassaolon, siirtämään huomion kohdetta viestin sisällöstä sen muotoon ja identifioimaan ongelman sekä saada heidät lopulta myös havaitsemaan tarvitsemansa kielellisen yksikön syötöksestä. Hän on myös huomauttanut, että oppimismenestys on harvoin jos milloinkaan kiinni pelkästään kieliympäristöstä, koska ainakin osaselitys löytyy oppijasta itsestään ja nimenomaan hänen attentiostaan, tietoisuudestaan ja kognitiivisesta prosessoinnistaan.

Long on siis ottanut kielellisen prosessoinnin näkökulman aiempaa vahvemmin mukaan keskusteluvuorovaikutuksen ja kielenoppimisen suhteiden pohdintaan. Tässä hän on paljolti seurannut Schmidtin (1990) viitoittamaa tietä. Kokonaiskuvan muodostaminen kielenoppimisesta edellyttää sekä sosiaalisten että kognitiivisten ulottuvuuksien tarkastelua rinnakkain, ja interaktiosuuntau-

tunut toisen kielen tutkimus näyttäisikin olleen ja osin edelleen olevan vaarassa eriytyä liiaksi kielenoppimisen kognitiivisia ja psykolingvistisiä prosesseja tutkivista suuntauksista – ja toisin päin.

Nämä uudet teoreettiset avaukset tai synteetit ovat saaneet aikaan suunnanmuutoksen merkitysneuvottelujen tutkimuksessa. Tutkimuksen painopistealueet ovat siirtyneet neuvottelujen rakentumisesta ja määrästä kielellisen prosessoinnin suuntaan, kuten seuraavan alaluvun kronologisesta katsauksesta käy ilmi.

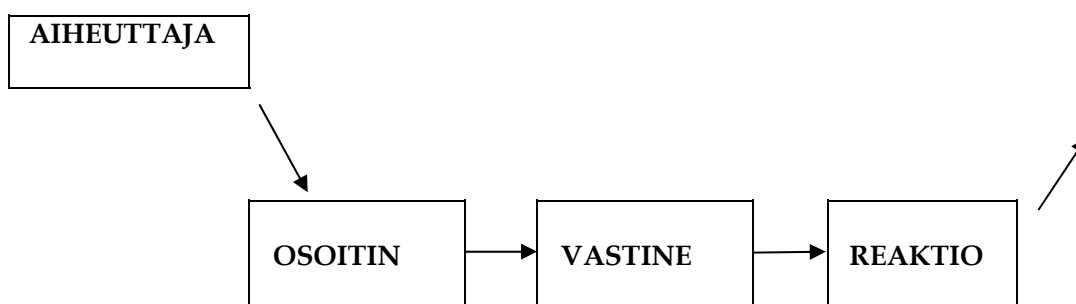
#### 4.2.2 Merkitysneuvottelututkimusten painopisteet

Merkitysneuvottelujen tutkimuksessa on 1980-luvulta näihin päiviin paneuduttu ensisijaisesti merkitysneuvottelujen rakenteeseen ja kielenoppijoiden neuvottelukäytänteisiin vaikuttaviin muuttujiin.

Uranuurtajina voidaan pitää Varonisia ja Gassia (1985), joiden esittelemässä merkitysneuvottelujen kuvausmallissa on neljä neuvottelun peruselementtiä:

- 1) **aiheuttaja** (e. trigger)
- 2) **osoitin** (e. indicator)
- 3) **vastine** (e. response)
- 4) **reaktio** (e. reaction to response)

Neuvottelun aiheuttajaksi katsotaan se vuoro, jonka kuulija ymmärtää epätäydellisesti, ja osoitin on sitä seuraava kuulijan signaali siitä, ettei ymmärtäminen ole ollut täydellistä. Vastine on ensimmäisen puhujan yritys selventää epäselvyyksiä aiheuttanutta ilmaustaan, ja reaktio vastineeseen on kuulijan puheenvuoro, joka ilmaisee tämän suhtautumisen vastineeseen. Tämä neuvottelujen perusrakenne esitellään kuviossa 5. Näiden neuvotteluvuorojen ohella tai sisällä voi esiintyä myös lyhyitä *ymmärrätkö*-tyyppisiä ymmärtämisen tarkistuksia (e. comprehension check). Neuvottelun pakollisia siirtoja ovat kuitenkin vain aiheuttaja, osoitin ja vastine; reaktiot ja ymmärtämisen tarkistukset ovat tätä perusrakennetta täydentäviä elementtejä. Yleensä reaktio ilmaisee kuulijan hyväksyneen tarjotun selvennyksen ja olevan valmis palaamaan takaisin alkupe räiseen keskusteluun (Varonis & Gass 1985: 73 - 78).



KUVIO 5 Merkitysneuvottelujen kulku Varonisin ja Gassin (1985) mukaan

Osoittimia ja vastineita voi neuvottelusekvenssissä olla useita vuorotellen, ja eräänlaisena välitilinpäätöksenä saattaa vastinetta seurata myös reaktio, joka ei vielä päätäkään neuvottelua vaan tekee pikemminkin tilaa uudelle osoittimelle. Neuvottelut voivat siis olla monikerroksisia ja hyvinkin pitkiä.

Varonisin ja Gassin (1985) kuvausmallissa näyttää olevan vaikutteita Jeffersonin (1972) oheissekvenssien rakennekuvauksista (ks. lukua 3.1.2 edellä). Samoin kuin Varonis ja Gass ovat ilmeisesti lainanneet mallinsa perusajatuksen Jeffersonilta, ovat merkitysneuvottelujen tutkijat myöhemmin myötäilleet heidän malliaan ja enintään täsmentäneet tai laajentaneet sitä varovasti omien aineistojensa ehdoilla. Esimerkiksi Pica ym. (1989, 1991) ovat käyttäneet nimitystä signaali niistä ilmauksista, joita Varonis ja Gass (1985) kutsuivat osoittimiksi, ja Deen (1994, 1997) on eritellyt merkitysneuvottelujen rakennetta edelleen sen mukaan, miten ensimmäinen osoitin määrittää neuvottelun myöhempää rakentumista; jos esimerkiksi osoittimena on toisto, vastine on usein pelkkä hyväksyvä minimipalautte eikä selvennys, kuten Varonisin ja Gassin (1985) kuvauksissa esitetään prototyypisesti olevan.

Merkitysneuvottelukäytänteisiin vaikuttaviin tekijöihin on keskittynyt erityisesti Pica työryhmineen (ks. esim. Doughty & Pica 1986; Pica 1987; Pica 1991, Pica ym. 1989), ja tutkimusote on poikkeuksetta ollut kvantitatiivinen. Näissä tutkimuksissa on lähtökohtana ollut Longin interaktiohypoteesi eli oletus, että runsas merkityksistä neuvottelemineen edistää kielenoppimista, ja hallitsevana mielenkiinnon kohteena on ollut neuvottelemineen kielenopetuksen kontekstissa. Tavoitteena on ollut löytää ne työmuodot, jotka tarjoavat parhaat mahdollisuudet osallistua merkitysneuvotteluihin ja jotka siis tehokkaimmin edistäisivät kielenoppimista. Tutkimuksissa on vertailtu neuvottelujen määrää eri työskentelytavoissa: opettajajohtoisessa opiskelussa, pienryhmätyöskentelyssä ja parityöskentelyssä. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että merkityksistä neuvottelemineen on tavallisempaa pienryhmissä kuin opettajajohtoisessa opiskelussa (mm. Doughty & Pica 1986; Pica & Doughty 1985; Rulon & McCreary 1986; Yule & Macdonald 1990).

Merkitysneuvotteluissa tapahtuvan kielellisen muokkaamisen on havaittu riippuvan pari- ja ryhmäkeskusteluissakin useista tekijöistä. Vaikutusta on mm. sillä, millainen suoritettava tehtävä on luonteeltaan ja mihin rooleihin se asettaa osallistujat, millainen kielitaito tehtävää suorittavilla kielenoppijoilla on ja osallistuuko keskusteluun myös syntyperäisiä kielenpuhujia vai ei. Yleistäen voidaan sanoa, että muokkauksia esiintyy eniten silloin, kun kaikki ryhmän tai työparin jäsenet ovat ei-syntyperäisiä kielenpuhujia, joilla on eri äidinkieli ja erilainen kielitaito, ja kun suoritettavana on ongelmanratkaisutehtävä, joka edellyttää kaksisuuntaista informaation välittämistä. Ne oppijat, joiden kielitaito on vasta vähäinen, hyötyvät muokkauksista enemmän kuin edistyneet kielenoppijat. (Ross 1988, Porter 1986; Varonis & Gass 1985; Gass & Varonis 1985; Cameron & Epling 1989; Pica ym. 1989).

Neuvotteluihin vaikuttaviin muuttujiin keskittyneillä tutkimuksilla on haettu myös tukea tietyille didaktisille ratkaisuille – olkoonkin, ettei tällaista taustaa ole ehkä suoraan mainittu ja että liian rohkeiden didaktisten päätelmien te-

kemisestä on niissä joskus pikemminkin varoiteltu (ks. Doughty & Pica 1986). Didaktisiin intresseihin viittaa etenkin se, että oppijoiden toimintaa on tutkimuksissa tarkasteltu nimenomaan sellaisissa opiskelutilanteissa, joita kommunikatiivisessa kielenopetuksessa suositaan. Kommunikatiivisten työskentelymuotojen – etenkin pari- ja ryhmätyöskentelyn – hyödyllisyyden perusteellisen tarve suhteessa opettajajohtoiseen opiskeluun on ollut alan tutkimuksessa melko läpinäkyvää, ja aihepiirin tutkimus on myös johtanut laajamittaiseenkin didaktisten sovellusten esittelyyn (esim. Crookes & Gass 1993; Gass & Crookes 1993). Ongelmana siis kuitenkin on, että tutkimusten nojalla tehtävät päätelmät eri työskentelymuotojen hyödyllisyydestä nojaavat kovin yksipuolisesti näkemykseen merkityksistä neuvottelemisen ja kielenoppimisen suorasta yhteydestä. Kun päätelmät on vieläpä tehty vain määrällisin perustein eli lähtien siitä, että runsas merkityksistä neuvottelemisen edistää kielenoppimista paremmin kuin vähäinen neuvottelemisen, on kuva sekä ongelmista että niiden ratkaisutavoista yksipuolistunut.

Ellis, Tanaka ja Yamazaki (1994) ovat poikenneet tehtäväkeskeisestä tutkimuslinjasta tarkastelemalla opettajan eri tavoin tuottamien kielellisten muokkauksen vaikutusta opetusryhmän oppimistuloksiin. He vertasivat ennalta yksinkertaistetun ja vasta tilanteessa interaktionaalisesti neuvottelun myötä muokatun syötöksen vaikutusta puheen ymmärrettävyyteen ja uuden sanaston oppimiseen. Oppimistulokset olivat kauttaaltaan parempia opetusryhmässä, jossa opettaja ei muokannut puhetta ennalta vaan teki sen vasta itse tilanteessa vuorovaikutuksen ehdoilla. Kiinnostava havainto oli myös, että jo altistuminen interaktionaalisesti neuvottelulle vuorovaikutukselle turvasi ymmärrettävyyden siinä kuin neuvotteluprosessiin osallistuminenkin. Luokkatoverit ymmärsivät siis interaktionaalisesti neuvottellut merkitykset yhtä hyvin kuin kulloisenkin neuvotteluprosessin toisena osapuolena ollut oppilas. Sama koski uusien sanojen oppimista.

Merkitysneuvottelujen tutkimus ei ole kuitenkaan ollut aivan yksinomaisesti kvantitatiivista ja testi- tai luokkatilanteisiin keskittyvää tai vain tiettyihin teoreettisiin viitekehyksiin sitoutunutta. Etenkin Bremerin ym. (1988, 1996) toteuttama ESF-projektin (Perdue 1993a, 1993b) osatutkimus on poikkeama merkitysneuvottelututkimusten valtavirrasta. Siinä keskityttiin kielenoppijoiden ja äidinkielisten puhujien välisten keskustelujen ongelmakohtien analyysiin kvalitatiivisin menetelmin – tosin käyttämättä merkitysneuvottelun käsitettä. Ongelmanratkaisujaksojen rakentumista seurattiin siirto siirroilta systematiikkaa etsien, ja samalla verrattiin eri vaiheissa olevia kielenoppijoita toisiinsa. Tulokset osoittivat, että keskustelujen epäsymmetria vaihtelee tilanteen ja keskustelijoiden mukaan ja neuvottelukäytänteet vaihtelevat vastaavasti, ja että oppijan kielitaito vaikuttaa selvästi ongelmasignaalien ja ratkaisukeinojen laatuun. Toiston keskeisyys ymmärtämisongelmien ratkaisemisissa nousi laajassa aineistossa vahvasti esiin.<sup>14</sup> Myös Deen (1994, 1997) on merkitysneuvottelututkimuksessaan hyödyntänyt kvantitatiivisen tutkimusotteen ohella myös hieman kvalita-

<sup>14</sup> Kalinin (1995) keskusteluanalyyttisin menetelmin toteuttama tutkimus perustuu saman hankkeen osa-aineistoon.



tiivista analyysia pyrkiessään jäsentämään neuvotteluille ominaisia siirtoketjuja ja niiden rakentumista. Hänenkin tutkimuksensa päähuomio on ollut nimenomaan merkitysneuvottelujen rakentumisessa ja dynamiikassa, mutta hän samalla havainnoinut myös sitä, mitä kielen tasoja merkitysneuvotteluissa muokataan.

Longin (1996) täsmennettyä omaa interaktiohypoteesiaan ja nostettua keskipisteeseen kielellisten muotojen havaitsemisen ja muokkaamisen problematiikan merkitysneuvotteluihin keskittyvä tutkimus on muuttanut suuntaansa. Neuvottelusekvenssien määrän ja rakentumisen sijaan tutkimuksia leimaa nykyään kiinnostus kielellisiin muokkauksiin ja niiden kielenoppimista edistävään vaikutukseen. Merkitysneuvottelu sekvenssinä on siis jäänyt vähitellen taka-alalle ja päähuomio on siirtynyt neuvotteluissa tehtäviin kielellisiin muokkauksiin.

Tuoreimmatkin tutkimukset ovat kuitenkin kohdistuneet lähes yksinomaaisesti luokkatilanteisiin tai erilaisten elisitaatiotehtävien suorittamiseen laboratorio-oloissa. Kehityksessä on itse asiassa havaittavissa osittaista paluuta foreigner talk -tutkimukseen, joskin huomiota kiinnitetään nyt enemmän myös oppijan reagointitapoihin. Tässä oppijaa ei kuitenkaan tarkastella niinkään aktiivisena neuvottelijana vaan äidinkielen puhujan – yleensä opettajan – tarjoamien muokkausten tunnistajana ja vastaanottajana.

Pica (2005) on syventänyt ongelmanratkaisutehtävien käyttöön perustuvaa merkitysneuvottelututkimusta ja opetusmenetelmien kehittämistä kytke-mällä niihin määrätietoisesti erilaisia kielellisen prosessoinnin näkökulmia. Huolimatta siitä, ettei ongelmanratkaisutehtävien hyödyntäminen opetustyössä ole aina ongelmatonta, Pica on edelleen vakuuttunut siitä, että niiden käyttö palvelee erinomaisesti tavoitettaan: se vetää oppijoiden huomion kielellisiin muotoihin, merkityksiin ja funktioihin tavalla, joka on oppimisen kannalta otollinen. Mackey (2000) on puolestaan niitä harvoja, jotka ovat raportoineet muuta kuin ns. tavallisia kieliä koskevaa merkitysneuvottelututkimusta. Hänen tutkimuksensa käsitteli ongelmanratkaisutehtäviä suorittavien thain oppijoiden merkitysneuvotteluja (ks. myös McDonough & Mackey 2000).

Shahedah (2004) on käyttänyt päätöksentekotehtävää elisitoimaan merkitysneuvotteluja ja kielellisiä muokkauksia. Hän vertasi pareittain ja ryhmänä suoritettavia tehtäviä siltä kannalta, miten ne tarjoavat oppijoille mahdollisuuksia oman tuotoksensa muokkaamiseen keskustelun aikana. Parikeskustelut tuottivat määrällisesti enemmän muokkausmahdollisuuksia, mutta ryhmäkeskusteluissa näihin mahdollisuuksiin tartuttiin suhteessa useammin. Asetelma voidaan tulkita jatkoksi sille pari- ja ryhmäkeskustelujen vertailulle, joka 1990-luvulla oli hyvin suosittua.

Toistaiseksi ainoan pitkittäistutkimuksen on toteuttanut Bitchener (2004). Hän käytti identtisiä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotehtäviä kolmeen kertaan siten, että 30 keskitasoa lähestyvää englanninoppijaa suoritti tehtävän uudelleen viikon ja 12 viikon kuluttua ensimmäisestä kerrasta. Sanastosta neuvoteltiin useammin kuin ääntämisestä ja kieliopista, ja neuvottelujen tulokset osoittautuivat pysyviksi. Oppimista voitiin siis päätellä tapahtuneen nimen-

omaan merkitysneuvottelujen myötä. Tämän tutkimuksen keskeisenä saavutuksena voidaankin pitää sitä, että se on tuonut kaivattua pitkästä evidenssiä merkitysneuvottelujen oppimista edistävästä vaikutuksesta.

Luokkatilanteisiin sijoittuvaa tutkimusta on viime aikoina tehty enenevässä määrin myös recast-käsitteen alla. Recast -käsitteellä viitataan implisiittiseen negatiiviseen palautteeseen, jota opetuskeskustelussa tarjotaan erilaisten muokkausten eli uudelleenmuotoilujen avulla (Long 2006: 75). Kyse on selkeästi yhdestä tämänhetkisestä toisen kielen tutkimuksen painopistealueesta. Edellä kuvattu Ellisin ym. (1994) tutkimus oli jo ensimmäinen askel tähän suuntaan.

Äidinkielisten puhujien toteuttamia uudelleenmuotoiluja on tutkittu siltä kannalta, miten oppijat reagoivat niihin (Lyster & Ranta 1997; Oliver 1995) ja millaisia välittömiä vaikutuksia niillä on oppimiseen (Long, Inagaki & Ortega 1998). Tutkimus on jokseenkin poikkeuksetta kohdistunut luokkaopetukseen tai sitä simuloiviin tehtäviin, ja tutkimustulokset ovat vahvasti viitanneet siihen, että implisiittistä negatiivista palautetta oppijalle tarjoavat muokkaukset ovat paitsi erittäin frekventtejä myös oppimisprosessin kannalta hyödyllisiä (Long 2006: 75–79).

Lysterin ja Rannan (1997) tuloksiin viitataan usein, koska he onnistuivat osoittamaan, että oppimista tapahtuu todennäköisemmin, kun opettaja ei anna valmista korjausmallia oppijalle, vaan antaa hänelle tilaa muokata neuvotellen ilmaustaan lähemmäs tavoitemuotoa. Elisitoimalla, toistamalla, tekemällä selvennyspyyntöjä tai antamalla metalingvististä palautetta opettaja pystyy tukemaan oppimista sekä yksilö- että ryhmätasolla selvästi paremmin kuin korjaamalla suoraan.

Lysterin ja Rannan (1997) tutkimuksen osallistujat olivat englantia oppivia ranskankielisiä. Sama kielipari käänteisenä oli Ammarin ja Spadan (2006) tutkimuksessa, joka osoitti niin ikään, että oppijoiden johdattelu osallistumaan itse omien ilmaustensa kohentamiseen neuvotellen on hyödyllistä; etenkin alkuvaiheen oppijoille johdatteleva tuki on suurempi apu kuin opettajan tarjoamat uudelleenmuotoilut. Edistyneemmät oppijat taas hyötyvät samanveroisesti molemmista palautetyypeistä.

Esimerkiksi Liebscher ja Dailey-O’Cain (2003) ovat tutkineet edistyneiden kielenoppijoiden luokkatilanteita, ja niissä korjaaminen on heidän mukaansa paljolti roolijakoon liittyvää toimintaa. Korjaaminen näyttää toimivan institutionaalisessa opiskelukontekstissa toisella tavalla kuin vapaammassa keskustelussa, koska korjaamisen keskeiseksi funktioksi muokatun syötöksen rinnalle nousee myös muokattu tuotos (e. modified output), kun kaikki osapuolet hallitsevat opiskeltavaa kieltä sujuvasti. Tässä ajatuksessa voidaan nähdä yhtymäkohtia Swainin (1985) output-hypoteesiin, jonka mukaan oppijan kannalta ei ole olennaista vain sopivaksi muokattu syötös vaan myös mahdollisuus muokata omaa tuotosta ymmärrettävämpään suuntaan tuen turvin.

Mackey (2006) on koettanut löytää luotettavia tapoja tunnistaa, milloin oppijat havaitsevat opettajan esittämät uudelleenmuotoilut. Hän keräsi oppijoilta havaitsemisen dokumentointia reaaliaikaisesti täytettävillä strukturoiduilla lomakkeilla, oman toiminnan muisteluna videon katselun pohjalta, suoraan ky-

syen sekä kirjallisen kyselyn avulla. Kävi ilmi, etteivät oppijat pysty välttämättä raportoimaan sitä, mitä ovat havainneet, eikä huolellinenkaan esi- ja jälkitestaus pysty luotettavasti osoittamaan, onko muokkauksia havaittu ja onko niistä jotakin opittu. Mackey kiinnitti huomiota myös siihen, että yksilölliset erot tulisi pystyä ottamaan huomioon; ryhmien vertailuun perustuvat menetelmät hukkaavat väistämättä osan ilmiön ymmärtämisen kannalta olennaisesta informaatiosta.

Tätä taustaa vasten Nabein ja Swainin (2002) havainnot ovat tärkeitä: he poikkesivat tavanomaisesta tutkimuslinjasta tekemällä tapaustutkimuksen japaninkielisen englanninoppijan tavoista havainnoida ja hyödyntää opettajan tunnilla tarjotun uudelleenmuotoiluja. Kävi ilmi, että kielelliset tekijät eivät yksinään ratkaise uudelleenmuotoilujen hyödyllisyyttä, vaan esimerkiksi juuri oppijan yksilöllinen orientaatio ja erilaiset tilannetekijät vaikuttavat usein ratkaisevalla tavalla siihen, mitä oppija saa tarjolla olevista muokkauksista irti.

Kysymykseen uudelleenmuotoilujen havaitsemisesta on osaltaan puuttanut myös Philp (2003). Hänen mukaansa havaitsemiseen vaikuttaa niin oppijan kielitaidon taso kuin myös tarjotun muokkauksen pituus ja erojen moninaisuus suhteessa oppijan alkuperäiseen ilmaukseen. Jos havaitsemisen kriteerinä käytetään sitä, pystyykö oppija välittömästi kertomaan havainnostaan, nähdään havaintojen olevan usein vain osittaisia. Usein muokkaus jää myös kokonaan havaitsematta. Etenkin alkuvaiheen oppijat saavat opettajiltaan myös vastaanottokykynsä niin selvästi ylittäviä uudelleenmuotoiluja, että työmuistin rajat tulevat vääjäämättä vastaan.

Sheen (2006) on tutkinut uudelleenmuotoilujen laatua ja sen suhdetta siihen, miten oppijat vastaanottavat ehdotetut muokkaukset ja korjaavat niiden varassa omia ilmauksiaan. Häntä kiinnosti etenkin se, millainen uudelleenmuotoilu varmimmin johtaa siihen, että kielenoppijat vastaanottavat tai ottavat käyttöön esitetyn muotoilun. Selvin yhteys löytyi uudelleenmuotoilujen pituudesta, kohteesta ja muutoksen laadusta eli siitä, oliko kyseessä substituutio vai lisäys. Lyhyet, leksikaaliset substituutiot toimivat parhaiten. Vaikutusta oli myös sillä, tarjottiinko muokkaus väite- vai kysymysmuodossa, kohdistuiko se vain osaan ilmausta vai koko ilmaukseen ja sisälsikö se vain yhden vai useampia muutoksia. Sheenin mukaan tarkkaan kohdentuvat eksplisiittiset uudelleenmuotoilut johtavat implisiittisiä varmemmin myönteisiin oppimistuloksiin, koska ne ovat oppijoille läpinäkyvämpiä ja kohdistuvat yleensä yksittäisiin kielenpiirteisiin. Oppijan on siis helpompi tunnistaa lyhyet, tarkkaan kohdentuvat ja selkeästi alkuperäistä läpinäkyvämmät muokkaukset kuin sellaiset, joissa rinnakkain tarjoutuu havainnoitaviksi useita kielenpiirteitä.

Myös Leeman (2003) on kiinnittänyt huomiota siihen, että uudelleenmuotoilujen hyödyllisyys kielenoppijan kannalta on kiinni siitä, missä määrin ne tekevät kielenpiirteet läpinäkyviksi. Verratessaan erilaisia palautemuotoja laboratorio-oloissa hän havaitsi lisäksi, että positiivinen evidenssi on oppijoille yleensä hyödyllisempää kuin negatiivinen.

Carpenter ym. (2006) ovat kokeilleet sitä, miten oppilaat ylipäänsä erottavat uudelleenmuotoilut toistoista. He jakoivat ryhmän englanninoppijoita kah-

teen ryhmään ja antoivat toisen ryhmän nähdä videolta jaksoja, joissa opettaja muokkasi oppijan kohdekielestä poikkeavaa muotoa, ja jaksoja, joissa hän vain toisti oppijan ilmauksen sellaisenaan. Toinen ryhmä ei nähnyt oppijoiden osuutta vaan pelkästään opettajan vuorot. Molempien ryhmien tuli tulkita, oliko opettajan vuorossa kyse muokkauksesta vai toistosta ilman muokkausta. Vain opettajan vuorot nähneet selviytyivät tehtävästä paljon heikommin, eivätkä he kiinnittäneet huomiota esimerkiksi nonverbaalisiin vihjeisiin. Eron huomaaminen alkuperäisen ja muokatun ilmauksen välillä on siis välttämätön edellytys uudelleenmuotoilun tunnistamiselle. Ellei eroa kuule ja tunnista, uudelleenmuotoilun hyödyt jäävät saavuttamatta. Tutkimuksen toinen kiinnostava joskin irrallinen tulos tai pikemminkin havainto syntyi varsinaisen tutkimusasetelman ohessa: oppijat näyttivät havaitsevat paremmin fonologiset, leksikaaliset ja syntaktiset muokkaukset kuin morfologiset.

Uudelleenmuotoilujen tutkimus on sikäli avannut lupaavan tien, että se on nostanut tarkasteluun kielellisten muokkausten kvalitatiiviset piirteet ja sen, miten kielenoppijat vastaanottavat muokattua kielellistä ainesta vuorovaikutustilanteissa. Näistäkin tutkimusasetelmista jää silti puuttumaan yhteistyön ja kollektiivisen prosessoinnin näkökulma.

Yksi tapa murtaa merkitysneuvottelu- ja muokkaustutkimuksille ominaista kapea-alaisuutta on hakea aineksia myös muista paradigmoista kuin interaktionaalisesta toisen kielen tutkimuksesta. Tähän suuntaan on ensimmäisten joukossa lähtenyt Swain (2000), joka on omaksunut vaikutteita sosiokulttuurisesta viitekehuksesta. Hänen suosimansa käsite yhteistyödialogi (e. collaborative dialogue, ks. myös Swain & Lapkin 1998: 326; Swain & Lapkin 2001) viittaa ongelmanratkaisuun keskittyvään vuorovaikutukseen, joka sisältää erilaisia kieltä käsitteleviä jaksoja (language-related episodes, LRE). Yhteistyödialogin käsite on laajempi kuin merkitysneuvottelun tai neuvotellun vuorovaikutuksen käsite, koska se kattaa paitsi suoranaiset neuvottelut myös kieltä ja sen käyttöä koskevan metapuheen ja reflektoinnin, jota vuorovaikutuksessa ilmenee. Tarkasteluun nousee näin myös se, miten oppija asemoi kielensä ja itsensä kielenkäyttäjänä suhteessa kieliympäristöön ja kulloiseenkin sosiaaliseen tilanteeseen.

### 4.3 Koonti

Merkitysneuvottelujen tutkimus on ollut vuorovaikutuksellisen toisen kielen tutkimuksen ydinsuuntaus 1980-luvulta alkaen. Sen keskeisenä saavutuksina voidaan pitää sitä, että vuorovaikutuksen merkityksellisyys kielen oppimisprosessin kannalta on tunnistettu ja tunnustettu alalla laajemminkin. Myös moninaisia kommunikatiiviseen kielenopetukseen soveltuvia pedagogisia ratkaisuja ja tehtävätyyppejä on kehitetty ja koeteltu empiirisesti.

Merkitysneuvottelujen tutkimus on kuitenkin urautunut monella tapaa: se on lähes poikkeuksetta ollut kvantitatiivista, ongelmanratkaisutehtäviin ja enintään poikittaisvertailuun keskittyvää tutkimusta, jossa opittavana kielenä on

yleensä ollut englanti ja tilannekontekstina joko luokkahuone tai laboratorio-olot ( ks. Pica 1994). Muista kielistä ja vapaammasta keskustelusta evidenssiä on hyvin niukasti, ja ilmiön laadulliset ulottuvuudet on jätetty suhteessa hyvin vähälle huomiolle. Alkuaikojen tutkimuksissa (esim. Varonis & Gass 1985) merkitysneuvottelujen keskeiset kvalitatiiviset rakennepiirteet olivat toisaalta kohtalaisen hyvin esillä, ja se on ehkä saanut aikaan sen kollektiivisen harhan, että neuvottelujen olemus on jo kokonaisuudessaan kuvattu. Runsaasti tutkimustietoa on kertynyt esimerkiksi siitä, miten ymmärtämisongelmia signaloidaan, ja esimerkiksi toistojen runsaasta määrällisestä esiintymisestä on saatu yhä lisää näyttöä. Kuitenkin esimerkiksi toistojen laadullinen analyysi ja kuvaus ovat jääneet maininnan asteelle.

On myös todettava, että merkitysneuvottelututkimusta on sävyttänyt myös selvä oppijakeskeisyys, vaikka lähtökohtana on periaatteessa ollut tarkastella neuvottelua, jossa osapuolia on kaksi. Yhteispeli neuvottelijoiden välillä on jäänyt käytännössä sivuasiaksi, kun päähuomio on suuntautunut oppijan selviytymiseen. Ainoan poikkeuksen muodostavat oikeastaan ne tutkimukset, joissa neuvottelun molemmat tai kaikki osapuolet ovat kielenoppijoita. Niiden kautta on päästy parhaiten käsiksi esimerkiksi taitotasojen ja asiantuntijuuden eroihin liittyvään asymmetriaan neuvottelutilanteissa.

Viime aikoina nopeasti vahvistuneessa recast-tutkimuksessa jatkuu pääosin sama kvantitatiivinen painotus kuin merkitysneuvottelututkimuksissa: perustavoitteena näyttää olevan selvittää, kuinka suuri osa erilaisista opettajan tarjoamista muokkauksista tulee oppilaiden tunnistamaksi ja kuinka suuri osa muistetaan vielä myöhemminkin. Laadullinen näkökulma on rajoittunut siihen, että tutkimuskohteena olevat muokkaukset ovat edustaneet eri tyyppisiä. Myös varsinainen yhteistyön näkökulma on toistaiseksi jäänyt puuttumaan samalla tavalla kuin muussakin neuvottelua ja muokkauksia tarkastelevassa tutkimuksessa.

Yksi olennainen merkitysneuvottelututkimuksia yhdistävä piirre on ollut se, että kieltä on tarkasteltu enemmän rakenteen kuin käytön ja funktioiden kannalta, ja kielenoppiminen on nähty yksilöllisenä kognitiivisena toimintana, vaikka sen virikkeet ja ainekset onkin tunnustettu vuorovaikutuksesta peräisin oleviksi. Myöskään oppimisteoreettiseen tarkasteluun ei ole juuri otettu aineksia oman paradigman ulkopuolelta, vaan lähtökohdaksi on yleensä hyväksytty Longin (1983, 1996) interaktiohypoteesi ja Swainin (1985) näkemys ymmärrettävän tuotoksen asemasta kielenoppimisessa. Vasta uusimmissa tutkimuksissa tästä perinteestä on alettu irroittautua; tästä esimerkkinä on Swainin (2000) esillä pitämä yhteistyödialogin näkökulma.

Erottavia piirteitä suhteessa aiempaan merkitysneuvottelututkimukseen on tässä työssä lopulta vähintään siinä missä yhdistäviäkin. Merkitysneuvottelun määritelmä ja karkean tason rakennekuvaus ovat olennaista yhteistä maa-perää, kuten myös kiinnostus siihen, mihin kielen piirteisiin neuvottelut ohjaavat oppijan huomion. Muutoin menetelmälliset ratkaisut ja näkökulma kieleen ja kognitioon merkitsevät selvää pesäeroa perinteiseen merkitysneuvottelututkimukseen nähden.

Uutta näkökulmaa suhteessa alan valtavirtatutkimukseen tämä työ tarjoaakin ensinnäkin siinä, että kyseessä on ensisijaisesti kvalitatiivinen tutkimus ja samalla tapaustutkimus. Myös pitkäikäisyys ja keskittyminen oppimisen alkuvaiheeseen ovat poikkeavia linjauksia, ja totutusta radikaalisti poikkeava lähtö- ja kohdekielipari vietnam-suomi mahdollistaa etenkin morfologisten aspektien aiempaa monipuolisemman tarkastelun.

Kuten merkitysneuvottelututkimuksissa yleensä, myös tässä yhdistyvät kielen, keskusteluvuorovaikutuksen ja kielenoppimisen ilmiöt. Aineistosta nousuvia havaintoja pyritään kuitenkin selittämään useista eri paradigmoista käsin sen sijaan, että pitäydettäisiin vain yhteen kanonisoituun selitysmalliin. Periaatetasolla olennaisin erottava tekijä onkin siinä, että näkökulma kieleen on perustaltaan dialoginen. Se sävyttää tapaa, jolla neuvotteluja ja etenkin niihin sisältyviä siirtoja, toistoja ja muokkauksia analysoidaan. Perustulkinta merkitysneuvottelujen rakentumisesta ja tehtävistä vuorovaikutuksessa on toki omaksettua interaktionaalisesta toisen kielen tutkimuksesta, mutta dialogisen analyysin välityksellä kuvaa täydennetään tiiviimmällä toiminnan vastavuoroisuuden havainnoinnilla. Soveltamalla sosiokulttuurista lähestymistapaa pyritään oppimiseen saamaan sosiaalisempi ja holistisempi ote kuin pitäytyminen interaktionaalisen toisen kielen tutkimuksen käytänteissä sallisi.

Asetelmassa on myös mukana paluuta merkitysneuvottelututkimuksen keskusteluanalyttisille juurille, onhan kyseessä keskusteluaineistoon perustuva tapaustutkimus, joka pyrkii tunnistamaan esimerkiksi osallistumisen ja jaettuuden ilmentymiä. Kun keskusteluanalyysin piirissä samanaikaisesti lähestytään oppimisen problematiikkaa, on kokonaisuus jo kenties matkalla kohti synteisiä – jaettua käsitystä siitä, miten keskustelun ongelmatilanteet ja kielenoppiminen liittyvät toisiinsa.

## 5 TOISTOT

### 5.1 Toistot tutkimuskohteena

#### 5.1.1 Keskeiset tutkimuslinjat

Toistoa on kielitieteessä lähestytty periaatteessa määrällisenä käsitteenä – siis eräänlaisena kielellisenä monistamisena. Kiinnostavammaksi kuin toistamisen tekninen puoli – kielellinen kopiointityö – on tutkimuksessa perimmältään nähty toistamisen erilaiset ilmenemismuodot ja ennen kaikkea sen funktiot.

Toistoa esiintyy kielenkäytössä todella runsaasti; se on niin monimuotoinen ja yleinen ilmiö kaikessa vuorovaikutuksessa, että sen täytyy olla myös tarpeellista ellei jopa välttämätöntä yhteisön toiminnan kannalta. Tätä ilmentää jo se, että jäljittely on yksilönkehityksessä varhaisin ja myös viimeisenä häviäviä keino osallistua vuorovaikutukseen; toisaalta yleisen kognitiivisen toimintakyvyn heikkeneminen heijastuu myös toistamiskyvyssä (Small, Kemper & Lyons 2000).

Arjessa suhtautuminen toistamiseen on usein ristiriitaista: samalla kun oman toistokäytännön havainnointi ja omaan äidinkieleen ja sen käyttöön sisältyvien toistokäytänteiden olemassaolon tunnistaminen on ihmisille yleensä vaikeaa, saattavat muiden toistotavat ärsyttää kovastikin ja vieraampien kulttuurien perinteessä tai kielessä esiintyvät toistoilmiöt saatetaan leimata suorastaan primitiivisiksi. (Johnstone 1987: 206, 207).

Toistoa on kielitieteessä lähestytty usealta kannalta. Johnstone (1987: 207) on ryhmitellyt toistotutkimuksen kohteet neljään ryhmään: toistoa on tutkittu ensinnäkin diskursiivis-kohesiivisena välineenä, toiseksi retorisenä välineenä, kolmanneksi sen semanttisten vaikutusten kannalta ja neljänneksi kielenoppimisessa, kielellisessä sosialisatiossa ja kielenopetuksessa. Ochs ja Schiefflin (1983) ovat puolestaan huomauttaneet, että toisto on psykologivistiikan saralla ehkä eniten väärinymmärretty ilmiö. Seuraavissa alaluvuissa esitellään tähänastista toistotutkimusta etenkin ensi- ja toisen kielen alalta ja perustellaan sitä, miksi toistaminen ansaitsee toisen kielen tutkimuksessa tähänastista enemmän

huomiota. Keskeisiä tutkimustuloksia ja soveltuvia yhtymäkohtia toisen kielen tutkimukseen osoitetaan myös keskusteluntutkimuksen puolelta.

Ensikielen tutkimuksessa toistot ovat olleet tärkeä tutkimuskohde jo pitkään. Lasten kielenomaksumisen mekanismeihin liittyy kiinteästi aikuisten käyttämien sanojen jäljittely, ja myös omien ilmausten toisteleminen on lapsille ominaista tietyissä ikävaiheissa. Toisen kielen tutkimuksessa toistot ovat olleet tarkastelun kohteina selvästi harvemmin; niitä on sivuttu eri yhteyksissä, mutta varsinaiseksi tutkimuskohteeksi niitä on harvoin kelpuutettu. Toistaminen onkin saanut myös kielitieteessä osakseen sekä arvostusta että väheksyntää: monet ensikielen tutkijat ovat pitäneet sitä lapsen keskeisenä keinona olla vuorovaikutuksessa ja rakentaa kielisysteemiään, kun taas toisen kielen puolella toistaminen on saatettu jopa tietoisesti ohittaa siihen vedoten, että kyse on mekaanisesta ja tyhjästä toiminnasta - tai liian vaativasta analysoitavasta (ks. esim. Doughty & Pica 1986).

### 5.1.2 Toisto ensikielen tutkimuksessa

Ensikielen kehityksessä toistamisen arvo on tunnustettu ja tunnustettu pitkään: tavanomaiseen kehitykseen kuuluu, että lapsi jäljittelee hoitajansa puhetta äännteellisellä ja leksikaalisella tasolla ja rakentaa näin omaa kielisysteemiään. Tätä pidetäänkin yleisesti toiston tärkeimpänä käyttötapanä. Yksilönkehityksen voidaan itse asiassa nähdä heijastelevan puheen evoluutiota: monet pitävät matkimiskykyä ihmislajin puheenkehityksen keskeisenä ehtona, ja viimeaikainen tutkimus on paikantanut sen neurologiseksi perustaksi peilineuronit, joita on aivoissa eri puolilla - myös kieleen erikoistuneilla alueilla (Rizzolatti & Craighero 2004; ks. lukua 5.1.3). Jäljittelyllä on siis sekä biologinen että sosiaalinen perustansa.

Kyky imitointiin nähtiin lapsen kehityksen avaimeksi jo Skinnerin (1957; ks. myös Osgood 1966; White 1970) behavioristisessa kehityspsykologiassa. Tämän kyvyn myötä kielen omaksumisensa alkuvaiheessa olevan lapsen on selvästi helpompaa jäljitellä muiden tarjoamaa kielenainesta kuin tuottaa kieltä itsenäisesti (Menyuk 1988: 27.) Kehityspsykologit ovat myös osoittaneet, että vastasyntyneetkin pystyvät jo jäljittelemään esimerkiksi suun, kielen, silmien ja käsien liikkeitä (Nagy 2006: 223-224). Lapsi pystyy siis heti synnyttyään olemaan aloitteellinen vuorovaikuttaja juuri imitoinnin avulla. Vuorotteleva dialogi alkaa niistä avauksista ja vastauksista, joita lapsi toteuttaa ilmeillä ja liikkeillä. Jäljittely onkin lapselle ensisijaisesti keino avata ja ylläpitää vuorovaikutusta jo paljon ennen kuin kielen hallinta on kovin monipuolista. Nagyn (2006: 228-229) mukaan esimerkiksi kaksivuotiaat voivat kommunikoida keskeään pitkäänkin vain matkimalla toisiaan.

Lapsen ja vanhempien vuorovaikutuksessa toistamisella on tärkeä sija siihen asti, kun lapsen kielimuoto alkaa olla melko lähellä aikuismaista kieltä. Toistamisen tärkeimmiksi vuorovaikutukselliseksi funktioiksi on katsottu puheenaiheen jakaminen ja ymmärtämisongelmien ehkäiseminen. Spesifimpiä käyttöyhteyksiä ovat tervehdykset, kysyminen ja vastaaminen, saman- ja eri-



mielisyyden osoittaminen sekä matkiminen ja kommentointi. (Keenan 1974.) Brownin (1987) mukaan toistoa käytetään lisäksi silloin, kun kaivataan huomiota tai vahvistusta toiminnalle, ja kun halutaan osoittaa, että kuultu kielellinen yksikkö tai rakenne on ainakin alustavasti tuttu. Toisto on siis hyvin monikäyttöinen ja taajaan tarvittu vuorovaikutukseen osallistumisen keino lasten ja aikuisten välillä.

Kyky toistaa ja jäljitellä näkemäänsä ja kuulemaansa on siis varhainen, ihmiselle ominainen ja ilmenemistavoiltaan moninainen ilmiö. Sitä voidaan tarkastella joko kognitiiviselta tai sosiaaliselta kannalta, mutta oikeutta ilmiölle tekee parhaiten se, että molemmat näkökulmat tunnustetaan tärkeiksi: lapsi toistaa sekä ollakseen vuorovaikutuksessa että oppiakseen ja kehittyäkseen.

Ensikielen tutkimuksessa käytetään yleisesti sekä toiston että jäljittelyn eli imitoinnin käsitettä. Eri tutkijat pitävät näitä käsitteitä joko toistensa synonyymeinä tai keskenään eri asioina, ja sekä toistoa että jäljittelyä on käytetty myös toistensa yläkäsitteinä. Tämä käsitteiden käytön kirjavuus mutkistaa aihepiiriä koskevien tutkimusten vertailua, mutta ilmentää toki samalla asian itsensä moni-ilmeisyyttä.

Keenan (1977), joka on eritellyt toiston funktioita ja ilmenemismuotoja, erottaa toiston ja jäljittelyn toisistaan selvästi. Hänen mukaansa toisto on spontaania, suunnittelematonta kielellistä toimintaa, jossa keskustelun osapuolet tuottavat ilmauksissaan samat sanat. Toistoa on siis kaikki edeltävään puheeseen nähden samanlaisena toteutuva kielenaines, joka tulee keskusteluun ilman houkuttelua. Jäljittelyyn taas sisältyy lapsen tietoisuus omasta puhe käyttäytymisestään. Se edellyttää tilannekontekstia, josta lapsi saa suunnitelmalliseen samoin sanomiseen jonkin kimmokkeen. Arjessa lasta hoitavat usein kannustavat lasta tietoiseen jäljittelyyn, ja tutkimuksissakin on käytetty – ja edelleen käytetään – usein koeasetelmia, joissa lasta kehoitetaan sanomaan sama mitä aikuinen on sanonut edellä. (Keenan 1977: 127–129.)

Kielellisen aineksen kopiointi vaihtelee myös laadullisesti monin tavoin. Yleisesti käytössä on Snown (1979: 205–207) tekemä jaottelu identtisen, redusoidun eli supistetun ja elaboroidun eli laajennetun toiston tai jäljittelyn välillä.

On myös pidetty tärkeänä määritellä se, miten toistettu tai jäljitelty puhe eroaa muusta puheesta. Toiston tai jäljittelyn tunnistamiseen ja operationaalistamiseen on esitetty erilaisia kriteerejä. Snow (1979) on pitänyt erottamiskriteerinä sitä, että spontaaniin puheeseen ei sisälly mitään keskustelukumppanin puheesta poimittuja elementtejä. Ervin-Tripp (1973: 395) on pitänyt keskeisenä sitä, että toisto tai jäljittely kohdistuu edellä sanottuun ja että sanajärjestys ei muutu, kun taas Bloom, Hood ja Lightbown (1974: 383) ovat pitäneet kriteereinä mm. tuottamisen spontaaniutta ja sitä, että omaa tuotosta on mukana enintään viiden morfeemin verran. Kapeaa määrittelytapaa edustavat myös Lightbown ja Spada (1993: 2), jotka varhaista kaksikielisyyttä tarkastellessaan ovat katsoneet, että jäljittelyssä on kyse sananasanisesta toistosta, joka kattaa kokonaan tai osittain jonkun toisen tuottaman ilmauksen. Speidel ja Nelson (1989) taas ovat huomauttaneet, ettei jäljittely välttämättä seuraa heti toiston kohteena olevaa ilmausta, vaan se voi tulla ilmi viiveelläkin; äärimmillään toiston voi-

daan ajatella toteutuvan jopa päivien viiveellä, mikä tekee tietenkin käsitteen operationaalistamisesta haastavaa.

Toisto ja jäljittely ovat olleet tutkimuksissa esillä sekä varhaisen vuorovaikutuksen että yleisen kognitiivisen ja kielellisen kehityksen näkökulmista – mutta harvoin molemmista yhtä aikaa. Varhaisimmat tutkimukset korostivat jäljittelyn vuorovaikutuksellisuutta, mutta sittemmin ilmiön kognitiivinen puoli on korostunut interaktion kustannuksella. Suomessakin molemmat näkökulmat ovat olleet tutkimuksissa edustettuina, ja toistot ovat nousset aineistoista esiin tarkastelukulmasta riippumatta, vaikka ne eivät olekaan olleet varsinaisina tutkimuskohteina. Lapsen kielen kehitystä tutkinut Leiwo (1986) on kiinnittänyt huomiota jäljittelyn keskeisyyteen, ja myös psykologian näkökulmasta kielenkehityksen ja vuorovaikutuksen suhdetta tutkineista mm. Silvén (1989) ja Nieminen (1991) ovat pitäneet toistamista merkityksellisenä. Vuorovaikutuksen näkökulma toistoihin taas on korostunut Helsingin yliopiston Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus -hankkeessa tehdyissä otteeltaan keskustelunanalyytisissä tutkimuksissa (mm. Laakso 2006), joista osa on raportoitu opinnäytteissä (Oksala 2005; Savolainen 2005; Soininen 2005).

Toistamisen olennaisuus kielellisessä ja kognitiivisessa kehityksessä näkyy mm. siinä, että toistojen vähäisyys, runsaus tai erityisyys ensikielen omaksumisen aikana voi liittyä moniin erilaisiin kielenkehityksen poikkeamiin ja olla niiden ensimmäinen viite (ks. esim. Brock 2007). Epäsanojen toistamistehtävän onkin havaittu erottelevan kielenkehitykseltään tavanomaiset ja poikkeavat melko luotettavasti (Dollagan & Campbell 1998). Toistamista voidaan myös hyödyntää kielellisistä vaikeuksista kärsivien kuntouttamisessa. Kielellisten ilmausten tarkkaan tai mukailtuun toistoon nojaavia kuntoutusmenetelmistä on saatu hyviä tuloksia mm. autismin ja kielellisten erityisvaikeuksien (SLI, e. special language impairment) osalta. Tunnetuimpia lienee jo pitkään käytetty Intensive interaction -menetelmä, jonka avulla Caldwell (2006) on raportoinut mm. vaikeasti autististen tai aistivammaisten henkilöiden päässeensä osallistumaan mielekkääseen vuorovaikutukseen (ks. myös Nafstad & Rodbroe 1999). Näissä interventioissa on yksinkertaistaen kyse siitä, että terapeutti jäljittelee johdonmukaisesti sitä toimintaa, jota hänen asiakkaansa tuottaa, on kyse sitten liikesarjasta tai ääntelystä. Tämän yhteisen koodin intensiivinen hyödyntäminen voi parhaimmillaan avata kuntoutettavalle nopeastikin pääsyn sosiaaliseen kanssakäymiseen. Toistaminen on siis tässä vuorovaikutuksen alku kuten lapsen varhaiskehityksessäkin – se vain ajoittuu myöhäisempään kohtaan edellytysten erilaisuuden vuoksi. Toisaalta toistaminen voi sosiokognitiivista toimintaa heikentävän sairauden vuoksi vaikeutua vanhemmiten. Esimerkiksi Alzheimerin taudissa toistamiskyvyn heikkeneminen ilmenee toistamisen määrällisenä vähäisyytenä eikä niinkään sen laadullisena poikkeavuutena (Glosser ym. 1997; Small, Kemper & Lyons 2000).

Toiston tai jäljittelyn suhde omaksumiseen ja oppimiseen sekä laajemminkin kognitioon on siis monisyinen kysymys, ja sitä on ensikielen tutkimuksessa lähestytty eri suunnista. Esimerkiksi Speidelin ja Nelsonin (1989) mukaan (ks. Tomasello 2003) selektiivisyys on toistamisen olennainen piirre; toisto ei ole yk-

sinkertaista kopiointia eikä sitä ohjaa syötöksen taajuus vaan lapsen oma intentio ja valinta. Samoin varhaisen kaksikielisyyden kontekstissa asiaa tarkastelevat Lightbown ja Spada (1993: 3) pitävät jäljittelyä valikoivana toimintana, joka heijastelee sitä, mitä lapset ovat kulloinkin oppimassa. Myös Tomasello (2003) on pitänyt toistamista keskeisenä ensikielen omaksumisen mekanismina. Hän on kiinnittänyt huomiota mm. siihen, että kielenomaksumisensa alkuvaiheessa lapset keskittyvät toistaessaan sanatasoon ja vasta myöhemmin morfeemeihin. Toistaminenkin on siis kehittyvä taito.

On selvää, ettei kaikki toistaminen ole oppimishakuista toimintaa, vaan toistolla on myös pelkästään vuorovaikutuksellisia tai pragmaattisia funktioita. Ochs (1988), joka on tutkinut lasten sosiaalistumista kieliyhteisönsä, on pitänyt toistojen varassa tapahtuvaa kielellisten aineiden kierrätystä keskeisenä sosiaalistumista edistävänä ilmiönä.

Jo vuorovaikutuksen ylläpitäminen itsessään voi olla toistamisen yksi päämäärä. Tämä näkökulma korostuu keskusteluntutkimuksen puolella tehdyissä tutkimuksissa enemmän kuin ensikielen kehitykseen keskittyvissä töissä. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaankin lähemmin puheen- ja keskusteluntutkimuksen näkökulmaa toistoihin.

### 5.1.3 Toisto puheen- ja keskusteluntutkimuksessa

Toistaminen on läsnä puheen tuottamisen prosesseissa niin yksilötasolla kuin vuorovaikutuksellisenakin ilmiönä. Foneettisen puheentutkimuksen piirissä on pitkään oltu kiinnostuneita paitsi yksilöllisestä puheentuottamisen prosessista myös ihmisen kyvystä matkia ääniteitä ja äännejonoja (Alivuotila & Aaltonen 2005). Tietoa jäljittelyn mekanismeista tarvitaan mm. automaattisen puheentunnistuksen kehittämistyössä, ja jäljittelyn tutkimus valottaa myös niitä neurologisia prosesseja, jotka ohjaavat puheentuottamista ylipäänsä.

Toistamisen neurologisen perustan ymmärtämisessä tärkeä pohja on Libermanin jo 1950-luvulla esittämän puheen kuulemisen motorisen teorian keskiössä ollut tutkimustulos, jonka mukaan ihminen jäljittelee puheen tuottamista motorisesti samalla kun kuuntelee sitä (Liberman 1957). Motorisen teorian jatkajana voidaan puolestaan pitää sitä Rizzolattin ja Graigheron (2004) havaintoa, että ihmisen kuunnellessa puhetta myös aivojen motoriset alueet aktivoituvat; havaitsemisen ja tuottamisen välillä on tiivis hermostollinen yhteys.

Vielä syvemmälle jäljittelyn biologiaan päästään tarkastelemalla peilineuroneja, joita pidetään yhtenä viime aikojen mullistavimmista löydöistä neurologian saralla. Rizzolattin ja Graigheron (2004) mukaan osa ihmisen – ja itse asiassa myös apinan – hermosoluista eli neuroneista on toiminnan jäljitteilyyn erikoistuneita. Peilineuronien kehittymistä pidetään puheen evoluution kannalta olennaisena askeleena: lajinkehityksessä puhetaito on kehittynyt nimenomaan sen myötä, että ihminen on kyennyt jäljittelemään muiden toimintaa ja ääntelyä. (Rizzolattin & Graighero 2004.) Jäljittely ja kielellisten ilmausten toistaminen sen yhtenä ilmenemismuotona on siis tässäkin mielessä osoitus kehityksestä eikä kehittymättömyydestä.

Suomessa Hurme (1978) on tarkastellut sitä, miten tuntematonta kieltä matkitaan. Hän on mm. havainnut, että tavallisten kielenkäyttäjien havaintoja ja tuottamista ohjaavat totutut äidinkielen mallit, kun taas kokeneet foneetikot pystyvät havaitsemaan ja tuottamaan äännteitä selvästi vapaampina äidinkielen vaikutuksesta. Tämä voidaan tulkita siten, että ensiaskeliana uuteen kieleen otettava yksilö on alussa hyvin kiinni äidinkieltensä äännejärjestelmässä ja nojautuu kohdekielen äännteitä havaitessaan ja tuottaessaan tiiviisti äidinkieltensä ääntämykseen. Siitä irroitautuminen vaatii joko foneettista ammattitaitoa tai pitkäkestoista kohdekielen piirissä oleskelua.

Toisten puhetuotoksen verbaalinen myötäily todentuu luonnollisesti selvimmin keskustelutilanteissa. Edellä on jo kuvattu, miten kieltään omaksuvan lapsen ja hänen hoitajansa välisessä vuorovaikutuksessa toistamisella on keskeinen sija. Toiston funktiot eivät kuitenkaan rajoitu vain yksilön kielenkehityksen varhaisvaiheisiin. Myös aikuisten vuorovaikutuksessa ilmenee runsaasti toistoa – joko itseltä tai keskustelukumppanilta. Toistokäsittelyn määrittely ja operationaalistaminen on kuitenkin ollut erittäin vaihtelevaa myös tällä alueella, ja niinpä eri tutkimussuuntausten tuottamien tulosten yhdistäminen ja vertailu tuottaa suuria vaikeuksia (Curl, Local & Walker 2006: 1722).

Aineistot ovat vaihdelleet lähestymistavan mukaan: toistoa on tutkittu vuorovaikutuskontekstista irrotettujen, ehkä tutkijan oman intuitionsa varassa tuottamien ilmausten varassa, laboratorio-oloissa tai osana vapaata vuorovaikutusta. Irrallisiin ilmauksiin nojaavissa ja laboratoriotutkimuksissa on yleensä ollut lähtökohtana tietty foneettinen tai psykolingvistinen teoria tai koeasetelmatyyppi, ja tutkija on voinut myös vaikuttaa toistojen käyttötapaan ja laatuun tietoisesti. Vapaan vuorovaikutuksen käyttö aineistona taas on etenkin keskustelunanalyttisille tutkimuksille ominainen lähtökohta. (Curl, Local ja Walker 2006: 1722–1723).

Foneettisista toistotutkimuksista Shieldsin ja Balotan (1991) työ on kytkeytynyt ns. priming-vaikutukseen. Kyse on siitä, että lauseyhteydessä tuotettavan sanan foneettiset piirteet ovat yhteydessä siihen, onko kyseistä sanaa pohjustettu edellä vai ei. Koeasetelmassa tuotettava lause oli muutoin identtinen, mutta selvimmin pohjustetussa tapauksessa sama sana toistui eli esiintyi lauseessa sellaisenaan testisanan edellä; muissa tapauksissa sen paikalla oli testisanaan joko assosiatiiivisesti liittyvä sana tai täysin irrallinen sana. Toistotapauksessa testisanan foneettinen kesto oli lyhyin<sup>15</sup>, ja assosiatiiivisessä suhteessa ollut sana tuotettiin toiseksi lyhimpänä. Shields ja Balota (1991: 52–53) tulkitsivat tulosta siten, että toisto on sekä puhujan että kuulijan kannalta nopeampi työstettävä kuin assosiatiiivinen tai etenkin irrallinen sana: se vaatii lyhyimmän prosessointiajan, koska sisältää vähiten uutta informaatiota. Yleistäen tästä voidaan päätellä, että toistoon nojaava vuorovaikutus on sujuvampaa kuin toistoton.

Yksi psykolingvistikannalta tarkasteltu toistamisen muoto ovat ns. väärät aloitukset (e. false starts), joilla tarkoitetaan sanan tai sen alun toistelua tähän tapaan: *pe- pe- pek- pek- pekka tu- tu- tuli jo*. Niitä on tutkittu sekä sinänsä

<sup>15</sup> Toistossa myös suhteellinen taajuus oli pieni; assosiatiiivisen ja irrallisen sanan kohdalla ei sen sijaan havaittu foneettista taajuuseroa.

normaalisti kehittyneen puheen omaehtoiseen monitorointiin kytkeytyvänä (mm. Peters & Menn 2000, Tree 1995) että korosteisesti afasioiden ja kielenkehityksen poikkeamien kuten änkytyksen (mm. Zebrowski 1994; Leiwo & Klippi 2000) yhteydessä esiintyvänä ilmiönä. Eniten huomiota ovat saaneet osakseen väärin aloitusten tavu- ja äännerakenne sekä niiden asema yksilön kognitiivisen prosessoinnin ongelmakohtien paljastajana. Väärät aloitukset liittyvät usein sananhakuun, ja niitä onkin syytä pitää myös pragmaattisina epäröinti-ilmauksina samaan tapaan kuin tauotusta, ääntelyllä täytettyjä taukoja sekä äänneiden venyttämistä (Wagner 1983: 170).

Toiston pragmaattisia ja vuorovaikutusta rakentavia aspekteja on tutkittu etenkin keskusteluntutkimuksen piirissä, ja aineistot ovat tyypillisesti olleet äidinkielisten puhujien välisiä keskusteluja. Varhaisin tutkimus on liittynyt kysymys-vastaus-rakenteisiin, joissa toistolla on eri kielissä keskeinen sija, sekä ellipsiin. Vastauksena kysymykseen voi olla osa kysymyksestä toistettuna (*Mennäänkö junalla? – Mennään!*) ja selvennyspyyntöjä taas voidaan esittää väitteen pohjalta toistamalla siitä osa kysyvällä intonaatiolla (*Anna lähti junalla. – Junalla?*); yleisimmin toistot liittyvät nimenomaan kysymyksiin ja niillä haetaan joko selvennystä tai lisätietoa (Bolinger 1957: 8; Halliday & Hasan 1976: 213–215). Jaottelua on tehty myös tiivistäviin ja eksplikatorisiin kaikukysymyksiin: kysymyksen ydinasian tiivistävää tyyppiä edustaisi edellisistä *junalla*-selvennyspyyntö, kun taas *Mennäänkö millä?* hakee eksplikointia. Toistoilla on myös olennainen tehtävä hämmästyksen ilmaisemisessa, ja samoin niillä ilmaistaan esimerkiksi ohjeiden seuraamista. (Sorjonen 1996: 279–280.)

Keskustelunanalyttisessä viitekehityksessä kiinnostuksen kohteena on ollut toistojen osuus vuorovaikutuksen rakentumisessa. Perusjaottelu on ollut samankaltainen kuin korjauksissa: keskusteluissa esiintyy sekä itsetoistoja että toisentoistoja, ja ne rakentavat keskustelua eri tavoin. Jo ensimmäiset aihepiiriä koskevat havainnot liittyivät toistojen tehtäviin oheissekvensseissä: Jefferson (1972) osoitti toistojen olevan tapa aloittaa ongelmanratkaisusekvenssi, ja myös Schegloff (1977: 367–368) kiinnitti jo varhaisissa tutkimuksissaan huomiota siihen, miten osittaiset toistot aloittavat korjauksen ymmärtämisen- tai kuulemisongelmien poistamiseksi.

Keskustelunanalyttisen tutkimuksen myötä on kertynyt hyvinkin yksityiskohtaista tietoa esimerkiksi siitä, miten toisentoisto toimii äidinkielisten kielenpuhujien välillä kuulolla olon, asennoitumisen ja ymmärtämisen osoittamisessa tai ymmärtämisongelmien käsittelyssä, ja vastaavia ilmiöitä on sittemmin alettu tarkastella myös kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa (Svennevig 2004: 489–493). Itsetoiston funktioita keskustelussa on eritellyt Norrick (1987). Hänen mukaansa itsetoistolla varmistetaan ymmärtämistä, pidetään puheenvuoroa itsellä ja turvataan puheen relevantiutta sekä rakennetaan kytköksiä keskeytysten jälkeen. Itsetoistoa voivat ohjata joko semanttiset tai tuottamiseen, ymmärtämiseen tai vuorovaikutukseen liittyvät tekijät.

Suomen kielen osalta toistoja koskevaa tutkimusta ovat ensimmäisten joukossa raportoineet Raevaara (1988), joka on tutkinut keskustelun retorisia toistoja, ja Kangasharju (1989), joka on analysoinut liikekeskusteluissa ilmeneviä

toistoja tyyllillisenä piirteenä ja keskustelukumppanin puhetapaan mukautumisen osoituksena. Ymmärtämiseen liittyvää keskusteluanalyyttistä tutkimusta on tehnyt Sorjonen (1996), joka on tarkastellut mm. *niin* ja *joo* -partikkeleiden käyttöä kuulolla olon ja ymmärtämisen osoittamisessa; toistolla on tässä omat tehtävänsä. Viime aikoina toiston ja ymmärtämisen yhteydet ovat nousseet esiin tutkittaessa luokkahuoneviestintää. Kleemola (2006: 71–81) on tehnyt toistoja koskevia havaintoja suomea äidinkielenään puhuvien oppitunneista. Hänen mukaansa toisto on opettajille ominainen tapa reagoida oppilaiden vastauksiin, eikä sen työnjako suhteessa dialogipartikkeleihin ole mitenkään selvä.

Tannen (1989) on lähestynyt toistoja osin eri näkökulmasta kuin muut kielentutkijat. Hän on liikkunut toistojen tarkastelussaan laajasti eri genrejen piirissä nähden toiston keskeisenä lingvistisenä strategiana, jolla rakennetaan osallisuutta ja koherenssia sekä yksityisessä että julkisessa vuorovaikutuksessa. Hän on korostanut sitä, että toisto kytkee diskurssin osat ja osapuolet yhteen ja tuo ilmi esimerkiksi aktiivisen kuuntelun ja tiedon hyväksymisen aspektit (Tannen 1989: 51–52, 59). Tannen on itse asiassa käyttänyt vastaavaa toistojen jaottelua itse- ja toisentoistoihin kuin keskusteluanalyysin piirissä tutkimusta tekevät, mutta jakanut nämä edelleen tarkkoihin, varioiviin ja parafrastisiin toistoihin sen mukaan, onko toistettu ilmaus identtinen vai sisältyykö siihen alkuperäiseen nähden vähäisiä muutoksia, kuten persoonamuodon vaihdos, vai onko kyseessä parafraasi – vain merkityksen tasolla oleva yhdenmukaisuus. Suurin näkökulmaero muihin tutkijoihin nähden ei kuitenkaan ole luokittelutavoissa vaan siinä, että Tannen on sisällyttänyt toistojen tarkasteluun myös raportoidun puheen ja jopa kirjallisissa teksteissä ilmenevät toistot; tällainen toiston käsitteen laajentaminen on saanut alalla ristiriitaisen vastaanoton (ks. Briggs 1991) ja jäänyt lopulta melko vähälle huomiolle.

#### 5.1.4 Toisto toisen kielen tutkimuksessa

Myös toisen ja vieraan kielen tutkimuksessa toistoa tai jäljittelyä on luokiteltu ja kuvattu vaihtelevasti, joskin selvästi vähemmän kuin ensikielen omaksumisen saralla. Eksplisiittisiä määritelmiä ei ole juuri esitetty, koska toistaminen on ani harvoin ollut varsinaisena tutkimuskohteena (ks. kuitenkin Broeder 1992; Rydland & Aukrust 2005); se on tyypillisesti noussut esiin jonkin laajemman tutkimusaiheen myötä ja sitä on siksi käsitelty lähinnä muun ohessa. Roebuckin ja Wagnerin (2004) mukaan toisto on toisen kielen kannalta relevantti tutkimuskohde sekä kognitiiviselta että vuorovaikutuksellistelta kannalta, ja myös sen soveltuvuutta kielenopetuksen työkaluksi on syytä selvittää. Jo 1980-luvun lopulta alkaen toistamista on tarkasteltukin juuri kielenopetuksen kontekstissa erilaisissa luokkatilanteissa (mm. Chaudron 1988; van Lier 1988) ja ongelmanratkaisutehtävien generoimissa merkitysneuvotteluissa (ks. esim. Pica 1994). Viime vuosina toistojen tutkimuksessa on keskitytty etenkin recast-ilmiöön.

Toistojen tarkastelussa näyttävät vähitellen olevan koossa jo synteesinkin ainekset. Viime aikoina on jo alkanut esiintyä arvioita, joiden mukaan toisen kielen oppijat käyttävät toistoa sekä keskusteluun osallistumisen että kielen

oppimisen keinona (mm. Roebuck & Wagner 2004). Olennaiseksi aspektiksi on siis nousemassa nimenomaan osallistuminen ja osallisuus. Tähän päätelmään voidaan päätyä seuraamalla tähänastisen tutkimuksen eri polkuja, ja niiden keskeiset etapit käydään tässä tiiviisti läpi tutkimuksen nykyvaiheen jäsentämiseksi.

Edellä on jo todettu, että toistaminen on ensikielen omaksumisessa keskeinen tekijä. Tätä taustaa vasten on odotuksenmukaista, että oppiessaan toista kieltä lapset näyttävät toimivan paljolti samaan tapaan kuin ensi kielen kohdalla. Rydland ja Aukrust (2005) ovat tutkimuksessaan selvittäneet sitä, miten toiston tyyppi ja kompleksisuus vaihtelevat päiväkotikäisillä maahanmuuttajalapsilla ja millaisia kytköksiä toistolla on osallistumiseen ja oppimiseen. Itsetoistot liittyivät selvästi kielellisen osallistumisen määrään leikki-tilanteissa, kun taas kompleksiset toistot liittyivät koulutuksen vaatimiin kielellisiin taitoihin ja osallistumiseen laajennetussa diskurssissa. Erilaisten toistojen esiintymisympäristöt eriytyivät siis melko selvästi. Osallistuminen ja osallisuus saattavat olla samaan tapaan myös aikuisten toisen kielen oppijoiden toistokäyttämisen taustalla.

Sekä Chaudron (1988) että van Lier (1988) ovat kielten oppituntien analyysissaan havainneet toistoilmiöllä olevan tärkeä sijansa opetuskeskustelussa. Molemmat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että opettajat selkeyttävät puhettaan ja antavat myös palautetta oppilaiden vastauksista toistojen avulla, ja van Lier on tarkastellut myös oppilaiden tuottamiin itsekorjauksiin sisältyviä toistoja. Suomessa Ruuskanen (2006) on tutkinut perustason suomi toisena kielenä -oppituntien kysymyssekvenssejä, ja hänen tulostensa valossa opettajat tuottavat toistoja erityisesti tehdäkseen kysymyksistään ymmärrettävämpiä. Analyysi paljasti, ettei esimerkiksi syntaktisesti muokattu kysymys välttämättä ole ymmärtämisen näkökulmasta parempi vaihtoehto kuin identtisesti toistettu (Ruuskanen 2006: 112–113). Nämä teemat ovat osin yhteneviä recast-tutkimusten kanssa, vaikka päähuomio onkin vuorovaikutuskäytännöissä eikä muokattujen toistojen oppimista edistävissä tekijöissä.

Svennevig (2004) on tutkinut toisentoistoa institutionaalisissa norjankielisissä keskusteluissa, joissa mukana on kielenoppijoita. Hänen tutkimuskohteenaan olivat informoivia väittämiä seuraavat toisentoistot, ja prosodisten piirteiden perusteella hän erotti niistä kuulemista, ymmärtämistä ja emotionaalista suhtautumista kuten yllättyneisyyttä ilmentävät tapaukset. Kuulemista osoitti laskevalla intonaatiolla tuotettu pelkkä toisto, kun taas ymmärtämistä ilmentäviin toistoihin kytkeytyi myös myöntävä partikkeli *ja* merkityksessä 'joo'. Nouseva intonaatio vastaavien partikkeleiden kohdalla taas ilmensi yllättyneisyyttä tai mielenkiintoa.

Prosodia on vahvasti läsnä myös Piirainen-Marshin ja Tainion tutkimuksessa (2007), jossa tarkasteltavina ovat suomenkielisten nuorten konsolipeliä pelatessa tuottamat toistot, jotka kohdistuvat pelin englanninkielisiin ilmauksiin. Ne eivät liity niinkään ymmärtämisongelmiin vaan interaktiiviseen osallistumiseen ja tulevien ilmausten ennakointiin sekä pelin tuntemisen osoittamiseen. Kyse on myös uuden kielellisen aineksen spontaanin oppimisen mahdollista-

vasta tilanteesta, joten sitä voidaan tarkastella myös toisen kielen kontekstina. Kaiken kaikkiaan prosodiset ilmiöt ovat toistaiseksi saaneet toiseen kieleen liittyvissä tutkimuksissa vasta vähän huomiota osakseen.

Se, että toistot ovat olennaisia keskusteluun osallistumisessa, ei varsinaisesti ole uusi havainto toisen kielen sarallakaan. Jo 1980-luvun alun psykolingvistikommunikaatiostrategioiden tutkimuksessa toistoja on pidetty merkkinä puheen suunnittelussa ilmenevästä ongelmasta ja leksikaalisen sananhaun vaikeuksista (Faerch & Kasper 1983; Raupach 1983). Interaktionaaliselta kannalta teemaa tarkastellut Tarone (1983, 67) puolestaan oli ensimmäinen, joka näki toistoissa yhteyden kommunikaatiostrategioiden ja oppimisstrategioiden käytön välillä: toistamalla sekä ratkaistaan ongelmia että opetellaan kieltä. Hän piti kommunikaatiostrategioiden käyttöä merkityksistä neuvottelemisena eikä yksilötason ongelmanratkaisuna. Tämä aikaansa edellä ollut ajattelutapa ei tuolloin saanut laajempaa kannatusta (ks. lähemmin Suni 1991), mutta siihen on palattu myöhemmin (Wagner & Firth 1987).

Myös merkitysneuvottelujen tutkimuksessa on lähes poikkeuksetta kiinnitetty huomiota siihen, että toistoja käytetään runsaasti sekä ongelmien olemassaolon osoittamiseen, merkitysten selventämiseen että ymmärtämisen tarkistamiseen (ks. esim. Deen 1997). Doughty ja Pica (1986: 318) ovat todenneet, että toisto on merkitysneuvotteluissa käytettävistä interaktionaalisista modifikaatioista kaikkein keskeisin. Silti niiden tarkastelu on jäänyt yleisluonteiselle tasolle: lähempää analyysia toistojen laadusta ja eri toistotyyppien funktioista merkitysneuvotteluissa ei toistaiseksi ole tehty. Kuvaavaa on, että Doughty ja Picakin (1986) pitivät merkitysneuvotteluita tutkiessaan toistoja lopulta niin hankalasti analysoitavina, että jättivät ne kokonaan analyysien ulkopuolelle.

Luokkatilanteissa toiston havaittiin jo varhain olevan tärkeä ja tehokas komponentti uutta kielenainesta esiteltäessä (Chaudron 1983, 1988), ja samoin sen keskeinen sija korjaamisessa ja palautteenannossa pantiin merkille (Kasper 1987); korjaamistutkimuksen nykyisenä seuraajana voidaan pitää recast-ilmiöön liittyvää tutkimusta (ks. lukua 4.2. edellä).

Spontaanimmassa vuorovaikutuksessa tarjoutuvaan palautteeseen tartuttiin 1980-luvulla ns. ESF-hankkeessa (Bremer ym. 1988; Bremer ym. 1996; Perdue 1993a; Perdue 1993b), jossa tutkittiin aikuisten maahanmuuttajien toisen kielen pitkittäiskehitystä. Hankkeessa todettiin, että toistoja esiintyy erityisen taajaan vuorovaikutustilanteissa, joissa yhteisymmärrys rakoilee. Ymmärtämisongelmien ratkaisemisessa katsottiin olevan kyse joko lingvististen, sosiaalisten ja kulttuuristen käytänteiden kohtaamisesta, ja toistojen havaittiin olevan yleisin keino sekä hakea että tarjota palautetta silloin, kun törmäyksiä tulee. Niitä käytetään siis sekä ongelmien osoittamisessa että ongelmakohtien selventämisessä. Ongelmia osoitettaessa toistetaan joko koko ongelmavuoro tai sen osa, ja toisto voi myös kohdistua joko ymmärrettyyn tai ymmärtämättä jääneeseen osaan. Toistolla on niin ikään tärkeä osa epäselviksi jääneiden merkitysten selventämisessä. Niihin turvaudutaan aivan toisen kielen oppimisen alkuvaiheesta alkaen, kun taas useat muut palautteen haku- ja tarjoamiskeinot yleistyvät niiden rinnalla vasta vähitellen. (Perdue 1993: 169-170, 187.)



Pitkittäistarkastelussa toistojen määrä pääsääntöisesti vähenee – etenkin, jos toistoiksi katsotaan vain yksinkertaiset toistot ja erilaiset toistoihin kytkeytyvät uudelleenmuotoilut katsotaan muuksi kuin toistamiseksi. Toistot kohdistuvat moninaisiin kielellisiin rakenteisiin ja palvelevat lukuisia päämääriä; määrissä ja käyttötavoissa esiintyy kuitenkin yksilöllistä ja tilannekohtaista vaihtelua. Äidinkielellä ei näytä olevan asiassa merkitystä; toistoa esiintyy lähdekielestä riippumatta (Perdue 1993b: 211–217.)

ESF-hankkeessa toistojen havaittiin kytkeytyvän ensisijaisesti ymmärtämisiongelmiin; tulokset olivat siis vastaavia kuin merkitysneuvottelun käsitteen alla tehdyissä tutkimuksissa. Sitä mukaa kuin ongelmien taajuus ja vaikeusaste vähenevät, toistojen tilalle tulee muita, täsmällisempiä keinoja elisitoida ja antaa palautetta. Tähän perustuu toistojen määrän vähittäinen aleneminen pitkittäis-seurannassa. (Perdue 1993b: 216–217.)

Nopeiden oppijoiden havaittiin käyttävän tarkkoja selventämiskeinoja kuten toistoa, hypoteesin muodostamista ja metalingvistisiä kommentteja aiemmin ja taajempaan kuin niiden, joiden taitotaso on rajallisempi. He myös yhdistävät metalingvistiset kommentit ja toistot puheenvuoroissaan, mikä edellyttää korkeahkoa produktiivista taitotasoa. Edistyneellä tasolla olevat kielenoppijat eivät toista enää niinkään yksittäisiä sanoja, vaan he sijoittavat toistetut elementit osaksi laajempia ilmauksia. (Perdue 1993b: 179–180.)

ESF-hankkeeseen osallistuneista tutkijoista Broeder (1992) on jatkanut toistojen tarkastelua siltä kannalta, miten ne vuorovaikutustilanteissa palvelevat kielenoppimisen resurssina. Broederin (1992: 32) mukaan toistot ovat aikuisen toisen kielen oppijan varhaisin ja tehokkain keino käyttää kohdekielen puhujaa resurssina. Kaikentasoiset oppijat käyttävät toistoja taajaan – alimmilla tasolla olevat kaikkein useimmin – pystyäkseen ylipäänsä osallistumaan keskusteluun. Toistokäytännöissä saattaa kuitenkin olla kulttuurikohtaisia eroja, ja jopa kieli-typologisilla tekijöillä voi olla yhteys siihen, mitä ja millä tavalla toistetaan. Toistaminen ei toisaalta ole vain kielenoppijoille ominaista toimintaa, vaan myös heidän keskustelukumppaninaan olevilla äidinkiellisillä puhujilla on taipumus toistaa paljon.

Broeder (1992) on nojautunut Snowlta (1979) periytyvään ryhmittelyyn: hän on jakanut toistot yksinkertaisiin, modalisoituihin ja elaboroituihin toistoihin (e. simple, modalised, elaborated repetition). Yksinkertaisissa toistoissa kopioidaan osa keskustelukumppanin puheenvuorosta suoraan muokkaamatta sitä rakenteellisesti. Modalisoidut toistot ovat muutoin edellisten kaltaisia, mutta niihin liittyy modaalinen partikkeli tai adverbi. Elaboroituja ovat toistot, joihin on otettu keskustelukumppanilta osa, ja tätä osaa on joko muutettu tai siihen on lisätty jotakin. Elaboroitu toisto tuleeekin käsitteenä lähelle recast-käsitettä, joka on nyttemmin varsin vakiintunut toisen kielen oppimisen – ja erityisesti opettamisen – tutkimuksen piirissä.

Inkorporointi eli sisällyttäminen on yksi toistokäyttäytymisen ulottuvuus, joka ansaitsee erityishuomiota toisen kielen omaksumisen tutkimuksessa. Inkorporoinnilla tarkoitetaan kielellisten elementtien poimimista ja toistamisesta toisen puheesta siten, että niitä käytetään oman tuotoksen rakenneosina. Inkor-

porointi voi seurata alkuperäistä ilmausta joko välittömästi tai viiveellä (Wagner-Gough & Hatch 1975: 304–305).

Braidin (2002) kokeellisessa tutkimuksessa aikuiset kielenoppijat inkorporoivat kolmanneksen niistä muokkauksista, joita keskustelukumppanit tarjosivat heille. Tutkimuksen aineisto oli elisitoitu ongelmanratkaisutehtäviä teettämällä. Inkorporoinnin taajuuden on kuitenkin havaittu vaihtelevan, eikä siihen vaikuttavia tekijöitä ole vielä onnistuttu selvittämään. Vaikuttaa siltä, että aikuiset ja lapset sekä tarjoavat että inkorporoivat muokkauksia keskenään hie- man eri tavoin. Myös ymmärtämisongelmien syvyys voi vaikuttaa: mitä sy- vempi ongelma on, sitä pidempi neuvottelustakin yleensä tulee, ja sitä enem- män tilaisuuksia inkorporointiin tarjoutuu. (Oliver 1995: 2000).

Myös kielitaidon tasolla saattaa olla asiaan vaikutusta. Tähän viittaavat Stigellin (2004) tutkimustulokset. Kyse on tähän mennessä ainoasta suomi toi- sena kielenä -alalla tehdystä toistoihin keskittyneestä tutkimuksesta. Stigell tarkasteli suomea oppivien 4–5-vuotiaiden maahanmuuttajalasten toistokäyttä- tymistä testinomaisessa vuorovaikutustilanteessa, joka toteutettiin kahdesti nel- jän kuukauden sisällä. Stigell havaitsi lasten toistavan enemmän aikuisen tuot- tamia kuin omia ilmauksiaan, ja pitkittäisseurannassa juuri inkorporointi li- sääntyi erityisen selvästi.

Sosiokulttuurinen oppimisteoria on rantautuessaan toisen kielen tutki- mukseen nostanut myös toistokäyttäytymisen tarkasteluun uudelta kannalta. Lantolf ja Thorne (2006: 170, 171) ovat korostaneet, että Vygotskylle jäljittely edusti olennaista muutospotentiaalia ja siten oppimisen resurssia. He pitävät mahdollisena sitä, että oppimista voi tapahtua silloinkin, kun toistolla on alku- aan vain vuorovaikutusta ylläpitävä tarkoitus; toisto liittyy näin myös ns. insi- dentaalisen oppimisen kysymyksiin.

Lantolf ja Thorne (2006) näkevät Tomasellon (2003) käyttökeskeisessä kie- li- ja kielenomaksumisnäkemyksessä mielekkäitä yhtymäkohtia sosiokulttuuri- seen teoriaan. Molemmissa kielen käyttö ymmärretään monimutkaisena taito- na, jossa yhteinen huomion kohdistaminen on olennaista, ja jäljittely nähdään kielenomaksumisen ensisijaiseksi ja keskeisimmäksi mekanismiksi. Jäljittelyyn kuuluu vastavuoroisuus: lasten tulee oppia muita jäljittellessään mm. tunnis- tamaan ja käyttämään käänteisiä rooleja esimerkiksi pronomini- viittausten osal- ta (minä, sinä). Myös jäljittelyn tuottamat kielelliset symbolit ymmärretään in- tersubjektiivisesti: prosessi itsessään takaa, että lapset omaksuvat jaettu- ja sym- boleita havaitessaan, että keskustelukumppanit pystyvät sekä ymmärtämään että tuottamaan samoja tai samanlaisia symboleita kuin he.

Toistoja voidaan tarkastella paitsi rakenteelliselta tai määrälliseltä kannal- ta myös keskeisenä keskustelukumppanin tukemisen ja keskustelukumppaniin tukeutumisen<sup>16</sup> muotona (e. scaffolding, ks. lukua 6). Samoin kuin ensikieltään opetteleva lapsi toistaa ja myötäilee hoitajansa ilmauksia, myös toista kieltä opetteleva lapsi tai aikuinen toistaa keskustelukumppaninsa ilmauksia joko

<sup>16</sup> Joskus keskustelukumppaniin tukeutumista kuvattaessa käytetään myös termiä yh- teistyödiskurssi tai -dialogi (e. collaborative discourse~dialogue) joka viittaa selke- ämmin toiminnan vastavuoroisuuteen (Swain & Lapkin 1998, 2001).

osittain tai kokonaan ja rakentaa omia ilmauksiaan niiden varaan (Hatch 1978; Keller-Cohen 1979). Aina 1960-luvulle saakka ensikielen omaksumisen oletettiin perustuvan jopa yksinomaisesti toistoon, eikä pitävää selitystä lasten toistokäyt-täytymisen runsaudelle ole ehkä vieläkään löydetty (vrt. Keenan 1977). Johnstone (1987: 212) on kuitenkin esittänyt, että uudet kielelliset kategoriat yhdistetään nimenomaan toistamisen keinoin ennestään tuttuihin. Hän kuvaa tätä prosessia osuvasti: toisto on keino sulauttaa yhteen uutta ja vanhaa.

Nämä näkemykset soveltuvat myös toiseen kieleen. Jo aikaisemmat tutkimustulokset tukevat tätä: Broederin (1992: 32) mukaan toistot ovat aikuisen toisen kielen oppijan varhaisin ja tehokkain keino käyttää kohdekielen puhujaa resurssina. Kaikentasoiset oppijat käyttävät toistoja taajaan – alimmilla tasolla olevat kaikkein useimmin – pystyäkseen ylipäänsä osallistumaan keskusteluun.

Jatkossa keskitytään siihen, miten tässä kuvatut tendenssit reaalistuvat konkreettisesti keskusteluaineistossa. Luvussa 5.2. täsmennetään ensin toiston määritelmää ja luokittelua, minkä jälkeen käydään käsiksi siihen, mitä merkitysneuvotteluissa toistetaan ja miten. Tavoitteena on hahmottaa merkitysneuvotteluihin sisältyvien toistojen määrällisen ja laadullisen kehityksen päälinjat.

## 5.2 Toistot merkitysneuvotteluissa

### 5.2.1 Toiston määritelmä ja luokittelutavat

Toistoina pidetään tässä tutkimuksessa puheenvuoroja, joissa käytetään uudelleen joko omassa tai keskustelukumppanin edeltävässä puheenvuorossa esiintyneitä kielenaineiksia. Toisto voi olla identtistä tai sisältää kielellisiä muokkauksia fonologian, morfologian, syntaksin tai leksikon tasolla. Toistoon voi myös kytkeytyä modalisoivia elementtejä.

Toistojen alkuperän määrittämiseen liittyy kaksi periaatteellista ongelmaa: keneltä toistettu ilmaus on peräisin ja kuinka kaukaa toiston kohdetta on mielekäästä etsiä? Lapsen kielen tutkimuksessa raja on vedetty joskus yhteen ja joskus kolmeen tai seitsemäänkin edelliseen puheenvuoroon. Perusteena on käytetty mm. lyhytkestoisen muistin rajoituksia (ks. Rydland & Aukrust 2005). Toisaalta jokaisen puhujan jokaista sanaa joku on käyttänyt aiemminkin – joko juuri edellä tai muutama puheenvuoro sitten tai puoli tuntia, useita päiviä, viikkoja tai jopa vuosia sitten (Bahtin 1986). Puhtaasti omaa ei siis ole juuri lainkaan, ja rajan vetäminen oman ja toistetun välille on sikäli väistämättä mielivaltaista.

Kuten aina, ilmiön operationaalistamiseksi on kuitenkin tarpeen tehdä rajauksia ja luokituksia. Toistojen osalta vakiintunut käytäntö on tehdä ensinnäkin jako oman ilmauksen toistoihin eli itsetoistoihin ja toisen ilmauksen toistoihin eli toisentoistoihin (esim. Tannen 1989; Broeder 1992). Se voidaan tehdä eri kriteerein, ja menetelmällisesti tämän tutkimuksen yksi perusero suhteessa aiempiin liittyy juuri tähän.

Analyysissa pyritään viemään käytännön tasolle se Linellin (1998) muotoilema dialoginen periaate, että puhujan ja kuulijan roolit ovat limittäisiä: kuulijana olo on myös seuraavana puhujana olemista, ja sanottu tulkitaan keskustelussa suhteessa juuri edeltävään. Tässä työssä toistojen alkuperää koskeva jaottelu tehdään siihen perustaen, että kaikki keskustelussa sanottu saa merkityksensä vasta seuraavan puheenvuoron valossa. Tämä keskustelunanalyysillekin ominainen lähtökohta johtaa toistojen yhteydessä luontevasti siihen tulkintaan, että sana tai ilmaus on toistettu, jos se sisältyy myös edeltävään omaan tai toisen osapuolen puheenvuoroon. Jos mahdollisia toiston kohteita on edellä useita, ensisijaisiksi kohteeksi katsotaan ajallisesti lähimpänä oleva. Tätä periaatetta havainnollistaa jo tutuksi tullut esimerkki, jossa *nykysä*-muodosta liikkeelle lähtien päädytään muotoon *kyllyssä* ja ennen pitkää myös muotoon *kylässä*.

#### Esim. 4. (A/C: 5)

- \*VIA: ## ja käy nyky [//] nykysä.  
 \*FIC: mm?  
 \*VIA: ää # joskus # paljon ihmiset # käy # lykyssä.  
 \*FIC: mikä se on?  
 \*VIA: käy [/] # käy lytyssä [//] # kyllys [/] # <kyllys> [>].  
 \*FIC: <kylässä> [<].  
 \*VIA: **kyllyssä # mm joo.**  
 \*FIC: mm joo.  
 \*VIA: kyylyssä.  
 \*FIC: kylässä.  
 \*VIA: kylässä.  
 \*FIC: joo.

Tavanomainen tulkinta olisi pitää lihavoinnilla korostettua oppijan puheenvuoroa *kyllyssä # mm joo* itsetoistona<sup>17</sup>, oppijahan on alkuaan itse tuonut keskusteluun *nykysä*-muotoisena sen ilmauksen, joka nyt on saatu muokattua *kyllyssä*-asuun. Hänet voidaan siten julistaa ikään kuin sanan ”omistajaksi”. Dialoginen näkökulma ohjaa kuitenkin tulkitsemaan niin, että kyse on tällä kohtaa ensisijaisesti toisentoistosta, sillä ajallisesti lähempänä on äidinkielen puhujan tuottama *kylässä*. Se puolestaan on toisentoisto suhteessa oppijan edeltävään runsaasti uudelleenmuotoilua sisältävään vuoroon.

Tässä nimenomaisessa esimerkissä lisähaastetta tuo kuitenkin vielä päällekkäispuhunta: A:n jälkimmäisen *kyllys*-sanan *ys*-loppu ja äidinkielen puhujan *kylässä*-sanan ensimmäinen tavu ajoittuvat päällekkäin. Asialla on merkitystä ratkaistaessa sitä, kumman osallistujan vuoroon A:n toisto kohdentuu *kyllyssä # mm joo* -vuorossa. Ajallisesti hieman lähempänä oleva toiston kohde on tässä tapauksessa siis äidinkielen puhujan tuottama, koska se päättyy myöhemmin kuin oppijan oma.

Valitettavasti CHAT-transkribointikäytänteet osoittautuvat tällaisten osittaisten päällekkäispuhuntojen merkinnän suhteen liian epätarkoiksi, koska päällekkäispuhunnat voidaan merkitä vain kokonaisten sanojen tasolla sijoit-

<sup>17</sup> Lihavointi osoittaa kohdat, joihin esimerkkien tarkastelussa kulloinkin suunnataan eniten huomiota.

tamalla limittyvät sanat kulmasulkeisiin; näkyviin ei siis saada sitä, mitkä osat reaalisesti tuotetaan samaan aikaan. Aineistoa koodattaessa tällaiset tapaukset joudutaan toisaalta joka tapauksessa selvittämään nauhalta; pelkän transkripti-  
on varassahan ei keskusteluaineistoja voi tutkia.

Vaikka itse- ja toisentoistojen erottelussa tarvitaan joskus näinkin hienosyistä rajankäyviä, useimmat aineiston toistotapaukset ovat sujuvasti jaoteltavissa sen mukaan, mikä on se viimeksi edeltävä vuoro, johon toisto kohdistuu. Silti periaatteessa vielä oikeampaa olisi lähteä analyysissä siitä, että toiston kohteita voi olla samanaikaisesti useita – siitähän edellä *kyllyssä*-tapauksessakin voidaan hyvin ajatella olevan kyse. Myös tässä työssä sovellettava dialogisperustainen analyysitapa sisältää siis väistämättä yksinkertaistusta ja mekaanista operationaalistamista. Lähinnä edeltävän vuoron pitämistä toiston kohteena ”alkuperäisen” sijaan voidaan kuitenkin perustella sillä, että se auttaa jäsentämään kuvaa toistojen muodostamasta ketjusta eli siitä, miten sama kielenaines kiertää muokattuna puhujalta toiselle sen sijaan, että osapuolet tuottaisivat ikään kuin rinnakkaisia monologeja. Vuorovaikutuksessa osapuolet kierrättävät kielellistä materiaalia keskenään tavalla, joka hälventää oman ja toisen kielellisen reviiirin rajaa, ja tämän ilmiön tekeminen näkyväksi vaatii siis irroittautumista alan aikaisemmista menetelmällisistä käytänteistä, mutta toisaalta myös kompromissien tekemistä.

Itsetoistojakin on olemassa kahta perustyyppiä: ne voivat ilmetä joko yksittäisen puheenvuoron sisällä esimerkiksi väärinä aloituksina, takelteluna ja sanan tai muodon hakuna (esim. Peters & Menn 2000), tai sitten ne voivat perustua puhujan omaan aiempaan puheenvuoroon. Tässä tutkimuksessa itsetoistoista otetaan systemaattiseen tarkasteluun vain ne, jotka perustuvat edeltävään puheenvuoroon. Tyypillinen esimerkki on edellä esimerkin 4 ensimmäinen vastinevuoro, jossa A lisää aiempaan vuoroonsa tekijäksi *paljon ihmiset* ja ajanilmauksen *joskus*. Hän ei saa tähän syntaktiseen muokkaamiseen tukea keskustelukumppanin edeltävästä vuorosta vaan toteuttaa muokkaukset omin avuin.

Myös osallistujien oman puheenvuoron sisällä olevien toistojen ominaisuuksia havainnoidaan, mutta vain kvalitatiivisesti ja vain niissä tilanteissa, joissa ne ovat mukana vuorojen välisessä toistojen ketjussa. Tällainen tapaus on edeltävän esimerkin vuoro, jossa A toteuttaa äänneasun ja rakenteen muokkauksia vastineessaan:

\*VIA: käy [/] # käy lytyssä [/ /] # kyllys [/] # <kyllys> [>].

Tässä A muokkaa toistoilla omaan aiempaan puheenvuoroonsa sisältyvää *käy lykyssä*-ilmaustaan poimimalla sen jatkokäsittelyyn ja kokeilemalla eri ääntämistapoja vuoronsisäisin itsetoistoin. Tämä toistelu generoi vielä kaksi toisentoistoa: niistä ensimmäisen tuottaa äidinkielen puhuja sanoessaan *kylässä*, ja toisen oppija toistaessaan sanan *kylyssä*-asuisena ja myönnöin modalisoituna. Näin siis vuoronsisäinen itsetoisto toimii osana interaktiivista prosessointiketjua, jossa tavoitellaan jaettua merkitystä ja muotoa.

Vuoronsisäiset itsetoistot palvelevat viestinnällisiä päämääriä periaatteessa siinä missä kuin vuorojen välisetkin – tavoitellaanhan niilläkin sellaista muo-

toa, jonka turvin merkitys voisi välittyä. Vuoronsisäisiä toistoja ei kuitenkaan ole merkitysneuvottelujen viitekehyksessä tarkasteltu kuin enintään hajahavaintojen muodossa. Rajauksen taustalla voi olla niiden operationaalistamisen vaikeus kvantitatiivista tutkimusotetta ajatellen, mutta myös se, että niitä ei ole lopulta nähty vastaaviksi neuvottelun välineiksi kuin esimerkiksi selvennystä hakevat *mitä*-kysymykset tai toistot eri muodoissaan, vaan lähinnä psykologivistisen prosessoinnin ilmentymäksi.<sup>18</sup>

Tässäkään tutkimuksessa vuoronsisäisiä itsetoistoja ei siis oteta erikseen tarkasteluun, vaan päähuomio kohdennetaan vuorojen väliseen kielellisen aineksen toistoon. Vuoronsisäiset itsetoistot on kuitenkin koodattu kauttaaltaan suoraan transkriptioon niitä välittömästi hakasulkeissa seuraavin kauttaviivoin eli merkinnällä [/] tai [//]; yksi kauttaviiva merkitsee identtistä itsetoistoa ja kaksi muokattua vuoronsisäistä itsetoistoa (ks. liitettä 1). Etenkin oppijoiden vuoronsisäiset toistot ansaitsivat aivan oman laajan tutkimuksensa; tähän työhön niiden lähempää analyysia ei sisällytetty siksi, että tutkimuskohde olisi laajentunut liikaa.<sup>19</sup> Vuoronsisäisten itsetoistojen analyysi edellyttää varsin erilaisia käytänteitä kuin vuorojen välisen toistojen tarkastelu, koska selkeää vertailukohtaa toistolle ei niissä aina ole, vaan usein äänten tai parin pituisista fragmenteista alkaa toistellen emergoitua vähitellen jokin sanahahmo.

Myöskään vuorojen välisten toistojen tunnistaminen ja paikantaminen ei ole aina ongelmaton. Vaikka analyysissa katsotaan toistoiksi vain tapaukset, joissa toistosta ainakin osa kohdistuu edeltävään puheenvuoroon, joitakin käytännön sanelemia joustoja on tarpeen sallia, ettei laadullisesti selviä esiintymiä jäisi sivuun liian mekaanisen analyysitavan vuoksi. Niinpä toistoiksi katsotaan myös tapaukset, joissa toistoa sisältävää vuoroa katkovat dialogipartikkeleiden (esim. *mm, joo, niin*) muodostamat palauteilmaukset. Tällainen tapaus on seuraavassa aineistokatkelmassa. Huomion keskipisteenä olevat rivit on merkitty jälleen lihavoinnilla ja samoin toimitaan myöhemmissäkin aineistoesimerkeissä.

**Esim. 5. (A/C:3)**

- \*FIC: kumpi on # www [= nimi] parempi # se että puhuu suomalaisen kanssa suomea +...
- \*VIA: joo.
- \*FIC: +, vai se # että # on kotona ja lukee suomea +...
- \*VIA: mm.
- \*FIC: +, kumpi on hyvä?
- \*VIA: # uudestaan.

<sup>18</sup> Petersin ja Mennin (2000) mukaan tällaisilla toistoilla on lapsen kielen kehityksessä oma roolinsa etenkin morfologian kehittymisessä.

<sup>19</sup> Yhteensä 5-tuntiseen aineistoon sisältyy vuoronsisäisiä toistoja oppijoilla hyvin paljon (A:lla 937, joista identtisiä 361 ja muokattuja 576; B:llä 758, joista identtisiä 332 ja muokattuja 426). Tapauksista suuri enemmistö on merkitysneuvottelujen ulkopuolella, eli kyse ei ole leimallisesti neuvotteluilmiöstä. Ne, jotka sisältyvät merkitysneuvotteluihin, sijoittuvat usein ymmärtämisongelmia aiheuttaviin vuoroihin. Äidinkiellisellä puhujalla esiintyy vuoronsisäisiä itsetoistoja vähän oppijoihin verrattuna: A:n kanssa keskustellessaan hänellä on niitä yhteensä 109 ja B:n kanssa keskustellessaan 133; identtisiä ja muokattuja toistoja esiintyy hyvin tasaisesti. Vuoronsisäiset itsetoistot ovat siis nimenomaan oppijoille ominaisia. Niitä voitaisiin tarkastella esimerkiksi sosiokulttuurisen viitekehysten *private speech* -käsitteen avulla (Vygotsky 1987; Roebuck & Wagner 2004).

*FIC:	<b>opitko +...</b>
*VIA:	joo+o # joo.
*FIC:	<b>+, paremmin +...</b>
*VIA:	joo+o.
*FIC:	<b>+, jos puhut suomea +...</b>
*VIA:	mm.
*FIC:	<b>+, kuin +...</b>
*VIA:	mm+m.
*FIC:	<b>+, jos # öö luet kotona suomea?</b>
*VIA:	minä [/] oo # e minä [//] # &min [//] # &mi [//] # minulle?
*FIC:	mm+m.

Tässä neuvottelussa ongelman osoittimena toimii A:n vuoro *uudestaan*. Sitä seuraavassa C:n vastineessa on kyse vain yhdestä pitkästä toistoksi katsottavasta vuorosta, joka muodostaa prosodisen ja sisällöllisen kokonaisuuden. Se jatkuu A:n dialogipartikkelien muodostaman ketjun rinnalla katkotta, joskin hitaasti tuotettuna. Itse asiassa jo toiston kohteena oleva ymmärtämisongelman aiheuttajakin on samalla tavalla A:n palauteilmausten katkoma. Palauteilmausten käyttö ei siis liity vain ongelmiin vaan se voi ilmentää niin kuulolla olemista ja seuraamista kuin eksplikoitua ymmärtämistäkin; näiden ero on äidinkielisten välisissä keskusteluissakin usein vaikeasti tunnistettava (Sorjonen 1996; Svennevig 2004).

Toisaalta tarkastelun ulkopuolelle jätetään pelkistä dialogipartikkeleista koostuvat toistoketjut, joita esiintyy läpi aineiston ja jonkin verran myös merkitysneuvottelujen keskellä. Edellisestä esimerkistä ei siten oteta toistoina tarkasteltaviksi A:n *joo*-ilmauksia, vaikka ne toistuvatkin vuorosta toiseen ja ovat muodoltaan periaatteessa aivan selviä itsetoistoja. Tällaisiin merkitysneuvottelujen dialogipartikkeleihin on toisinaan viitattu kontinuantteina erotukseksi varsinaisista neuvottelusiirroista (ks. esim. Varonis & Gass 1985; Aston 1986). Toistoiksi ei myöskään katsota tapauksia, joissa toistuvana elementtinä on *olla*-verbi verbien liittomuotojen osana (esim. *on tullut – olen käynyt*).

Näiden rajausten taustalla ei tietenkään ole se, ettei dialogipartikkeleita tai liittomuotojen *olla*-verbiä pidettäisi keskustelussa relevanttina kielellisenä aineksena, jonka osalta toistamista voi esiintyä. Palauteilmausten toistelu on kiinnostava ja tärkeä ilmiö keskustelussa ja myös opittavana asiana, mutta se ei näyttäydy vastaavana merkityksestä neuvottelun työkaluna kuin *kylässä*-sanaan kohdistuva toisto esimerkissä 4. Neuvottelun etenemisen kannalta on eri asia, toistavatko osallistujat vuorotellen vaikkapa sanaa *kylässä* identtisesti tai muokaten vai toistavatko he dialogipartikkeliä *joo*. Dialogipartikkeleiden ja *olla*-verbin käytön ottaminen mukaan nostaisi tarkasteltavien toistojen kokonaisuutensa selvästi – liittomuotojen osalta tosin vain äidinkielisen suomenpuhujan kohdalla. Ratkaisu saisi siis kielellisen aineksen kierrätyksen näyttämään intensiivisemmältä, mutta samalla se osin häivyttäisi tutkimuskysymysten kannalta relevanttimmat, keskenään laadullisesti erilaiset toistotapaukset alleen.

Seuraava esimerkki ei ole peräisin merkitysneuvottelusta, vaan ongelmattomasti etenevästä keskustelun kohdasta. Siitä ilmenee, että *joo*- ja tässä myös *on* ketjuuntuvat luontevasti silloinkin, kun yhteisymmärrystä ei erikseen tarvitse

rakentaa tai vakuutella. Tällaista toistoa keskusteluissa on siis kauttaaltaan – myös merkitysneuvotteluissa.

**Esim. 6. (B/C: 4)**

\*FIC: kävikö teillä vieraita # ystäviä # tai ketään?

\*VIB: on.

\*FIC: joo.

\*VIB: joo on [/] on # tapaa [/] tapaa # on minun ystävä.

\*FIC: joo+o.

Esimerkki on sinänsä selkeä ja yksinkertainen osoitus puheen tuottamisen dialogisesta perusolemuksesta. Olisi väkinäistä ajatella, että *olla*-verbin tai *joo*-partikkelin on alkuaan tuonut keskusteluun selvästi jompikumpi tai että toinen alinomaa lainaa toisen sanoja niitä käyttäessään. Pikemminkin kyse on siitä, että molemmat vain nojaavat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja samalla siihen osaan suomenkielisen yhteisön keskeistä, kollektiivista ilmausvarantoa, joka on jo jaettua heidän välillään.

Toiston vaativuus tutkimuskohteena on käynyt ilmi jo edellä kuvatuista rajanvedon tarpeista. Seuraava haaste on tunnistaa toiston eri tyypit itsetoiston ja toisentoiston lisäksi, jotta analyysissa päästään käsiksi kielen tasoon.

Toistojen rakentumisen lähemmässä analyysissa tukeudutaan Broederin (1992) esittämään jaotteluun, jossa toistotyyppinä oli alun perin kolme eli identtinen, modalisoitu ja elaboroitu toisto. Niihin on lisätty aineiston alustavan analyysin myötä vielä redusoidun toiston kategoria (ks. esim. Snow 1979), joten jaottelu on kokonaisuudessaan seuraava:

- 1) **identtinen eli yksinkertainen toisto**, joka on sanatasolla identtinen, mutta saattaa sisältää prosodisia muutoksia;
- 2) **modalisoitu toisto**, jossa identtisesti toistettuun ilmaukseen liitetään modalisoivia partikkeleita tai adverbeja (*joo*, *kyllä*, *niin* jne.)<sup>20</sup>;
- 3) **elaboroitu toisto**, jossa käytetään uudelleen joitakin keskustelukumppanin puheenvuorosta poimittuja kielellisiä elementtejä, mutta muokaten tai laajentaen niitä fonologisesti, morfologisesti, syntaktisesti tai leksikaalisesti, sekä
- 4) **redusoitu toisto**, jossa toiston kohteena on vain osa edeltävästä puheenvuorosta siten, että joko fonologia, morfologia, syntaktisia tai leksikaalisia elementtejä on karsittu.

Mahdollisia ovat myös kolmen viimemainitun yhdistelmät eli toistot, joissa elaborointiin tai redusointiin liittyy myös modalisointia tai joissa on sekä redusointia että elaborointia samalla kertaa. Määrällisessä analyysissä nämä ta-

<sup>20</sup> Modalisoidun toiston nimitystä ei Broederin (1992) luokituksessa voi pitää kovin onnistuneena, sillä modalisoidun toiston erottamiseen identtisestä riittää hänen esimerkkiensä valossa jo se, että toistetun ilmaukseen kytkeytyy myöntöä ilmentävä minimipalaute ilman selvää modaalista sävyä. Modalisoiduksi toistoksi kutsutun ilmiön erottaminen identtisestä ja elaboroidusta toistosta on tehty alkuaan maahanmuuttajien kielenoppimiseen keskittyneen ESF-hankkeen laajan keskusteluaineiston tarkastelussa (Bremer ym. 1988; Bremer ym. 1996; Perdue 1993a, Perdue 1993b), ja pyrkimys yhtenäisiin käytänteisiin puoltaa siinä pitäytymistä.



paukset tulkitaan siten, että kaikki elaborointia sisältävä katsotaan elaboroinniksi ja modalisoinnin ja redusoinnin yhdistelmä redusoinniksi. Tämäkin ratkaisu häivyttää väistämättä osan toistojen piirteistä, mutta sen myötä saadaan selkeästi näkyviin toiston ensisijainen suunta.

Elaboroidun ja redusoidun toiston erottamiseenkin liittyy haasteensa: mikä on kehitystä ja mikä ei? Vaarana on nojautua sellaiseen natiivi on aina oikeassa -periaatteeseen, että oppijan äidinkieliseltä puhujalta toistamat ilmaukset ovat redusoituja, jos ne ovat äidinkielen puhujan edeltävään ilmaukseen nähden niukempia tai virheellisiä. Jotta tältä vältytään, on tärkeää saada analyysissa esiin jo vähäisetkin muutokset tai kehityksen merkit oppijoiden toistokäytännöissä. Tämän vuoksi analyysissa pyritään tunnistamaan tarkkaan tilanteet, joissa redusoinnin ohella on läsnä myös elaboivia aineksia. Tällaiset tapaukset katsotaan siis elaboroiduiksi, jotta oppijoiden orastavakin taito elaboroida saadaan näkyviin. Tämän ratkaisun käänttöpuoli on se, että monet kiinnostavat redusointitapaukset piiloutuvat osittain elaboroinnin alle. Myös äidinkielen puhuja käyttää redusointia ja elaborointia usein yhdessä eli hän redusoi edeltävästä vuorosta toiston kohteeksi vain sanan tai pari ja elaboroi niiden rakennetta jollakin kielen tasolla. Hänenkään elaboroinniksi luokitellut vuoronsa eivät siis välttämättä ole pelkkiä elaborointeja.

Etenkin pitkien ilmausten elaborointi on tyypillisesti redusoinnin ja elaboroinnin yhdistelmä: laajennettavaksi valikoituu vain osa edeltävästä vuorosta. Näin tapahtui edellä esimerkissä 5, jossa redusoitu toisto kohdentui sanoihin *suomea, kotona* ja *lukee* ja niiden varaan rakentui elaboroinnin myötä uusi syntaktinen kokonaisuus.

Esimerkissä 7 on puolestaan kyse identtisestä eli yksinkertaisesta toistosta. Osallistuja A toistaa C:n käyttämän *vietnamissa*-sanana muutoin sellaisenaan, mutta tähän toisentoistoon kytkeytyvä prosodia tulee tulkituksi epävarmuuden ja kysyvyyden merkiksi<sup>21</sup>.

**Esim. 7. (A/C: 4)**

\*FIC: sinä et opiskellut silloin # mitä sinä silloin teit?

\*VIA: täällä?

\*FIC: vietnamissa.

\*VIA: **vietnamissa?**

\*FIC: mm+m.

Esimerkkiin 8 sisältyy puolestaan kolme muuta toistamisen tapaa: redusointi, elaborointi ja modalisointi.

<sup>21</sup> Prosodian tarkastelu toistojen yhteydessä (vrt. Hellerman 2003) ja ylipäänsäkin on tässä työssä vähäistä. Osallistujilla A ja B on sävelkielitausta, joka monimutkaistaa prosodisten ilmiöiden tulkintaa ratkaisevasti. Kysymysmerkit vuorojen lopussa ilmentävät kahta asiaa: ilmauksen kysymysmuotoa tai sitä, että vuoro on itse tilanteessa saanut sitä seuraavan vuoron valossa kysyvän tulkin. Äidinkielen puhujan C osalta kysymysmuodoiksi on tulkittu myös nousevaan intonaatioon päättyvät vuorot, vaikka niihin ei olisi vastattu lainkaan, mutta oppijoiden A ja B osalta tätä tulkintaa ei juuri sävelkielitaustan vuoksi ole rohjettu tehdä, vaan kysymyksiksi on tulkittu vain tapaukset, joita on tilanteessa kohdeltu kysyvinä.

**Esim. 8 . (A/C: 4)**

\*VIA: joo+o # sunnuntai.

\*FIC: &lt;sunnuntaina&gt; [&gt;]?

\*VIA: &lt;sunnuntai&gt; [&lt;] joo.

Tässä C redusoi syntaktisesti A:n ilmausta poimimalla toiston kohteeksi vain sanan *sunnuntai*. Hän kuitenkin samalla elaboroi sitä morfologisesti lisäämällä taivutuspäätteen. Seuraavassa vuorossaan A tuottaa modalisoidun ja redusoidun toiston yhdistelmän: hän jättää pois eli segmentoi tarjotun taivutuspäätteen ja lisää *sunnuntai*-sanana perään modalisoivan *joo*-partikkelin.<sup>22</sup>

Tämäkin tapaus olisi tulkittavissa myös niin, että A toistaa sitkeästi omaa alkuperäistä ilmaustaan ja vain vaihtaa *joo*-partikkelin paikan. Dialoginen tulkinta kuitenkin lähtee siitä, että hän vuorollaan reagoi edellä kuulemaansa ja suhteuttaa sanomisensa ensisijaisesti siihen. Kun neuvottelua tarkastellaan nimenomaan toistojen ketjuna, kielellisen kierrätyksen periaate tulee jälleen ilmi.

Recast-käsite, jonka ympärillä paraikaa tehdään aktiivisesti tutkimusta toisen kielen saralla (ks. lukua 4.2.2 edellä) rinnastuu tässä luokituksessa lähinnä sellaiseen elaboroituun toisentoistoon, jonka äidinkielen puhuja tuottaa korjaavaksi palautteeksi oppijalle. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto ulottuu laajemmalle: myös oppijoiden toisentoistoja tarkastellaan aivan vastaavasti, ja huomiota suunnataan tasapuolisesti sekä redusoiwaan että elaboroiwaan toistamiseen. Yläkäsitetä muokattu toisto käytetään kattamassa sekä äidinkielen puhujan että oppijan omaa tai toisen ilmauksia elaboroivat tai redusoiivat toistot. Muokkaamattomiksi katsotaan identtiset ja modalisoidut toistot.<sup>23</sup>

Tähänastisia recast-tutkimuksia voidaan kritisoida kapea-alaisuudesta myös sikäli, että niissä on ollut lähtökohtana, että oppija nojautuu verbaalisesti äidinkielen puhujan ja ottaa häneltä mallia tuotukseensa. Tutkimuksissa on keskitytty etenkin siihen, miten oppija reagoi äidinkielen puhujan keskustelussa tarjoamaan korjaavaan palautteeseen: huomaako hän tarjotut korjaukset, inkorporoiko hän ne välittömästi vai ohittaako hän ne. Oppijan ilmauksen ja opettajan tarjoaman muokkauksen eli recast-vuoron laadullisiin yhteyksiin on kiinnitetty huomiota toistaiseksi vain vähän (ks. kuitenkin Philp 2003)

Laajempi näkökulma eli monenlaisten ja molempien osapuolten tuottamien muokattujen toistojen tasapuolinen huomioon ottaminen mahdollistaa toiston resiprookkisyyden ja kenties odotustenvastaistenkin toimintatapojen tunnistamisen. Tarkastelemalla molempien osapuolten kaikenlaisia toistoja on mahdollista päästä käsiksi esimerkiksi niihin tilanteisiin, joissa syntyperäiset kielenpuhujat rakentavatkin ilmauksiaan oppijan ilmausten varaan tai joissa oppijat elaboroivat äidinkielen puhujan ilmauksia edelleen. Edes äidinkieli-

<sup>22</sup> Vuorojen päällekkäisyys on vain osittaista ja koskee *sunnuntaina*-sanana viimeistä tavua (vrt. esimerkkiin 4 edellä).

<sup>23</sup> Modalisoidut toistot voitaisiin periaatteessa sisällyttää myös muokattuihin toistoihin, koska niissä kuitenkin lisätään jotakin identtisenä toistuvan elementin oheen - lähes poikkeuksetta *joo*. Verrattuna aineiston syntaktisiin elaborointeihin, joissa lisätään lauseenjäseniä, modalisoidut toistot ovat kuitenkin erikoistapaus muokkauksen kaavamaisuuden ja niukkuuden vuoksi, ja niiden sisällyttäminen samaan kategoriaan vaikuttaisi harhaanjohtavalta. Kyseessä on joka tapauksessa eräänlainen kompromissikategoria identtisen ja syntaktisen toiston välimaastossa.

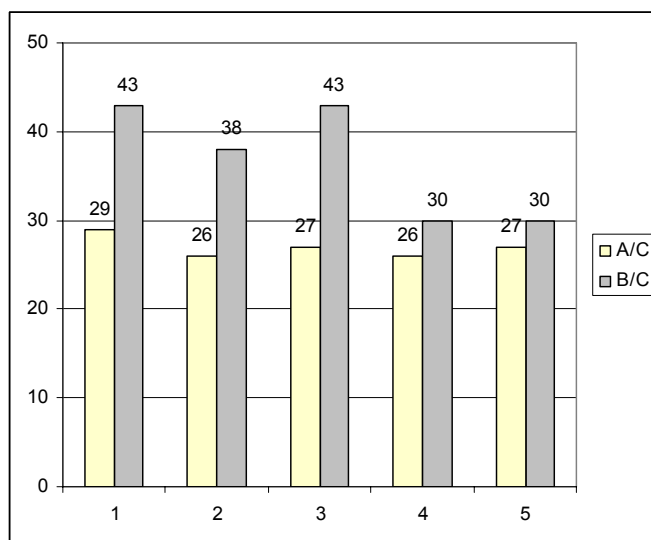
nen puhuja ei nimittäin tuota ilmauksiaan tyhjiössä, vaikka suuri osa kielitieteellistä tutkimusta onkin pitänyt tätä julkilausumattomana lähtökohtanaan. Toistojen tarkastelussa on siis tärkeää luoda edellytykset kierrätyksen näkökulman esiin pääsulle. Kierrätys sisältää sanana myös dialogiseen lähestymistapaan olennaisena kuuluvan ajatuksen kielestä jatkuvasti virtaavana, ei kenenkään omana eikä kertakäyttöiseksi jäävänä viestinnän välineenä.

Seuraavissa alaluvuissa esitellään aineistoon sisältyvien merkitysneuvottelujen toistoja määrälliseltä kannalta. Tällä pohjustetaan toistojen laadullisen pitkäikäisyyden tarkastelua, jossa keskiöön nousevat toistoihin kytkeytyvät kielelliset muokkaukset.

### 5.2.2 Toistojen määrä ja asema merkitysneuvotteluissa

Tutkimuksen 5-tuntiseen keskusteluaineistoon sisältyy eripituisia merkitysneuvottelun kriteerit täyttäviä jaksoja yhteensä 319, mikä merkitsee, että uusi neuvottelu alkaa keskimäärin hieman useammin kuin kerran minuutissa. Merkitysneuvotteluja esiintyy melko tasaisesti läpi aineiston: oppija A:n ja äidinkielen puhuja C:n välisissä eli A/C-keskusteluissa määrä vaihtelee hyvin vähän eli vain välillä 26:sta 29:ään ja B/C-keskusteluissakin vaihteluvälinä on 30–43. B/C-keskusteluissa neuvottelujen määrän perussuunta on laskeva. Merkitysneuvottelujen määrät ilmenevät kuvioista 6 sekä yksityiskohtaisemmin liitteen 2 taulukosta 1.

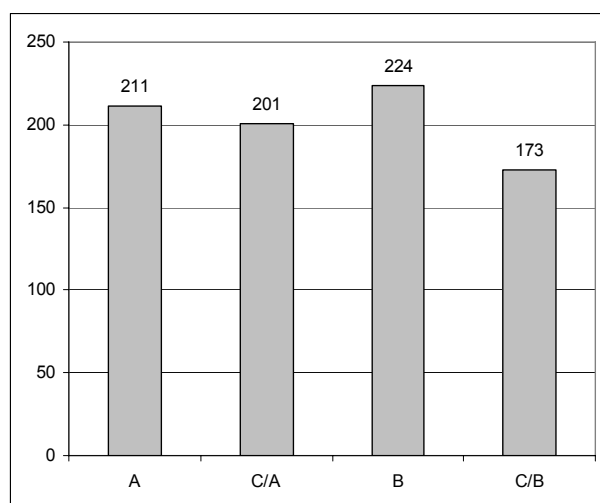
Merkitysneuvotteluihin sisältyvien puheenvuorojen osuus keskustelun kaikista vuoroista vaihtelee kaikkiaan keskusteluissa välillä 16,9–26,0%. Enimmillään siis yli neljänneksessä keskustelun puheenvuoroista käsitellään ymmärtämisiongelmiä. Tämä merkitsee, että aiheiden käsittely on väijäämättä melko katkonaista. Sen lisäksi, että ymmärtämisiongelmiä ratkotaan paljon, niitä myös ennaltaehkäistään valitsemalla selkeitä puheenaiheita ja esittämällä ymmärtämisen tarkistuksia puolin ja toisin.



KUVIO 6 Merkitysneuvottelujen määrä keskusteluittain.

Merkitysneuvottelujen keskustelukohtaiset määrät vaihtelevat niin vähän, että myös neuvotteluissa esiintyvien toistojen määriä voidaan vertailla suoraan eri keskustelujen välillä. Näin päästään alkuun sen selvittämisessä, mikä asema toistoilla on ymmärtämisiongelmiä ratkaisemisessa. Kun kyse ei ole kokeellisesta tutkimusasetelmasta, määrällisen tarkastelun roolina on lähinnä osoittaa, mikä aineistossa on yleistä ja mikä harvinaista, ja millaisia yleisiä kehityslinjoja tarkasteltavaan ilmiöön eli toistoon liittyy. Määrällisten vertailujen tuella voidaan laadullinen analyysi suunnata relevantteihin kohteisiin.

Toisto on selvästi eniten käytetty merkityksistä neuvottelemisen työkalu: yli puolet kaikista merkitysneuvottelujen vuoroista sisältää toistoa joko omaan tai keskustelukumppanin edeltävään vuoroon nähden. Analyysin kohteena on kaikkiaan 809 tällaista toistoa sisältävää neuvotteluvuoroa, ja ne jakaantuvat varsin tasaisesti tutkimuksen osallistujien kesken. Aktiivisin toistaja on oppija B, jolta aineistossa on 224 toistoa sisältävää vuoroa. Oppija A:lla toistoja on 211 ja äidinkielen puhuja toistaa A:n kanssa keskustellessaan 201 vuorossa ja B:n kanssa keskustellessaan 173 vuorossa. Toistojen määrät ovat koottuina osallistujittain kuvioon 7 sekä keskusteluittain liitteen 2 taulukoihin 2 ja 3.



KUVIO 7 Merkitysneuvotteluihin sisältyvien toistojen määrä osallistujittain

Keskusteluihin kokonaisuudessaan sisältyvien toistojen määrä on vielä suurempi kuin edellä mainittu 809, ovathan tässä luvussa mukana vain merkitysneuvottelusekvensseihin sisältyvät vuorojen väliset toistot. Vuorojen väliset toistot ovat merkitysneuvotteluille erityisen ominainen ilmiö; niiden taajuus on pantu merkille jo aiemmissa tutkimuksissa (esim. Deen 1997). Kuten edellä luvussa 5.2.1 on selvitetty, myöskään vuoronsisäiset itsetoistot, kuten ns. väärät aloitukset ja sananhaut, eivät ole tarkastelussa mukana.

Toistoja esiintyy eniten merkitysneuvottelun pakollisissa vuoroissa eli osoittimissa ja vastineissa – siis ongelmasignaaleiksi tulkituissa vuoroissa ja niitä seuraavissa selventävissä tai vahvistavissa vuoroissa. Esimerkissä 9 on aineistossa verrattain yleinen tapaus, jossa toistoa on peräkkäin näissä molemmissa. Puheenaiheena on B:n SPR:n ystäväperhetoiminnan kautta saama suomalais-

kontakti, ja B:n käyttämä *myöjä*-sana johtaa neuvotteluun. C toistaa sen ääntämyksen osalta muokattuna omassa vuorossaan (osoitin), johon B vastaa osoittimeen nähden modalisoidulla ja syntaktisesti elaboroidulla toistolla (vastine).

**Esim. 9 (B/C: 1)**

\*VIB: joo <hän myö> [//] # hän myöjä.

\*FIC: myyjä?

\*VIB: joo # hän myyjä.

\*FIC: mhm.

Tässä esimerkissä myyjään viittaavaa sanaa käytetään siis kolmesti peräkkäin ja aina eri tavalla muokattuna.

Vastinetta vahvistavissa reaktioissa toistoja on vähemmän; toisaalta myös reaktioita ylipäänsä on selvästi vähemmän kuin osoittimia ja vastineita. Useimmiten reaktionä palvelee pelkkä *joo*, *mm* tai vastaava minimipalaute, mutta myös redusoiduilla ja identtisillä toistoilla on niissä sijansa; toisinaan reaktionä esiintyy myös modalisoitua toistoa.

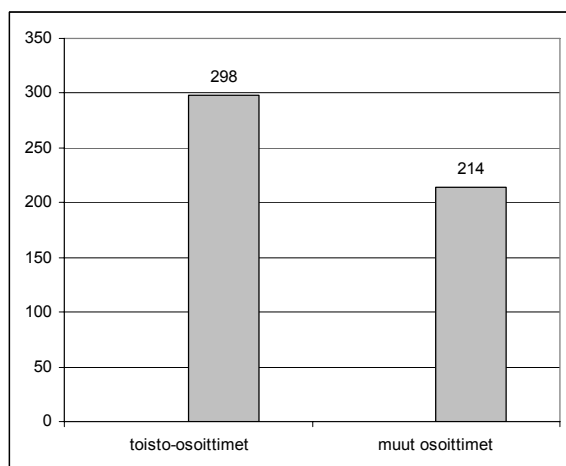
Seuraavat alaluvut 5.2.3–5.2.5 esittelevät lähemmin toistojen asemaa osoittimissa, vastineissa ja reaktioissa.

### 5.2.3 Toistojen asema osoittimissa

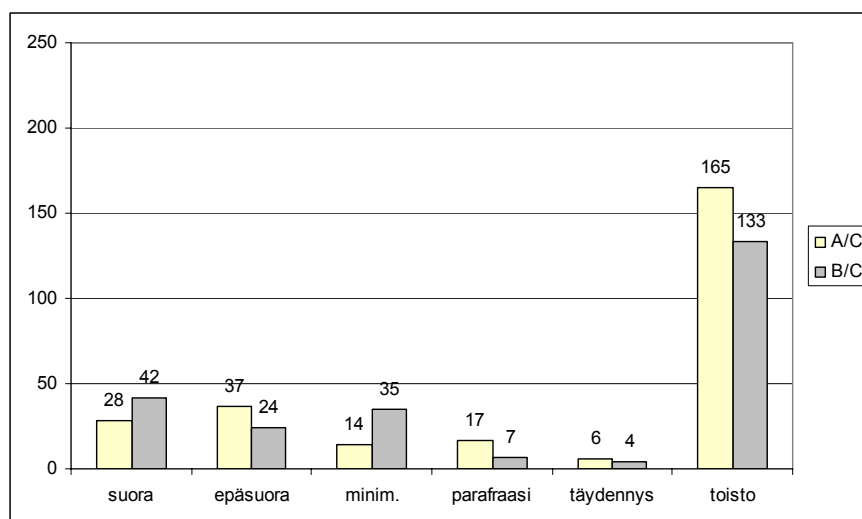
Aineistoon sisältyy yhteensä 512 osoitinta eli ymmärtämisiongelman olemassaoloa keskustelukumppanille signaloivaa vuoroa. Toisinaan osoittimia on merkitysneuvottelussa vain yksi, mutta useimmat ongelmat vaativat ratketakseen useampia osoittimia ja niitä seuraavia vastineita. Siihen, miten pitkäksi ja monivaiheiseksi neuvottelu muodostuu, vaikuttaa ymmärtämisiongelmien syvyys ja se, millaisin asemin ongelmaa alkuaan lähdetään ratkaisemaan (ks. Deen 1997).

Tyypillinen esimerkki toistosta osoittimessa oli juuri edellä esimerkissä 9, jossa äidinkielen puhuja tuotti muokatun toiston *myyjä?* Toisto kohdistui oppijan edeltävän vuoron viimeiseen sanaan ja sisälsi valmiin tulkintaehdotuksen. Se tuli tilanteessa tulkituksi ongelman osoittimeksi ja sai jälkeensä vastineeksi toiston.

Toisto-osoittimet ovat aineistoon sisältyvissä merkitysneuvotteluissa selvästi yleisempiä kuin muut osoitintyyppit, joihin kuuluvat esimerkiksi suorat *mitä tarkoitat* -tyyppiset kysymykset. Toisto-osoittimia on noin kolmannes enemmän kuin muita osoittimia yhteensä, kuten kuvio 8 havainnollistaa. Kaikkiaan 512 osoittimen joukossa on toistoja 298, kun muita osoittimia on yhteensä 214. Muiden osoittimien ryhmään on tässä kuviossa yhdistetty useita toisistaan selvästi poikkeavia osoitintyyppisiä: mukana ovat suorat ja epäsuorat osoittimet sekä parafrasit, täydennykset ja minimaaliset osoittimet. Niiden ja toisto-osoittimien määrät esitellään kuviossa 9 vielä tarkemmin erikseen A/C- ja B/C-keskustelujen osalta. Osoittimet on luokiteltu seuraten pääpiirteissään ESF-hankkeessa kehitettyä luokitusta (Perdue 1993b: 168–171).



KUVIO 8 Toisto-osoittimien ja muiden osoittimien määrä merkitysneuvotteluissa



KUVIO 9 Erityyppisten osoittimien määrä A/C- ja B/C -keskustelujen merkitysneuvotteluissa.

Toistojen yleisyys verrattuna muihin osoitintyyppisiin nousee kuviosta 9 selvästi esiin. Suorat osoittimet ovat toiseksi yleisimpiä, vaikka niiden määrä jää A:n ja C:n välillä 28:aan ja B:n ja C:n välillä 42:een eli yhteensä 70:ään. Epäsuoria ja minimaalisia osoittimia on hieman vähemmän ja parafrasien ja täydennysten osuus on jo hyvin pieni suhteessa osoitinten kokonaismäärään. Parafraaseja ja täydennyksiä lukuun ottamatta muut osoittimet ovat luonteeltaan holistisempia kuin toisto. Ne myös generoivat erilaisia neuvotteluja kuin toisto, koska ne eivät ohjaa keskustelukumppanin huomiota mihinkään tiettyyn ongelmanvuoron osaan.

Suorat osoittimet kertovat ymmärtämisiongelman holistisuudesta tai syvyydestä. Ellei kuulija saa mistään kiinni, hän voi kysyä suoraan *mitä?* Suora osoitin jää harvoin merkitysneuvottelussa ainoaksi. Sitä seuraa tyypillisesti vielä toisto-osoitin tai toistojen ketju esimerkin 10 tapaan. Jaksossa keskustellaan humoristiseen sävyyn B:n näyttämistä valokuvista, joista useassa on sama lapsi

syömäpuuhissa aiheuttaen myös melkoista sotkua. Tuotemerkki Bona tuottaa C:lle tilanteessa niin suuria tunnistamisvaikeuksia, että hän pystyy kysymään vain *mitä?* Tämä suora osoitin käynnistää neuvottelun, jossa toistot vuorottelevat. Neuvottelu päättyy yhteisymmärryksen vakuutteluun ja nauruun.

**Esim. 10. (B/C: 1)**

- \*FIC: www [= nimi] syö usein.  
 \*VIB: bona.  
 \*FIC: **mitä?**  
 \*VIB: hän suo bona.  
 \*FIC: bonaa +...  
 \*VIB: joo.  
 \*FIC: +, joo.  
 \*VIB: 0 [=! nauraa].  
 \*FIC: 0 [=! nauraa].  
 \*FIC: on hauska kuva [=! nauraan].

Epäsuorat osoittimet ovat kolmanneksi yleisimpiä, ja niiden tuottajana on aineistossa lähes poikkeuksetta kielenoppija. Tyypillisesti kyse on siitä, että oppija ei reagoi edeltävään puheenvuoroon lainkaan ja saa vastaamattomuudellaan aikaan tulkinnan ymmärtämisiongelman olemassaolosta. Toinen vaihtoehto on, että oppijan vuoro on edeltävään vuoroon nähden niin irrallinen tai vaikeatulkintainen, että se tulee tulkituksi ymmärtämisiongelman osoittimeksi. Myös epäsuorat osoittimet saavat yleensä seuraajikseen toistoja.

Esimerkissä 11 osallistuja B ei vastaa hänelle tehtyyn kysymykseen siitä, mikä kiinalaisen ajanlaskun vuosi on alkamassa. Tämä saa C:n toistamaan ongelmalliselta vaikuttavan kysymyksensä sanastollisesti muokattuna ja syntaktisesti redusoituna muodossa *monesko # vuosi*; yhteisenä elementtinä säilyy sana *vuosi*. Vastaamattomuus – transkriptiossa 0 – toimii epäsuorana osoittimena, ja sitä seuraa tuo muokattu toisto.

**Esim. 11. (B/C: 2)**

- \*FIC: lasketko sinä kiinalaisia # vuosia?  
 \*VIB: joo # se on kiinalaisia.  
 \*FIC: joo.  
 \*VIB: joo [/] joo # hongkong [/ /] # sama # hongkong.  
 \*VIB: paljon.  
 \*FIC: mikä vuosi # nyt alkaa?  
 \*VIB: 0.  
 \*FIC: monesko # vuosi?

Minimaaliset osoittimet ovat paljolti samantapaisia: tilanteessa adekvaatin vastauksen sijaan tarjotaan niissä epäröivä minimipalaute. Minimaalisiksi katsotaan tässä tutkimuksessa ne osoittimet, jotka muodostuvat vain hyvin niukasta, mutta kuitenkin äänellisestä epävarmuussignaalista, ja joihin keskustelukumppani reagoi tarjoamalla selvennystä aiempaan puheenvuoronsa. Tavallisimmillaan kyse on epävarmasta muminasta tai *joo*-sanasta, ja mukana voi olla myös tilanteessa kysyväksi tulkittu intonaatio. Myös nämä signaalit ovat väistämättä luonteeltaan holistisia, ja sellaisina melko vaativia vastattaviksi; apua ongelman paikantamiseen ei ole tarjolla. Esimerkit 12 ja 13 osoittavat, että sekä

oppijoiden että äidinkielen suomenpuhujan minimaaliset vuorot saavat keskustelussa ongelmasignaalitulkintoja Esimerkissä 12 minimaalinen osoitin on oppija A:n vuorossa ja esimerkissä 13 äidinkielen puhujan.

**Esim. 12. (A/C: 2)**  
 \*FIC: kirjoitatko sinä # kirjeitä?  
 \*VIA: mm?

**Esim. 13. (B/C: 3)**  
 \*FIC: no mitä muuta?  
 \*VIB: ei muuta.  
 \*FIC: mm.  
 \*VIB: marka [/ /] markesta.  
 \*FIC: mm?

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että minimipalautteet tulkitaan oppija-diskursseissa tavanomaista herkemmin signaaleiksi puutteellisesta ymmärtämisestä (Broeder & Roberts 1988; ks. myös Kalin 1995: 119). Etenkin, jos kieltenoppija käyttää useita minimipalautteita peräkkäin, ne tulkitaan tilanteessa helposti näin. Minimaalisten osoittimien kysymyksenomaisuus ei kuitenkaan aina paljastu intonaatiosta. Intonaatioon nojaava analyysi ei siksi ole riittävä, ja sitä vaikeuttaisi lisäksi se, että oppijat, joiden äidinkieli on sävelkieli, käyttävät vaihtelevia sävelkulkuja suomeakin puhuessaan. Tässä tutkimuksessa minimipalautteet katsotaankin osoittimiksi vain niissä tilanteissa, joissa keskustelukumppani vastaa niihin selvennyksellä. Todennäköisesti intonaatiolla ja sen ohella myös nonverbaalisilla viesteillä – esimerkiksi kulmien kurtistamisella tai kohottamisella – on kuitenkin ollut vaikutusta siihen, että keskustelukumppani on itse tilanteessa tulkinnut minimipalautteen ongelman osoittimeksi. Tästä ei pelkän äänitallennuksen varassa voida kuitenkaan tehdä tulkintoja.

Osoittimista voidaan kooten todeta, että toistot käynnistävät ylivoimaisesti eniten merkitysneuvotteluja. Suorat, epäsuorat ja minimaaliset osoittimet ovat vähemmistössä ja kielellisesti vaativat parafrasit ja täydennykset suorastaan harvinaisia. Toisto-osoittimen voi olettaa viestivän sikäli kohtuullisen lievää ymmärtämisongelmaa, että ainakin jotakin on jo ymmärretty tai johonkin on ainakin pystytty kielellisesti tarttumaan, kun toistaminen on ollut ylipäänsä mahdollista (Perdue 1993b: 188–171). Muut, holistisemmat osoitintyyppit puolestaan liittyvät toistoihin kahta kautta: jos ne eivät riitä, niitä seuraava uusi osoitin on tyypillisesti muodoltaan toisto, ja toisaalta ne generoivat toistoja myös vastineikseen. Toisto-osoittimeen taas voi vastineena olla pelkkä minimipalautekin. Seuraavaksi lähdetäänkin erittelemään toistojen asemaa juuri vastineissa.

## 5.2.4 Toistojen asema vastineissa

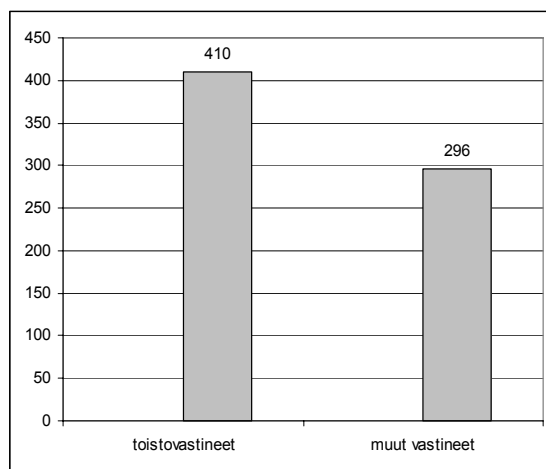
Vastineissa toistoja on vielä enemmän kuin osoittimissa. Analysoitaviin merkitysneuvotteluihin sisältyy 706 vastinetta, joista 410 on erilaisia toistovastineita. Toistovastineiden runsaus liittyy osittain siihen, että niillä on taipumus ketjuun-



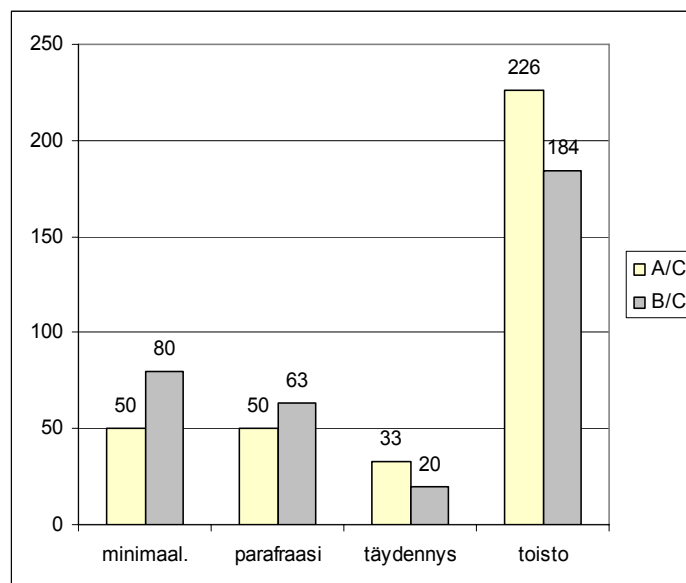
tua. Mitä syvempi ymmärtämisongelma on, sitä useampia vastineita yhteisymmärryksen saavuttamiseen tarvitaan. Toisinaan silti jo yksikin toistovastine riittää. Näytteitä tästä ovat edellä oppijan toisentoisto esimerkin 9 *myyjä-neuvottelussa*, oppijan itsetoisto esimerkissä 10 (*bona > hän suo bona*) sekä äidin-kielisen itsetoisto esimerkissä 11 (*mikä vuosi # nyt alkaa > monesko # vuosi?*).

Kuviosta 10 ilmenee vastineen funktiossa olevien toistojen määrä aineistossa verrattuna muihin vastinetyyppeihin. Toistovastineita on noin neljännes enemmän kuin muiden vastinetyyppien edustajia yhteensä.

Kuviossa 11 eritellään vielä kaikkien kuviossa 10 muut-ryhmään sijoittuvien vastinetyyppien määrät ja niiden rinnalla toistovastineiden määrät erikseen A/C- ja B/C-keskustelujen osalta.



KUVIO 10 Toistovastineiden ja muiden vastineiden määrä merkitysneuvotteluissa



KUVIO 11 Erityyppisten vastineiden määrä A/C- ja B/C-keskustelujen merkitysneuvotteluissa.

Perustendenssit ovat keskustelujen osapuolista riippumatta yhtäläiset: toistot dominoivat selvästi ja minimaaliset ja parafrasivastineet yltävät keskustelua kohti viiteenkymmeneen esiintymään tai sen yli. Täydennysvastineet ovat selkeästi muita harvinaisempia: niitä on koko aineistossa yhteensä 53.

Myös minimaalisten ja parafrasimuotoisten vastineiden käyttö on tyypillisesti sidoksissa toistoon: silloin, kun osoittimena on toisto, sitä seuraa usein minimaalinen palauteilmaus, joka usein tulee neuvottelutilanteessa tulkituksi hyväksyväksi vastineeksi. Tämä heijastuu aineistossa minimaalisten vastineiden melko suurena määränä. Minimaalinen vastine tulee kyseeseen silloin, kun yhteisymmärryksen syntyminen on jo lähellä. Parafraseja taas käytetään vastakkaisissa tilanteissa eli kun riittävä yhteisymmärrys on vielä kaukana. Parafrasien käyttö kytkeytyy käytännössä aina joko toisto-osoittimiin tai tuloksettomiin toistovastineisiin: niihin turvaudutaan tilanteissa, joissa toisto ei yksinään auta.

Parafrasia käytetään tässä yhteisnimityksenä kaikille niille vastineille, joihin sisältyy kiertoilmauksia, esimerkinantoa, kuvailua tai muuta toisin sanoin sanomista. Ne erotetaan elaboroiduista toistovastineista sillä perusteella, että niissä ei ole samoja kielellisiä elementtejä kuin edeltävässä vuorossa. Rajankäynti ei kuitenkaan ole aina aivan ongelmantonta, kuten esimerkeistä tuonnempana ilmenee.

Parafrasivastineissa on käytännössä kyse samasta ilmiöstä, johon kommunikaatiostrategioiden tutkijat ovat paljolti keskittyneet. Parafrasi-käsitettä käytetäänkin tässä tutkimuksessa vastineiden yhteydessä samaan tapaan kuin mm. Tarone (1981) on käyttänyt sitä kommunikaatiostrategioiden luokituksessaan. Esimerkit 14 ja 15 sisältävät näytteitä siitä, millä tavoin parafrasivastineita muodostetaan ja miten ne sijoittuvat suhteessa toistoihin. Ensimmäisessä on kyse likiarvoilmauksen ja toisessa esimerkin tarjoamisesta ymmärtämisen tueksi.

**Esim. 14. (B/C: 2)**

- \*FIC: ## onko sinulla käynyt vieraita?  
 \*VIB: vieraita?  
 \*FIC: mm+m.  
 \*FIC: ystäviä.

**Esim. 15. (A/C: 4)**

- \*FIC: ## oliko sinulla paljon tavaraa # mukana?  
 \*VIA: tavaraa?  
 \*FIC: tavaraa.  
 \*FIC: **sinulla oli riisinkeitin # mukana +...**  
 \*VIA: oo+o # <keitellä> [>].  
 \*FIC: **+, <ja sinulla> [<] oli yksi kirja +...**  
 \*VIA: keitellä.  
 \*FIC: **+, joo yksi kirja mukana # mitä +/.**

Esimerkissä 14 parafrasi *ystäviä* korvaa ongelmalliseksi osoittautuneen sanan *vieraita*. Esimerkissä 15 taas parafrasiksi katsotaan monipolvinen lausemainen kuvaus, joka paikkaa sitä välittömästi edeltävää ehkä tehottomaksi arvioitua

*tavaraa*-vastinetta. Tämä *tavaraa* on identtinen toisto ongelman osoittimeen nähden. Äidinkielen puhuja tarjoaa parafrasinsa toiseksi vastineeksi poikkeuksellisesti jo ennen kuin oppija ehtii edes signaloida neuvottelutarpeen jatkumista ainakaan kielellisesti.

Parafrasit ovat täsmällinen ja tehokas tapa neuvotella merkityksistä, mutta niiden käyttö on aineistossa enimmäkseen äidinkielen suomenpuhujan alaa, koska ne ovat kielellisesti vaativa, synonyymisten tai läheistä merkitystä kantavien ilmausten tuntemista edellyttävä neuvottelun keino. Aineistossa esiintyy kuitenkin myös yksittäisiä oppijoiden muodostamia parafrasivastineita, ja viimeisissä keskusteluissa osa heidän toistoistaankin alkaa saada parafrastisia piirteitä.

Samoin täydennykset vastineen funktiossa ovat lähes yksinomaisesti äidinkielen puhujan tuottamia. Täydennysvastineiksi nimitetään tässä työssä sellaisia vastineita, jotka eivät sisällä ongelmapuheenvuoron uudelleenmuotoilua toiston tai parafrasien muodossa, vaan jatkavat sitä vielä jollakin sellaisella ilmauksella, joka periaatteessa olisi – ainakin rakenteensa kannalta – voinut olla osa alkuperäistäkin puheenvuoroa. Täydennysvastine tukee neuvottelun aiheuttaneen puheenvuoron tulkintaa yleensä siten, että se täsmentää jonkin eksplikoimatta jääneen viittauksen. Tyypillisesti siihenkin turvaudutaan vasta tilanteessa, jossa toistot eivät näytä riittävän. Esimerkeistä 16 ja 17 ilmenee, kuinka täydennyksiä käytetään. Ensimmäisessä oppija tarjoaa täydennyksen merkitysneuvotteluun johtaneeseen vastaukseensa, ja jälkimmäisessä syntyperäinen suomenpuhuja täydentää ongelmallisen kyllä tai ei -kysymyksensä vaihtoehtokysymykseksi. Täydennysvastineen päällekkäisyys aiheuttajapuheenvuoron kanssa on molemmissa esimerkeissä olematon, mikä erottaa ne toistovastineista<sup>24</sup>. Parafrasivastineista ne taas eroavat siinä, että kyse ei ole saman asian sanomisesta toisin, vaan nimenomaan uuden seikan tuomisesta tulkinnan tueksi.

**Esim. 16. (A/C: 3)**

\*FIC: ostitko sinä sen kaupasta?

\*VIA: &he &e # vanha [/] +...

\*FIC: mm+m.

\*VIA: +, vanha tulkki.

\*FIC: tulkilta?

\*VIA: joo # helsingissä

**Esim. 17 (B/C: 3)**

\*FIC: onko hän hanoissa # syntynyt?

\*VIB: syntynyt?

\*FIC: mm.

\*FIC: vai saigonissa # onko hänen koti +/.

Minimaaliset vastineet muodostuvat yleensä pelkästä *joo*-sanasta, hyväksyvistä minimipalautteesta (transkriptiossa joko yksihiippuinen *mm* tai kaksihiippuinen *mm+m*) tai näiden erilaisista yhdistelmistä. Minimaaliset vastineet seuraa-

<sup>24</sup> Verbin liittomuotoihin sisältyvän *olla*-verbin toistoa ei katsota toistoksi (ks. lukua 5.2.1 edellä) ja &he-fragmentti taas on niin niukka päällekkäisyys, että olisi liian tulkinnanvaraista kohdella sitä *helsingissä*-sanaan rinnastuvana toiston kohteena.

vat tavallisesti sellaista toisto-osoitinta, joka sisältää valmiin tulkintaehdotuksen. Esimerkit 18 ja 19 sisältävät näytteen tällaisesta minimaalisen vastineen tyypillisestä esiintymisympäristöstä. Edellisessä vastineen esittäjänä on kieltenoppija, jälkimmäisessä syntyperäinen suomenpuhujia.

**Esim. 18. (B/C: 5)**

\*VIB: joo+o <minä &tu [//] tulin> [//] # minä tulin öö ystävän kotiin.

\*FIC: sinä menit ystävän kotiin.

\*VIB: joo.

**Esim. 19. (A/C: 4)**

\*FIC: mitä muuta sinä pelkäsit?

\*VIA: pelkään?

\*FIC: pelkäsit # <kun sinä> [>] tulit # ensimmäisenä päivänä.

\*VIA: <&pel [/] &pel> [<].

\*VIA: pelkäsin?

\*FIC: niin.

Esimerkit havainnollistavat sitä, että minimaalisen vastineen käyttö edellyttää sitä, että yhteisymmärrys on jo lähellä ja että oikeaan osuva tai ainakin kyllin oikeansuuntainen tulkintaehdotus on esitetty. Tosin voi myös olla, että keskustelua vain halutaan päästä jatkamaan – vähäisempikin yhteisymmärrys voi joskus olla jatkamisen kannalta riittävää (Pica ym. 1989; Linell 1993).

Esimerkki 19 sisältää myös yhden äidinkieliselle puhujalle hyvin ominaisen toistovastineen: ensimmäisen osoittimen jälkeen hän toistaa redusoiden alkuperäisen ongelmavuoronsa siten, että siitä jää jäljelle vain sana *pelkäsit*. Tämän ympärille hän rakentaa elaboroiden uuden syntaktisen ympäristön. Näin toistettu elementti toimii välittäjänä tai sidoksena kahden keskenään erilaisen kokonaisuuden välissä. Sen avulla rakennetaan siis jatkuvuutta ja koheesiota.

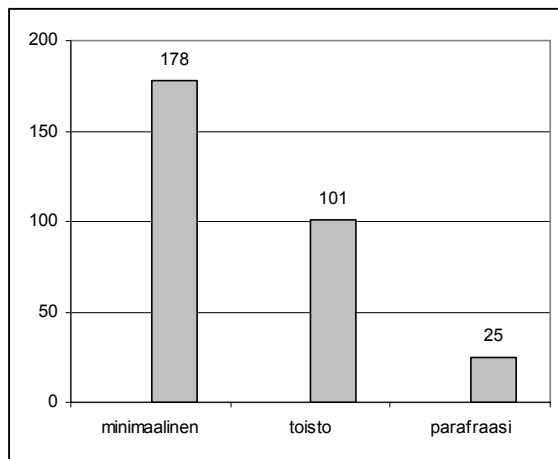
## 5.2.5 Toistojen asema reaktioissa

Reaktioissa on kyse yhteisymmärryksen syntymisen tunnustelusta tai varmistelusta välittömästi vastineen jälkeen. Tyypillisesti reaktio vastineeseen päättää koko neuvottelun eli pohjustaa palaamista varsinaiseen puheenaiheen käsittelyyn. Reaktioiden määrä (304 esiintymää) on aineistossa kokonaisuudessaan selvästi vähäisempi osoittimiin (512) ja vastineisiin (706) verrattuna, koska reaktiot ovat vain valinnaisia merkitysneuvottelun osia. Koska merkitysneuvottelua on aineistossa yhteensä 319 (ks. lukua 5.3.3.), reaktioita on jokseenkin yksi neuvottelua kohti. Toistoa sisältäviä reaktioita esiintyy vastaavasti vähemmän kuin toisto-osoittimia ja -vastineita. Toistoja on koko aineistossa reaktioina noin 100, kun niitä osoittimina on noin 300 ja vastineina noin 400 (ks. kuvioita 8 ja 10 edellä). Reaktioita tarkastellaan tässä tutkimuksessa suppeammin kuin osoittimia ja vastineita, koska niihin sisältyvät toistot sisältävät vain harvoin muokkausta.

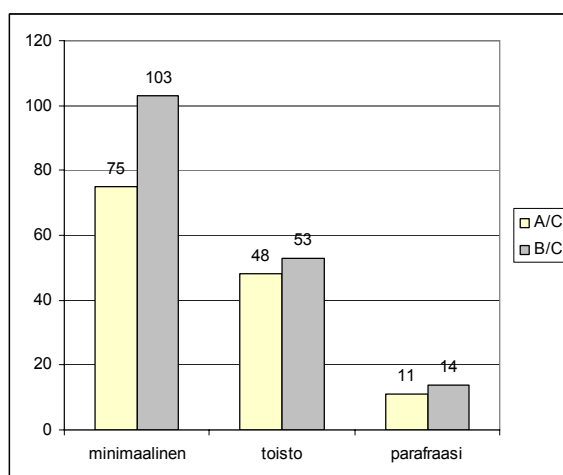
Yleensä jo yksi reaktio riittää neuvottelun päättämiseen – ja sekään ei siis ole välttämätön. Tyypillinen tapaus oli jo esimerkissä 10 edellä; siinä oppijan selventävää *hän syö bona* -vastinetta seurasi äidinkielisestä suomenpuhujan reaktiona modalisoitu toisto *joo bona* ennen kuin neuvottelu päättyi. Tämän reakti-

on lomaan sijoittui myös oppijan minimaalinen *joo*-vastine. Pitkissä merkitysneuvotteluissa hyväksyviä reaktioita esiintyy kuitenkin joskus myös välitilin päätöksen asemassa. Silloin reaktioilla todetaan yhteisymmärryksen riittävyys jonkin osaongelman suhteen ennen kuin neuvottelussa mennään eteenpäin, ja reaktiot jäsentävät siis osaltaan merkityksen selventämistä. Näissä tapauksissa reaktioita voi olla useampia samassa neuvottelussa.

Toisto ei ole aineiston yleisin reaktiotyyppi, vaan minimaalinen *joo* tai *mm*-tyyppi on huomattavasti sitä tavallisempi. Toistojen osuus on kolmannes, sillä niitä on 101 kun taas minimaalisten reaktioiden kokonaismäärä on 178 ja lisäksi reaktionä palvelee yhteensä 25 parafrasiesiintymää. Reaktiotyyppejä on kaiken kaikkiaan vain nämä kolme, ja niiden määrälliset suhteet ilmenevät vielä kootusti kuvioista 12. Kuvio 13 puolestaan sisältää erikseen reaktioiden määrät A/C- ja B/C-keskustelujen osalta.



KUVIO 12 Erityyppisten reaktioiden määrä merkitysneuvotteluissa



KUVIO 13 Erityyppisten reaktioiden määrä A/C- ja B/C -keskustelujen merkitysneuvotteluissa

Kuten kuvioista 13 voidaan havaita, A/C-keskusteluissa ja B/C-keskusteluissa minimaalisten ja toisto- ja parafrasireaktioiden yleisyysjärjestys on keskenään sama ja B/C -keskusteluissa reaktioita on kauttaaltaan hieman enemmän kuin A:n ja C:n keskusteluissa. Ero on kuitenkin selvä vain minimaalisten osoittimien käytössä.

Toistoilla on reaktioissa kaiken kaikkiaan kapeampi käyttöala kuin osoittimissa ja vastineissa. Ne ovat kuitenkin ilmeisen tarpeellisia ja toimivia myös tässä tehtävässä, koska niiden osuus on niinkin suuri kuin kolmannes. Toistoja sisältävissä reaktioissa on tyypillisesti kyse siitä, että edeltävästä vuorosta toistetaan redusoiden osa sellaisenaan. Reaktiot vastineisiin ovat myös aineiston harvojen pelkästään modalisoitujen toistojen käyttöalaa; niinä voi siis palvella myös muodoltaan muokkaamaton toisto, johon kytkeytyy myöntöä ilmaiseva minimipalautte.

Tässä ja kahdessa edeltävässä alaluvussa on tarkasteltu sitä, paljonko toistoja esiintyy merkitysneuvotteluissa ja millaisessa funktiossa ja seurassa ne siellä ovat. Jo pelkistetty määrällinen tarkastelu osoitti, että toistot ovat merkitysneuvotteluissa todella keskeisessä asemassa. Ne on selvästi yleisin neuvottelun työkalu, koska enemmistö osoittimista ja vastineista on toistoja. Toimiesseen osoittimina ja vastineina toistot asettavat myös rajoja sille, miten ja milloin muita neuvottelun työkaluja kuten parafraseja tai minimaalisia ilmauksia käytetään. Myös reaktioissa vastineisiin toistoilla on käyttöalansa yhteisymmärryksen vahvistajina. Merkitysneuvottelut etenevät siis ensisijaisesti toistojen turvin ja usein niiden ehdoilla.

Jo se, että toistoa esiintyy niin usein, paljastaa puheen tuottamisen ja prosessoinnin dialogisen luonteen merkitysneuvotteluissa ja myös yleisemmin kielenoppijoiden keskustelussa. Suuri osa sanotusta nojaa aivan konkreettisesti niihin kielellisiin ilmauksiin, joita on käytetty juuri edellä. Toistoilla muodostetaan yhteistä kielellistä pohjaa, jonka varaan uusia kielellisiä aineksia voidaan tuoda.

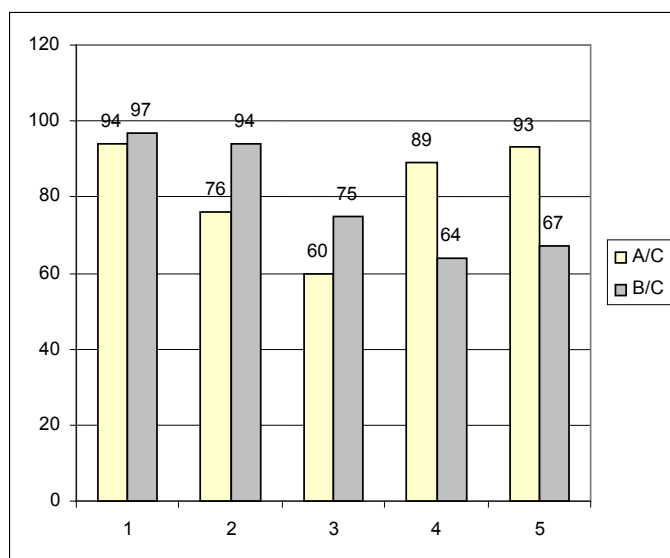
Jatkossa tässä tutkimuksessa rajaudutaan pelkästään toistojen tarkasteluun. Seuraavissa alaluvuissa on esillä se, miten toistojen käyttö kehittyi eri osallistujilla pitkittäisseurannassa.

### 5.2.6 Toistojen määrän pitkittäiskehitys

Keskusteluissa osallistujille saattaa muotoutua osin omanlaisensa toistamiskäytännöt tai -preferenssit, ja käytänteitä voidaan myös muuttaa ja mukauttaa keskustelukumppanin mukaan tai oppijoiden kielitaidon kehittyessä. Vaihtelua ja yhtäläisyyksiä jäljitetään seuraavaksi vertaamalla merkitysneuvotteluihin sisältyvien toistojen kokonaismääriä, osallistujakohtaisia määriä ja neuvottelun eri osissa esiintyvien toistojen määriä keskusteluittain.

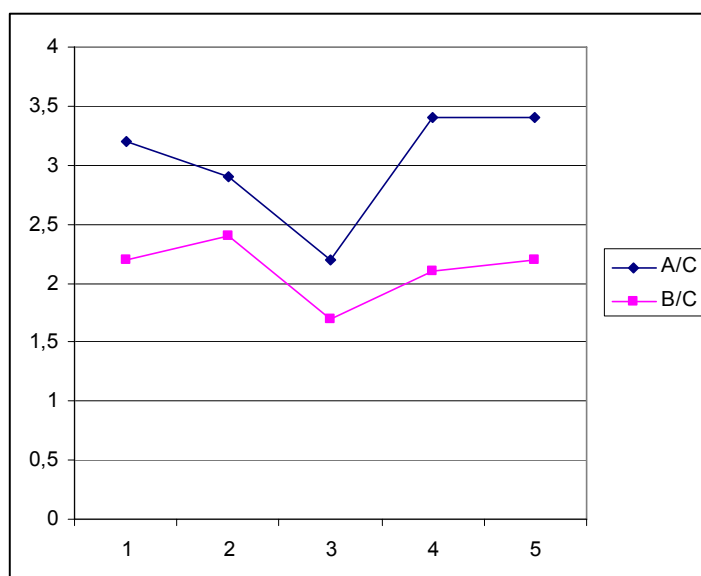
Osallistujien A ja C välisissä merkitysneuvotteluissa toistojen määrässä ei ole selvää nousevaa tai laskevaa suuntausta, vaan määrä vaihtelee 60:n 94:n välillä käyden alimmillaan kolmannessa keskustelussa. Sen sijaan B:n ja C:n toistojen määrässä voidaan havaita laskeva perussuunta, joka pääosin heijastelee

merkitysneuvottelujen kokonaismäärän laskua (vrt. kuviota 6 luvussa 5.2.2). Toistojen kokonaismäärät vaihtelevat B/C-keskustelujen merkitysneuvotteluis- sa välillä 64–97 eli jokseenkin samalla tasolla kuin A/C-keskustelujen neuvotte- luissa. Kuvioon 14 on koottu nämä merkitysneuvotteluihin sisältyvien toistojen kokonaismäärät kaikista oppijaosallistujien A ja B käymistä keskusteluista äi- dinkielen puhujan eli osallistuja C:n kanssa.



KUVIO 14 Merkitysneuvotteluihin sisältyvien toistojen määrä keskusteluittain

Kuvio 15 havainnollistaa vielä sitä, paljonko eri keskusteluissa on toistoja yhtä merkitysneuvottelua kohti. Keskiarvoksi A/C -keskusteluissa muodostuu 3,0 ja B/C -keskusteluissa 2,1 toistoa, joten toistojen määrä yhtä neuvottelua kohti on koko aineistossa keskimäärin 2,6 (ks. liitteen 2 taulukkoa 4).



KUVIO 15 Toistojen määrä merkitysneuvottelua kohti keskusteluittain

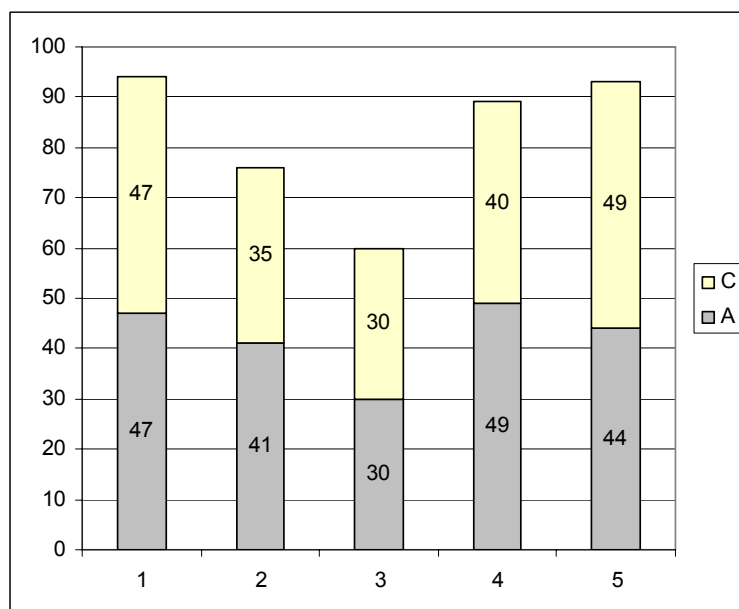
Sekä A/C- että B/C-keskusteluissa toistojen määrä neuvottelujaksoa kohti käy alimillaan kolmannen keskustelun kohdalla. Tämän taustalla voi olla esimerkiksi muiden neuvottelukeinojen runsas käyttö tai neuvottelujen lyhyys.

Seuraavaksi tarkastellaan toistojen osallistujakohtaisia määriä pitkittäisesti. Niissä huomiota herättää etenkin se, että oppijat ja äidinkielen suomenpuhujat toistavat merkitysneuvotteluissa keskenään jokseenkin saman verran. Toistaminen ei siis ole erityisesti oppijoille tai erityisesti äidinkieliselle puhujalle ominaista toimintaa, vaan kaikki turvautuvat ymmärtämisiongelmiensä kohdalla toistoihin melko yhtäläisesti.

Kuvioon 16 on koottu toistojen osallistujakohtaiset määrät A:n ja C:n välisistä merkitysneuvotteluista kaikilta keskustelukerroilta erikseen. Toistot jakautuvat osallistujien kesken kauttaaltaan lähes tasan ja vaihteluvälikin on yhtäläinen eli 30–49. Kuviossa 17 ovat vastaavat tiedot B:n ja C:n osalta. Asetelma on pitkälti sama kuin A/C-merkitysneuvotteluissa määrien vaihdellessa B:llä välillä 37–51 ja A:lla 26–48.

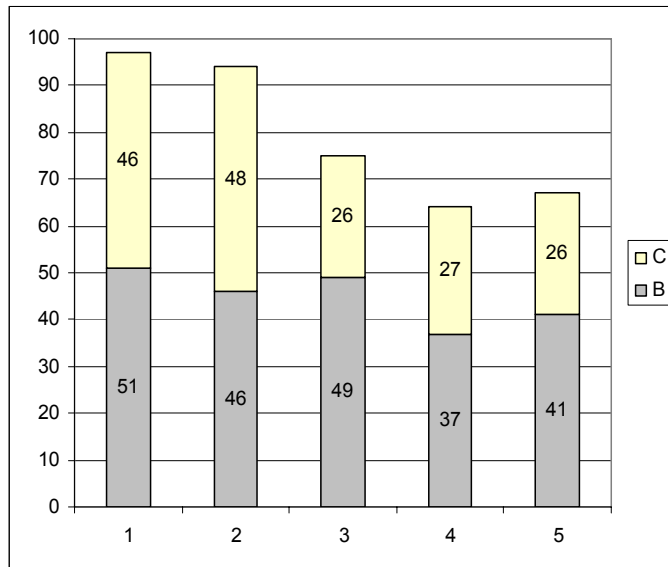
Kuviosta 17 ilmenee kuitenkin, että kolmannesta keskustelusta alkaen äidinkielen puhuja C toistaa vähemmän kuin aiemmin ja samalla vähemmän kuin oppija B, jonka toistojen määrässä ei tapahdu yhtä selvää pudotusta. Edellä jo mainittu toistojen kokonaismäärän väheneminen B/C-keskusteluissa on siis lähinnä C:n toimintatavan muutoksesta johtuvaa.

Vaikka toistojen määrä B/C-keskusteluissa laskeekin seurannan loppua kohti, edellä olleesta kuviosta 15 jo ilmeni, että merkitysneuvottelujen kokonaismäärään suhteutettuna toistojen määrä itse asiassa nousee kahdessa viimeisessä keskustelussa kolmanteen nähden, koska merkitysneuvottelua on niissä vähemmän.



KUVIO 16 Toistojen osallistujakohtainen määrä A/C-merkitysneuvotteluissa keskusteluittain

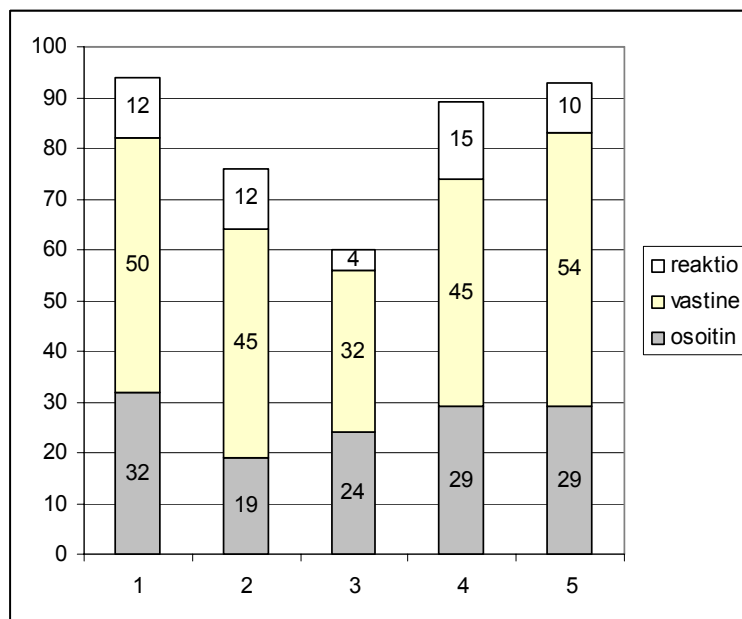




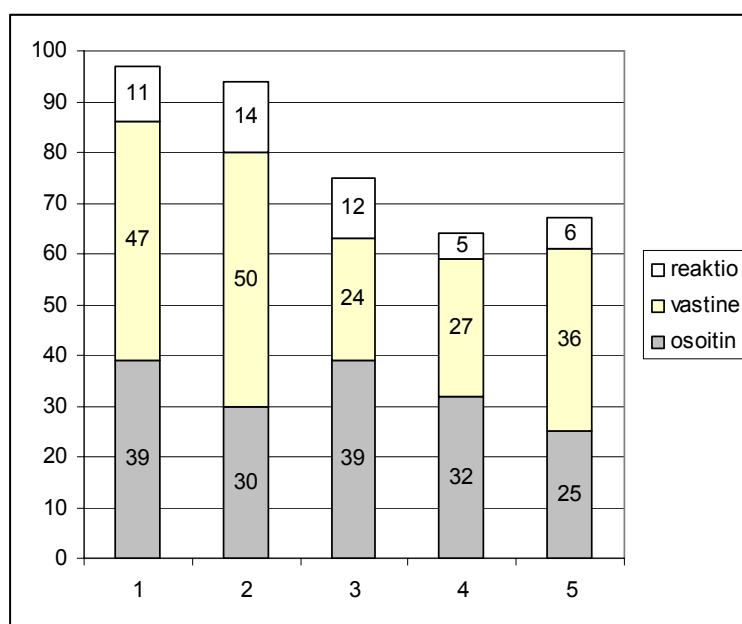
KUVIO 17 Toistojen osallistujakohtainen määrä B/C-merkitysneuvotteluissa keskusteluittain

Toistojen määrän kehitystä merkitysneuvotteluissa tarkastellaan vielä neuvottelun eri osien eli osoittimien, vastineiden ja reaktioiden suhteen eriteltyinä. Tämäkin vertailu toteutetaan keskusteluittain.

Kuten edeltävissä jaksoissa on jo havaittu, toistojen selvä enemmistö toimii osoittimina tai vastineina. Reaktioissa toistot ovat harvinaisempia, mikä liittyy suoraan siihen, että reaktiot eivät ole merkitysneuvotteluissa pakollisia osia (ks. lukua 5.2.5). Toistojen määrät eri keskustelukerroilla käytyjen merkitysneuvottelujen osoittimissa, vastineissa ja reaktioissa ilmenevät kuvioista 18 ja 19. Kuvio 18 koskee A/C-keskusteluja ja kuvio 19 vuorostaan B/C-keskusteluja



KUVIO 18 Toistot A/C-keskusteluihin sisältyvissä merkitysneuvotteluissa



KUVIO 19 Toistot B/C-keskusteluihin sisältyvissä merkitysneuvotteluissa

Toistoja on A/C-keskusteluissa johdonmukaisesti eniten vastineina, kun taas B/C-keskusteluissa niitä on osoittimina ja vastineina tasaisemmin; kolmannessa ja neljännessä keskustelussa toistojen osoitinkäyttö on jopa hieman runsaampaa kuin niiden vastinekäyttö. Toistojen kokonaismäärissä tapahtuva pudotus B/C-keskusteluissa toisen kerran jälkeen liittyy siihen, että toistovastineiden määrä puolittuu. Toisto-osoittimien määrä sitä vastoin pysyy vakaampana keskustelusta toiseen.

Kaiken kaikkiaan A/C-keskusteluissa toisto-osoittimien määrät vaihtelevat välillä 19–32 ja vastineiden välillä 32–54. Vastaavat määrät B/C-keskusteluissa ovat 25–39 ja 24–50. Reaktioissa toistojen määrä ei missään keskustelussa ylitä 15 tapausta.

Näillä määrällisillä vertailuilla on haettu selvyyttä siihen, miten aineistoon sisältyvät toistot jakautuvat osallistuja- ja keskustelukohtaisesti ja minkä verran toistoja esiintyy merkitysneuvottelun eri osissa. Selville on saatu, että osallistujat toistavat merkitysneuvottelujen aikana aktiivisesti ja erot toistojen määrissä ovat heidän välillään vähäisiä. Erot heijastelevat lähinnä niitä vähäisiä muutoksia, joita neuvottelujen määrissä on eri keskustelukertojen välillä. Neuvottelujen määriin suhteutettuna B/C-keskustelujen merkitysneuvotteluissa esiintyy vähemmän toistoa kuin A/C-keskusteluissa. Seurannan keskivaiheilla määrä käy alimmillaan.

Toistoa esiintyy osoittimissa ja vastineissa paljon kaikissa keskusteluissa. A/C-keskustelujen merkitysneuvotteluissa toistovastineet ovat kauttaaltaan toisto-osoittimia selvästi yleisempiä, kun taas B/C-keskusteluissa toisto-osoittimia on ajoittain jopa enemmän kuin toistovastineita. Myös reaktioina toistoja esiintyy, mutta vähemmän.

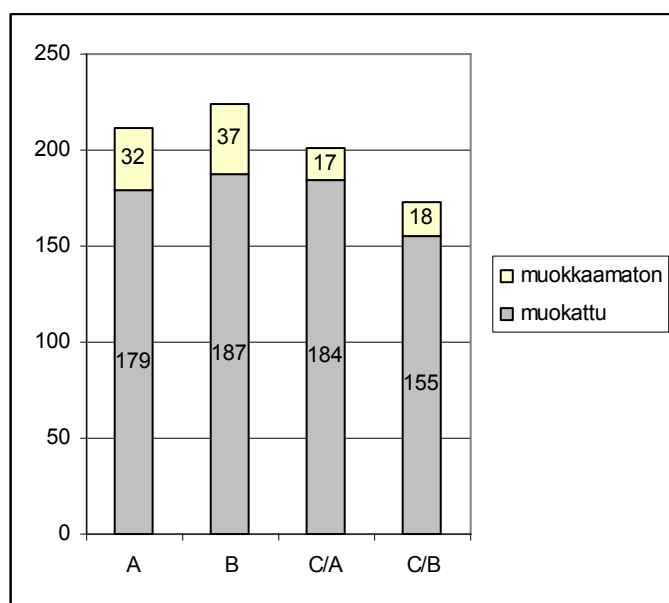
Seuraavassa alaluvussa painopiste siirtyy toistamisen käytänteisiin eli siihen, missä suhteessa toistot ovat edeltävään ilmaukseen.

### 5.2.7 Toistokäytänteiden pitkittäiskehitys

Toistojen dynamiikan hahmottamiseksi on olennaista päästä käsiksi siihen, kuka toistaa neuvottelutilanteissa ja ketä, ja missä määrin toistaminen on identtistä, modalisoivaa, redusivaa ja elaboroivaa. Näin alkaa hahmottua kuva siitä, miten kielellinen aines kiertää toistojen myötä vuorosta toiseen.

Mitä enemmän toistoa kohdistuu keskustelukumppanin vuoroihin, sitä enemmän kielellistä kierrätystä osapuolten välillä esiintyy. Toisaalta mitä enemmän redusointia ja elaborointia ilmenee, sitä intensiivisempää kielen rakenteen ja sanaston prosessointi on, edellyttäväthän toistojen yhteydessä tehtävät kielelliset muokkaukset reaaliaikaista kielellistä analyysia. Se, missä määrin ja millaista kielen rakenteen muokkausta yhteisymmärryksen saavuttamiseksi tarvitaan ja toteutetaan, heijastuu taas siihen, millaista affordanssia oppijoiden ulottuvilla on neuvottelutilanteissa. Näitä teemoja tarkastellaan pitkittäisesti, mutta ennen sitä muodostetaan kokonaiskuva muokkausten ja itse- ja toisten toistojen määrällisistä suhteista aineiston merkitysneuvotteluissa.

Kuviossa 20 toistot esitellään jaoteltuina osallistujittain vain joko muokatuiksi tai muokkaamattomiksi. Edellisiin on yhdistetty kaikki redusoidut ja elaboroidut ja jälkimmäisiin taas modalisoidut ja identtiset toistot, jotta perusasetelman selkeys olisi mahdollisimman hyvin hahmotettavissa.



KUVIO 20 Muokatut ja muokkaamattomat toistot merkitysneuvotteluissa osallistujittain

Muokatut toistot ovat kaikilla osallistujilla ylivoimaisesti yleisempiä, ja kaikki käyttävät niitä jokseenkin tasaisesti; C:n toistomäärä on tosin muita alempi keskusteluissa B:n kanssa, kuten edellä on jo käynyt ilmi. Muokkaamattomia tois-

toja oppijat käyttävät noin kaksinkertaisesti äidinkieliseen puhujaan nähden. Muokattujen toistojen kokonaismäärä on merkitysneuvotteluissa 703 ja muokkaamattomien 104.

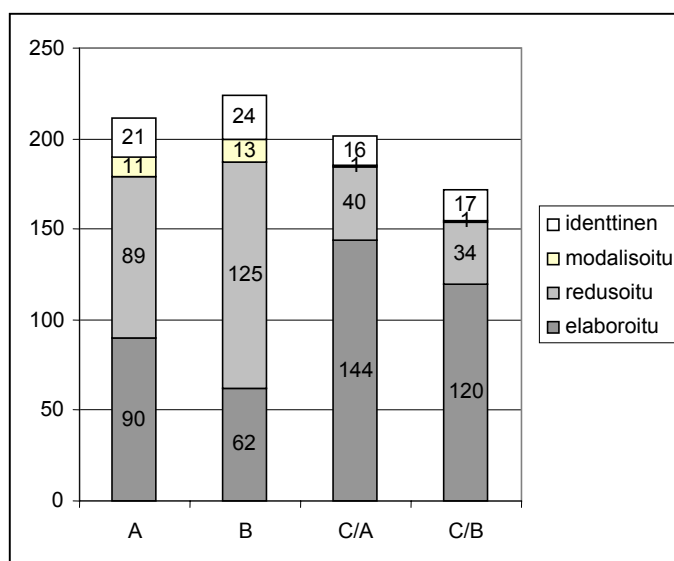
Osallistujien toistamiskäytänteistä löytyy kuitenkin selkeämpiä eroja, kun otetaan askel yksityiskohtaisemmalle tasolle. Kuvio 21 on muuten sama kuin kuvio 20, mutta siinä elaboroinnit, redusoinnit, modalisoinnit ja identtiset toistot on eroteltu toisistaan. Näin päästään jo alustavasti selville siitä, millaisia kunkin osallistujan toistokäytänteet ovat perustaltaan.

Muokkaamattomien toistojen osalta havaitaan ensinnäkin, että modalisoitujen toistot ovat kahta lukuun ottamatta oppijoiden vuoroissa. Heilläkin ne ovat marginaalisessa asemassa, sillä määrä on vain puolet identtisten toistojen niin ikään vähisestä määrästä. Modalisoitujen toistojen kokonaismäärä jää aineistoon kuuluvissa merkitysneuvotteluissa 26:een ja identtisiä toistoja on puolestaan 76.

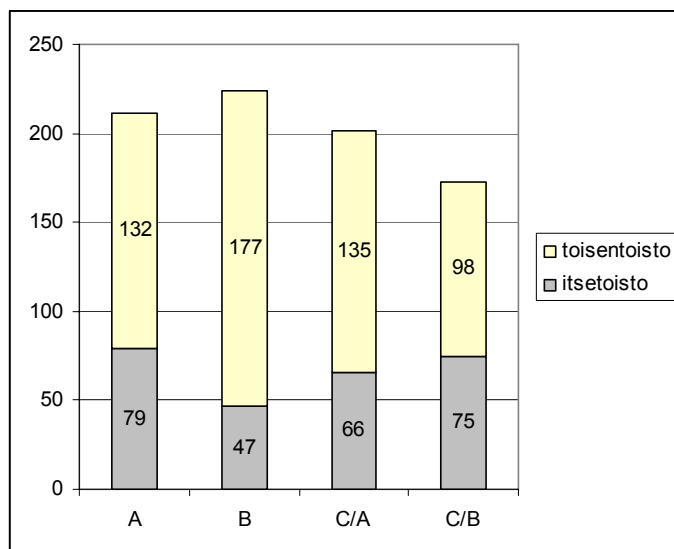
Oppijoiden A ja B toistamiskäytänteet eroavat toisistaan: B redusoi kaksi kertaa enemmän kuin elaboroi, kun taas A:lla määrät ovat tasoissa – tarkasti ottaen elaborointeja on jopa yksi enemmän. Molemmat oppijat ovat kuitenkin selvästi äidinkielistä puhujaa aktiivisempia resusoinnin saralla: siinä missä redusointimäärät ovat A:lla 89 ja B:llä 125, ne ovat C:llä vain 40 ja 34.

Äidinkielinen puhuja profiloituuikin selkeästi elaboroijaksi: hänellä on elaborointeja lähes kolme kertaa enemmän kuin redusointeja. A:n kanssa neuvotellessaan hän tuottaa yhteensä 144 elaborointia ja B:n kanssa neuvotellessaan 120. Oppijoiden tuottamien elaborointien määriin nähden ero on myös selvä. Keskusteluissa osallistujan B kanssa äidinkielinen puhuja C elaboroi kaksin verroin ja A:han nähdenkin noin kolmanneksen enemmän.

Kun tarkasteltavaksi otetaan se, ketä toistetaan – itseä vai keskustelukumppania – havaitaan lisää sekä eroja että yhtäläisyyksiä osallistujien välillä. Niitä havainnollistaa kuvio 22, johon on koottu itse- ja toisentoistojen määrät.



KUVIO 21 Identtiset, modalisoidut, redusoidut ja elaboroitut toistot merkitysneuvotteluissa osallistujittain



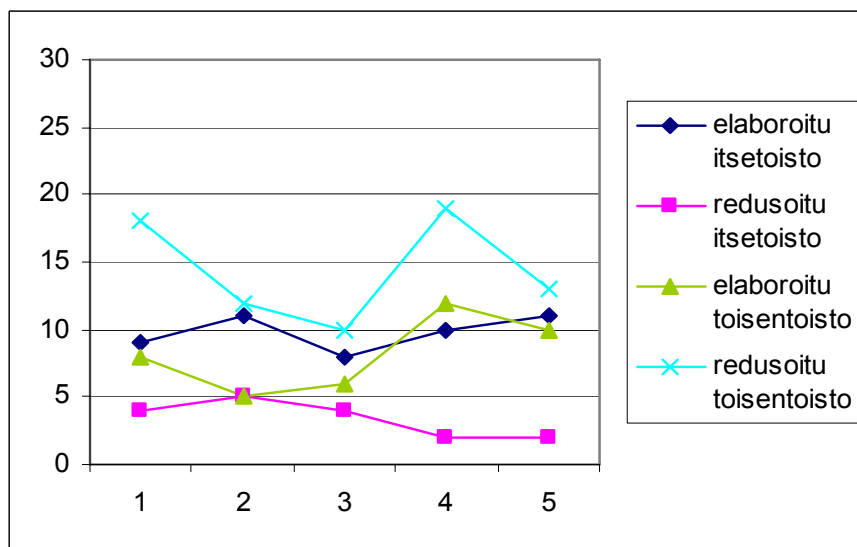
KUVIO 22 Itsetoistot ja toisentoistot merkitysneuvotteluissa osallistujittain.

Oppija B toistaa erityisen paljon keskustelukumppaniaan, kun taas C kohdistaa toistoja hänen kanssaan neuvotellessaan kummankin vuoroihin melko tasaisesti. A ja C taas toimivat keskinäisissä keskusteluissaan hyvin yhdenmukaisesti: kumpikin kohdistaa toistoja selvästi enemmän toisen vuoroihin kuin omiinsa. Pitkittäisessä tarkastelussa ei itse- ja toisentoistojen määrien osalta esiinny mainittavaa vaihtelua kenelläkään osallistujista, joten siihen ei mennä tällä kohtaa lähemmin; ESF-hankkeessa (ks. Perdue 1993a: 141–144) kolmen vuoden aikana oppijoilla havaitusta toisentoistojen määrän alenemistendenssistä ei siis ole viitteitä ainakaan näin lyhyen seurannan aikana.

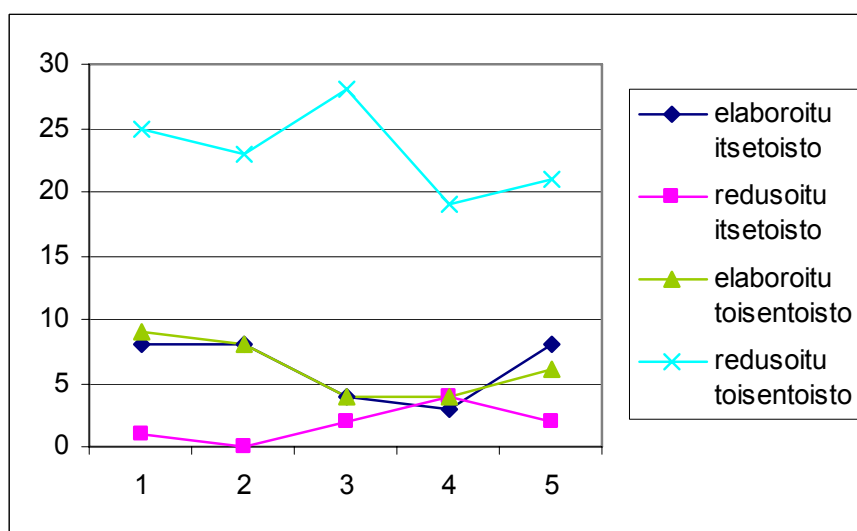
Yhdistämällä tähänastiset havainnot voidaan todeta, että kielelliset muokkaukset ulottuvat sekä itsetoistoihin että toisentoistoihin – muu kuin muokattu toistohan on aineistossa lopulta vähäistä – ja eniten muokkauksia kohdistetaan toiselta toistettuun kielenainekseen, koska sitä on valtaosa. Keskustelun kumpikin osapuoli työstää sekä omissa että toisen vuoroissa esiin tulleita muotoja.

Kun siirrytään yksilötason pitkittäiseen tarkasteluun ja yhdistetään toiston kohde ja tyyppi eli se, kenen ilmausta toistetaan ja miten, kuva eri osallistujien toistokäytännöistä täsmentyy ja erilaistuu edelleen. Liitteen 2 taulukkoon 5 on koottu tätä aihepiiriä koskevat tarkat numeeriset tiedot osallistujittain.

Edellä on jo todettu, että oppija A on aktiivinen elaboroija. Kaikilla keskustelukerroilla hänen yleisimmäksi toistotyyppikseen osoittautuu kuitenkin redusoitu toisentoisto eli osoittainen toisto ilman mitään elaboroivia aineksia. Sama toistotyyppi on jopa erittäin dominoivassa asemassa oppijalla B. Tätä havainnollistavat kuviot 23 ja 24, joissa ovat kaikilla viidellä keskustelukerralla tuotetut muokatut toistot oppijoiden osalta. Perusasetelma on molemmilla oppijoilla sama, ja B:n kokonaisuutena suurempi toistomäärä näkyy nimenomaan yleisimmän toistotyypin eli redusoidun toisentoiston silmiinpistävänä runsautena.



KUVIO 23 Osallistuja A:n muokatut toistot keskusteluittain

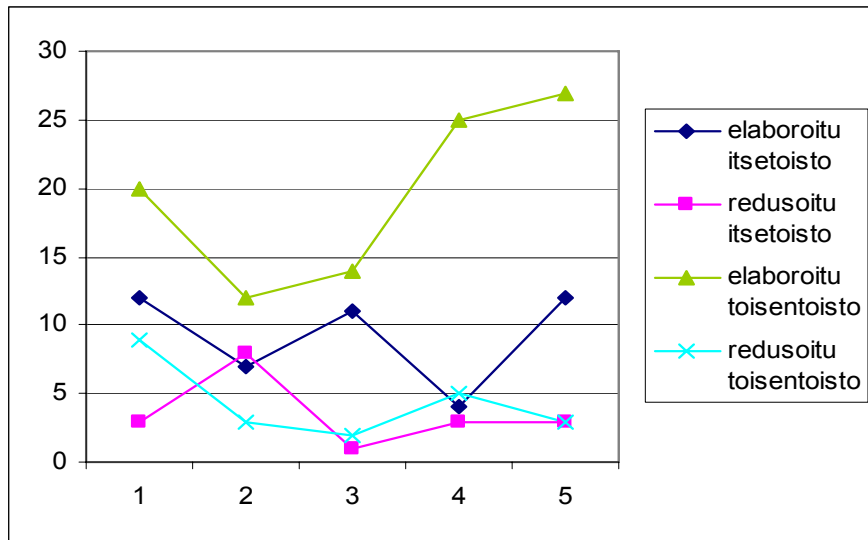


KUVIO 24 Osallistuja B:n muokatut toistot keskusteluittain

Verrattaessa osallistujia A ja B havaitaan, että elaboroinnin osuus on A:lla suurempi. Hän työstää omia ilmauksiaan enemmän kuin B, joka taas keskittyy redusoimaan keskustelukumppaninsa ilmauksia. B nojaa kaiken kaikkiaan tiivimmin keskustelukumppaninsa ilmauksiin ja hän tuottaa esimerkiksi useita identtisiäkin toisentoistoja, joita A:lla ei esiinny juuri lainkaan. Osallistuja A elaboroi sekä omia että keskustelukumppaninsa ilmauksia.

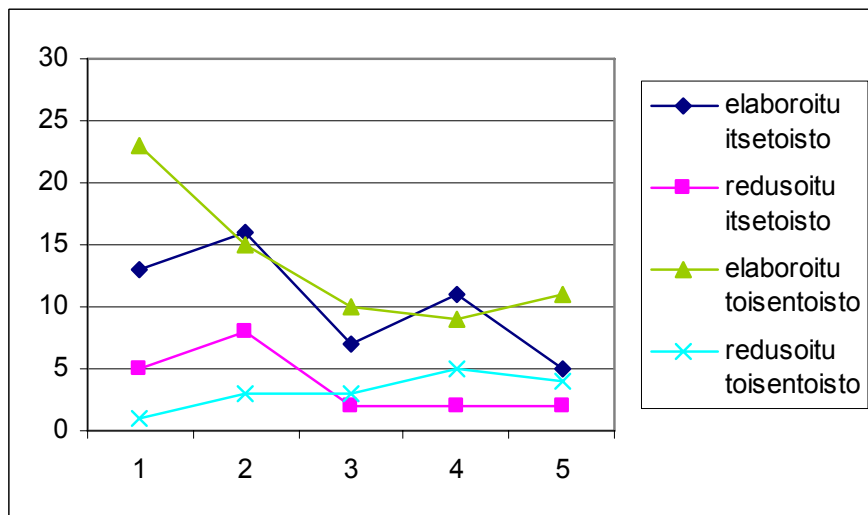
Kun oppijaosallistujien ja äidinkielen puhujan toistokäytänteitä verrataan toisiinsa, erot ovat hyvin selvät. Siinä missä oppijoille ovat ominaisimpia redusoidut toisentoistot, ovat äidinkielen puhujalle ominaisimpia elaboroidut toisentoistot. Keskusteluissa oppija A:n kanssa C:n elaboroitujen toisentoistojen määrä on koko seurannan ajan suurempi kuin muiden toistotyyppien,

ja se myös lisääntyy lähes koko ajan. Elaboroidut itsetoistot ovat yleisimpiä toistoja elaboroitujen toistoisten jälkeen. Näitä osallistuja C:n elaborointikeskeisiä toistamiskäytänteitä havainnollistaa kuvio 25.



KUVIO 25 Osallistuja C:n muokatut toistot A/C-keskusteluissa

Tarkastelemalla kuviota 25 vielä suhteessa kuvioon 26, jossa ovat C:n toteuttamat muokkaukset vastaavasti keskusteluissa B:n kanssa, päästään käsiksi siihen, miten C:n toistokäytänteet poikkeavat toisistaan sen mukaan, kumpi oppija hänellä on keskustelukumppaninaan.



KUVIO 26 Osallistuja C:n muokatut toistot B/C-keskusteluissa

Elaborointi dominoi C:n neuvotellessa merkityksistä myös B:n kanssa, mutta määrällinen kehityssuunta on täysin päinvastainen: siinä missä A:n kanssa C:n elaboroidut toistoistot lisääntyvät keskustelusta toiseen, ne B:n kanssa vähenevät jyrkästi tutkittavan jakson aikana. Tälle ilmiölle löytyy mahdollinen

selitys edeltä. Sen lisäksi, että tuloksessa heijastuu C:n toistojen kokonaismäärän lasku, taustalla lienee myös se, että B käyttää toistoa lähes pelkästään C:n ilmauksia redusoiden, mikä mahdollistaa vastaamisen myös minimaalisella vastineella.

Kaiken kaikkiaan C:n roolina on paitsi työstää oppijoiden ilmauksia eteenpäin myös muotoilla omia ilmauksiaan uudelleen lisäämällä niihin uutta kielellistä ainesta. Omien ilmausten yksinkertaistamista redusoiden esiintyy niin ikään, mutta ne ovat selvästi harvinaisempia kuin elaboroinnit. Oppijoiden yleisin toistotyyppi eli redusoitu toisentoisto on C:llä erittäin vähällä käytöllä neuvottelun välineenä.

Jo aineiston määrällinen analyysi avaa kaiken kaikkiaan näkymiä siihen, millaista yhteistyödiskurssia merkitysneuvotteluissa tuotetaan toistojen turvin. Tässä toteutettu toistojen tarkastelu osallistujittain, pitkittäin ja muokkaustyypeittäin tuo esiin sellaisia toistoon liittyviä piirteitä, joita aiemmissa tutkimuksissa ei ole havaittu. Ensinnäkin toistaminen ilman muokkauksia on tässä aineistossa harvinaista, ja kaikkien osallistujien toistot ja muokkaukset kohdistuvat useammin keskustelukumppanin kuin omiin ilmauksiin. Se tarkoittaa, että kielellinen aines kiertää neuvottelujen aikana osapuolten välillä tiiviisti ja että he myös tukeutuvat omien neuvotteluvuorojensa tuottamisessa hyvin konkreettisesti siihen, mitä keskustelukumppani on edellä sanonut. Toisaalta myös omien ilmausten elaborointia esiintyy.

Se, että äidinkielen puhuja toistaa ja elaboroi oppijoiden edellä keskustelussa käyttämää kielenainesta, tarkoittaa sitä, että kielenaineksen kierrätys ei ole vain oppijoiden tukeutumista äidinkielen puhujaan, vaan myös äidinkielen puhuja rakentaa ilmauksiaan heiltä kuulemansa varaan. Toistaminen merkitsee siis nimenomaan kielellisten resurssien vastavuoroista jakamista. Äidinkielen puhuja ei myöskään vain tarjoile uusia kielellisiä elementtejä oppijoiden käyttöön, vaan hän myös ottaa oppijoilta vastaan ja jatkokehittelyn kohteeksi sitä kielellistä materiaalia, jota nämä käyttävät. Tämäkin ilmentää osaltaan toistojen ja neuvotteluprosessin dialogista perusolemusta; kieli kuuluu samanaikaisesti kaikille ja jokaisen kielellisille resursseille on myös yhteistä käyttöä. Kaikki tuottavat omia vuorojaan paljolti keskustelukumppanin tuella ja jaetun kielellisen aineksen varassa – siis dialogisesti, eivät monologisesti.

Vaikka kaikki osallistujat sekä redusoidivat että elaboroivat omia ja toistensa ilmauksia, profiilierot ovat selvät: oppijaosallistujat – etenkin osallistuja B – ovat selvästi redusointihakuisempia kuin äidinkielen puhuja, jonka roolina on tuoda elaborointien kautta uutta kielellistä ainesta neuvotteluihin. Oppijoista A rakentaa sikäli rohkeammin omia ilmauksiaan C:n ilmausten varaan, että hän lähtee myös elaboroimaan niitä. Oppija B taas myötäilee lähinnä redusoiden, mutta on siinä todella aktiivinen.

Omiin ja toisen vuoroihin kohdentuu kummallakin oppijalla elaborointeja melko tasaisesti, mutta A:lla niiden määrät ovat suurempia kuin B:llä. Seuran lopulla A suuntaa elaborointejaan aiempaa useammin äidinkielen puhujan vuoroihin. On sinänsä huomionarvoista ja yllättävääkin, että vasta oppimisen alkuvaiheessa olevien on ylipäänsä mahdollista elaboroida omia saati äi-



dinkielisen puhujan vuoroja. Vaikka yleinen profiili painottuu redusointiin, valmiuksia alkaa siis olla myös ilmausten laajentamiseen.

Oppijoiden toistot kaiken kaikkiaan kohdistuvat omiin ja keskustelukumppanina olevan C:n ilmauksiin. Toisentoistot ovat molemmilla oppijainformanteilla enemmistönä kaikissa keskusteluissa, mikä tarkoittaa, että he nojautuvat merkitysneuvottelujen aikana selkeästi sellaiseen kielenainekseen, jota keskustelukumppani on jo käyttänyt edellä. He kierrättävät siis aktiivisesti toiselta kuulemaansa kielenainesta.

Kokonaiskuvaksi tulosten pohjalta muotoutuu se, että toistaminen ja kielellinen muokkaaminen kuuluvat tiiviisti yhteen, ja leimallista merkitysneuvotteluille on se, että kielellisiä resursseja jaetaan hyvin konkreettisesti toistojen kautta. Merkityksistä neuvottelemisen on siis resiprookkinen tapahtuma, jossa jaettuus ei ole vain ideatasolla olevaa pyrkimystä jaettuun merkitykseen, vaan myös reaalisella kielen tasolla todentuvaa jakamista.

### 5.2.8 Toistaminen taitona

Mitä toistaminen vaatii? Etenkin identtistä toistamista olisi ehkä kiusaus pitää helppona tehtävänä ja samalla toiston prototyyppinä – kaiunomaisena ja siten ehkä mekaanisenakin tuotettavana. Sitä identtisetkään toistot eivät kuitenkaan ole – etenkään toisen kielen kontekstissa. Itselle vielä uuden kielen tuntemattomia fraaseja on vaikea toistaa mallin mukaan, koska ilman merkitystä jäävää äänteiden virtaa ei pysty vielä jäsentämään muutoin kuin auditiivisesti; jo työmuistin rajat tulevat nopeasti vastaan (ks. lukua 5.1.3 edellä).

Edeltävissä alaluvuissa on jo tullut selväksi, että toistot eivät ole keskenään samanlaisia, ja että muokkaamattomat toistot ovat itse asiassa pieni vähemmistö kaikkien toistojen joukossa. Toistojen kvalitatiivinen tarkastelu tuo ilmiön monimuotoisuuden vielä selvemmin esiin. Toistaminen kehittyy nimitäin jo kymmenviikkoisen seurannan aikana laadullisesti enemmän kuin määrällisesti. Alusta alkaen toistaminen myös näyttäytyy pikemminkin taitona kuin taitojen puutteen osoituksena.

Erityisen selvästi tämä näkyy oppijoiden tuottamissa toisentoistoissa, joiden kohdentumisessa voidaan havaita selkeitä muutoksia. Lisäksi oppijoiden toistamistaitojen kehittyminen heijastuu edelleen siihen, mitä kielellisiä elementtejä äidinkielen puhuja toistaa keskustelun aikana ja miten hän sen tekee; osapuolet siis vaikuttavat toistensa toistokäytänteisiin.

Kielenoppimisen alkuvaiheessa ei ole itsestään selvää, että oppijat kykenevät tunnistamaan sananrajoja puheen virrasta. Kun oppijaosallistujien oman äidinkielen malli ohjaa etsimään yksitavuisia sanoja ja kiinnittämään huomiota sävelkulkuun, monitavuiset sanat ilman sävelkulun muutoksia ovat haastavaa prosessoitavaa. Onkin yllättävää, että oppijat ylipäänsä kykenevät jo ensimmäisissä keskusteluissa usein poimimaan puheen virrasta viimeisen leksikaalisen yksikön siihen tapaan kuin esimerkeissä 20 ja 21 tapahtuu.

**Esim. 20.** (A/C: 1)  
 \*FIC: # oliko teillä www [= VIA nimi] öö # koulussa # vieraita tänään?  
 \*VIA: **tänään?**

**Esim. 21.** (B/C: 1)  
 \*FIC: koskas koulu alkaa?  
 \*VIB: **alkaa?**

Ensimmäisissä keskusteluissa oppijoiden tuottamat toisentoistot kohdistuvat jokseenkin poikkeuksetta äidinkielen puhujan vuoron viimeiseen sanaan esimerkkien ilmentämällä tavalla. Tämä saattaa heijastaa suoraan työmuistin resursseja: kun uusia prosessoitavia yksiköitä on paljon, vain viimeiset jäävät työstettäväksi ja myös toistettaviksi (ks. esim. Philp 2003).

Keskeltä vuoroa sanan erottaminen ei vielä onnistu A:lta, mutta B selviytyy siitäkin jo pari kertaa. Se edellyttää jo kahden sananrajan tunnistamista samanaikaisesti, mikä on selvästi vaativampaa. Kolmannessa keskustelussa A:ltakin jo onnistuu sekä kahden peräkkäisen sanan poimiminen keskustelukumppanin puheenvuoron lopusta että yhden sanan toistaminen vuoron keskeltä. Tätä voidaan pitää selvänä metalingvistisen tietoisuuden ja erottelu- eli segmentointikyvyn kehityksenä.

**Esim. 22.** (A/C: 2)  
 \*FIC: # oletko sinä # nähnyt ystäviä # viikonloppuna?  
 \*VIA: **nähnyt?**

Seurantajakson lopulla oppijat onnistuvat poimimaan keskustelukumppanin vuoroista myös kohtia, jotka eivät ole peräkkäisiä eivätkä edes samaan vuoroon sisältyviä. Tässä on selkeästi kysymys jo hyvin pitkälle kehittyneestä segmentointitaidosta: puheesta löytyy elementtejä, joilla on rajat, ja toistaminen on selvästi kohdentuvaa eikä nojaudu esimerkiksi vain edeltävän vuoron tuttuihin tai viimeisiin ilmauksiin. Samalla toistoihin tulee mukaan itse lisättyä ainesta ja synteesin tuntua, ja taivutuselementtien segmentointi on vakiintunut osa toimintaa. Esimerkissä 23 yhdistyy useita näitä piirteitä. Oppija B toistaa sanan *oulu* keskeltä keskustelukumppaninsa vuoroa ja segmentoi siitä taivutuspäätteen. Näin hän käynnistää neuvottelun, joka päättyy jo sitä välittömästi seuraavaan vahvistukseen. Hetkeä myöhemmin hän koostaa kaikesta edellä kuulemastaan tarkistuskysymykseksi tulkituksi tulevan vuoron *oulu on kylmä?* Siihen hän on koonnut ainekset kahdesta edeltävästä vuorosta. Tämäkin toimii osoittimenä, mutta jälleen tulkinnan vahvistaminen oikeaksi riittää ja riittävä yhteisymmärrys todetaan saavutetuksi saman tien. Usein tällainen valmis tulkintaehdotus on keskustelukumppanille helppo vastattava; jos tulkinta osuu oikeaan, vastineeksi riittää myöntö.

**Esim. 23.** (B/C: 4)  
 \*FIC: # mutta ouluun on aika pitkä matka.  
 \*VIB: **oulu?**  
 \*FIC: mm.  
 \*FIC: monta tuntia kestää.

- \*FIC: # siellä on # ää # kylmä tuuli # aina.  
 \*FIC: oulu on meren rannassa siillon aina +/.  
 \*VIB: **oulu on kylmä?**  
 \*FIC: joo.  
 \*VIB: mm.

Seurannan alkuvaiheessa oppijat toistavat osan keskustelukumppanin vuoroista kaiunomaisesti ja lähinnä foneettiseen myötäilyyn yltäen. On ilmeistä, että he toistavat alussa sen, minkä joko tunnistavat tai ymmärtävät tai mitä ylipäänsä onnistuvat äänteellisesti jäljittelemään edes suunnilleen. Viikko viikolta kyky segmentoida suomen kieltä kehittyy kuitenkin pidemmälle, mikä johtaa aiempaa täsmällisempään toiston kohdentamiseen. Viimeisissä kahdessa keskustelussa toiston kohteet eivät ole enää sattumanvaraisia, vaan toistettavaksi valikoituu jo nimenomaan se kohta, joka on epäselvin, eikä vain kohta, jonka toistaminen ylipäänsä onnistuu jotenkuten. Tietoisuuden kohdekielestä karttuessa toiston kohde on mahdollista rajata kohtaan, joka kaipaa selventämistä.

Omiin edeltäviin ilmauksiin kohdentuvat toistot ovat alussa niin ikään vain yhden sanan pituisia, mutta seurannan edetessä ne sekä pitenevät että monimuotoistuvat ja samalla myös limittyvät suhteessa keskustelukumppanilta toistettuun kielenainekseen (ks. myös Perdue 1993: 180). Sellaisten muodostaminen elaboroiden osoittaa jo huomattavaa kykyä poimia ja yhdistellä kielellisiä aineksia.

Selvästikin kielenoppijoiden toistokäytänteet myös poikkeavat äidinkielisten puhujien välisistä. Aikuisten äidinkielisten puhujien keskinäisessä vuorovaikutuksessa toiston tulkitaan kohdistuvan nimenomaan ongelmalliseen, yllättävään tai aiempaan nähden ristiriitaista informaatiota sisältävään ilmaukseen (Sorjonen 1996). Tätä ilmentävät seuraavat arkitilanteista poimitut esimerkit<sup>25</sup>:

**Esim. 24.**

- A: sit siihen vois ajatella tota # siperiankärhöö.  
 B: **siperian?**  
 A: siperiankärhöö # tommosta köynnöstä # myöski.  
 B: **aa mimmonen se ois # sitte # niinku?**

**Esim. 25.**

- A: munhan pitää lähtee torstaina # Hesaan.  
 B: **torstaina?**  
 A: ei ku siis perjantaina.

Toisaalta ensikieltään omaksuvan lapsen (B) ja häntä hoitavan aikuisen (A) vuorovaikutuksessa toisto saa toisenlaisia tulkintoja. Parivuotiaan lapsen ei selvästikään oleteta osaavan poimia aikuisen puheenvuorosta ongelmakohtaa vaan toistavan sitä, mihin ylipäänsä onnistuu tarttumaan:

<sup>25</sup> Nämä äidinkielisten suomenpuhujien keskinäisistä keskusteluista poimitut esimerkit ovat tutkimuksen tekijän erilaisissa arkitilanteissa keräämiä. Esimerkit 24 ja 25 on merkitty muistiin junassa ja esimerkki 26 tutkijan kotona. Nämä katkelmat eivät sisälly tutkimuksen varsinaiseen aineistoon vaan ne tarjoavat sille vain anekdootinomaisia vertailukohtia.

**Esim. 26.**

A: katoppas # nytten sinne tuli taas lintu syömään.

B: **lintu # syö.**

A: joo lintu siellä syö.

Tässä lapsi redusoi aikuisen ilmauksesta kaksi konkreettista, tuttua avainsanaa, *lintu* ja *syö*. Tämä on tyypillinen redusoitu toisentoisto ja siihen sisältyy myös morfologisten elementtien segmentointia (infinitiivin tunnus ja illatiivin pääte), jota tarkastellaan lähemmin luvussa 6. On syytä olettaa, että lapsen toistamat sanat *lintu* ja *syö* ovat hänelle entuudestaan tuttuja eivätkä yllättäviä tai ristiriitaisia. Niiden poimiminen on myös sikäli kohtalaisen helppoa, että ne ovat peräkkäin puheenvuoron lopussa. Aikuinen ei tässä tilanteessa rupea selittämään näitä sanoja ikään kuin ne tuottaisivat lapselle vaikeuksia, vaan tyytyy vahvistamaan lapsen ilmausta ja rakentaa uuden syntaktisen ympäristön lapsen toistamien sanojen varaan. Aikuisen puheenvuorossa on siis kyseessä on lapsen ilmauksen syntaktisesti elaboroitu toisto.

On ilmeistä, että suomenkielisten aikuisten kielellinen kokemusmaailma kattaa ainakin aikuisten keskinäiset toistokäytänteet ja – ehkä osin pikkulapsikontaktien olemassaolosta riippuen – myös lasten kanssa sovellettavat käytänteet. Kohdattaessa aikuisia toisen kielen oppijoita tarjolla ovat nämä molemmat tulkintakehykset, jotka siis ovat osa yksilön kielellisiä resursseja. Aikuisten välisen käytännön seuraaminen ohjaa pitämään kielenoppijan toistoja nimenomaan ongelmakohdan merkitsiminä, jolloin selventämisyritys saattaa kohdistua juuri siihen ainoaan kohtaan, jota ei olisi tarpeen selventää. Tämä taas johtaa väistämättä puheenaiheiden nopeaan käsittelyyn ja etenemiseen äidinkielen puhujan ehdoilla tapahtuvaksi. Ainakin lasten toistoihin tottuneilla voidaan olettaa olevan valmiudet tunnistaa myös toistot, jotka paljastavat pikemminkin osittaisen ymmärtämisen kuin kohdennetun ymmärtämisiongelman.

Useat jo varhaisissa *foreigner talk* -tutkimuksissakin (esim. Ferguson 1975) havaitut ilmiöt näkyvät myös tämän tutkimuksen aineistossa: keskusteluille ovat ominaisia kysymys-vastaus -rakenne ja selkeät ja nopeasti käsiteltävät puheenaiheet, ja toistaminen korostuu koko seurannan ajan. Tällainen keskustelu on oppijan kannalta melko ennakoitavaa ja tarjoaa hänelle myös valmiita vastausvaihtoehtoja sanaston tasolla. Oppijat tarttuvat heille esitetyn kysymyksen viimeiseen sanaan tai avainsanaan; siihen joko liittyy epäselvyyttä tai ei liity. Äidinkielen puhuja kohtelee näitä toistoja vähintäänkin epävarmuuden osoittimena ja toisinaan myös vahvistaa vastineessaan oppijan toiston oikeaan osuneeksi ainakin sikäli, että lekseemi on tunnistettu oikein. Toistetun osan varaan rakennetaan usein myös uusi muokattu syntaktinen ympäristö samaan tapaan kuin ensikieltään omaksuville lapsille tehdään.

Oppijoiden toiminta lähenee äidinkielisten puhujien ”aikuiskäytäntöä” kuitenkin melko suurin harppauksin, koska seurannan lopulla toiston kohteet valikoituvat joskus jo hyvinkin täsmällisesti. Tämän voidaan nähdä heijastavan oppijoiden kohenevaa taitoa työstää tarjolla olevaa suomenkielistä materiaalia reaaliajassa. Näistä ilmiöistä tarjotaan esimerkkejä luvun 6 empiirisessä osassa.

Taito segmentoida puheen virrasta myös ennalta tuntemattomia sanoja vaatii jo vahvaa kuitenkin intuitiota sananrajan merkitsimistä ja suomen kielelle ominaisista sanahahmoista. Tämän taidon saavuttaminen on yksitavuisiin sanahahmoihin tottuneelle vietnaminkieliselle suomenoppijalle huomattava haaste; samallahan hänen tulisi myös lakata etsimästä sävelkulkuja ja kiinnittää sen sijaan huomita esimerkiksi painotukseen ja äänteiden keston. Kilborn ja Cooreman (1987) ovat huomauttaneet, toisen kielen oppiminen voi pakottaa jopa yksilön yleistä kielellistä prosessointitapaa muuttumaan. Jos näin on, niin siirryttäessä täysin erityyppisen kielen piiriin paine näinkin perustaviin muutoksiin on todennäköisimmillään.

Dialogisessa viitekehyksessä tarkasteltuna kielellinen prosessointi ei kuitenkaan vain yksilöllistä, vaan resiprookkista ja kollektiivista: se reaalistuu vuorovaikutuksen tasolla, kun kielen ainesta työstetään ja käytetään vuorotellen ja yhteistyössä. Seuraavassa jaksossa kootaan vielä yhteen keskeisiä tähän liittyviä näkökohtia.

### 5.2.9 Toisto kielellisten resurssien jakamisena

Toistamista merkitysneuvottelussa ohjaavat tarve ja tarkoituksenmukaisuus: oppijalla on ilmaisutarve, mutta ei riittävästi ”omia” ilmaisesursseja. Siksi apua on otettava sieltä, missä sitä on tarjolla. Keskustelukumppanin sanomisiin tukeutuminen on luontainen alkuvaiheen kielenoppijan selvitymisstrategia (ks. Broeder 1992; Roebuck & Wagner 2004), ja sen tarkoituksenmukaisuus korostuu ymmärtämisiongelmiin törmätessä. Toistamalla jotakin kuullusta puhuja voi osoittaa olevansa edelleen mukana ja seuraavansa vuorovaikutuksen pelisääntöjä, vaikka oma tuotos ei ehkä tuokaan mitään uutta tai ongelmia itsenäisesti ratkaisevaa kontribuutiota keskusteluun. Se toimii kuitenkin vuorona, jonka pohjalta keskustelukumppani voi päätellä, millainen tuki on tarpeen ja tarjottavissa olevaa. Yleensä toistojen varassa käytävän neuvottelun myötä saavutetaan riittävä yhteisymmärrys, jonka pohjalta keskustelua on realistista jatkaa.

Myös äidinkielen puhujan näkökulmasta toistaminen on ilmeisen turvallinen vuorovaikutuksen keino: tuomalla uudet elementit keskusteluun vanhojen, jo keskustelukumppanille tutuiksi osoittautuneiden ohessa voidaan aiheiden käsittelyä laajentaa luontevasti ilman riskiä ajautua täydelliseen umpikujaan. Toistaminen onkin paitsi ongelmanratkaisun väline myös ylipäänsä keino keskustella. Toistojen myötä osapuolet voivat yhdessä säännöstellä kulloinkin käytössä olevaa kielellistä ainesta siten, että tuttua on riittävästi suhteessa etenkään oppijalle vieraaseen.

Dialogiselta kannalta tarkasteltuna toisto näyttäytyy siis lopulta kielellisten resurssien jakamisen foorumina. Puhetta ei tuoteta vain yksilöllisten resurssien varassa, vaan eri osapuolilla on käyttöoikeus myös toistensa resursseihin, ja juuri toistojen kautta niistä tulee yhteisiä eli jaettuja. Voidaan myös ajatella Wongin (2000) tapaan, että myös toistokäytänteet itsessään ovat osa niitä kielellisiä resursseja, jotka ryhmän tai yhteisön jäsenet jakavat keskenään arjen tilanteissa; sosiaalisen jakamisen ulottuvuus liittyy toistoon siis myös tätä kautta.

Seuraavassa luvussa jakamisen kysymyksiä pohditaan myös sosiokulttuurisessa viitekehyksessä. Toistojen resiprookkisuuutta ja kielellisten aineiden kiertämistä tarkastellaan suhteessa tukeen eli scaffolding-ilmioon sekä niihin kielellisiin muokkauksiin, joita toistojen yhteydessä toteutetaan.

## 6 TUKI JA MUOKKAUKSET

### 6.1 Tuki tutkimuskohteena

#### 6.1.1 Tuki ja lähikehityksen vyöhyke

Toistamisessa on jo itsessään kyse tuen antamisesta ja ottamisesta: edeltävää vuorovaikutusta käytetään konkreettisesti resurssina keskusteluun osallistumisessa ja ilmausten tuottamisessa. Edellä on havainnollistettu sitä, että keskustelun osapuolten käytössä on paitsi yksilöllistä myös keskustelukumppanin kanssa jaettua kielellistä ainesta: kieltä kierrätetään, jotta vuorovaikutuksessa saavutetaan ja säilytetään jaettuus ja yhteinen jalansija.

Muokatuissa toistoissa kyse on tuesta ja tukeutumisesta vielä syvällisemmällä tavalla kuin muissa toistoissa: muokkausten kautta äidinkielen puhuja tarjoaa oppijan käyttöön omia kielellisiä resurssejaan, joihin nojaamalla tämä pystyy ylittämään yksilöllisen suoriutumisen rajat ja vakiinnuttamaan ehkä myös myöhempiin tarpeisiinsa vastaavia kielellisiä ilmauksia ja taitoja. Tämän tapaiseen vuorovaikutukselliseen ekspertti-noviisi-asetelmaan on kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa viitattu käsitteellä scaffolding.

Scaffolding - konkreettiselta merkitykseltään 'rakennustelineet' - on sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen ja sitä kautta myös konstruktivismiin kytkeytyvä käsite, joka on viime aikoina tullut selvästi muotiin oppimisen tutkimuksessa. Käsitteen juuret juontavat kuitenkin Bruneriin (mm. Wood, Bruner ja Ross 1976; Bruner 1983) ja Vygotskiin (1978). Sen olennaisimpien piirteiden hahmottamiseksi on tunnettava myös Vygotskilta (1978: 85) periytyvä lähikehityksen vyöhykkeen metaforinen käsite (e. Zone of Proximal Development, lyhenne ZPD).

Lähikehityksen vyöhyke viittaa itsenäisesti ja tuetusti suoritettavissa olevan välille sijoittuvaan potentiaalisen osaamisen alueeseen. Pelkistetysti voidaan sanoa, että lähikehityksen vyöhykkeellä yksilö suoriutuu osaavamman avulla tehtävästä, joka olisi hänelle vielä yksin tehtäväksi ylivoimainen. Lähikehityksen vyöhykkeen ulkopuolelle taas sijoittuvat tehtävät, jotka eivät voi

vielä onnistua tuetustikaan. Ne eivät siis sisälly senhetkiseen oppimispotentiaaliin (Smagorinsky 1995: 193).

Lähikehityksen vyöhyke on käsite, jota sosiokulttuurisessa viitekehityksessä on alusta alkaen hyödynnetty paljon. Määritelmien tasolla se on melko yksinkertainen asia: vyöhykkeen reunat määrittää yhtäältä itsenäisen suoriutumisen taso ja toisaalta tuetun suoriutumisen taso. Myös pedagogisesti lähikehityksen vyöhyke on periaatteessa yksinkertainen asia: opetuksen tavoitteena on saada tuetusti onnistuvat tehtävät siirtymään itsenäisen hallinnan piiriin, ja niinpä opetuksen pitäisi kohdistua juuri lähikehityksen vyöhykkeelle sijoitettiin taitoihin ja asioihin.

Lähikehityksen vyöhykkeessä onkin pitkälti kyse opetuksen ja ohjaamisen mielekkyydestä ja relevanssin varmistamisesta. Esimerkiksi pyöräilemistä ilman tukea on realistista harjoituttaa lapsella siinä vaiheessa, kun pyöräily onnistuu jo apupyörien avulla tai aikuisen tukiessa tavaratelineestä, ja polvileikkauksesta toipuvalla henkilöllä tarjotaan aluksi kyynärsauvat tueksi kävelytaidon palauttamiseen, mutta hän vapautuu apuvälineistään kyllä ajallaan. On selvää, ettei vastasyntynyt voi oppia pyöräilemään eikä vasta leikattu polvipotilas voi lähteä kävelylle noin vain. Toisaalta on yhtä selvää, että pitkittynyt riippuvaisuus apuvälineistä rajoittaisi yksilön liikkumista ja itsenäistä selviytymistä.

Jokaisen oppijan yksilöllisen lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen kunkin taidon tai asian kohdalla erikseen on kuitenkin melkoinen haaste. Millainen tuki on kulloinkin riittävää, mutta ei ylimitoitettua, ja missä vaiheessa tuesta voidaan luopua turvallisesti? Lähikehityksen vyöhykettä onkin mahdoton operationaalistaa ilman, että myös tuen käsite määritellään. Sama pätee myös toiseen suuntaan: scaffolding on usein saanut merkityksensä juuri lähikehityksen vyöhykkeen kautta.

Scaffolding on tutkimuskirjallisuudessa määritelty lukemattomin tavoin, mutta keskeiset piirteet yhdistäen sen voidaan katsoa tarkoittavan vuorovaikutuksellista tuen tarjoamista ja sen asteittaista vähentämistä ongelmanratkaisutilanteissa: oppijalle tarjottavaa tukea vähennetään sitä mukaa kuin tämä kykenee ottamaan omasta oppimisestaan enemmän vastuuta.

Mercer (1994: 96–97) on jo runsaat kymmenen vuotta sitten havainnut – ja samalla oikeastaan myös ennustanut – että scaffolding-käsite on erityisesti opettajien kannalta erittäin puoleensavetävä: se sopii hyvin yhteen intuitiivisten käsitysten kanssa siitä, mitä oppimisen tukeminen parhaimmillaan on. Hän on myös kritisoinut melko voimakkaasti sitä tapaa, jolla käsitettä on käytetty kasvatustieteen piirissä, koska määrittely on ollut tavattoman väljää ja tulkinnat moninaisia.

Scaffolding-käsitteen alkuaan esitelleet Wood, Bruner ja Ross (1976: 90) selettivät scaffoldingin tarkoittavat tukea, joka mahdollistaa sen, että lapsi tai muu aloittelija ratkaisee ongelman, suorittaa tehtävän tai saavuttaa tavoitteen, joka olisi ollut ilman apua hänen yritystensä ulottumattomissa. Brunerin (1978: 19) mukaan käsite tarkoittaa sitä, että tehtävää suorittavaa lasta autetaan vapausastetta rajoittamalla keskittymään siihen uuteen, vaikeaan taitoon, jota hän on omaksumassa. Se viittaa etenkin sellaiseen kognitiiviseen tukeen, jota aikuinen



voi tarjota lapsen oppimiselle – siis eräänlaiseen ”sijaistietoisuuteen”, joka on erilaista kuin lapsen itse sisäistämä mentaalinen toiminta. Bruner (1983) on myöhemmin määritellytkin scaffoldingin prosessiksi, jossa tilanne pohjustetaan niin, että lapsi pääsee siihen helposti ja onnistuneesti sisään, ja sitten vetäydytään vähitellen tilanteesta pois siirtäen tehtävä lapselle, kun hän on riittävän taitava selvitäkseen siitä.

Wood ym. (1976: 98) katsoivat, että scaffolding sisältää seuraavat kuusi osa-aluetta: oppijan huomion suuntaaminen tehtävään, tehtävän vaatimusten yksinkertaistaminen tai rajoittaminen, motivaation ylläpito ja eteneminen tehtävän tavoitteita kohti, oppijan huomion kiinnittäminen tehtävän keskeisiin piirteisiin, oppijan turhautumisen lievittäminen sekä suositeltavien toimintamallien antaminen.

Scaffolding-käsitteen alkuperäinen merkitys on varsin kuvaava: rakennustelineitähän tarvitaan, jotta rakennustyössä ylletäisiin yhä korkeammalle. Rakennustelineet nopeuttavat ja tehostavat työskentelyä ja tekevät sen turvallisiksi. Eri työvaiheissa niitä tarvitaan eri kohdissa ja erilaisia määriä; työn edetessä tarve yleensä vähenee. Telineet ovat aina tilapäisiä: ne eivät ole osa rakennusta itseään, vaan rakennuksen valmistuttua viimeisetkin tukirakenteet puretaan rakennuksen ympäriltä pois. Tämän jälkeen voidaan havaita vain rakennustyön saavutukset itsessään: rakennus, jolla on oma paikkansa ja tehtävänsä. Jos ja kun myöhemmin tulee eteen korjaustarpeita, rakennustelineet tuodaan uudelleen paikalle määrääjäksi. Samalla tavalla toimii osaavamman tuki oppimisessa: tukea tarvitaan, jotta taidoissa päästäisiin korkeammalle tasolle, mutta tuki ei jää ympäröimään oppimistuloksia, vaan väistyy sitä mukaa kun oppija alkaa selviytyä omin avuin tai tarjota itse omalle oppimiselleen tukea. Tarvittaessa tukea tarjotaan vielä uudelleen, mutta jälleen vain tarpeellisen ajan. Pääosassa on rakennus eli oppiminen itsessään.

Suomenkielisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa scaffolding on käsitteenä käytössä joskus sellaisenaan, mutta sen käänkösvastineina esiintyvät useimmiten oppimisen ohjaaminen ja oppimisen oikea-aikainen tukeminen. Koska nämä käänkösvastineet ovat syntyneet selkeästi pedagogisessa kontekstissa, niihin sisältyy oletus opettajasta tuen tarjoajana. Ne myös implikoivat tuen tarjoamisen intentionaalisuutta eli sitä, että tukijan tarkoituksena on nimenomaan tukea – ja tukea juuri oppimista. Tässä työssä scaffolding-käsitteen suomenkielisenä vastineena käytetään lyhyesti tukea ja tukemista (ks. myös Harjanne 2006), mutta myös resiprookkisemmin tukeutumista. Tällä väljempien käänkösvastineiden valinnalla pyritään välttämään mainittu opettajuuden ja intentionaalisuuden sivumaku, joka ei sellaisenaan ole perusteltu keskusteluvuorovaikutusta tarkasteltaessa. Oppimiselle tarjoutuva tuki on keskustelussa pikemminkin sivutuotteena kuin pääasiana: ensisijaisesti tuki on keskusteluun osallistumisen tukea ja luonteeltaan se on spontaania eikä suunnitelmallista. Samalla halutaan tietoisesti ottaa huomioon myös oppijan näkökulma: oppija tukeutuu tarjolla olevaan apuun ja pystyy sen avulla suoriutumaan tehtävistä, jotka ilman apua olisivat vielä ylivoimaisia. Hän siis nojautuu osaavamman malliin, ohjeisiin tai muuhun tukeen siinä määrin kuin kulloinkin on tarpeen.

Ratkaisun taustalla on se, että scaffolding määritellään tietoisien vastavuoroiseksi ilmiöksi.

Vaikka scaffolding on yleensä kuvattu osaavamman yksisuuntaisesti tarjoamaksi tueksi, sille on aiemminkin annettu myös resiprookkisia tulkintoja. Esimerkiksi Stonen (1993) mukaan scaffolding-käsite voidaan tulkita synonyymiseksi aikuisen ja lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä käymän vuorovaikutuksen kanssa, ja Nassaji ja Swain (2000) taas ovat pitäneet juuri lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaa oppijan ja osaavamman yhteistyötä scaffoldingina. Näissä määritelmissä painottuu siis vuorovaikutus ja yhteistyö: kyse ei ole kyse vain tuen antamisesta vaan toisen osapuolen oppimista tukevasta vastavuoroisesta viestinnästä lähikehityksen vyöhykkeellä. Samantapaisella kannalla on Mercer (2000: 138–139), joka on korostanut sitä, että opettajien tapa elisitoida, kerrata ja uudelleenmuotoilla oppijoiden tuotoksia rinnastuu pitkälti vanhempien luontaiseen tapa ohjata lapsensa huomiota ja rakentaa yhteistä tietoa kielestä ja sen kuvaamasta maailmasta. Hän näyttääkin pitävän tätä yhteistä rakentamista scaffolding-käsitteen perustelluimpana käyttöyhteytenä.

Silmiinpistävää scaffolding-käsitteen määritelmissä onkin viime kädessä se, että sen on katsottu tarkoittavan joko tukea itsessään (Wood, Bruner & Ross 1976), tukemiseen liittyvää prosessia (Bruner 1983), lähikehityksen vyöhykkeellä todentuvaa vuorovaikutusta (ks. Stone 1993) tai osapuolten yhteistyötä (Nassaji & Swain 2000). Tämä epätarkkojen referenttien kirjo – tuki, prosessi, vuorovaikutus ja yhteistyö – tekee käsitteestä vaikeasti hallittavan ja operationaalistettavan ja hankaloittaa myös aihepiiriä koskevien tutkimusten vertailua. Tukemisessa on kuitenkin selvästi kyse olemassa olevasta ja tutkimisen arvoisesta ilmiöstä.

Kuten McCormic ja Donato (2000) ovat huomauttaneet, olisi erityisen tärkeää eritellä ne vuorovaikutukselliset ja lingvistiset mekanismit, joista tukemisprosessin eri toiminnot rakentuvat. He ovat itse tarkastelleet tältä kannalta kielenopettajan tekemiä kysymyksiä, ja tässä tutkimuksessa huomion kohteena taas ovat kielenoppijan ja äidinkielen puhujan keskustelun ongelmatilanteissa tuottamat toistot. Kiinnostus tukemisen tarkasteluun ei ole kielenoppimisen sarallakaan mitenkään uutta, sillä teema on ollut jollakin tapaa esillä jo 1970-luvulta alkaen. Kielipedagogiikassa se on kuitenkin noussut viime vuosina erityiseksi kiinnostuksen kohteeksi.

### 6.1.2 Tuki kielenoppimisessa

Kielenoppimisen kontekstissa scaffolding-käsite on alkuaan yhdistetty erityisesti tapaan, jolla kielenoppija rakentaa ilmauksiaan keskustelukumppaninsa ilmausten tarjoaman tuen varassa: puhumaan opetteleva lapsi toimii juuri näin, ja vastaavia piirteitä on havainnointu myös toisen kielen oppijan puheessa. Päähuomio ei ole siis ollut tarjolla olevassa osaavamman tuessa vaan sen hyödyntämisessä.

Jo Vygotskille (1978) lähikehityksen vyöhyke ja sillä tapahtuva tukeminen ja tukeutuminen olivat kaikkea oppimista selittäviä ja edistäviä asioita, koska

niiden myötä oppija saa käyttöönsä uusia työkaluja. Näistä työkaluista keskeisin on kieli – ajattelun ja viestinnän väline – ja siksi Vygotski on kytkenyt tukemisen idean selkeästi myös kielenomaksumisen yhteyteen. Hänen mukaansa ihminen on syntyjään sosiaalinen olento, ja kaikkeen kielenkehityksen tutkimukseen on siksi otettava mukaan myös osaavamman rooli, koska tämä toimii kehityksen tukijana (Gleason 1997).

Hatch (1978) on ensimmäisenä todennut tukemisen kuuluvan tiiviisti toisen kielen omaksumisprosessiin, ja hän on myös soveltanut tätä näkemystä toisen kielen analyysiin. Hänen mukaansa toisen kielen omaksumisessa toimivat paljolti samat mekanismit kuin ensikielen omaksumisessa: keskustelu tavallaan edeltää kieltä, koska keskustelussa tarpeellinen vuorottelun periaate opitaan aiemmin kuin kieli systeeminä. Esimerkiksi syntaksi rakentuu juuri keskusteluvuorovaikutuksessa opittujen mekanismien varaan siten, että osaavampi tarjoaa sen kasvulle tukeaan – kehitys kulkee siis näin päin, eikä siten, että ensin kehityy syntaksi, joka vasta mahdollistaa vuorovaikutuksen. Vuorovaikutuksessa osaavammilta saatu tuki on siis Hatchin mukaan toisen kielen omaksumisen olennainen tekijä – suorastaan sen edellytys.

Hatchin (1978: 409–410) klassikoksi muotoutunut esimerkki japaninkielisen, englantia toisena kielenä oppivan Takahiron (iältään 2;6) ja tämän englantia puhuvan äidin keskustelusta tiivistää tukemis- ja tukeutumislmiön perusolemuksen:

**Esim. 27.**

T: this broken.

H: broken.

T: broken  
this /iz/ broken.  
broken

H: upside down.

T: upside down  
this broken  
upside down  
broken. (Hatch 1978: 409–410)

Takahiro toistaa ja inkorporoi eli sisällyttää omaan tuotokseensa kaiken, mitä keskustelukumppani sanoo, mutta hän ei anna sen korvata sitä, mitä hän jo osaa itsenäisesti sanoa. Hän kokeilee uusia kielellisiä elementtejä vanhojen seassa ja rakentaa näin uudenlaisia kokonaisuuksia, joihin hän ei ilman keskustelukumppanin mallia ja tukea olisi voinut päätyä. Lasten kohdalla kielellä leikkiminen on osa oppimista, joten sen erottaminen muunlaisia funktioita sisältävästä puheesta on mahdotonta ja tarpeetontakin. Esimerkiksi keskustelun ylläpitäminen on jo itsessään tavoite. (Hatch 1978: 411.)

Vaikka Hatchin tekemä avaus oli ilmeisen lupaava, oppijakeskusteluista ei ole tehty systemaattista tukemisen ja tukeutumisen tutkimusta juuri lainkaan. Sen jälkeen, kun myös Long ja Sato (1984) nimesivät keskusteluvuorovaikutuksessa toteutuvan tuen yhdeksi ratkaisevaksi tekijäksi toisen kielen omaksumisessa, asiaa on kohdeltu eräänlaisena itsestäänselvyyttenä kielen rakenteen ja käytön eri osa-alueiden kehitystä vuorovaikutuksessa tarkastelleissa tutkimuk-

sisä. Samalla scaffolding-käsitteen valjastaminen analyysin välineeksi on jäänyt vähäiseksi.

Tuen ajaltettiin alkuaan edistävän kaikkien kielen osa-alueiden kehitystä. Kiinnostava tarkennus löytyy kuitenkin Saton (1986) syntaksin omaksumiseen keskittyneestä tutkimuksesta, jossa hän analysoi nuorten vietnaminkielisten englannin spontaanioppijoiden äidinkielisten puhujien kanssa käymiä keskusteluja. Sato päätyi nimittäin kyseenalaistamaan sen, että morfologisia piirteitä olisi edes mahdollista omaksua tällaisessa yhteistyödiskurssissa. Epäselväksi on myös jäänyt, voivatko kielelliset säännöt hahmottua ja emergoitua tuen myötä myös kielenoppimisen varhaisvaiheiden jälkeen vai vain oppijankielen muotoutumisen alussa (Foley 1994). Onkin päätelty, että keskustelussa tarjottava tuki on vaihtelevalla tavalla hyödyllistä: hyöty riippuu opittavista kielen rakenteista ja myös oppimisen vaiheesta (Larsen-Freeman & Long 1991: 131).

Aivan viime vuosina kielenoppimiseen kytkeytyvä scaffolding-tutkimus on lisääntynyt ja monimuotoistunut. Tutkimus on kuitenkin rajautunut pelkästään erilaisissa pedagogisissa konteksteissa tapahtuvaan tukemiseen, ja tukeminen on mielletty ensisijaisesti opetusmenetelmiin kytkeytyväksi kysymykseksi. Tarkastelun kohteena on ollut esimerkiksi se, millaiset kysymykset tukevat oppimista (McGormic & Donato 2000), millainen opettajan tarjoama palaute on oppimista tukevaa, miten kirjallisten tekstien suullinen suunnittelu etenee oppijoiden kesken, millainen ohjaus on riittävää verkko-opiskelussa ja millaiset tehtävät generoivat mielekästä ja tuloksellista vertaistukea oppijoiden työskennellessä ryhminä. Hakamäki (2005) on tehnyt väitöskirjassaan yksityiskohtaisen koonnin kielenoppimista koskevan scaffolding-tutkimuksen tähänastisista tutkimusasetelmista ja niillä saaduista tuloksista, ja mm. nämä trendit nousivat selvästi esiin.

Hakamäen (2005) omana tutkimuskohteena olivat englannin kielen opettajan luokkatilanteissa tarjoama palaute ja sen vastaanotto. Hän havaitsi, että opetustilanteiden rakentuminen ja eteneminen ei ole opettajan yksilösuoritus vaan selkeästi opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen tulosta. Mielekäs oppimisen tukeminen onnistuu, kunhan opettaja pääsee oppilaiden kanssa käytyjen neuvottelujen kautta käsiksi siihen, millaiset valmiudet näillä on kunkin tehtävän suhteen. Oppilaiden vaihtelevista taitotasoista huolimatta opettaja voi kyllä tarjota sopivaa tukea ryhmäopetuksessa, ja opettajan antama tuki hyödyttää niitäkin, joille sitä ei ole suoraan suunnattu. Tuen avulla oppilaat pystyvät vähitellen ottamaan enemmän vastuuta oppimisestaan ja suoriutumaan itsenäisesti tehtävistä, jotka aiemmin onnistuivat vain tuetusti. Hakamäen tutkimuksessa opetustilanteiden keskiössä oli kielioppi.

Kielen verkko-opiskeluun liittyvät vertaistuen ulottuvuudet ovat puolestaan olleet vastikään esillä Lehtosen (2006) suomi toisena kielenä -alalle sijoituvassa lisensiaatintyössä, joka on harvoja sosiokulttuuriseen viitekehykseen sijoituvia kielenoppimista käsitteleviä tutkimuksia Suomessa. Lehtosen tutkimuksessa etenkin alkuvaiheen suomenoppijat raportoivat pystyneensä vertaistuen avulla suoriutumaan sellaisistakin kielellisistä tehtävistä, joihin he eivät olisi yksin kyenneet. Tulosten mukaan vertaistuen merkityksen koetaan verkossa korostu-

van, koska monet keskeiset kasvokkainviestinnän elementit puuttuvat ja oppijat ovat tahoillaan yksin. Vertaistuen keskeisyyttä ongelmanratkaisuprosessissa lisää Lehtosen (2006) mukaan vielä se, että opettajan mahdollisuudet ohjaamiseen ovat usein verkossa rajallisemmat kuin kontaktiopetuksessa.

Vertaistuki on ollut laajasti esillä myös Harjanteen (2006) tutkimuksessa, joka koski vieraan kielen suullista harjoittelua oppitunneilla. Ruotsin kielellä käydyissä keskusteluissa oppijat hakivat toisiltaan aktiivisesti vertaistukea sanastollisten aukkojen paikkaamiseksi. Ääntämystä tai kielioppia koskevaa apua sen sijaan haettiin ja saatiin harvemmin. Selkeällä ja pitkäjänteisellä ohjauksella tutkimukseen osallistuneet pienryhmät saatiin oppitunneilla suorittamaan annetut suullista kielitaitoa kehittävät tehtävät sinänsä itseohjautuvasti ja tarkoituksenmukaisesti, mutta opettajaa tarvittiin kuitenkin mentorina.

Huolimatta tutkimuksen sinänsä nopeasta laajenemisesta ei kokonaisuuk-  
vaa tuen asemasta toisen kielen omaksumisessa ole pystytty vielä jäsentämään. Sitä hankaloittaa väistämättä jo se, että tutkittavat kielen ilmiöt ovat toistaiseksi jääneet melko irrallisiksi toisiinsa nähden. Irrallisuutta suhteessa muuhun toisen kielen oppimisen tutkimukseen aiheuttaa puolestaan se, että sosiokulttuurisessa viitekehysessä tutkimusta tekevät eivät ole tavanneet määritellä suhdettaan kielitieteen teoriaan: harvoin on eritelty edes sitä, millaiseen kielikäsitteeseen nojaututaan eli millaiseksi tutkimuksessa nähdään kielijärjestelmä ja sen komponentit. (Mitchell & Myles 1998: 161–162).

Yhtenä sosiokulttuurialaisen teorian heikkoutena on yleisesti pidetty sitä, ettei sen pohjalta ole toistaiseksi pystytty osoittamaan kovin selkeästi, miten oikea-aikainen ja tehokas tuki lopulta nopeuttaa kielen oppimista tai muuttaa sen kulkua. Samoin kysymys oppimisesta on joidenkin mielestä sivuutettu liian kevyesti, koska evidenssiä siitä, millaista on tuen avulla tuotettujen kielellisten muotojen myöhempi spontaani käyttö tai miten kehitys etenee pitkittäisesti, ei ole esitetty. Oppimista jäljitetään nimittäin harjoitteluprosessista itsestään ja enintään siitä, missä määrin suoritusten tarkkuus paranee tuen tarjoamisen aikana tai välittömästi tuen saamisen jälkeen, mikä muiden koulukuntien kriteerein ei välttämättä riitä. (Ks. esim. Donato 1994; Aljaafreh & Lantolf 1994). Sosiokulttuurisessa viitekehysessä tehty kielenoppimista käsittelevä tutkimus on joka tapauksessa ollut vielä empirialtaan kapea-alaista. Tätä aiheuttaa osaltaan jo pitäytyminen pelkästään pedagogisiin konteksteihin; esimerkiksi juuri vapaammassa keskusteluvuorovaikutuksessa esiintyvinä tuki ja tukeutuminen eivät toistaiseksi ole saaneet osakseen huomiota.

Tässä työssä palataan tietoisesti sentapaiseen scaffolding-käsitteen käyttöympäristöön, jossa Hatch (1978) sen alkuaan esitteli toisen kielen oppimisen yhteydessä, eli vapaampaan keskusteluvuorovaikutukseen. Muokattujen toistojen analyysin kautta selvitetään, miten oppijakeskustelujen merkitysneuvotteluissa toistoina reaalistuva kielellinen yhteistyö jäsentyy tuen käsitteen avulla. Perustaltaan dialoginen ilmiö sijoitetaan siis sosiokulttuuriseen viitekehyseseen. Tavoitteena on analyysi, joka ei rajoitu vain tukeen vaan myös tukeutumiseen, ja jossa yhdistyvät dialogisuus ja sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen.

### 6.1.3 Tuen dialogisuus

Keskusteluvuorovaikutuksessa ilmenevän tuen ja tukeutumisen tarkasteluun soveltuu luontevimmin lähtökohdaksi scaffolding-käsitteen resiprookkinen määrittelytapa, jossa keskiössä on nimenomaan osapuolten vastavuoroinen toiminta: tuen tarjoamisen ohella tarkastellaan myös sitä, millaisena vuorovaikutuksena se reaalistuu ja miten tukeutuminen todentuu. Tällaisen näkökulman kannalle ovat asettuneet Nassaji ja Swain (2000) sekä Mercer (2000) ja jo aiemmin van Lier (1992). Heidän tapansa nähdä tukeminen tulee lähelle Swainin ja Lapkinin (1998; ks. myös Swain 2000) yhteistyödialogin (e. collaborative dialogue) käsitettä, jota tosin käytetään lähinnä kielenoppijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja vertaistuen antamisen kuvaamiseen. Tukeen liittyvän vastavuoroisuuden huomioimista ovat osaltaan edistäneet juuri empiiriset havainnot siitä, että vertaistuki toimii paljolti samaan tapaan kuin ekspertin tarjoama tuki. Esimerkiksi Ohta (2000) on osoittanut, että kielenoppijat pystyvät olemaan hyvin sensitiivisiä toistensa tuen tarpeelle ja kohdentamaan ja ajoittamaan tarjoamansa vertaistuen hyvin tarkasti.

Perusteet vastavuoroisuuden huomioimiseen tuen määrittelyssä löytyvät kuitenkin scaffolding-käsitteen juurilta, vygotskilaisesta oppimisen psykologiasta, jossa kaiken kehityksen katsotaan kulkevan sosiaalisesta yksilölliseen. Vygotskin (1978) mukaan esimerkiksi itseohjautuvuus saavutetaan toisen ohjauksessa: ennen kuin lapsi tai muu ”osaamattommaksi” katsottu yksilö oppii ohjaamaan omaa toimintaansa, hän oppii suorittamaan tehtäviä jonkun osaavamman – esimerkiksi vanhempiansa ja opettajiensa – tuella. Jaettu edeltää yksilöllistä: lapsi tai oppija tulee yhteistyödiskurssin kautta johdatetuksi jaetun tietoisuuden piiriin, ja siellä hän alkaa omaksua uutta tietoa tai uusia taitoja omaan yksilölliseen tietoisuuteensa. Kaikessa onnistuneessa oppimisessa on siten kyse siirtymisestä intermentaaliseen toiminnasta intramentaaliseen. Tässä sosiokulttuurinen näkökulma poikkeaa radikaalisti valtavirtakognitivismista, joka pitää yksilötasoa johdonmukaisesti primaarina.

Vygotskin (1978) mukaan sosiaaliset kokemukset ohjaavat sitä, miten yksilö ajattelee ja tulkitsee maailmaa, ja yksilöllinen kognitio on ylipäänsä olemassa juuri sosiaalisten tilanteiden ansiosta ja niiden välityksellä. Kanssaihmissen merkitys on oppimisessa olennainen alusta alkaen, koska lapset rakentavat uudet taidot ja toiminnot nimenomaan osaavampien tovereiden ja aikuisten tuella. Kieli on tässä tärkeä työväline, sillä oppiminen tapahtuu suurelta osin sen välityksellä. (Jaramillo 1996: 135.) Vygotskin kognitiokäsitys on siis samanaikaisesti sosiaalinen ja kielisidonnainen. Tässä on selvä yhtymäkohta dialogisuuteen, jossa korostuu kielen ja mielen sosiaalisuus.

Ajatus dialogisen ja sosiokulttuurisen näkökulman yhdistämisestä ei ole sinänsä uusi – se on vain pitkään jäänyt vähälle huomiolle. Itse asiassa jo Wood, Bruner ja Ross (1976) korostivat oppijan saaman tuen dialogista luonnetta: tukeva dialogi suuntaa oppijan huomion ympäristön olennaisiin piirteisiin ja kannustaa hänet ratkaisemaan ongelman pala palalta. Sosiokulttuurista näkökulmaa edustavan Donaton (1994: 41) luonnehdinnassa prosessin dialogisuus

on niin ikään vahvasti esillä. Hän määrittelee tuetun suorituksen dialogisesti rakentuneeksi interpsykologiseksi mekanismiksi, joka auttaa aloittelijaa omaksumaan tietoa, joka on rakennettu yhteistyössä, jaetun aktiviteetin aikana. Van Lier (2000) taas on korostanut Bahtinin ja Vygotskin ajattelutapojen yhdenmukaisuutta nimenomaan kielen sosiaalisen perustan ymmärtämisessä ja nähnyt siksi mielekkääksi dialogisen ja sosiokulttuurisen näkökulman yhdistämisen toisen kielen saralla. Myös Lantolf ja Thorne (2006) ovat viitanneet dialogisen kielikäsitteilyn luontevuuteen ja välttämättömyyteen pohtiessaan sitä, millaisen kielikäsitteilyn sosiokulttuurisuus vaatii rinnalleen. Se, mikä kuitenkin on jäänyt toistaiseksi puuttumaan, on tämän ajattelutavan vieminen empirian tasolle. Ongelma on siis sama kuin scaffolding-tutkimuksessa yleisemminkin.

Empiiristä evidenssiä haetaan tässä työssä analysoimalla toistoihin kytkeytyviä kielellisiä muokkauksia tuen reaalitilanteissa. Lopulta merkitysneuvottelut, joihin muokatut toistot sijoittuvat, saavat sosiokulttuurisessa viitekehyksessä tarkasteltuina uudenlaisen tulkinnan: ne alkavat näyttäytyä eräänlaisina lähikehityksen vyöhykkeinä. Samalla nousee esiin kysymys siitä, kumpaan suuntaan toisen kielen omaksuminen etenee: yksilöllisestä sosiaaliseen, kuten yleensä on ajateltu, vai sittenkin sosiaalisesta yksilölliseen, kuten Vygotski asian todennäköisesti näkisi?

Empiirisessä tarkastelussa suuntaudutaan luvussa 5 tehdyn merkitysneuvotteluissa esiintyvien toistojen määrän, funktion ja rakentumisen määrällisen erittelyn pohjalta kielellisten muokkauksien laadulliseen analyysiin. Toistoja tarkastellaan tuen ja tukeutumisen kannalta. Näin siis asetetaan dialogisuuden ja sosiokulttuurisen oppimisteorian risteykseen. Muokattuja toistoja analysoimalla on seuraavassa jaksossa tarkoitus selvittää, millä tavalla yhteistyö ja resiprookkinen tukeutuminen luovat oppimisen edellytyksiä reaalissa neuvottelutilanteissa. Siksi on tarpeen täsmentää vielä, mistä oppimisen voi sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan tunnistaa.

#### 6.1.4 Oppimisen tunnistaminen

Merkitysneuvottelututkimuksissa oppimista on pyritty yleensä jäljittämään tiukasti rajatuilla kognitivistisiksi tai psykolingvistisiksi katsottavilla koeasetelmilla, joissa jälkikäteen mitataan oppimistuloksia, kuten neuvottellen omaksumisen sanaston esiintyvyyttä ja pysyvyyttä. Tällaisissa kontrolloituihin koeasetelmiin nojaavissa tutkimuksissa oppimisen kannalta kiinnostavaksi nähdään vain staattinen tulos eikä prosessia itsessään; vain tulos katsotaan evidenssiksi oppimisesta.

Vygotskilainen oppimisen psykologia poikkeaa ratkaisevasti tästä laboratorio-oloihin nojaavasta ja kvantifiointihakuisesta lähestymistavasta siinä, milloin ja miten oppiminen katsotaan todennettavissa olevaksi. Vygotskin (1978) mukaan nimenomaan ne harjoittelujaksot, joiden aikana oppija vähitellen ottaa haltuunsa kulloisessakin tehtävässä tarvittavat välineet – kieli mukaan lukien – tarjoavat oppimisesta kaikkein vakuuttavinta evidenssiä. Oppimista on siis jäljitettävä tilanteista, joissa uutta taitoa tai asiaa vasta harjoitellaan ja approprio-

daan, eikä vasta sen jälkeen (Smagorinsky 1995: 199). Merkitysneuvotteluihin sovellettuna tämä tarkoittaa, että jos oppimista tapahtuu niiden aikana, oppimisen pitäisi olla läsnä itse neuvotteluprosessissa, ei niinkään sen tuloksissa. Huomio on siis kohdennettava siihen, mitä neuvottelun aikana tehdään tai työstetään ja miten.

Atomistinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen pyritään paloittelemaan pienen pieniin osaprosesseihin, on niin ikään vygotskilaiselle ajattelulle vieras. Vygotskin (1978) mukaan oppimisessa mukana olevat erilliset toiminnot liittyvät tiiviisti yhteen, ja holistisempi ote on siis tarpeen. Vygotski (1978: 61) on korostanut myös sitä, että jos oppimista halutaan analysoida, pelkkä kuvaileminen ei riitä, vaan silmien edessä tapahtuvia oppimisen ilmiöitä on analysoitava ”lennossa”. Erityisesti Wertsch (1985: 55) on korostanut tähän perustuvan mikroanalyttisen analyysitavan merkityksellisyyttä; mikroanalyysissa pyritään seuraamaan oppimista eli muutosprosessia kokonaisuutena, läheltä ja taajaan.

Engeströmin (1999) tulkinnan mukaan vygotskilaisia tutkimustekniikoita ovat yksilön jokapäiväisen toiminnan havainnointi, käyttäytymistapojen historiallisen kehityksen rekonstruointi, kokeellisesti aikaan saatu siirtymä käyttäytymisessä korkeammalle tasolle sekä luonnollisen käyttäytymisen kehityksen havainnointi (ks. myös Alanen 2002). Näistä tässä tutkimuksessa reaalistuvat ensin ja viimeksi mainitut toimintamallit: toistaminen on arkista toimintaa, jossa kuitenkin on havaittavissa kehitystä. Toistoja havainnoidaan osana keskusteluvuorovaikutusta – ilman elisitaatiota, pedagogista kokeilutoimintaa tai laajempaa pyrkimystä toistamisen kulttuurihistoriallisten juurten jäsentämiseen.

Tässä tutkimuksessa liikutaan siis oppimisen tunnistamisen osalta paljolti Vygotskin jalanjäljissä. Merkitysneuvotteluissa esiintyviin toistoihin kytkeytyvää kielellistä muokkaamista tarkastelemalla pyritään todentamaan nimenomaan oppimisen kannalta olennaista kollektiivista ja vastavuoroista prosessointia sen sijaan, että jäljitettäisiin vain ”valmiita” oppimisen tuloksia. Niinpä yksilösuoritusta keskeisemmäksi pyritään nostamaan yhteistyön näkökulma ja tuen resiprookkinen ulottuvuus, jota aiempi tutkimus on laiminlyönyt.

Luvuissa 6.3–6.5 näitä ilmiöitä tarkastellaan empiirisesti. Tämän pohjaksi luvussa 6.2 esitellään muokattujen toistojen luokittelutapa ja niiden määrällinen pitkittäiskehitys osallistujittain.

## 6.2 Muokatut toistot

### 6.2.1 Muokatut toistot merkitysneuvotteluissa

Ylivoimainen enemmistö kaikista merkitysneuvotteluihin sisältyvistä toistoista on kielellisesti muokattuja eli redusoituja tai elaboroituja (ks. kuviota 20 edellä); niiden osuus on peräti 88% kaikista toistoista. Edellä on jo osoitettu, että sekä oppijat että äidinkielen puhuja muokkaavat omia ja toistensa ilmauksia, ja perusero toimintatapojen välillä syntyy siitä, että oppijat redusoivat kaikilla keskustelukerroilla enemmän kuin äidinkielen puhuja, jolle taas on ominaista



elaborointi. Kaikilla kuitenkin esiintyy kaikkia itse- ja toisentoiston tyyppejä jokaisessa keskustelussa. Oppijoista A on aktiivisempi elaboroimaan kuin B, jolla redusoidut toisentoistot dominoivat erityisen selvästi.

Kaikki osallistujat tekevät toistojensa yhteydessä fonologisia, morfologisia, syntaktisia ja leksikaalisia muokkauksia. Etenkin morfologian osalta havainto on tärkeä, koska se on vastaavidenssiä aiemmalle merkitysneuvottelututkimusten pohjalta syntyneelle käsitykselle, että morfologiaa ei neuvotteluissa käsiteltäisi (ks. myös Carpenter ym. 2006). Siksi morfologisia muokkauksia tarkastellaan suhteessa työssä laajemmin kuin muille kielen tasoille kohdistuvia muokkauksia.

Muokkauksia tehdään kymmenviikkoisen tarkastelujakson alusta alkaen, mutta muokkausten kohteet, kielelliset piirteet ja vastaanotto kehittyvät vähitellen. Jatkossa keskitytään siihen, millaisia nämä kielellisessä tukemisessa ja tukeutumisessa tapahtuvat muutokset ovat ja miten ne liittyvät oppimisen edellytyksiin ja etenemiseen. Määrälliset muutokset siinä, mihin kielen tasoihin eri osallistujien muokkaukset kohdistuvat, käydään läpi kvalitatiivisen analyysin pohjustukseksi alaluvussa 6.2.3, kunhan luokittelutapa on ensin esitelty alaluvussa 6.2.2. Viitteitä saadaan esimerkiksi siitä, miten muokkauksissa tapahtuvat muutokset heijastelevat oppijoiden vähittäistä itsenäistymistä tarjolla olevaan tukeen nähden ja miten tämä tuki vastaavasti muuttaa luonnettaan.

## 6.2.2 Muokattujen toistojen kohdentuminen eri kielen tasoille

Yksi tutkimuskysymyksistä koskee sitä, mitä merkitysneuvotteluissa muokataan ja miten. Jotta tähän päästään vastaamaan, toistoihin sisältyvät kielelliset muokkaukset luokitellaan ensin sen mukaan, mihin muokkaus kulloinkin ensisijaisesti kohdistuu – fonologisiin, morfologisiin, syntaktisiin vai leksikaalisiin piirteisiin. Tämän jälkeen pureudutaan siihen, millä tavalla muokkaukset painottuvat eri osallistujilla eri keskustelukerroilla.

Kimokkeena tällaiseen tarkasteluun ja myös pitäytymiseen vakiintuneessa kielitieteellisessä jaottelussa ovat muualla ja muista kielistä aiemmin saadut tulokset, joiden mukaan morfologiaa ei työstetä neuvotteluprosessin aikana (Pica 1994; Pica, Kang & Sauro 2006) eikä ehkä ylipäänsäkään keskusteluvuorovaikutuksessa (Sato 1986).

Fonologisiin muokkauksiin sisällytetään sekä äännerakenteeseen että ääntämistapaan kohdistuvat muokkaukset. Sellaisesta on yksinkertainen näyte esimerkissä 28.

- Esim. 28. (B/C: 4)**
- \*FIC: katsotko sinä paljon televisiota # onko sinulla aikaa?
  - \*VIB: ei aikaa # aika.
  - \*VIB: mm # ei juuse.
  - \*FIC: ei?
  - \*VIB: **ei juise [//] # juuse.**
  - \*FIC: usein?
  - \*VIB: **usein [//] # ei usein.**

Tässä ääntämystä muokkaa ensin oppija B itse *juuse>juise>juuse*-ketjulla ja sitten äidinkielen puhuja C tämän pohjalta tekemällään tulkintaehdotuksella *usein*, jonka B toistaa sellaisenaan ja täydentää vielä syntaktisesti *ei usein* -muotoon eli kytkemällä mukaan alkuperäisessä ongelmailmauksessaan mukana olleen kiel-tosan. Prosodiseen ja äänneiden laatua koskevaan tarkempaan erittelyyn arki-tilanteissa koottu aineisto ei valitettavasti sovellu, joten ääntämistä koskevien muokkauksen tarkastelu on vääjäämättömän karkea ja käytännössä fonemaatti-selle tasolle jäävä. Oppijaosallistujien sävelkielitausta toisi prosodisiin kysy-myksiin omat erityishaasteensa, joiden tarkastelu vaatisi oman erillisen tutki-muksensa.

Morfologisia ovat muokkaukset, joissa karsitaan tai lisätään taivutus- tai johdinelementtejä; usein morfologisiin muokkauksiin sisältyy vääjäämättä myös äännevaihteluita, mutta tällaisia tapauksia ei pilkota erikseen fonologisiksi ja morfologisiksi, vaan morfofonologia sisällytetään morfologiaan. Yksinker-taisimmillaan morfologinen muokkaus on yhden morfeemin lisäys tai poisto, kuten esimerkeissä 29 ja 30. Ensimmäisessä C lisää illatiivin päätteen B:n taivut-tamattomana käyttämään sanaan *meri*, ja jälkimmäisessä taas B erottelee eli segmentoi essiivin päätteen C:n keskusteluun tuomasta *jouluna*-sanasta.

**Esim. 29. (B/C: 3)**

\*VIB: joo minä <menen tuolla> [/] # menen tuolla ja ui.

\*FIC: &mi +/.

\*VIB: **meri.**

\*FIC: **mereen?**

**Esim. 30. (B/C: 4)**

\*FIC: olitko sinä jouluna siellä?

\*VIB: **joulu?**

Syntaktisesti muokatuiksi katsotaan ne toistot, joissa lauseenjäseniä joko lisätään tai karsitaan. Jo edellä näytteessä 28 on syntaktisesti elaboroituja toisen-toistoja, kun B lisää C:n käyttämään *ei*-sanaan ensin *juise* ja *juuse* -muotoilut omassa vuorossaan ja kun hän toisella kerralla lisää C:n käyttämän *usein*-sanan yhteyteen kieltosaan *ei*. Tuo C:n niukka *usein*-vuoro on samanaikaisesti sekä re-dusoitu että elaboroitu toisto B:n edeltävästä vuorosta.

Esimerkissä 31 taas on kyse yksinkertaisesta syntaktisesti redusoiduista it-setoistosta, jossa karsitaan lauseenjäseniä.

**Esim. 31. (B/C: 1)**

\*FIC: hän on toimittaja.

\*VIB: en [/] # en &ti +/.

\*FIC: **toimittaja.**

Yleensä syntaktinen elaborointi ja redusointi edellyttävät puuttumista myös leksikaaliseen tasoon: kontekstia ei voi laajentaa eikä karsia ilman, että sanasto olisi osallisena. Näin on myös edeltävissä esimerkissä 30 ja 31. Varsinaiseksi lek-sikaalista muokkausta sisältäviksi toistoiksi rajataan tässä työssä kuitenkin erik-seen vain tapaukset, joissa toistoon sisältyvä muokkaus fokusoituu nimen-

omaan sanastoon. Tästä on näyte esimerkissä 32. Se alkaa siitä, mihin *toimittaja*-esimerkki edellä päättyi. Nyt äidinkielen puhuja C korvaa *toimittaja*-sanana modalisoiden ja korvaten sen täsmällisemmällä sanalla *radiotoimittaja*. Kyseessä on leksikaalinen toisto, jossa toistuvana elementtinä *toimittaja*.

- Esim. 32. (B/C: 1)**  
 \*FIC: hän on toimittaja.  
 \*VIB: en [/] # en &ti +/.  
 \*FIC: toimittaja.  
 \*VIB: toimittaja.  
 \*FIC: **joo # radiotoimittaja.**

Jos C olisi päätenyt vaikkapa sanaan *radiojournalisti*, kyse ei olisi ollut enää leksikaalisesti muokatusta toistosta vaan parafrasista, koska mitään toistuvaa elementtiä ei olisi jäljellä. Esimerkki 33 sisältää hieman toisenlaisen leksikaalisen muokkauksen, sillä siinä korvataan keskustelukumppanin käyttämä tunnistamaton sana toisella ja syntaktinen ympäristö pysyy ennallaan. Katkelma on osa tarinaa, jossa A kertoo tulostaan Suomeen ja siitä, miten hän joutui odottamaan jossakin pitkään. Tässä vaiheessa on jo selvitetty, ettei paikka ollut lentoasema, ja A täsmentää nyt paikaksi *lähellä kuppolaa*. Keskustelukumppani C tarjoaa A:n käyttämän *kuppolaa*-sanana paikalle arvauksenaan leksikaalisen substituution *koulua*.

- Esim. 33 (A/C: 4)**  
 \*VIA: lähellä kuppolaa.  
 \*FIC: **lähellä koulua.**  
 \*VII: oo+o # <koulu> [>].  
 \*VIA: <se> [<] sosiaali +...  
 \*VII: oo sosiaali.  
 \*VIA: +, toimisto.

Useimmat leksikaaliset muokkaukset ovat esimerkin 34 kaltaisia tulkintaehdotuksia, joilla korvataan toisen edellä käyttämä tunnistamattomaksi jäänyt sana sitä edes etäisesti muistuttavalla lekseemillä. Ellei kyse ole kiistatta fonologisesti muokkauksesta, tapaukset katsotaan siis leksikaalisiksi muokkauksiksi. Useissa aineistoon sisältyvissä leksikaalisissa muokkauksissa on kyse myös viitatusuhteen merkinnästä, joka liittyy aikaan (esim. *nyt sinä menet* > *sit sinä menet*) tai puhujanvaihdoksen tuomaan tarpeeseen vaihtaa persoonapronomini (*minä menen* > *sinä menen*) (ks. Tannen 1987).

Leksikaaliset muokkaukset ovat siinä mielessä erikoistapauksia, että ne ovat aina elaborointeja; jokainen lekseemin karsiminen vaikuttaa syntaksiin, ja siten leksikaalinen redusointi on kategoriana mahdoton erottaa syntaktisesta redusoinnista.

Tässä esitelty kielen tasojen erottelu on vääjäämättä karkeaa ja sellaisena joskus hieman harhaanjohtavaakin. Kvalitatiivisessa analyysissä otetaan kuitenkin koko ajan huomioon, että kielellisten muokkauksien kategoriat ovat pikemminkin kerroksellisia ja kumuloituvia kuin toisiaan pois sulkevia: edellä jo huomautettiin, että elaboroinneissa syntaktisiin muokkauksiin sisältyy usein

myös fonologista, morfologista ja leksikaalista muokkausta, ja morfologisiin vastaavasti fonologista. Aineisto onkin koodattu siten, että elaboroinnin osalta on otettu huomioon ylin taso, jolla operoidaan, ja redusoinnin osalta on toimittu päinvastoin eli otettu huomioon alin taso, jolla toimitaan. Näin saadaan näkyviin se, miten pieniin yksiköihin asti toistojen yhteydessä redusoidaan ja miten laajoihin asti elaboroidaan.

Esimerkki 34 havainnollistaa tätä periaatetta. Siinä B:n tuottamassa osoitimesta esiintyy redusoitu toisentoisto *rauha*, joka luokitellaan vain morfologiseksi, vaikka johdin- ja pääteaineksen ohella toistettaessa on karsittu runsaasti myös syntaktista kontekstia. Jos B olisi toistanut sanan *rauhallista* sellaisenaan eli ilman morfeemien karsimista, kyse olisi ollut syntaktisesta redusoinnista. Esimerkin lopussa oleva C:n tuottama vuoro taas katsotaan *rauha*-vuoroon nähden syntaktisesti elaboroiduksi toistoksi, koska siinä on lisätty syntaktista kontekstia. Samalla on kyllä elaboroitu myös morfologiaa ja leksikkaa, mutta sitä ei ole tässä tapauksessa eroteltu, koska elaboroinnin laajimpana kohteena on syntaksi.

- Esim. 34.** (B/C: 5)  
 \*FIC: onko siellä rauhallista?  
 \*VIB: rauha?  
 \*FIC: mm.  
 \*FIC: # rauhallista # hiljaista # voiko siellä hyvin opiskella?

Tällaisen analyysitavan perustavoitteena on tehdä näkyväksi se, mille kielen tasolle saakka muokkaus kulloinkin ylittää. Vielä tärkeämpää kuitenkin on, että se tekee näkyväksi peräkkäisten vuorojen suhteet toisiinsa ja siten myös sen, millaista yhteistyötä keskustelun osapuolet tekevät prosessoidessaan kielellistä materiaalia ongelmallisissa viestintätilanteissa.

### 6.2.3 Muokattujen toistojen määrän pitkittäiskehitys

Eri osallistujilla toistoihin sisältyvät muokkaukset kohdentuvat ja painottuvat merkitysneuvotteluissa osin eri kielen tasoille, mutta yhteisiä piirteitäkin on paljon. Kaikki esimerkiksi muokkaavat fonologista, morfologista, syntaktista ja leksikaalista tasoa ja kohdentavat muokkauksia sekä omiin että keskustelukumppaninsa ilmauksista toistettuihin kohtiin.

Muokattujen toistojen määrät merkitysneuvotteluissa on eritelty osallistujittain edellä luvussa 5.2.7 (ks. kuviota 20). Muokattuja toistoja esiintyy myös merkitysneuvottelujen ulkopuolella, mutta nämä tapaukset eivät ole tässä esiteltävissä laskelmissa mukana. Muutamia esimerkkejä niistä annetaan kuitenkin luvussa 6.6. niin sanottujen muotoneuvottelujen (Gass 1987; Lyster 2001; Lyster 2002) yhteydessä.

Selvä enemmistö muokkauksista kohdentuu syntaktiselle tasolle. Olennaisempi tutkimustulos kuitenkin, että morfologiaa muokataan tarkasteltavina olevissa merkitysneuvotteluissa; aiempi kansainvälinen tutkimushan ei ole on-

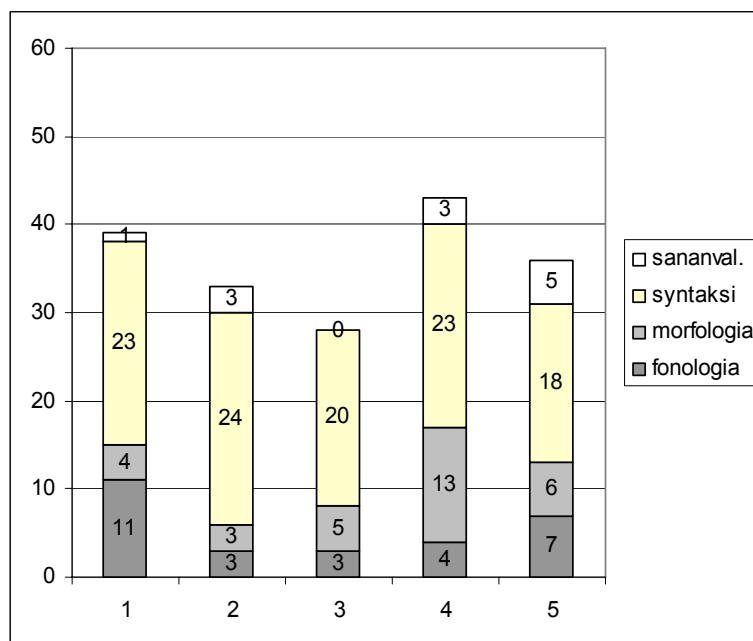
nistunut tätä ilmiötä vangitsemaan (ks. Pica 1994, 2001; Pica, Kang & Sauro 2006).

Pelkkä leksikaalinen muokkaaminen on toistojen yhteydessä vähäistä. Leksikaaliseen tasoon puututaan kuitenkin myös parafraasien muodossa ilman toistettuja elementtejä, ja leksikaaliset lisäykset ja karsimiset kulkevat käytännössä aina mukana myös syntaktisissa muokkauksissa; osa tämän tason ilmiöistä piiloutuu siis käytännössä syntaktisiin muokkauksiin. Myös fonologisia muokkauksia on kokonaisuudessaan melko niukasti, mutta ääntämisen muokkaaminen yhdistyy usein morfologiseen tai syntakiseen elaborointiin ja kätkeytyy siten luokituksissa osittain niiden sisään.

Kuvioissa 27–30 ovat eri osallistujien tuottamien muokattujen toistojen keskustelukohtaiset jakaumat sen mukaan, mihin kielen tasoon ne kohdistuvat. Aiemmin luvussa 5 on jo käynyt ilmi muun muassa oppijoiden redusointi- ja äidinkielen puhujan elaborointitaiipumus sekä se, missä määrin eri osallistujat toistavat itseltään ja toisiltaan. Näitä tuloksia hyödynnetään myös tässä esiteltävien havaintojen tulkinnassa.

Kun tarkastellaan osallistuja A:n muokattuja toistoja, joiden määrät on koottu keskusteluittain kuvioon 27, havaitaan syntaktisten muokkausten korostuvan: niitä on kaikilla keskustelukerroilla yli puolet kaikista muokkauksista. Käytännössä A:n syntaktiset muokkaukset ovat sekä redusointeja että elaborointeja. Redusoinneissa A poimii yleensä keskustelukumppaninsa tuotoksesta sanan tai pari ja toistaa ne sellaisinaan ilman muokkauksia tai lisäämättä niihin mitään. Elaborointeja hän kohdistaa sekä omiin että C:n edeltäviin vuoroihin. Hän onnistuu elaboroimaan omia ilmauksiaan vertikaalisin laajennuksin eli kasvattamalla niiden kompleksisuutta lauseenjäseniä lisäten (ks. Nieminen 2007); elaboroidut toisentoistot taas ovat lähes aina redusoinnin ja elaboroinnin yhdistelmiä, joissa keskustelukumppanilta poimitulle sanalle rakentuu uusi suppeahko lauseympäristö. Myös sanastollista elaborointia esiintyy itsetoistoissa jonkin verran etenkin tutkittavan jakson lopulla.

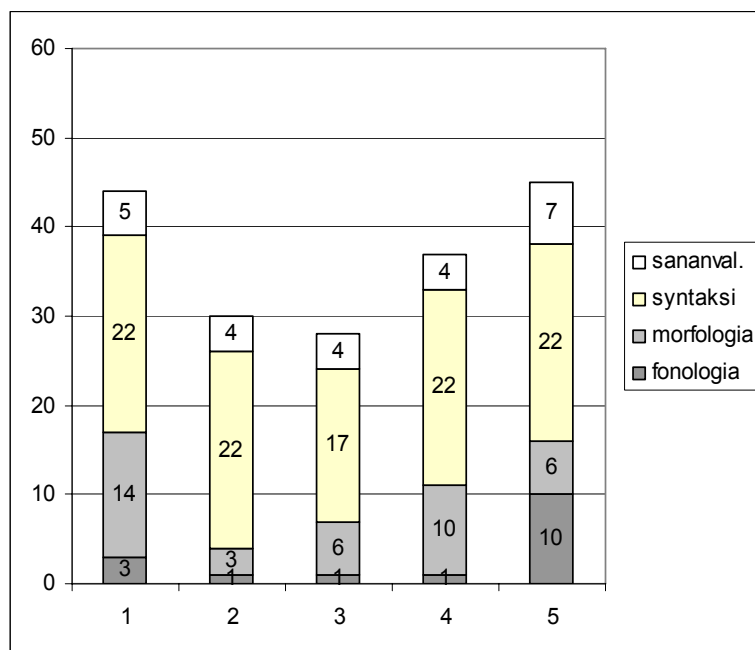
Ensimmäisessä ja viimeisessä keskustelussa A muokkaa ääntämistään intensiivisemmin kuin muulloin. Morfologisten muokkausten määrä on suurimmillaan neljännessä keskustelussa (13 tapausta), mutta niitä esiintyy muutamia kaikissa keskusteluissa. Kyse on siitä, että A segmentoi päätteitä ja muuta taivutus- ja johdinainesta keskustelukumppaninsa ilmauksista. Hän siis redusoi keskustelukumppaninsa tuottamia taivutettuja sanoja morfologisesti. Itsetoistoissa ei esiinny sitä vastoin lainkaan morfologista elaborointia tai redusointia.



KUVIO 27 Osallistuja A:n muokkausten kohdentuminen eri kielen tasoille keskusteluittain

Kun A:n muokkaamien toistojen rinnalla tarkastellaan hänen keskustelukumppaninaan olevan C:n tuottamia muokkauksia (kuvio 28), havaitaan ilmeisiä yhtymäkohtia ja kytköksiä. Myös C työstää kauttaaltaan eniten syntaksia, ja sekä morfologiaa ja fonologiaa hän muokkaa kaikilla kerroilla. Fonologiset muokkaukset ovat vähäisiä, mutta viimeisessä keskustelussa niitä on symmetrisesti A:n vastaavien kanssa, mikä ilmentää sitä, että A:n ilmausten ääntöasun kohentamiseen osallistuvat molemmat yhdessä. Viimeiseen keskusteluun osuu pari sellaista ääntämisongelman aiheuttamaa merkitysneuvottelua, joissa syntyy monipolvinen ääntämiseen kohdentuvia muokkauksia sisältävä toistoketju, mikä riittää jo korostamaan näiden muokkausten määrällistä osuutta. Kyse ei siis ole tapausten lisääntymisestä vaan siitä, että yksittäiset ongelmat ratkaistaan pitkän kaavan mukaan. Lisäksi fonologisia muokkauksia kätkeytyy kauttaaltaan myös C:n toteuttamiin morfologisiin ja syntaktisiin elaborointeihin.

C:llä syntaksin muokkaamisessa on kyse enimmäkseen elaboroinnista ja ennen kaikkea siitä, että C laajentaa A:n ilmauksia vertikaalisesti lisäämällä lauseenjäseniä. Morfologian muokkaaminen taas on morfeemien lisäämistä A:n taivuttamattomina käyttämiin sanoihin joko viittauskohteen tarkistamisen tai merkitystä koskevan tulkintaehdotuksen tarjoamisen yhteydessä; tämä lisää ilmausten kompleksisuutta horisontaalisesti (ks. Nieminen 2007). Luontevampien sananvalintojen kokeileminen tai tarjoaminen irrallaan syntaktisesta muokkaamisesta on kauttaaltaan vähäisempää kuin syntaktinen ja morfologinen muokkaaminen.



KUVIO 28 Osallistujia C:n muokkausten kohdentuminen eri kielen tasoille keskusteluittain (A/C)

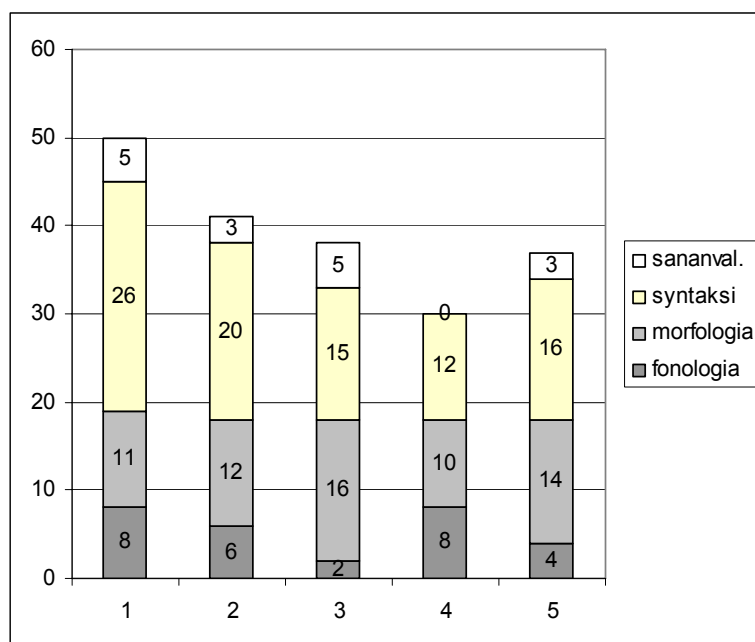
Kun A:n ja C:n välisiä keskusteluja verrataan B:n ja C:n välisiin, havaitaan pari selvää eroa. A:n ja C:n välisissä keskusteluissa muokattujen toistojen määrä ei laske, vaan pikemminkin nousee, ja morfologia jää muokkauskohteena määrällisesti syntaksin jalkoihin. B:n ja C:n käymissä keskusteluissa muokattujen toistojen kokonaismäärä sitä vastoin laskee tarkasteltavana aikana ja morfologian asema muokkausten kohteena on keskeisempi. Tämä koskee sekä oppijaosallistujaa että äidinkielistä puhujaa. Muokkausten määrän lasku heijastelee C:llä toistojen kokonaismäärän laskua, kuten luvussa 5.2.6 (kuvio 17) on osoitettu.

Kuviosta 29 ilmenevät mainitut perustendenssit ensin B:n tuottamien muokkausten osalta. Muokkausten määrä vähenee melko tasaisesti – poikkeuksena neljäs keskustelu, jolloin niitä on muutaman melko pitkän ongelmattomasti etenevän keskustelunjakson ansiosta selvästi vähemmän kuin muulloin. Selvästi näkyy myös, että B aloittaa intensiivisen morfologisen muokkaamisen jo ensimmäisessä keskustelussa ja jatkaa sitä melko tasaiseen tahtiin koko tarkasteltavan ajan.

B muokkaa alkuun syntaksia ja morfologiaa jokseenkin yhtä paljon. Laadullisesti B toimii siten, että hän toistaa lyhyitä otteita keskustelukumppaninsa puheesta joko sellaisenaan, jolloin kyse on syntaktisesta redusoinnista, tai muokaten niiden morfologiaa segmentoimalla päätteitä, jolloin kyse on morfologisesta redusoinnista. Nimenomaan morfologian segmentointi toistojen yhteydessä on B:lle ominaista toimintaa; siihen palataan luvussa 6.3 yksityiskohtaisesti. Syntaktiselle tasolle sijoittuvan muokkaamisen määrä vähenee pitkittäistarkastelussa ja morfologisen pikemminkin lisääntyy.

Syntaktinen elaborointi on B:llä vähäistä, ja morfologista elaborointia ei esiinny lainkaan kuten ei oppija A:llakaan. Fonologisten muokkausten määräs-

sä ei tapahdu kovin suurta vaihtelua, ja sananvalinnan muokkauksia on niin ikään tasaisen vähän; neljännessä keskustelussa ei tosin ainoatakaan.

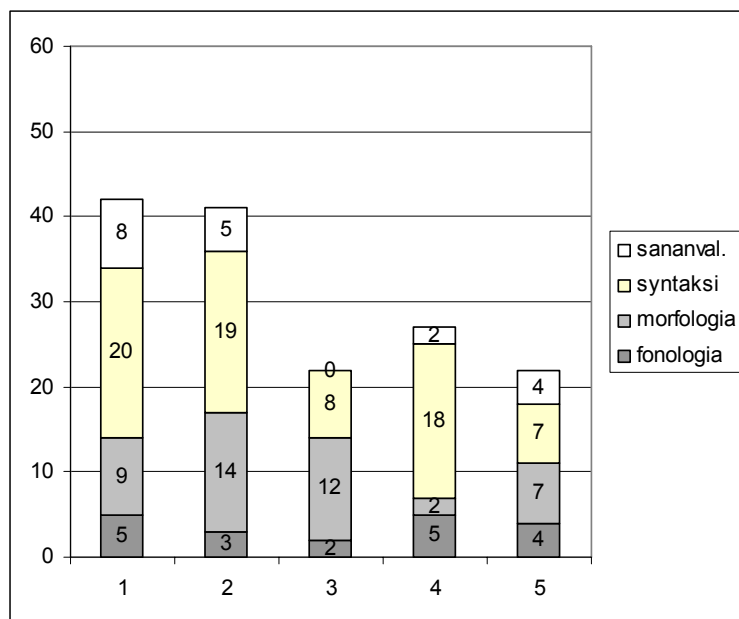


KUVIO 29 Osallistuja B:n muokkausten kohdentuminen eri kielen tasoille keskusteluittain

Kun tarkastellaan C:n toimintaa keskusteluissa B:n kanssa kuvioon 30 koottujen määrällisten tietojen varassa, havaitaan toistoihin sisältyvien muokkausten vähenevän kolmannella keskustelukerralla pysyvästi alle 30:een eli alle muokkausminuutissa -tasolle. Kehityslinja on siis sama kuin B:llä. Suhteessa toistojen kokonaismäärään muokkaukset eivät kuitenkaan C:llä vähene. Morfologisen muokkaamisen määrä on suurimmillaan kolmessa ensimmäisessä keskustelussa; se on sekä puuttuvien päätteiden lisäämistä B:n ilmauksiin että omien ilmausten tekemistä morfologisesti läpinäkyvämmiksi kuten A:n kanssa käydyissä neuvotteluissakin. Morfologista muokkaamista on kolmannen keskustelun merkitysneuvotteluissa jopa hieman enemmän kuin syntaktista.

Kymmenviikkoisen seurannan aikana C:llä vähenevät eniten syntaktiset muokkaukset. Morfologista muokkaamista on kahdessa viimeisessä keskustelussa niin ikään vähemmän kuin aiemmin. Tämä muokkausten väheneminen merkitsee suoraan B:lle tarjottavan kielellisen tuen vähenemistä. Voidaankin tulkita, että oppija B kehittyy kielenkäyttäjänä ainakin neuvottelutilanteiden valossa yhä itsenäisemmäksi ja kielellisesti omavaraisemmaksi, ja äidinkielen puhuja pystyy siten vähentämään toistoissa tarjoamaansa tukea.





KUVIO 30 Osallistuja C:n muokkausten kohdentuminen eri kielen tasoille keskusteluittain (B/C)

Molempien oppijaosallistujien käymien keskustelujen merkitysneuvotteluissa nousee kiinnostavaksi tarkastelun kohteeksi ensinnäkin osapuolten yhteispeli: äidinkielen puhuja toimii eri osallistujien kohdalla eri tavoin, koska hän ilmeisesti myötäilee niitä kielellisen prosessoinnin tapoja ja tasoja, joilla oppijoilla kulloinkin on edellytyksiä liikkua. Siinä missä oppijat tukeutuvat hänen tuotoksiinsa, myös hän tuottaa ilmauksia sen ehdoilla, mitä oppijat ovat edellä sanoneet. Tämä näkyy erityisen selvästi syntaktisten ja morfologisten muokkausten määrällisissä suhteissa: A/C-keskusteluissa korostuvat edelliset ja B/C-keskusteluissa jälkimmäiset. Tämä näkökulma on jäänyt aiemmissa toistoja ja tukea koskevissa tutkimuksissa kokonaan sivuun, koska sen enempää toistojen kuin tuenkaan resiprookkisuuutta ei ole haluttu tai osattu nähdä. Toistojen dialogisesti motivoitu tarkastelu eli kielellisen kierrätyksen näkyväksi tekeminen mahdollistaakin tämän aspektin esiin saamisen aivan toisin kuin toistojen luokittelu sen mukaan, kuka alun perin toi kunkin ilmauksen keskusteluun.

Kaiken kaikkiaan tarkasteltavan jakson aikana todentuu se, mitä scaffolding-käsitteeseen on alkuaankin sisällytetty: tukea vähennetään sitä mukaa kuin oppija alkaa suoriutua ilmankin sitä (mm. Wood, Bruner & Ross 1976). B:n kohdalla tarpeen väheneminen näkyy muokattujen toistojen selvänä vähenemisenä. A:n kohdalla tuen tarpeen väheneminen taas ilmenee muokkausten laadullisena muutoksena: hän alkaa elaboroida omia ja keskustelukumppaninsa ilmauksia eikä tarvitse siihen jatkuvasti osaavamman apua. Näihin ilmiöihin palataan jatkossa tarkemmin.

Toinen, kansainvälisestikin tärkeä havainto on tietenkin morfologian keskeinen osuus toistoihin sisältyvissä muokkauksissa. Morfologiaan puututaan neuvottelujen aikana taajaan, ja morfologisia muokkauksia toteuttavat kaikki osallistujat, vaikkakin keskenään eri tavoin. Tämä on selkeä ero suhteessa muun-

kielisistä aineistoista tehtyihin havaintoihin: Sato (1987) kyseenalaisti, että vuorovaikutuksessa voidaan ylipäänsä työstää morfologiaa, ja Pican (1994: 518; ks. myös Deen 1997; Pica, Kang & Sauro 2006) mukaan ei ole saatu näyttöä siitä, että merkitysneuvotteluissa muokattaisiin morfologiaa. Jo pelkistetty määrällinen tarkastelu osoittaa, että morfologia on suomeksi käydyissä merkitysneuvotteluissa tärkeä muokkausten kohde ainakin silloin, kun mukana on vasta toisen kielen omaksumisensa alkuvaiheessa olevia isoiloivan lähtökielen puhujia. Siitä, milloin, miten ja millaisin seurauksin morfologiaa muokataan toistojen yhteydessä, tarjotaan näytteitä seuraavissa nimenomaan kvalitatiiviseen analyysiin keskittyvissä alaluvuissa – muitakaan kielen tasoja kuitenkin huomiotta jättämättä.

## 6.3 Ongelma oppijan ilmauksessa

### 6.3.1 Äidinkielen puhujan kielelliset muokkaukset

Silloin, kun ymmärtämisongelman aiheuttaa johonkin oppijan vuoroon sisältyvä ilmaus, ongelman osoittimena toimii äidinkielen puhujan vuoro. Yleisin osoitintyyppi on toisto, kuten luvussa 5.2.3 on jo käynyt ilmi. Näissä tapauksissa osoittimeen sisältyy yleensä jokin valmis tulkintaehdotus siitä, mitä oppija on edellä sanonut, jolloin oppija voi tukeutua tähän omassa vastineessaan (ks. myös Kurhila 2006b: 161–168). Aina tämä ei kuitenkaan ole tilanne: suorat, epäsuorat ja minimaaliset osoittimet avaavat neuvottelun, jossa oppija joutuu itse ensimmäisenä selventämään omaa epäselväksi jäänyttä ilmaustaan. Toisaalta identtinen toistokin saattaa joskus signaloida syvällistä ymmärtämisongelmaa: vaikka ongelmakohta on sinänsä paikannettu tarkkaan, ei tulkintaehdotusta ole tarjolla. Identtiset toistot ovat äidinkielisellä puhujalla kuitenkin aineistossa harvinaisia.

Tyypillisesti äidinkielen puhujan toisto-osoittimet sisältävät oppijan ilmausten elaborointia. Erityisen usein oppijan puheenvuorosta karsiutuu toistettaessa osa pois ja jäljelle jää vain ongelmallinen kohta, mutta elaboroituna: toistuvaan osaan siis kytkeytyy rakenteellista elaborointia tai leksikaalista laajentamista. Muokkaukset kohdistuvat niin oppijan edeltävän puheenvuoron fonologiseen, morfologiseen tai syntaktiseen asuun kuin sananvalintaan.

Koska oppijoiden puheenvuorot voivat alkuaikoina koostua aivan yksittäisistäkin sanoista, konteksti ei välttämättä anna tukea merkityksen tulkintaan. Tällöin äidinkielen puhujan eli C:n on merkitysneuvotteluun osallistuessaan keskityttävä vain yhteen sanaan ja sen äänneasuun ja tyydyttävä toiston yhteydessä pelkkään fonologisen tason muokkaukseen selvyuden tavoittamisen toivossa. Näin on esimerkissä 35, joka sisältää oppija A:n ensimmäisestä keskustelusta löytyvän toistopitoisen merkitysneuvottelun alkua.

<b>Esim. 35.</b>	<b>(A/C: 1)</b>
*FIC:	sinä olet kokki.
*VID:	kokki.
*VIA:	turullinen.
*FIC:	mitä?
*VIA:	turullinen.
*FIC:	<b>surullinen?</b>
*VID:	&su?
*VIA:	&to [//] # todollinen.
*FIC:	hetkinen.
*VIA:	ten [?] todollinen.
*FIC:	mm?
*VIA:	syö.
*FIC:	<b>syö?</b>
*VIA:	syö.
*FIC:	joo+o.

Ensin C ehdottaa A:n käyttämän *turullinen*-sanana muokkausta sibilantilliseksi eli asuun *surullinen*, mutta tämä ei saa A:ltä kannatusta; tilanteessa mukana oleva toinen vietnamilaismies kylläkin tapailee sen alkua omassa kesken jäävässä toistossaan. Myöhemmin A tuottaa C:n minimaalisen osoittimen jälkeen vastineeksi yksisanaisen ilmauksen *syö*. Sen C muokkaa kohdekielen mukaiseksi vain vokaalin ääntöpaikkaa vaihtamalla. Varsinaista ymmärtämisongelmaa tämä ei vielä riitä ratkaisemaan, vaan neuvottelu jatkuu vielä muutamia vuoroja tämän hyväksytyksi tulevan muokkauksen jälkeenkin. Lyhytsanaisessa vuoroaikutuksessa viittaussuhteet jäävät joskus pitkäksikin aikaa epäselviksi.

Tällaisissa ensimmäisille keskusteluille ominaisissa pelkistetyissä neuvotteluissa äidinkielen puhujan tuottama toisto-osoitin kohdentuu tietenkin tarkasti; vaihtoehtoja ei edes ole, jos edeltävä vuoro on vain yhden sanan pituinen, kuten tässä. Toistaessaan ongelmailmausta C tarjoaa tulkintaehdotuksen siitä, mitä muotoa ja merkitystä oppija mahdollisesti yritti ilmaista. Tämä muokattu toisto tarjoaa siis eräänlaisen käännösehdotuksen oppijankielestä kohdekieleen ja pyrkii näin tekemään ilmauksesta ymmärrettävämmän. Oppijaosallistujat eivät automaattisesti hyväksy tarjokkaita; edeltävässä katkelmassakin A lähtee vastineessaan tuottamaan lisää muokattuja toistoja ja päättyy näin *todollinen*-asuun.

Toisinaan muokkaus siis rajoittuu vain oppijan ilmauksen ääntämykseen tai fonologisiin piirteisiin. Lisäksi ääntämyksen muokkaamista sisältyy hyvin moniin C:n tekemiin oppijoiden ilmauksia morfologisesti elaboroiviin muokkauksiin. Tästä on näyte esimerkissä 36.

<b>Esim. 36.</b>	<b>(B/C: 1)</b>
*VIB:	minä haluan menee ää # ruossi.
*FIC:	<b>ruotsiin?</b>
*VIB:	joo.

Myös tällaisia neuvottelujaksoja on nimenomaan seurantajakson alkupuolella, ja ne on luokiteltu morfologisiksi sillä perusteella, että morfologia on ylin kielen taso, jota elaboroiva muokkaus koskee. Toiston kohteena on jälleen vain yksi sana – tässä viimeinen – ja siihen äidinkielen puhuja C tarjoaa paitsi kohde-

kielenmukaista ääntöasua myös taivutuspäätteen lisäämistä eli *ts*-yhtymän ääntämistä sanan keskelle ja illatiivin päätettä sanan loppuun. Oppija näyttää hyväksyvän tämän tulkinnan: niukalla *joo*-vastineellaan hän päättää neuvottelun toistamatta enää tätä tarjottua kohdekielistettyä muotoa. Merkityksestä syntyy siis nopeasti riittävältä vaikuttava yhteisymmärrys, mutta mitään tarjotun muodon inkorporointia ei tapahdu. Kurhilan (1996: 85–87) havaintojen mukaan tällaiset muotokeskeiset suoraan tarjotut muodon muokkaukset ohitetaan tyyppillisesti juuri näin: lyhyesti ja pelkällä vahvistuksella.

Usein ääntämiseen kohdistuva muokkaus tulee kuitenkin saman tien oppijan seuraavaan ilmaukseen poimimaksi, mikä merkitsee sen jakamista konkreettisella vuorovaikutuksen tasolla. Näin käy seuraavassa tapauksessa, jossa puheena ovat Vietnamin eläimet ja erityisesti käärmeet. *Käärme*-sanasta on neuvoteltu juuri edellä, ja nyt kuvailun kohteena ovat erityisesti pelottavat käärmeet. A saa selitettyä asiaansa hyvin, kunnes *mutta*-sana aiheuttaa pienen, lähes tarkistusluonteisen neuvottelun.

**Esim. 37. (A/C: 2)**

- \*VIA: mm # toisenlainen [//] # se on toisenlainen # pelkään.  
 \*FIC: mhm.  
 \*FIC: minkälainen?  
 \*VIA: mm # se on # mutta.  
 \*FIC: <musta> [>].  
 \*VIA: <musta> [//] [<] # se on musta # pitkä # pelkään.  
 \*FIC: jaa.  
 \*VIA: kuollut # pyöree # kuollut.  
 \*FIC: ahaa.

Tässä A omassa vastineessaan toistaa hänelle tarjotun *musta*-ääntämyksen miltei samanaikaisesti ja jatkaa heti asiansa selittämistä inkorporoiden sen osaksi syntaktista kokonaisuutta: *se on musta # pitkä # pelkään*. Tässä osapuolet kiinnittävät siis hetkellisesti jaetun huomion tiettyyn äännepiirteeseen ja oppija tuottaa sen tuetusti äidinkielen tarjoaman mallin mukaan. Tämä on tilanne, jollaisiin sosiokulttuurinen oppimisenäkymys ohjaa keskittymään: jos oppimista ylipäänsä jossakin on ja tapahtuu, se on nähtävillä tällaisessa hyvin konkreettisesti ja dynaamisessa tiedon ja taidon välittymisessä, jossa uusi asia on työstettävänä. Se tarkoittaa, että toisen kielen omaksuminen on siis tässä ja tämänkaltaisissa hetkissä todentuvaa kielellistä prosessointia, joka ei ole vain yksilön päänsisäistä, kuten perinteisesti on ajateltu, vaan ensisijaisemmin jaettua ja vuorovaikutuksellista toimintaa.

Seuraavissa toisiinsa liittyvissä esimerkeissä äidinkielen puhuja tarjoaa jälleen oman tulkintaehdotuksensa yhteydessä sekä fonologisen että morfologisen muokkauksen. Ensin puheena aiheena on osallistuja B:n tietämä henkilö, jonka ammatiksi neuvottelun myötä varmistuu myyjä.

- Esim. 38. (B/C: 1)**  
 \*VIB: joo <hän myö> [/ /] # hän myöjä.  
 \*FIC: myyjä?  
 \*VIB: joo # hän myyjä.  
 \*FIC: mhm.

Tässä oppija näyttää ääntävän epätarkasti sanan *myyjä*, kun kertoo tuttavastaan; pitkä vokaali äännyy diftongina. Hän vahvistaa keskustelukumppanin tarjoaman tulkintaehdotuksen *myyjä* oikeaksi, ja inkorporoi ehdotetun ääntöasun saman tien omassa vuorossaan alkuperäiseen syntaktiseen rakenteeseen. Näin tuloksena on ilmaus *hän myyjä*. Kyseessä on tuettu ja jaettu tuottaminen samaan tapaan kuin edellisessäkin esimerkissä; oppija ottaa vastaan ja hyödyntää välittömästi sen tuen, jota saa ääntämisestä koskien. Kuitenkin ilmauksen runkona säilyy hänen itse edellä käyttämänsä syntaktinen kehys. Toistosta osa kohdistuu siis B:n omaan edeltävään vuoroon ja osa keskustelukumppanin vuoroon, jolloin puheen moniäänisyys toteutuu siis hyvin konkreettisella tavalla.

Seuraava katkelma on välitöntä jatkoa edelliselle, mutta sisältää uuden neuvottelujakson. Osapuolista C on jatkamassa keskustelua puheena olevasta myyjästä, mutta lisäkysymys katkeaa siihen, että B jo jatkaakin kertomustaan hänestä. Neuvottelun aiheuttaa toisen rivin vuoro, jossa toistuu äskeinen ääntämistapa: *hän myö paita*. Äkkiseltään tästä voidaan päätellä, että edeltävä neuvottelu ei ollut oppimisen kannalta tuloksellinen ainakaan lyhyellä tähtäimellä, vaikka niin ehkä olisi onnistuneen inkorporoinnin pohjalta voinut odottaa – *myy*-ääntämys ei toistu enää *myydä*-verbin kohdalla. Ääntämiseen ei silti puututa tilanteessa uudelleen – riittävä yhteisymmärryksen jo saavutettiin – vaan uudeksi neuvottelun kohteeksi nousee sana *paita*.

- Esim. 39. (B/C: 1)**  
 \*FIC: mitä # onko hän +/.  
 \*VIB: hän myö # paita.  
 \*FIC: vaatteita.  
 \*VIB: # vanha paita.  
 \*FIC: vanhoja paitoja?  
 \*VIB: joo vanha paita hää [/ /] hän kauppa # nimi on öö # www [= nimi].  
 \*FIC: aha.  
 \*VIB: joo.

Äidinkielen puhuja tarjoaa *paita*-sanana tilalle parafrasina yläkäsitettyä *vaate* ja taivuttaa sen monikon partitiiviin. Nämä osoittimeen sisältyvät leksikkoon ja morfologiaan kohdistuvat muokkaukset eivät kuitenkaan mene läpi, vaan B toistaa vastineessaan oman alkuperäisen sanavalintansa ja elaboroi sitä määritteellä: *vanha paita*. Äidinkielen puhuja tarjoaa jälleen monikollista partitiivimuotoa, mutta nyt tästä oppijan ilmauksesta – siis muotoa *vanhoja paitoja*. Näin tehdessään hän muokkaa B:n ilmausta vain morfologisesti; morfologinen muokkaus tosin tuo mukanaan myös äännevaihtelun a>o sanan vartaloon. Tämä ei saa vastakaikua; B nähtävästi tulkitsee tuon toisentoiston osoittavan yhteisymmärryksen olemassaoloa, koska hän jatkaa asiansa selostamista siirtymällä seuraavaksi kaupan nimeen. Sitä ennen hän toistaa C:n vuoron morfologisesti segmentoituna ja palaa näin samalla oman edeltävän vuoronsa muo-

toiluun. Kaikki B:n käyttämänsä nominit pysyvät näin ollen taivuttamattomina, vaikka partitiivitaivutuksen malli on suorastaan korostuneesti tarjolla.

Näissä peräkkäisissä esimerkeissä tiivistyy useitakin aineistossa toistuvia tendenssejä. Oppijan ilmaukset generoivat ensimmäisissä keskusteluissa runsaasti ääntämyksen muokkauksia, ja nämä muokkaukset oppijat myös ottavat vastaan ja inkorporoivat menestyksekkäästi – joskus pysyvästi, mutta yleensä ainakin tilapäisesti kuten edellä kävi ilmi. Morfologisten muokkausten vastaanotto on sen sijaan aivan erilaista. Oppijaosallistujat käyttävät sekä nomineja että verbejä hyvin pelkistetysti ilman taivutuselementtejä, kun taas äidinkielen puhujan intuitio toki vaatii niiden taivuttamista ymmärrettävyyden ja kohdekielisyyden tavoittamiseksi. Vaikka äidinkielen puhuja ehdottaa niitä muokattujen toistojen myötä systemaattisesti, kummankin oppijan kielimuoto näyttää olevan niille ikään kuin immuuni. Morfologinen palaute ei yksinkertaisesti lävistä heidän kielisysteemejään samalla tavalla kuin ääntämystä tai fonologiaa koskeva. Vaikka taivutetut muodot ovat oppijoiden saapuvilla, ne eivät tarjoa oppijoille affordanssia (ks. van Lier 2000); ne eivät tule havaituiksi tai ainakaan toistetuiksi. Niiden läsnäolo tilanteessa ei haasta oppijoiden kielisysteemejä muuttumaan.

Oppijat eivät silti ohita tällaista keskustelukumppaninsa vuoroa kokonaan; he reagoivat niihin vahvistavalla *joo*-palautteella ja jatkamalla teeman käsittelyä selvästikin luottaen, että yhteisymmärrys merkityksestä on joka tapauksessa jo saavutettu. Huolimatta siitä, että mitään morfologista inkorporointia ei tapahdu, oppijat ovat siis kiistatta läsnä tilanteessa, jossa heidän ilmauksiinsa tarjotaan päätteitä, ja ottavat muokattuihin toistoihin omissa vuoroissaan vähäeleisesti kantaa.

Oppijaosallistujien ilmaisutarpeet ovat jo ensimmäisessä aineistoon sisältyvässä keskustelussa melkoiset. Tämä näkyy seuraavassa katkelmassa, jossa B alkaa selittää ajankohtaisia suunnitelmiaan tai kokemuksiaan. Hän tukeutuu keskustelussa välittömästi edellä lyhyen merkitysneuvottelun aiheena olleeseen sanastoon tapaillemalla uudelleen sanaa *jääkiekko*. B siis kierrättää ja inkorporoi edellä esiin tulleen *jääkiekko*-sanan omaan kertomukseensa. Jo sitä ennen keskustelukumppanin tukea tarvitaan *kassoo*-ilmauksen tiimoilta.

**Esim. 40. (B/C: 1)**

- \*FIC: tuossa pojat pelas # jääkiekkoa.  
 \*VIB: jääkiekko.  
 \*FIC: joo.  
 \*VIB: joo.  
 \*VIB: öö # <himmeä &mi [//] &ma [//] minä # menee> [//] # himme minä menee aa &kas [//] # kassoo [//] # kassoo [//] +...  
 \*FIC: **katsomaan.**  
 \*VIB: +, kassooaa jaa [//] # jaa [//] +...  
 \*FIC: **jääkiekkoa.**  
 \*VIB: +, jääkiekko [//] # joo jääkiekko # oo suomea ja ruottisi.  
 \*FIC: sinä olit katsomassa?  
 \*VIB: joo minä [//] # minä katsoo.

Sekä katsomisen että jääkiekon kohdalla C tarjoaa tukea ääntämyksen osalta muokatulla toisentoistolla; myös selvä morfologinen muokkaus on mukana

(*kassoo* > *katsomaan*), mutta B kamppailee ilmeisesti vain ääntämyksen parissa sillä kohtaa.

Tukena tarjolla olevan ääntämismallin myötäileminen onnistuu B:lta erittäin hyvin. Sana *jääkiekko* ääntyy tunnistettavasti ja neuvottelun jälkeen, kun varsinaisen puheenaiheen käsittely lähtee katkelman lopussa jatkumaan, B saa vielä uudelleen mallin myös *katsoa*-verbistä. Silloin hän onnistuu poimimaan sen ääntämyksen *ts*-yhtymällisenä eli selvästi paremmin kuin neuvottelujaksossa, mutta nytkään mallin morfologinen puoli ei mene läpi. Sen sijaan B pitäytyy alun perin käyttämässään 3. persoonan preesensmuodossa, joka muutoin aineistosta päätellen on hänellä yleiskäyttöinen ja siten oikeastaan verbin perusmuodon tehtävässä.

Neuvottelun aloittava *minä menee kassoo* ja neuvottelun jälkeinen *minä katsoo* ovat rakenteina melko symmetriset. Ilmaus siis kehittyy merkitysneuvottelussa saadun tuen turvin fonologisesti ja myös syntaktisesti; B kunnostautuu syntaktisen elaboroinnin saralla tuomalla keskusteluun mm. tekijän ja pelaavat maat.

Myös sanaston kierrätys on tässä peräkkäisten neuvottelujen ketjussa helppo havaita. Leksikaalinen kierto kulkee tähän tapaan: *jääkiekko-jääkiekko-katsoo-katsoa-katsoa-jääkiekko-jääkiekko-jääkiekko-katsoa-katsoa*. Sanasto siis kiertää vuorosta toiseen. Tämäkin ilmiö on jäänyt aiemmissa oppijavuorovaikutusta koskevissa tutkimuksissa analysoimatta; sen merkityksellisyyttä kielenoppijoiden kannalta ei ole siten päästy myöskään arvioimaan.

Vähäiselläkin sanavarastolla on mahdollista osallistua mielekkääseen vuorovaikutukseen juuri sen ansiosta, että kaiken tarvittavan ei tarvitse olla omaa ja valmiiksi muistiin tallentunutta. Keskustelutilanteessa voi toisen reaaliaikaisella tuella dialogisesti ilmaista asioita, joiden monologinen ilmaiseminen olisi vielä ylivoimaista. Keskusteluun ei myöskään tule jatkuvasti lisää ja lisää uusia kielen yksiköitä, vaan vuorot limittyvät toisiinsa sanastollisesti ja uudet kielelliset yksiköt tulevat esiin varsin säännöstellyllä tavalla. Ne voidaan myös välittömästi alistaa neuvottelun kohteiksi ennen kuin niiden aiheuttamat ymmärtämisiongelmat ehtivät syventyä tai kumuloitua. Myöskään selventämisvastuu ei välttämättä kaadu oppijaosapuolen harteille, vaikka juuri hänen kielitaitonsa rajallisuus tyypillisesti onkin neuvottelutarpeen taustalla. Ongelmat ovat yhteisiä ja ne ratkaistaan yhteistyössä (Linell 1993; 1998) ja yhteistyön keskeisenä toimintatapana on vastavuoroinen toistaminen muokkauksia tehden.

Edellisissä esimerkeissä selventämisvastuun kantaa elaboroinnin osalta pääasiassa äidinkielen puhuja, vaikka ongelman aiheuttanut ilmaus onkin oppijan tuotoksessa. Jos vain mahdollista, äidinkielen puhuja muotoilee tulokintaehdotuksen tavoitellusta merkityksestä sen sijaan, että pakottaisi oppijan elaboroimaan tai selittämään sitä. Näissä esimerkeissä muokkaukset, joita äidinkielen puhuja tuottaa, kohdistuvat ääntämykseen ja morfologiaan. Oppijat itse onnistuvat elaboroimaan ilmauksia etenkin fonologisella tasolla, mutta myös syntaktisella tasolla lisäämällä lauseenjäseniä. He ovat kauttaaltaan aktiivisia kielenaineksen kierrättäjiä: he erottavat toiston kohteiksi ilmauksia kes-

kustelukumppanin vuoroista ja myös sisällyttävät niitä osaksi uusia syntaktisia kokonaisuuksia. Näin he myös kantavat osavastuun selventämisestä.

Perustendenssi siis on, että oppijat tuottavat tai sisällyttävät äidinkielen puhujan toisto-osoittimissa tarjoamat uudelleenmuotoilut jokseenkin sellaiseenaan seuraaviin vuoroihinsa, mutta morfologiaan kohdistuvat muokkaukset muodostavat tässä suhteessa johdonmukaisesti poikkeuksen. Taivutukselliset elementit eivät vielä tule inkorporoiduiksi, vaikka ääntämystä koskevat tulevat. Voidaankin tulkita, että oppijankielen systeemi ei vielä ole valmis morfologian jäsentämiseen ja haltuunottoon.

Toisinaan selventämisvastuu kuitenkin jää ensisijaisesti oppijainformattien kannettavaksi – ainakin merkitysneuvottelun alussa. Näin käy, kun ymmärtämisiongelmat ovat niin vakavia, että äidinkielen puhuja ei pysty tarjoamaan tulkintaehdotusta tai uudelleenmuotoilua muokatulla toistolla, vaan turvautuu suoraan *mitä*-tyyppiseen kysymykseen tai käyttää jotakin tilanteessa epäsuoraksi osoittimeksi tulkittavaa ilmausta. Näissäkin tilanteissa edellä kuvattu ilmiö näkyy, joskin toisenlaisena. Näitä tapauksia tarkastellaan lähemmin seuraavassa alaluvussa.

### 6.3.2 Oppijoiden kielelliset muokkaukset

Ensimmäisissä keskusteluissa oppijat pystyvät muokkaamaan vain ongelmia aiheuttavan ilmauksensa ääntämystä, mutta myöhemmin kohentelun kohteena ovat myös ilmausten syntaktiset piirteet ja toisinaan myös leksikaaliset valinnat. Morfologiaan he sen sijaan eivät puutu koko seurantajakson aikana. Tämä vahvistaa osaltaan sen edellä esitetyn havainnon, että morfologia ei ole vielä löytänyt paikkaansa heidän kielisysteemissään.

Kaksi seuraavaa esimerkkiä tarjoavat evidenssiä tästä ilmiöstä. Esimerkissä 41 on äänessä oppijoista osallistuja B. Hän selittää toisessa keskustelussa päänsärkyongelmaansa, mutta ääntää *kipeä*-sanan tavalla, joka johtaa vääjäämättä merkitysneuvotteluun. Ensimmäinen osoitin on epäsuora, koska C ei vastaa *pää kaappi* -vuoroon mitään. Tämän jälkeen alkaa molemminpuolinen toistelu.

- Esim. 41 . (B/C: 2)**  
 \*VIB: # opiskelen paljon # pää kaappi [//] &ke [//] # kaappi.  
 \*FIC: 0.  
 \*VIB: ei # kipee [≠! nauraen].  
 \*FIC: pää [/] joo [≠! naurahtaa] +...  
 \*VIB: pää kipee.  
 \*FIC: +, pää kipee [≠! nauraen].  
 \*FIC: niin paljon opiskelet että tulee <pää> [>] kipeeksi.  
 \*VIB: <joo> [<].  
 \*VIB: opiskelen paljon # pää kipee [≠! nauraen].

Ydinsanasto kiertää koko neuvottelujakson ajan. Alkuaan aiheuttajavuoroon sisältyvä paljon opiskelemisen tema jatkuu neuvottelun päätyttyä sujuvasti: C nojaa samanaikaisesti sekä B:n lähinnä edeltävään *pää kipee* -vuoroon että alkuperäiseen neuvottelun aiheuttajaan. Huomionarvoista on sekin, että B toistaa



tämän C:n vuoron redusoituna paitsi syntaktisesti myös morfologian osalta: hän ei inkorporoi tarjolla olevaa *kipeeksi*-muodon translatiivitaivutusta. Jälleen kerran oppija ottaa vastaan koko neuvottelujakson aikana vain tarjotun ääntämismallin. Samantapainen näyte löytyy vielä viimeisestäkin keskustelusta:

- Esim. 42. (B/C: 5)**  
 \*FIC: joo+o # mutta mitä työtä sinä teet silloin?  
 \*VIB: hissa.  
 \*FIC: 0.  
 \*VIB: **hissa.**  
 \*FIC: 0.  
 \*VIB: **hitsa.**  
 \*FIC: hitsaan?  
 \*VIB: **niin hissa.**  
 \*FIC: aha.  
 \*VIB: **hitsa.**

Tässäkään C ei pysty aluksi reagoimaan mitenkään; hän jää ehkä odottamaan, että ratkaisu löytyisi asiaan heti aktiivisesti puuttumatta (ks. Perdue 1993b: 179). Vastaamattomuus paljastaa B:lle selventämistarpeen ja -vastuun, ja hän keskittyy jälleen ääntämisen kohentamiseen. Ongelmien lähteeksi muutamissa aiemmissa neuvotteluissa paljastunut *ts*-yhtymän puuttuminen voitetaan nyt elaboroidun itsetoiston turvin eli ilman tukea. Tuttu kaava toistuu morfologian suhteen: C:n tarjoama verbin persoonataivutus ei saa vastakaikua neuvottelun päättyessä, vaan B pitäytyy siltä osin alkuperäisessä ratkaisussaan. Äidinkielen puhujan taivutusmuodot eivät nytkään tarjoa affordansseja oppijoille, koska nämä eivät havaitse niissä mitään, minkä voisivat suhteuttaa toimintaansa.

Esimerkki 43 taas sisältää pitkän neuvottelujakson niin ikään ensimmäiseltä keskustelukerralta, mutta eri oppijainformantilta. Tässä neuvottelu johtaa lopulta yhteisymmärrykseen siitä, että oppijaosallistuja A on koko ajan yrittänyt ääntää sanaa *kehua*. Ääntämisasua alussa muokkaavat itsetoistot *teva>teiva>keva>teiva* jäävät tuloksettomiksi, ja avuksi tulee lopulta muistikirja, johon A on kaiketki kielikurssilla kirjoittanut *kehua*-sanan ylös. Keskustelua seuraa sivusta A:n vietnamilainen asuintoveri, joka myös osallistuu ongelman ratkaisuun vietnamiksi siinä vaiheessa, kun A etsii sanaa vihostaan. Lopussa hänkin toistaa ratkaisun tarjonnan *kehua*-sanan.

A näyttää tilanteessa selittävän joko sitä, ettei hänen suomen kielen taitonsa ole vielä kehumisen arvoinen tai ettei hänen tekemäänsä ruokaa kannata kehua; C on juuri kommentoinut A:n kielitaitoa ja A on samalla laittanut tarjolle pieniä maistiaisia tekemästään vietnamilaisesta ruuasta, joten molemmat vaihtoehdot ovat mahdollisia. Juuri kun C alkaa kommentoida erikoisen näköistä annosta, A sanoo *ei teva*. Tämä vuoro siis aiheuttaa merkitysneuvottelun.

- Esim. 43. (A/C: 1)**  
 \*FIC: mm # sinä ymmärrät paljon siitä mitä puhutaan suomeksi +...  
 \*VID: joo.  
 \*FIC: +, sinä ymmärrät hyvin ja puhut jo aika paljon.  
 \*FIC: mm.  
 \*FIC: # on erikoisen näköstä toi +/.

**\*VIA:** ei teva.  
**\*FIC:** mitä?  
**\*VIA:** ei teiva [=! nauraa].  
**\*FIC:** ei?  
**\*VIA:** teiva.  
**\*FIC:** mitä se on?  
**\*VIA:** teiva [//] # keva.  
**\*VID:** www@s [:=v \*vietnamin kieltä]  
**\*FIC:** sano vielä.  
**\*VIA:** teiva.  
**\*VIA:** # www@s [:=v].  
**%sit:** etsii sanaa vihosta  
**\*VID:** www@s [:=v].  
**\*VIA:** www@s [:=v].  
**\*VID:** www@s [:=v].  
**%sit:** etsii sanaa vihosta  
**\*VIA:** hetkinen [/] hetkinen.  
**\*VID:** www@s [:=v].  
**\*VIA:** www@s [:=v].  
**\*VID:** ää?  
**\*VIA:** www@s [:=v].  
**\*VIA:** # eei # kehua.  
**\*FIC:** kehua?  
**\*VIA:** joo.  
**\*FIC:** näytä.  
**\*FIC:** kehua [= lukee] # niin tätä +/.  
**\*VID:** kehua.  
**\*FIC:** kehua [//] +...  
**\*VIA:** niin.  
**\*FIC:** +, minä kehun.  
**\*VIA:** en # minä sanon # ää # minä # &yym [//] # ymmärrän paljon.  
**\*FIC:** <joo [/] # joo> [>]!  
**\*VIA:** <joo # <ei kehua>> [/] [<] # ei kehua

Erikoista on, että yhteisymmärryksen löydyttyä C esittelee sanan taivutusta antamalla ns. sanakirjamuodon rinnalle vielä yksikön 1. persoonan muodon; kimmokkeena tähän on luultavimmin A:n kurssilla tekemien muistiinpanojen lukeminen, koska niissä on esillä myös osa sanojen taivutusparadigmaa. Tälle tarjotulle verbimuodolle ei ole tilanteessa itsessään mitään kysyntää, ja siitä syntyykin poikkeava, opettava sävy merkitysneuvottelun päätteeksi. Tätä verbin tarkastelua voidaan itse asiassa pitää lyhyenä muotoneuvotteluna, jossa aloitteellisena osapuolena tosin on poikkeuksellisesti äidinkielen suomenpuhujia; muotoneuvotteluihin palataan lähemmin luvussa 6.6.

Aivan oppimisen alkuvaiheessa ääntäminen näyttää siis olevan se kielen taso, jolla operoiminen muokkauksia tehden on oppijoille mahdollista, vaikka yhteisymmärrystä ei lopulta aina synnykään pelkästään sen varassa. Myös pienimuotoista leksikaalista ja syntaktista elaborointia esiintyy fonologisten muokkausten rinnalla. Yksittäisiä pelkkään ääntämisen muokkaamiseen keskittyviä neuvotteluja on myöhemminkin – pari aivan viimeisissäkin keskusteluisissa, mistä esimerkkinä oli hitsausneuvottelu edellä – mutta yleensä fonologiset muokkaukset ovat myöhemmin vain osa monimuotoista ja -tasoista neuvotteluprosessia.

Jo toisessa keskustelussa voidaan oppijoiden neuvottelukäytänteissä ja siten myös neuvottelujen kulussa havaita selvää laadullista kehitystä. Se heijastelee todennäköisesti oppijoiden kielitaidon kohenemistä: uusia kielellisiä resursseja on saatu otettua haltuun. Syntaktinen ja leksikaalinen muokkaaminen monipuolistuu ja neuvotteluun sisältyvät vuorot alkavat samalla pidentyä puolin ja toisin.

Esimerkki 44 kuvastaa sitä, miten A:n tavat selittää ja muokata ongelmalliseksi osoittautunutta ilmaustaan ovat laajenemassa. Jälleen keskustellaan C:n antamasta palautteesta, joka tällä kertaa kohdistuu selvästi ruokaan, jota A haluaa maistattaa. Osoittimena toimii paitsi C:n vastaamattomuus alussa myös A:n tarkistavaan *ymmärrätkö*-kysymykseensä saama kielteinen vastaus *en*, jota ensin kierrätetään tovi ennen kuin varsinainen muokkausvaihe alkaa. Selventämismäärä jää lähinnä A:n kannettavaksi. Hän selviytyy tilanteesta tekemällä itsetoistoissaan määrätietoisia syntaktisia ja leksikaalisia muokkauksia. Ne toteutuvat kierrättämällä eri muodoissa *ei puhua* ja *ei maistu* -ilmauksia ja rakentamalla niiden ympärille uusia syntaktisia ympäristöjä sekä lopulta myös vaihtamalla finiittiverbiä (*puhua* > *sanoa*). C:n rooliksi jää lähinnä myötäillä näitä identtisin toistoin ja palauteilmauksin. Tukeutujana on itse asiassa pikemmin äidinkielen puhuja C kuin oppija A.

**Esim. 44. (A/C: 2)**

- \*FIC: tämä on hyvää.  
 \*VIA: ## jos ei maistu # ää # ei [/] # ei puhu minu [//] # &mi [//] minua.  
 \*FIC: 0 [=! naurahtaa].  
 \*VIA: joo maistu [//] # ei maistu.  
 \*VIA: ymmatko?  
 \*FIC: en.  
 \*VIA: en?  
 \*FIC: en.  
 \*VIA: jos minä teen ruokaa # <ei> [>] maistu +...  
 \*FIC: <joo> [<].  
 \*FIC: joo+o.  
 \*VIA: +, ei [/] # ei sanoi kaikki minulle.  
 \*FIC: ei saa sanoa?  
 \*VIA: joo # <minä> [>] # ei sanoa.  
 \*FIC: <aha> [<] [=! nauraa].  
 \*VIA: 0 [=! nauraa].  
 \*VIA: koska minä mies # ää # en tiedä # tekee kaikki ruoka.  
 \*FIC: aha.  
 \*VIA: joo.

Tässä katkelmassa A rakentaa avainsanojensa ympärille uuden syntaktisen ympäristön ja vaihtaa sekä sanoja että sanajärjestystä. Itse asiassa hän käsittelee morfologistakin ainesta, joskin kohdekielen järjestelmästä poikkeavin tavoin. Partitiivin käyttö rakenteessa *ei puhu minua* ja imperfektin tunnus *ei sanoi* -rakenteessa saattavat periaatteessa olla joko aktiivisesti taivutettuja tai muotin kaltaisesta mallista poimittuja: *puhua suomea* ja *x sanoi x:lle* ovat jo tulleet oppitunneilla vastaan fraaseina. Aineistossa esiintyy taivutusta näissä ja näitä vastaavissa fraaseissa, mikä puoltaa vahvasti sitä tulkintaa, että kyse on pikemminkin holistisesta fraasioppimisesta ja sen tulosten epäonnistuneesta hyödyntämisestä kuin omaehtoisesta produktiivisesta taivutuksesta. Kiintoisaa kuitenkin

on, että A poimii tässä ainoaan C:n tarjoamaan syntaktiseen laajennukseen *ei saa sanoa* sisältyvän verbimuodon *sanoa* välittömästi käyttöön eli inkorporoi sen osaksi seuraavaa vuoroaan. Hän ei tosin välttämättä pysty päättelemään mistään, että merkityksen selventämiseksi ehdotettu muutos koskee morfologiaa ja syntaksia eikä vain ääntämistä. Ylipäänsä ongelmakohtien työstämisessä keskitytään merkitykseen ja muodon havainnointi on siihen nähden toissijaista.

Samaan oppijaosallistujaan eli A:han liittyy myös tapaus, jossa syntaktisten muokkausten vyörystä huolimattakaan A:n käyttämän *putte*-sanan merkitys ei avaudu C:lle. Ratkaisun tuo lopulta leksikaalisen parafrasoin kehittäminen.

**Esim. 45. (A/C: 2)**

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

Lopputuloksena on selvyys siitä, että A toivoo C:n huomauttavan hänen puutteellisista eli vääristä ilmauksistaan eli korjaavan hänen puhettaan. Tätä neuvottelua voidaankin pitää sekä sisältönsä että kulkunsa puolesta koko aineiston tiivistyksenä: edes ilmausten puutteellisuudesta ei pystytä keskustelemaan ilman, että ilmausten puutteellisuuteen joudutaan tarttumaan neuvotellen, ja neuvottelu taas tapahtuu ilmauksia toistaen ja muokaten. Toisin kuin oppija tässä näyttää toivovan, pelkkä keskustelukumppanin tarjoama korjaus ei välttämättä riitä, toimi tai ole edes mahdollinen. Tarvitaan intensiivistä yhteistyötä, keskitettyä neuvottelua ja kielellisten resurssien äärimmäistä hyödyntämistä ja jakamista, jotta yhteisymmärrykseen tavoitelluista merkityksistä ja niiden ilmaisemiseen tarvittavista muodoista päästäisiin.

Laajahkon syntaktisen rakenteen uudelleenmuotoilua löytyy A:lta jo kolmannessa keskustelussa käydystä merkitysneuvottelusta. Esimerkkiin sisältyvän katkelman edellä on keskusteltu A:n näkemyksestä, että pakolaisten määrä Suomessa kasvaa, ja keskustelu on kääntynyt molempien tuntemaan paikkakuntaan. A mainitsee, ettei hän tiedä, tuleeko sinne pakolaisia Vietnamista vai muualta, ja A ottaa esiin Kamputsean.

**Esim. 46. (A/C: 3)**

- \*FIC: joo # en tiedä tuleeko sinne vietnamilaisia vai tuleeko jostain <muualta> [>].  
 \*VIA: <kamputsea> [<].  
 \*FIC: luuletko?  
 \*VIA: joo # minä minä kuunte [//] # kuuntelen # kamputsea paljon.  
 \*FIC: tulee # siis mitä tarkoitat?  
 \*VIA: ää # jälkeen.  
 \*FIC: joo+o.  
 \*VIA: mm+m.

**\*VIA:** myöhe [/] myöhe [//] myöhemmin [/] # myöhemmin # mm voi olla # paljon kamputsea.

Tässä katkelmassa A onnistuu selventämään ensin ongelmailmaustaan ajanilmauksella *jälkeen* ja korvaa sen toisessa vastineessa parafrasilla *myöhemmin*. Samalla hän rakentaa uuden syntaktisen kehyksen toistamilleen avainsanoille *kamputsea paljon*; kyse on siis itsetoistoon sisältyvästä syntaktisesta elaboroinnista. Tuki ja tuen tarve ovat minimaaliset ja kielelliset elementit kiertävät vain hänen omien vuorojensa sisällä.

Lopuksi on paikallaan ottaa käsittelyyn pari sinänsä selvät perustendenssit haastavaa tapausta. Periaatteessa elaborointi on se, joka tekee ilmauksesta ymmärrettävämmän ja muodoltaan paremman. Esimerkki 47 havainnollistaa kuitenkin sitä, että joissakin tilanteissa ymmärrettävyyden tavoittelu voi kuitenkin vaatia oppijalta itsetoiston yhteydessä pikemminkin syntaktista redusointia.

**Esim. 47. (B/C: 4)**

**\*VIB:** minä kuuntele ää &si [/] ää &si [//] sinä # öö io [//] iot [//] # mene [//] mennä # tuo # ulu.

**\*FIC:** <ouluun> [>]?

**\*VIB:** <sinä # joo> [<] # mennä [/] mennä ulu.

Tässä keskustelukumppani tarjoaa sekä fonologista että morfologista täsmennystä ehdottamalla *ulu-* muodon sijaan *ouluun-*muotoa, mutta B reagoi tähän sivuuttamalla molemmat muokausehdotukset ja tiivistämällä sen sijaan edellisen, monenlaista uudelleenmuotoilua sisältäneen vuoronsa loppuosan hyvin yksinkertaiseksi syntaktiseksi rakenteeksi. Syntaktisen laajennuksen asemesta vastine on pikemminkin redusoitu kuin elaboroitu versio aiheuttajapuheenvuorosta. Itse asiassa B ottaa tässä käyttöön äidinkieliselle puhujalle ominaisen neuvottelutavan: omien ilmausten syntaktisen rakenteen tekemisen yksinkertaisemmiksi ja samalla läpinäkyvämmiksi. Tällainen ei olisi aivan niukan kielitaidon varassa alkuunkaan mahdollista – lyhyissä vuoroissa ei edes ole juuri redusoitavaa. Siinä missä ongelmakohdan selventäminen aiemmin edellytti syntaktisen ympäristön luomista, se tässä vaatii sen karsimista.

Toisaalta B:llä alkaa viimeisissä keskusteluissa olla valmiudet myös siihen, että samalla kun hän selventää ongelmailmausta uudella, selkeämmällä syntaktisella muotoilulla, hän laajentaa sitä myös sisällöllisesti sisällyttäen yhteenveetoon kauempaakin poimimiaan asioita. Näin tapahtuu näytteessä 48, jossa alun perin tarkennetaan vain muotoa *myö* – kysessä on siis oikeastaan viikkojen takaa kertautuva neuvottelukohde (vrt. *myöjä-*tapaus esimerkissä 9).

**Esim. 48. (B/C: 5)**

**\*FIC:** mikä oli huonosti # mikä oli suurin ongelma vietnamissa?

**\*VIB:** mm vietnamissa on hauska # kun sinä <hän ei> [/] hän ei oma myö # hän [/] hän öö # jos sinulla on haluan myö.

**\*FIC:** myydä?

**\*VIB:** joo myydä # ja kommuni ei [/] ei give@s [:=e antaa] you@s [:=e sinulle] men [?].

**\*FIC:** mitä?

- \*V12: 0.  
 \*FIC: mä en kuullut # sano vaan.  
 \*VIB: # **kun sinä haluan myyjä +...**  
 \*FIC: joo+o.  
 \*VIB: +, ja mm # kommuni ei [/] <ei ota> [/] ei &ot [/] anna sinua myyjä.

Aiemmin todettujen päätendenssien vastaisesti B hyväksyy ensimmäisessä vastineessaan paitsi ääntämyksellisen myös morfologisen täsmennyksen tarjotusta muodosta *myydä* ja toistaa sen modalisoituna – kyseessä on aineiston ainoa selvä tällainen tapaus. Samalla hän jo jatkaa selitystään kommunistien toiminnasta ja joutuu turvautumaan englantiinkin, mutta selitys katkeaa C:n suoraan *mitä*-osoittimeen. Tämä ja kuulemisvaikeuksiin ymmärtämisiongelmiin sijaan viittaava eksplisiittinen toistopyyntö johtavat lopulta syntaktiseen muokkaukseen, joka edustaa uutta tyyppiä.

Esittäessään pitkää vastinettaan B aloittaa tavallaan alusta: hän esittelee ensin asiansa taustan, joka on sisällöltään sama mutta muodoltaan täsmällisempi ja lyhyempi kuin hänen ensimmäinen puheenvuoronsa. Kielellinen kiertämys kohdistuu *kommuni ei* -osan ohella myymistä ilmaiseva verbin muotoon: *myö* ja *myydä* saavat seuraajakseen *myyjä* -muodon. Näin B tarjoaa itse suomenoksen siitä osin englanninkielisestä – ja sellaisena väärään verbivalintaan nojanneesta – puheenvuorosta, jota keskustelukumppani varsinaisesti pyysi selventämään. Osallistuja B siis kohtelee aiempia puheenvuorojaan kokonaisuutena, ja selvennystarpeen ilmetessä hän selventää koko edeltävän kokonaisuuden, ei vain sen loppuosaa.

Tällainen synteetin tekeminen ja syntaktinen elaborointi vaatii tietenkin sellaisia lingvistisiä resursseja, joita hänellä ei vielä ensimmäisissä keskusteluissa ollut hallinnassa. Itsenäistymisen suhteessa tukeen on ilmi selvää: elaborointi on B:n itsensä käsissä, ja ainoa osapuolten välillä hetkellisesti kiertävä elementti on *myydä*-verbi; kaikki muu kiertää vain B:n omien vuorojen välillä. Tapaus havainnollistaa myös sitä, miten B:n suomen kielen taito ylittää hänen englannin taitonsa tason.

Viimeiseksi on syytä esitellä vielä tapaus, jossa toistaminen ei neuvottelukeinona alkuun toimi lainkaan toivotulla teholla. Neuvottelu on samasta keskustelusta kuin edellinen, mutta se näyttää jo ulkoisesti hyvin erilaiselta: lyhytsanaiselta ja sanakeskeiseltä. Puheenaiheena ovat edelleen Vietnamin talouselämän piirteet. Tässä B:n *työhä*-ilmaus aiheuttaa merkitysneuvottelun, joka jatkuu ensin lyhyiden toisentoistojen ketjuna ja ajautuu lopulta niiden myötä hetkelliseen umpikujaan. Ratkaisua ei siis toistoista huolimatta synny, vaan ymmärtämisiongelma pikemminkin syvenee.

**Esim. 49. (B/C: 5)**

- \*VIB: erittäin [?] rikas on paljon mutta ei ää työjä.  
 \*FIC: <tyhjä> [>]?  
 \*VIB: <työhä> [<].  
 \*FIC: työtä?  
 \*VIB: työtä.  
 \*FIC: eiku?  
 \*VIB: eiku.  
 \*FIC: ei.

*VIB:	poor@s [:=e köyhä].
*FIC:	köyhä.
*VIB:	köyhä # niin.
*FIC:	joo.
*VIB:	köyhä # kaikki [/] ## kaikki on rahaa # on ruokaa syödä.

Vaikuttaa siltä, että B luottaa alussa varsin sokeasti siihen, että C tarjoaa mielekkäitä tulkintavaihtoehtoja omissa vuoroissaan. Hän toistaa tämän sanat sellaisinaan, ja niinpä identtisen toiston kohteeksi päätyy myös sana *eiku*. Ratkaisun neuvotteluun tuo lopulta parafraasi, jona toimii B:n englannista lainaama *köyhä*-sanan vastine *poor*; tällainen yksittäisiin englannin kielen sanoihin turvautuminen on yksi B:lle ominainen neuvottelutapa toistojen ohella. Alkuperäisessä ongelmailmauksessa ollut *työjä* paljastuukin viimein *köyhä*-sanan tapailuyritykseksi. Esimerkki havainnollistaa sitä, että toistaminen ei ole välttämättä joka tilanteessa tehokas ja toimiva neuvottelemisen tapa. Erilaiset parafraasit, joihin lukeutuvat esimerkit, kuvaukset ja lainat muista kielistä, ovat kielellisesti vaativampia, mutta myös toistoja täsmällisempiä ja tehokkaampia nimenomaan sanastollisten ongelmien ratkaisemisessa.

### 6.3.3 Koonti

Muokattujen toistojen runsaus on merkitysneuvotteluissa silmiinpistävää, mutta myös ymmärrettävää. Niillä voidaan tavoitella jaettua merkitystä tehokkaammin kuin muokkaamattomilla toistoilla, jollaisiksi identtiset ja modalisoitut toistot on tässä katsottu. Muokkaamattomat toistot eivät välttämättä edistä yhteisymmärryksen rakentamista juurikaan, koska niissä sama ilmaus vain palautetaan keskusteluun sellaisenaan. Niistä identtiset toistot palvelevatkin joko neuvottelun käynnistävinä osoittimina tai neuvottelun keskivaiheille sijoittuvina melko tuloksettomina vastineina. Modalisoitujen eli tyypillisesti *joo*-sanalla säestettyjen mutta muutoin identtisten toistojen funktio on hieman erilainen. Niitä on aineistossa vain vähän, ja ne tulkitaan tilanteessa riittävän tai edes osittaisen yhteisymmärryksen olemassaolon vahvistaviksi vuoroiksi. Ne toimivat joko edeltävä muokkauksen hyväksyvinä vastineina tai reaktioina vastineisiin. Muokkaaminen toiston yhteydessä on siis muihin toistamisen tapoihin verrattuna ongelmanratkaisun kannalta tehokasta ja tavoitteellista toimintaa, mutta sellaisena toki myös kielellisesti vaativaa.

Luvuissa 6.3.1 ja 6.3.2 läpi käydyt esimerkit osoittavat, että oppijaosallistujat saavat merkitysneuvotteluissa reagoitavakseen monin tavoin muokattua kielellistä ainesta, ja usein heidät myös pakotetaan itsekin muokkaamaan ongelmallisiksi osoittautuneita ilmauksiaan. Nämä eri suunnista tulevat muokkaukset syntyvät kuitenkin tiiviin yhteispelin hedelminä, ja niissä on mukana kielellistä ainesta molempien osapuolten aiemmista vuoroista.

Kun äidinkielen puhuja tarjoaa oppijalle kielellistä muokkausta toiston yhteydessä, hän operoi kaikilla kielen tasoilla ääntämyksestä morfologiaan, syntaksiin ja leksikkoon. Hänen muokkauksensa ovat elaborointeja, jotka alkuun tapahtuvat joskus foneettisella ja fonologisella tasolla, koska oppijoiden ääntäminen on monin tavoin epätarkkaa. Muokkausten kohteena on kuitenkin

myös morfologia: äidinkielen puhuja lisää oppijoiden ilmauksiin niistä puuttuvia taivutuspäätteitä. Keskustelu keskustelulta muokkaukset laajenevat ja ne kohdistuvat alusta asti myös syntaksiin ja sanastoon; syntaksi on yleisin muokkauksen kohde. Ääntämystä koskevat elaboroinnit tulevat oppijoiden inkorporoimiksi ja syntaktiset ja leksikaalisetkin saavat heiltä monenlaista myönteistä vastakaikua. Sen sijaan morfologiset muokkaukset eivät lävistä oppijoiden kielisysteemiä: oppijat eivät niitä inkorporoi eivätkä ehkä edes havaitse.

Oppijoiden itse tekemät muokkaukset noudattavat suurelta osin samaa kaavaa. He elaboroivat aluksi paljon ääntämistään, mutta alkavat pian laajentaa myös ongelmakohtien syntaktista ympäristöä ja kokeilla vaihtoehtoisia sananvalintoja. Lopulta heidän tuotoksensa on niin runsasta, että heidän on joskus jo pikemminkin redusoitava kuin laajennettava syntaktisia rakenteitaan tehdäkseen ne keskustelukumppanin kannalta ymmärrettävämmiksi. Omien ilmaustensa morfologiaa he eivät kuitenkaan muokkaa lainkaan. Tämä on siis linjassa sen kanssa, miten he reagoivat muokkauksiin, joita äidinkielen puhuja esittää heille: kun morfologisia muokkauksia on tarjolla, ne sivuutetaan, vaikka muut muokausehdotukset hyväksytään joko myönteisellä palauteilmauksella tai inkorporoinnilla.

Kysymys inkorporoinnista on kaiken kaikkiaan olennainen ja kiinnostava. Merkitysneuvottelututkimuksia on toisinaan kritisoitu näytön puutteesta: on kaivattu vahvempaa näyttöä siitä, että kielenoppimista todella tapahtuu neuvottelujaksojen aikana. Samasta on itse asiassa arvosteltu scaffolding-tutkimusta: lyhyen saati pidemmän aikavälin evidenssiä neuvottelun tai tuen oppimista edistävistä vaikutuksista ei ole sen viitekehäksessä juuri karttunut. Parhaimmillaankin tuloksellisesta, nimenomaan neuvottelun myötä tapahtuneesta oppimisesta on saatu evidenssiä leksikaalisella tasolla: Sheenin (2006) mukaan spontaanisti vuorovaikutuksessa muokattua syötöstä luokkatilanteessa saaneet oppilaat muistivat muokatut sanat paremmin kuin vertailuryhmän oppilaat, joille syötös oli muokattu ennalta suunnitellen eli esimerkiksi sanojen merkitysten selitystavat valmiiksi päättäen. Kyse on kuitenkin paljolti siitä, miten oppiminen ymmärretään: muotojen oikeanlaisena käyttönä vai vähittäisenä emergoitumisena (Pallotti 2007) – vai ylipäänsä toimintana, jonka aikana kieltä työstetään (Wertsch 1985).

Tässä luvussa esitellyissä näytteissä on tarjolla sekä onnistunutta inkorporointia lyhyellä aikavälillä että pidemmällä aikavälillä ilmenevää paluuta aiempiin neuvottelun aiheisiin. Kertaalleen neuvoteltu ei välttämättä ole pysyvästi selvää. Tämä ei kuitenkaan ole koko totuus: merkkejä oppimisesta voidaan havaita näissäkin tilanteissa. Jo neuvoteltuihin tapauksiin palattaessa selvittää ensinnäkin aiempaan nähden lyhyellä, lähinnä tarkistuksenomaisella neuvottelulla. Toisekseen tuo neuvottelussa jo joskus päähuomion saanut kielellinen elementti on jälkimmäisellä kerralla jo osana jotakin oppijan selvästi laajempaa syntaktista kokonaisuutta; tietystä epävarmuudesta huolimattakin sitä siis voidaan käyttää myös vaativammassa ympäristössä.

Tarjotun sanan tai muodon välitön inkorporointi ei ylipäänsä tarkoita mitenkään itsestään selvästi sitä, se olisi saman tien opittu. Se on kuitenkin tärkeä



virstanpylväs sikäli, että uutta kielellistä elementtiä on päästy käyttämään aidossa ja mielekkäässä tilanteessa, jossa juuri sille on ollut akuutti tilaus.

Inkorporoimattomuudelle voidaan sen sijaan antaa astetta vahvempi tulkinta: se, että palautteenomaisesti tarjotut morfologiset muokkaukset eivät saa oppijoiden taholla aikaan mitään vastakaikua – eivät myötäilevää toistoa saati inkorporointia – on selkeä osoitus siitä, että oppijat eivät vielä tunnista niiden funktiota näissä tilanteissa eivätkä havaitse niiden muotoakaan. Heidän produktiivisessa kielimuodossaan ei ole niille vielä paikkaa eikä kysyntää, ja siksi ne eivät muodostu affordanssiksi vaan ohittuvat ilman huomiota. Tämä ”immuunisuus” ei kuitenkaan ole koko kuva heidän morfologian hahmotuksestaan, kuten myöhemmin luvussa 6.4.3. tulee ilmi. Morfologinen informaatio menee oppijoilta johdonmukaisesti ohi nimenomaan silloin, kun sitä tarjotaan heille korjaavana palautteena suhteessa heidän itse taivuttamattomina käyttämiinsä ilmauksiin.

Useissa recast-tutkimuksissa on havaittu, että oppijalle tarjoutuvan muokkauksen läpinäkyvyys on olennaista, ja että muokkaus on sitä helpompi vastaanottaa, mitä lyhyempi se on ja mitä vähemmän siinä on eri kielenpiirteitä huomioitaviksi (mm. Leeman 2003; Philp 2003; Sheen 2006). Oppijat A ja B eivät vielä tarkasteltavan jakson aikana kykene huomaamaan morfologisia muokkauksia, vaikka fonologiset, syntaktiset ja leksikaaliset menevät jo läpi. Kun palaute kohdentuu samanaikaisesti esimerkiksi ääntämiseen ja morfologiaan, se tulee heillä vain toisen aspektin – ääntämisen – osalta työstetyksi. Vastaavan havainnon ovat tehneet Carpenter ym. (2006): morfologinen palaute on vaikeampaa vastaanotettavaksi kuin muu.

## 6.4 Ongelma äidinkielen puhujan ilmauksessa

### 6.4.1 Äidinkielen puhujan syntaktiset ja leksikaaliset muokkaukset

Kun ymmärtämisiongelmiä aiheuttava ilmaus on äidinkielen puhujan vuorossa, muokkausten tekeminen on luonnollisesti suurelta osin hänen omalla kontrollillaan. Se ei kuitenkaan tarkoita, että keskustelukumppanina olevat oppijat olisivat ongelmanratkaisuprosessissa ulkopuolisia tai passiivisia. Päinvastoin heillä on tärkeä rooli etenkin ongelmakohtan paikantamisessa ja ratkaisuehdotuksen arvioinnissa, ja tätä osallisuuttaan he rakentavat erityisesti toistoilla. Heidän toisto-osoittimensa sisältävät itse asiassa aineiston kiinnostavimmat muokkaustapaukset. Niiden taustaksi tarkastellaan kuitenkin ensin sitä, millä tavalla äidinkielen puhuja muokkaa omia ilmauksiaan, kun oppijoilla on vaikeuksia ymmärtää niitä.

Toistaminen on äidinkieliselle puhujalle ominaista toimintaa, kun ongelman aiheuttaja löytyy hänen omasta vuorostaan; edellä on jo ilmennyt, miten oppijat käyttävät toistoja omien ilmaustensa kohentamiseen ja miten äidinkielen puhuja taas toistaa oppijoiden ilmauksia, mutta nyt mukaan tulee kolmas

näkökulma. Äidinkielen puhuja itse turvautuu toistoihin erityisen herkästi silloin, kun joutuu päättämään itse, missä ongelmakohta on. Näin käy, kun oppijat signaloivat ymmärtämisiongelmiä holistisilla *mitä*-kysymyksillä tai erilaisin epäsuorin tai minimaalisin osoittimin, jotka eivät sisällä mitään vihjettä ongelmakohdasta.

Tyypillinen tapaus on katkelmassa 50, joka on peräisin neljännestä keskustelusta. Oppijaosallistuja A on paraikaa syömässä mustekalaa, ja äidinkielen puhuja C esittää hänen tekemäänsä vietnamlaista ruokaa koskevan kysymyksen. A ei ymmärrä tätä kysymystä ja osoittaa sen suoraan *mitä*-kysymyksellä, joten C päätyy toistamaan sen, mitä sanoi edellä. Vastineessaan hän kuitenkin korvaa aiemman *mustekalaa* -partitiivimuodon samoin partitiiviin taivutetulla *se*-pronominilla ja vaihtaa samalla sanajärjestyksen tavanomaisempaan. Todennäköisesti pronominin käyttöä vahvistetaan tilanteessa vielä osoittamalla lautasta kädellä tai katseella.

- Esim. 50. (A/C: 4)**  
 \*FIC: mm # syödäänkö usein # mustekalaa?  
 \*VIA: mitä?  
 \*FIC: syödäänkö sitä usein?

Äidinkielen puhuja pyrkii yleensäkin suosimaan kanonisia sanajärjestyksiä toistovastineissaan, koska niiden voi olettaa olevan oppijoille tutumpia ja ymmärrettävämpiä. Toisinaan sanajärjestyksen muuttamiseen liittyy myös tauotus, kuten esimerkiksi 51 käy ilmi. Tauotuksen funktio lienee sama kuin sanajärjestyksen muutosten: sen toivotaan helpottavan kuulijan jäsentämistehtävää.

- Esim. 51. (B/C: 3)**  
 \*FIC: oletko sinä ollut kalastamassa nyt?  
 \*VIB: anteeks?  
 \*FIC: oletko sinä nyt # ollut kalastamassa?

Syntaksia muokatessaan C jättää usein myös persoonapronominin pois. Tämä on sikäli odotuksenvastaista, että pronominin voisi olettaa tuovan ilmauksiin tarpeellista redundanssia ja tekevän tekijän tunnistamisen helpommaksi kuin pelkän persoonapäätteen. Mahdollisesti ilmauksen lyhyys on kuitenkin intuitiivisesti yksinkertaisuuden tae ja pyrkimys päästä kaikista turhista elementeistä eroon on tilanteessa joskus vahvempi kuin näky siitä, mikä on rakenteellisesti läpinäkyvää ja mikä ei; tässä paljastuu hyvin C:n kokemattomuus suomenoppijoiden kanssa keskustelemisessä. Esimerkit 52 ja 53 ilmentävät tätä tendenssiä C:n toteuttamissa muokkauksissa. Molemmissa alkuperäisen puheenvuoron *sinä*-pronomini jää toistamatta, mutta näin syntyvää informaation hävikkiä ehkä kompensoi osaltaan tauotus.

- Esim. 52. (A/C: 2)**  
 \*FIC: kirjoitatko sinä # kirjeitä?  
 \*VIA: mm?  
 \*FIC: kirjoitatko # kirjeitä +...  
 \*VIA: ei.  
 \*FIC: +, # isälle?

- Esim. 53. (A/C: 2)**  
 \*FIC: ja sinä voit lähettää tyttärelle.  
 \*VIA: mm?  
 \*FIC: **voit lähettää tytölle +...**  
 \*VIA: joo+o.  
 \*FIC: **+, rahaa # jos on liikaa [=! nauraa].**

Näihin esimerkkeihin sisältyy paitsi redusointia myös elaborointia. C täydentää edellisessä kirjeen saajaksi isän ja jälkimmäisessä lähetettäväksi tavaraksi rahan. Molemmat viittaukset ovat olleet jo ennen ymmärtämisongelman syntymistä esillä keskustelussa, ja niiden esiin ottaminen kytkee siis neuvottelun varsinaiseen meneillään olevaan puheenaiheeseen. Esimerkkiin 53 sisältyy myös leksikaalista muokkausta: *tyttö* korvaa tuntemattomaksi oletetun lekseemin *tytär*.

Oppija A:n vuorot ovat äärimmäisen niukkoja. Edes toistoa ei esiinny, vaan myötäily tulee ilmi vain tilanteeseen sinänsä hyvin sopivana palautekäyt-  
täytymisenä.

Seuraavassa esimerkissä ongelma on lähinnä leksikaalinen, ja sitä ratkotaan niin leksikaalisin, syntaktisin kuin morfologisinkin keinoin. Äidinkielen puhuja muodostaa ensimmäisessä vastineessa parafrasoin ja *joo*-reaktiosta huolimatta toistaa vielä kahdessa seuraavassa vastineessaan aiheuttajapuheenvuoron sen kokoonpanoa uusilla lauseenjäsenillä täydentäen. Sanajärjestys pysyy toistovastineissa muuttumattomana, ja kierrätyksen kohteena olevat sanat ovat pelkästään C:n itsensä tuottamia.

- Esim. 54. (B/C: 2)**  
 \*FIC: tuleeko sinulle # lehteä [/ /] # sanomalehteä?  
 \*VIB: 0.  
 \*FIC: **postia # ymmärrätkö?**  
 \*VIB: joo.  
 \*FIC: **tuleeko sinulle sanomalehteä kotiin?**  
 \*VIB: se ei [/ /] minä en tiedä.  
 \*FIC: **tuleeko sinulle &tä mitään # lehtiä kotiin?**

Morfologian osalta tässä on merkille pantavaa, että C:n *lehteä*-muotoon kohdistama muokkaus johtaa periaatteessa kauemmas ns. perusmuodosta, koska sen tuloksena on monikollinen partitiivimuoto. Todellisuudessa *lehtiä* saattaa kuitenkin olla oppijan kannalta läpinäkyvämpi muoto kuin *lehteä*, jossa partitiivin päätteen edellä tapahtuu *i>e* -äänteenmuutos.

Seuraavat katkelmat 55 ja 56 havainnollistavat sitä, miten C joutuu selventämään viittausuhteita ja muokkaamaan ongelmallisiksi osoittautuvia puhekielisiä lauserakenteita yleiskielisemmiksi, kun B:n holistinen *anteeks*-selvennyspyyntö ohjaa siihen. Syntaktiset muokkaukset eivät siis näissä tapauksissa ole vain rakenteellisia vaan niissä tehdään siirtymä osin rekisteritasollakin:

- Esim. 55. (B/C: 4)**  
 \*FIC: ## mutta sitä ei tiedä minkälaista se on # kun # ei ole itse nähnyt # minä en ole nähnyt koskaan mutta sinä olet nähnyt.  
 \*VIB: mm # anteeks?  
 \*FIC: öö # minä en ole koskaan nähnyt sotaa mutta sinä # olet nähnyt.

- Esim. 56. (B/C: 4)**  
 \*FIC: mut se oli sinun ensimmäinen loma koulusta tuo eikö niin?  
 \*VIB: kuka?  
 \*FIC: sinulla oli ensimmäinen loma # koulusta # kymmenen <päivää> [>].

Äidinkielen puhujan toistovastineeseen sisältyy jälkimmäisessä tapauksessa myös laajentavia elementtejä (*kymmenen päivää*) ja genetiivin korvaaminen omistusrakenteella. Näiden muutosten taustalla saattaa olla pyrkimys tehdä henkilöviittaus aiempaa selkeämmäksi; henkilöviittauksen selventämistarpeen tuo esiin B:n suora *kuka*-muotoinen osoitin.

Edeltävissä näytteissä äidinkielen puhujan toteuttama omien ilmaustensa syntaktinen muokkaaminen vastineissa johtaa pääosin rakenteen lyhenemiseen ja tiivistymiseen – ja sitä kautta läpinäkyvyyden lisääntymiseen. Aivan viimeisten keskustelujen kohdalla tilanne lähtee kehittymään päinvastaiseen suuntaan: C:n toistovastineet ovatkin rakenteeltaan ja ilmaisultaan väljempinä kuin alkuperäiset ongelmapuheenvuorot. Niihin sisältyy mm. esimerkinantoa ja kuvailua, ja erilaiset elementit kytkeytyvät konjunktioilla ja dialogipartikkeleilla toisiinsa. Toistovastineet eivät siis enää seuraa kovin uskollisesti aiheuttajapuheenvuoron muotoa, sillä toistoa on vähän suhteessa uuteen kielelliseen ainekseen. Enteitä tästä on jo edellä analysoiduissa tapauksissa, mutta muutosta ilmentävät vielä selvemmin esimerkit 57 ja 58. Niistä ensimmäisessä puheenaiheena ovat A:n kokemukset suomalaisesta seurakuntaelämästä.

- Esim. 57. (A/C: 5)**  
 \*FIC: # onko nuoria ihmisiä # täällä vähemmän # kirkossa?  
 \*VIA: nuori # pappi?  
 \*FIC: <nuoria ihmisiä> # nuoria # niin kuin sinä +...  
 \*VIA: joo.  
 \*FIC: +, niin onko täällä sinun mielestä vähän +...  
 \*VIA: joo.  
 \*FIC: +, nuoria kirkossa?  
 \*VIA: &mit [//] mitä?  
 \*FIC: onko kirkossa +...  
 \*VIA: mm.  
 \*FIC: +, sunnuntaina +...  
 \*VIA: joo.  
 \*FIC: +, sinun mielestä # vähän nuoria # ihmisiä # opiskelijoita ja +/.  
 \*VIA: mm # nuori.  
 \*FIC: mm # onko paljon vai vähän?

Toistovastineiden irroittautuminen toistettavan puheenvuoron syntaktisesta rungosta heijastaa toisena osapuolena olevan oppijaosallistuja A:n kielitaidossa tapahtunutta kehitystä ja samalla tuen tarpeen vähenemistä: A pystyy jo jäsentämään pitkäköjäkin selityksiä ilman että ne aiheuttavat uusia, aiempaakin perusteellisempia ymmärtämisongelmia. Samalla neuvottelujen ja muun keskus-

telun raja alkaa hämärtyä. Myös eri vastinetyyppien rajat ohenevat paikoin: tämän esimerkin viimeinen vuoro voidaan nähdä syntaksiltaan muokatuksi versioksi edellisestä pitkästä elaboroidusta toistovastineesta – yhteisinä elementteinä ovat tosin jäljellä vain *onko* ja *vähän*. Juuri yhteisten elementtien suhteellisen vähyyden vuoksi se on edeltäviin vuoroihin nähden jo hyvin parafraasimainen.

Toinen näyte on samasta keskustelusta ja sisältää tapauksen, jossa C muuttaa kopulalauseen transitiviseksi; toisto kohdistuu tässä vain *ihmekantaan* ja *sinä*-pronominiin koko muun syntaktisen ympäristön rakentuessa uusista aineksista.

- Esim. 58.** (A/C: 5)  
 \*FIC: onko se kummallista # ihmeellistä?  
 \*VIA: mitä?  
 \*FIC: **onko se sinun mielestä ihmeellistä?**  
 \*VIA: ihmeellistä?  
 \*FIC: **mm # <ihmettele> [/] [>1] # <ihmetteletkö sitä> [/] [>2] # ihmetteletkö sinä # sitä.**

Aivan yhtä pitkälle ennättävää muutosta C:n toistovastineissa ei ilmene oppijaosallistuja B:n kanssa käymissä merkitysneuvotteluissa, mutta kokonaiskuva on sinänsä yhtenevä. Molempien kohdalla voidaan myös havaita selviä laadullisia yhtymäkohtia suhteessa neuvottelutilanteisiin, joissa selventämistä on suuremmalta osin oppijoiden itsensä kannettavana. Siinä missä oppijoiden tukeutuminen edeltäviin vuoroihin – omiin tai toisen – vähenee pitkittäisesti sitä mukaa, kun heidän kielelliset valmiutensa vahvistuvat, myös äidinkielen puhujan tekemät muokkaukset muuttuvat yhä väljemmiksi ja itsenäisemmiksi suhteessa ongelmavuoroon. Juuri tässä konkretisoituu se, miten tuki ja tukeutuminen vähenevät oppimisen edetessä. Muutos on ennen kaikkea laadullinen.

Perussuuntaus C:n syntaktisia ja leksikaalisia muokkauksia sisältävissä toistovastineissa on siis selkeästi se, että ne kehittyvät tarkasteltavana aikana muodoltaan yhä itsenäisemmiksi suhteessa alkuperäiseen ymmärtämisiongelmiin aiheuttaneeseen puheenvuoroon. Alussa muokkausten suunta on kohti yksinkertaisempaa ja läpinäkyvämpää, mutta viimeisessä keskustelussa on etenkin A:n kanssa käydyissä keskusteluissa havaittavissa jo selkeää irrottautumista lähtöilmauksen muodosta ja etenemistä kohti vähempää toiston osuutta ja suurempaa parafrastisuutta. Parafrasien käyttö laajojen toistojen sijaan vaikuttaa arkihavaintojen pohjalta hyvin yleiseltä äidinkielisten puhujien välisissä keskusteluissa, ja tämä kehitys voidaan ehkä osaltaan nähdä osoituksena siitä, että oppijan kohtelu keskustelukumppanina lähestyy vähitellen kieliyhteisön sisäisiä vakiokäytänteitä (vrt. Kurhila 2006b).

Monissa äidinkielen puhujan ilmauksen aiheuttamissa merkitysneuvotteluissa esiintyy myös puhtaasti morfologiaan kohdistuvia muokkauksia. Niitä tekevät sekä äidinkielen puhuja itse että oppijat. Tämän luvun loppuosa keskittyy pelkästään näihin tapauksiin.

## 6.4.2 Äidinkielen puhujan morfologiset muokkaukset

Kun äidinkielen puhuja muokkaa omien ilmaustensa morfologiaa toistojen yhteydessä, kyse on yleensä taivutuselementtien poistamisesta ja nominatiivi- ja infinitiivimuotojen tarjoamisesta taivutettujen muotojen asemesta tai niiden rinnalla. Se, että äidinkielen puhuja tekee tätä, osoittaa ns. perusmuotojen olevan hänen intuitionsa mukaan kielenoppijoille joko läpinäkyvämpiä tai ainakin opetuksen myötä tutumpia kuin taivutettujen. Kyse on siis perustaltaan vastaavasta yksinkertaistamisesta kuin edellä syntaksin ja leksikaalisten valintojen kohdalla.

Ensimmäinen omaan vuoroon kohdistuvaa morfologista muokkaamista sisältävä esimerkki on ote pitkästä neuvottelusta. Alussa oleva vuoro *näetkö* on parafraasi verbimuodolle *tapaatko*, jota syntyperäinen suomenpuhujana on edellä käyttänyt kysyessään B:n ja muiden suomenvietnamaisten keskinäisestä yhteydenpidosta. B toistaa sen sellaisenaan, minkä A tulkitsee osoitukseksi ymmärtämisingelmasta. Vastineessaan hän toistaa sen niin ikään identtisesti, mutta tarjoaa saman tien myös infinitiivimuodon morfologisesti erilaisen version. Kun B toistaa infinitiivinkin sellaisenaan, C lähtee jatkamaan kesken jäänyttä kysymystään täydentämällä siihen puuttuvat lauseenjäsenet eli objektin ja aikaa ilmaisevana adverbiaalinen. Taivutetun muodon ja infinitiivin toisto saavat siis sikäli saman kohtelun, että molempiin C tarjoaa vastineeksi selvennyksen.

- Esim. 59. (B/C: 2)**  
 \*FIC: näetkö?  
 \*VIB: näetkö?  
 \*FIC: **näetkö [//] # nähdä.**  
 \*VIB: nähdä?  
 \*FIC: mm+m.  
 \*VIB: joo [/] joo.  
 \*FIC: heidät # muualla # kuin # koulussa.  
 \*VIB: joo.

Kielellinen kierrätys on tässä hyvin pelkistettyä ja intensiivistä. Molemmat opoivat samalla ainokaisella *nähdä*-verbillä. Alkuaan verbin tuo keskusteluun C, mutta myös B saa tuntumaa sen eri taivutusmuotoihin ainakin sanahahmon ja ääntämisen osalta, koska tuottaa sen tuetusti kahdessa eri muodossa.

Yhden sanan toistaminen kerrallaan on oppijoille ominaista ensimmäisissä keskusteluissa; he eivät toista kertaakaan enempää. Tällainen pelkistetty, yksisanaiseksi redusoitu toisto saa tilanteessa herkästi sen tulkinnan, että kyse on ongelman osoittamisesta. Oppijat toistavat sanan nimenomaan sellaisenaan, jos vain pystyvät: he eivät modalisoi, täydennä tai paloittale sitä mitenkään. C kohtelee tällaisia toistoja johdonmukaisesti selvennyspyyntöinä ja vastaa tekemällä alkuperäiseen ilmaukseensa joitakin kielellisiä muokkauksia. Hän ei siis vastaa pelkästään *joo*, kuten oppijaosallistujat vastaavassa tilanteessa tekevät (ks. luku 6.2.4 edellä). Näin kävi jo edellä ja näin käy myös katkelmassa 60, jossa keskustellaan siitä, mitä A tulee aikanaan tekemään koulutuksen jälkeen.

- Esim. 60. (A/C: 1)**  
 \*FIC: ja sitten sinä menet töihin.  
 \*VIA: töihin?  
 \*FIC: **työ # työhön.**  
 \*VIA: joo # work # minun täytyy.

A toistaa C:n vuoron viimeisen sanan *töihin* sellaisenaan, mikä osoittaa C:lle ongelman olemassaolon. Vastineeksi C tarjoaa läpinäkyvämpää nominaatiivimuotoa *työ* ja heti perään myös yksikön illatiivimuotoa *työhön*. Hän siis segmentoi ensin taivutuselementit ja taivuttaa sanan sitten takaisin illatiiviin, mutta äännevaihteluttomaan ja siten helpommin tunnistettavaan muotoon. Lainaamalla englanninkielisen vastineen *work* A vahvistaa välittömästi yhteisymmärryksen löytyneen ja neuvottelun siten päättyneen. Samalla hän jo jatkaa puheenaiheen käsittelyä. Kierrätysjaksosta *töihin-töihin-työ-työhön* ei seuraa inkorporointia, eikä A ota neuvottelun kohteena ollutta *työ*-lekseemiä myöhemmässäkään keskustelussa enää uudelleen esiin.

Hieman toisenlaisesta morfologisesta muokkauksesta on kyse esimerkin 61 lopussa olevassa *mihin* ja *missä* -toistovastineessa.

- Esim. 61. (B/C: 2)**  
 \*VIB: # <eilen minä menen> [//] # eilen minä menin # öö # kalasta.  
 \*VIB: kalasta.  
 \*FIC: kalastamaan?  
 \*VIB: joo.  
 \*FIC: mihin?  
 \*VIB: eilen.  
 \*FIC: **joo mihin [//] # <missä> [>]?**

Esimerkin alkuun sisältyy toinenkin merkitysneuvottelu. Sen aiheuttaa B:n käyttämä *kalasta*-muoto, joka voi periaatteessa olla joko lyhytvokaalisena tuotettu *kalastaa* tai *kalastamaan*-muodon segmentoitu alku; edellinen oletus on tässä tapauksessa uskottavampi. Joka tapauksessa C täydentää sitä morfologisella muokausehdotuksella eli täydentämällä sanan *kalastamaan*-asuun eli MA-infinitiivin illatiiviksi, jonka B puolestaan hyväksyy myönnöllä. Jälkimmäisen eli tässä yhteydessä päähuomion ansaitsevan neuvottelun käynnistää C:n heti selvyiden tultua esittämä lyhyt kysymys *mihin?* B vastaa tähän kysymykseen tilanteeseen sopimattomalla tavalla eli viittamalla ajankohtaan *eilen*. Tämä toimii epäsuorana ymmärtämisongelman osoittimena. C vastaa siihen toistovastineella, jossa hän vaihtaa aiemman illatiivimuotoisen *mihin*-kysymyssanan inessiivimuotoiseen *missä*-asuun, jonka kaiketi olettaa olevan B:lle tutumman tai läpinäkyvämmän. Jälleen tapahtuu siis morfologinen muokkaus: illatiivi vaihtuu inessiiviksi.

Edes äidinkielisten puhujien kielitajussa *mihin* ja *missä* eivät kylläkään välttämättä hahmotu saman sanan taivutusmuodoiksi vaan pikemminkin jo itsenäisiksi lekseemeiksi. Kielenoppijalle – etenkin isoiloivan kielitaustan omaavalle – tämän taivutuksellisen yhteyden tunnistaminen on varmasti vielä paljon vaikeampaa. Lingvistiksi tarkastellen kyse on kuitenkin pikemminkin morfologisesta kuin leksikaalisesta muokkauksesta.

Kysymyssanan taivutusmuodon oletettu vieraus on ilmeisesti taustalla myös esimerkissä 62, jossa äidinkielen puhuja C vaihtaa jälkimmäisessä toistovastineessaan *minä vuonna* -ilmauksen essiivimuodot nominatiiveiksi sen jälkeen, kun oppija B on toistanut *vuonna*-sanan sellaisenaan.

**Esim. 62. (B/C: 3)**

\*FIC: # minä vuonna # veli # muutti # amerikkaan # sinun isoveeli?

\*VIB: joo+o # minun iso veli.

\*FIC: **minä vuonna?**

\*VIB: vuonna?

\*FIC: <mikä vuosi> [//] # koska hän muutti?

Tässä näytteessä kielellisten ainesten kierrätys on jälleen vastavuoroista ja myös kerroksellista. Osapuolet toistavat neuvottelun käynnistäneestä ongelmavuorosta ensin keskenään eri kohdat: oppija B tarttuu *veli*-sanaan ja elaboroi sitä vaihtamalla persoonapronominin roolinsa mukaiseksi. Se, ettei hän vastaa aikaa koskevaan kysymykseen, toimii epäsuorana ongelman osoittimena. Niinpä äidinkielen puhuja C toistaa kohdan *minä vuonna*, josta B vuorostaan poimii vain lopun eli *vuonna*-sanan sellaisenaan. Tämä saa C:n täydentämään lekseemit ennalleen, mutta segmentoimaan essiivin tunnukset pois ja turvautumaan läpinäkyvämpinä pidettäviin perusmuotoihin. Tuloksena olevan *mikä vuosi*-muotoilun oheen hän ottaa vielä parafrasoin *koska* samalla kun palaa alkupe räiseen kysymykseensä, josta asti toistuu tosin enää vain verbimuoto *muutti*.

Nämä esimerkit havainnollistavat siis sitä, miten äidinkielen puhuja toimii joutuessaan selvyiden ja yhteisymmärryksen toivossa muokkaamaan aiempia ilmauksiaan. Tiivistetysti kyse on siitä, että hän redusoi edeltävät lauserakenteensa niin lyhyiksi, että niiden lausemaisuus häviää ja jäljelle jäävät vain ydinsanat – esimerkiksi *minä vuonna* – minkä jälkeen tai yhteydessä hän jatkaa redusointia morfologiaan asti. Morfologinen redusointi tarkoittaa käytännössä taivutuspäätteiden segmentointia muuntamalla sanat perusmuotoon; tutun sanahahmon kuorimisen taivutuselementtien ja äännevaihteluiden takaa esiin voi odottaa helpottavan yhteisymmärryksen saavuttamista.

Toimintatavan takana on selvästi intuitio siitä, että perusmuodot ovat helpompia hahmottaa kuin taivutetut. Taivutuselementtien karsiminen on kompleksisuuden vähentämistä. Sen tekeminen ei ole äidinkielen puhujalla vaativaa, mutta poikkeavaa se on: aikuisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa sitä ei normaalisti tehdä. Sitä vastoin pienille lapsille puhuttaessa vastaava morfologista yksinkertaistamista tapahtuu. Toimintatapa ei siis ole luonnoton, vaan se on osa muitakin yksinkertaistettuja kielen rekistereitä

Morfologisen yksinkertaistamisen idean näyttävät hallitsevan suomenkieliset lapsetkin jo varhain. Esimerkissä 63 on ulkoleikkilanteesta poimittu katkelma, jossa 5-vuotias poika yksinkertaistaa morfologiaa ohjatessaan 2-vuotias ta veljeään heittelemään maassa olevia ruohotupsuja puiden oksille. Toiston ja muokkauksen tarve syntyy, kun pikkuväli vain katsoo ehdotuksen tekijää eikä tartu toimeen.



**Esim. 63.**

A: heitetääks nää noihin puihin?

B: 0.

A: kato puu # [//] noi puut # niitä päi heitetää.

Läpinäkyvyyden lisäämistä ovat tässä yksikkö- ja monikkomuotoisen nominatiivin tarjoaminen ja kysymysmuodosta luopuminen. Samaan suuntaan vaikuttavat myös huomion suuntaaminen *kato*-kehotuksella ja tauotus.

Lapsille ja muunkielisille suunnatun puheen ominaispiirteiden samankaltaisuus on havaittu jo 1970-luvulla (ks. esim. Snow & Ferguson 1977). Perus-sanaston käyttö, kanoniset lauserakenteet, selkeä artikulointi ja hidastettu puheen tempo tauotuksineen on tunnistettu näiden molempien yksinkertaistettujen rekistereiden ominaispiirteiksi. On kuitenkin tärkeää panna merkille, että suomenkielisessä keskustelussa muokkaukset kohdistuvat myös morfologiaan, ja valmius tehdä morfologisia muokkauksia aikuisten kielenoppijoiden kanssa keskusteltaessa perustunee ainakin osin siihen, että niitä on totuttu tekemään lapsillekin.

### 6.4.3 Oppijoiden morfologiset muokkaukset

Kun oppijaosallistuja A käy ensimmäistä keskusteluaan äidinkielen suomenpuhujia C:n kanssa, ensisijainen morfologisten muokkausten toteuttaja on vielä äidinkielen puhuja. Sittemmin A näyttää kuitenkin käyvän läpi eräänlaista morfologista heräämistä: hän pystyy merkitysneuvotteluissa kiinnittämään enenevää huomiota morfologiaan toistaessaan äidinkielen puhujan tuottamia ilmauksia merkitysneuvottelussa. Käytännössä tämä ilmenee siten, että hän alkaa erotella eli segmentoida päätteitä äidinkieliseltä puhujalta toistamista sanoista. Kyse on redusoiduista toisentoistoista, joihin kohdistuu morfologinen muokkaus. Nämä muokkaukset toimivat merkitysneuvotteluissa aina osoittimina.

Asetelma on erilainen kuin edellä luvussa 6.3., jossa tuli esiin oppijoiden tietty ”immuunius” morfologialle. Tuolloin oli kyse siitä, että äidinkielen puhuja tarjosi osoittimissaan morfologisesti muokatuilla toistoilla palautetta oppijan ilmauksista. Tarjotut muokkaukset kohdentuivat siis oppijoiden itsensä taituttamattomina tuottamiin ilmauksiin, mutta ne eivät menneet läpi: oppijat eivät havainneet eivätkä inkorporoineet tarjottuja muokkauksia. Nyt kyse on sen sijaan tapauksista, joissa työstön kohteina ovat äidinkielen puhujan vuorot, ja oppija toistaa niitä yrittäessään ymmärtää, mitä äidinkielen puhuja hänelle sanoo. Näissä tilanteissa käy ilmi, että oppija ei olekaan morfologialle niin ”immuuni” kuin miltä aiemman tarkastelun valossa vaikutti.

Ensimmäiset kaksi näytettä oppija A:n valmiudesta segmentoida morfologisia aineksia ovat peräisin tilanteesta, jossa keskustellaan A:n uuden asuinalueen luonnosta ja elämäntyylistä. Puhe kääntyy asukkaiden lemmikkieläimiin. Äidinkielen puhujan mainitessa niitä oppija A tarttuu teemaan segmentoidulla toistolla.

**Esim. 64. (A/C: 2)**  
 \*FIC: onko täällä kissoja?  
 \*VIA: kissa?

**Esim. 65. (A/C: 2)**  
 \*FIC: mutta koiria on.  
 \*VIA: # ei.  
 \*FIC: ei koiriakaan?  
 \*VIA: koira?

A purkaa sekä monikollisuuden että partitiivin päätteen – ensin sanasta *kissoja* ja sitten sanasta *koiriakaan*. Jälkimmäisestä hän karsii myös *-kaan*-liitteen. Nämä oppijan toteuttamat nominien morfologiset segmentoinnit pakottavat pohtimaan sitä, miksi hän niitä tekee. Miksi hän näkee sen vaivan, että poistaa päätteet? Ja miksi hän tekee niin juuri näiden sanojen kohdalla, mutta ei välttämättä muulloin? Selitystä lienee etsittävä sanojen tuttuudesta: hän tunnisti sanoista jotakin ja yhdisti ne ehkä oppikirjassa aiemmin tapaamiinsa perusmuotoihin.

Sama suuntaus jatkuu monipuolistuvana kolmannessa keskustelussa. A toistaa sanoja sellaisinaan keskustelukumppaninsa puheenvuoron lopusta, mutta yhä useammin myös keskeltä. Toistoihin kytkeytyvät taivutusaineksen segmentoinnit eivät hänellä lisäänty kovin selvästi, mutta ne monipuolistuvat laadullisesti ja ulottuvat jo yksittäisiin verbeihinkin, kuten esimerkki 66 paljastaa.

**Esim. 66. (A/C: 3)**  
 \*FIC: ## mitä sinulla oli mukana +...  
 \*VIA: mm.  
 \*FIC: +, kun sinä tulit # suomeen?  
 \*VIA: tuli?

On toki mahdollista, että A ei tässä edes kuule C:n tuottamaa loppuklusiilia tai että hän vain toistaa sanan vahingossa epätarkasti. Kuitenkin verbien segmentointitapauksia on hänellä jo seuraavassa keskustelussa useampiakin ja ne ovat myös tätä monimutkaisempia (ks. esimerkit 90 ja 91 tuonnempana), joten aivan sattumanvaraisesta ilmiöstä ei voi olla kyse.

Oppijoista B on segmentoijana aktiivisempi, ja hän tuottaa yleensä pelkän segmentoidun muodon. Edellä luvussa 6.2.3. kävi jo ilmi, että intensiivinen morfologian muokkaaminen on hänelle erityisen ominaista. Hän tekee segmentointityötä jo ensimmäisestä keskustelusta alkaen, mutta hänelläkin morfologian reseptiivinen käsittely muuttuu pitkittäisseurannan aikana: se sekä lisääntyy että kehittyy laadullisesti. Kolmessa seuraavassa esimerkissä B segmentoi toistamansa nominin onnistuneesti eli tunnistaa ja toistaa perusmuodon taivutusmuodon takaa. Tapaukset ovat hyvin samankaltaisia kuin edellä esitellyt A:n käymistä keskusteluista otetut yksinkertaiset neuvottelukatkelmat.

**Esim. 67. (B/C: 3)**  
 \*FIC: ehkä tammikuussa.  
 \*VIB: **tammikuu?**  
 \*FIC: mm.

**Esim. 68. (B/C: 3)**  
 \*FIC: mitä sinä teet viikonloppuna?  
 \*VIB: **tämä viikonloppu?**  
 \*FIC: mm.

**Esim. 69. (B/C: 2)**  
 \*FIC: joo # monessa talossa # on sillon kaksi kynttilää ikkunalla.  
 \*VIB: **ikkuna?**  
 \*FIC: joo.

Tällaisen segmentoinnin tekee merkitykselliseksi useampikin piirre. Ensinnäkin segmentointi on vaikeaa ja periaatteessa tarpeetonta: sanojen identtisen toistamisen pitäisi olla helpompaa kuin niiden segmentoinnin, ja vastaavassa äidinkielisten puhujien välisessä merkitysneuvottelussa pääteainesten segmentointi ei tulisi edes kysymykseen. Koska oppijat kuitenkin segmentoivat, sen täytyy olla heidän kannaltaan tavalla tai toisella relevanttia toimintaa, jolle he eivät ole saaneet mallia ainakaan äidinkielisten puhujien keskinäisestä vuorovaikutuskäyttäytymisestä. Sitä he tosin ovat päässeet seuraamaankin vasta vähän.

Edellisessä alaluvussa kävi ilmi, että myös äidinkielen puhuja segmentoi ongelmallisiksi osoittautuneita ilmauksia, ja hän tekee sen itse asiassa aivan samaan tapaan kuin oppijat näissä esimerkeissä. Myös muokkauksen kohde on sama eli nimenomaan äidinkielen puhujan tuottama taivutusta sisältävä ilmaus. Toiminta liittyy kiinteästi merkityksen selventämiseen ja yhteisymmärryksen tavoitteluun: paljastamalla taivutusmorfologian kätkemä kenties ennalta tuttu perusmuotoinen sanahahmo on mahdollista tehdä ilmauksesta kokonaisuudessaan läpinäkyvämpi ja siten tunnistettavampi.

Seuraava esimerkki valottaa jo alustavasti sitä, mikä oppijan - tässä B:n - segmentoimista ohjaa. Näyttää siltä, että jos oppija ei tunne sanaa, hän toistaa sen sellaisenaan, ja jos hän tuntee sen edes jollain tapaa, hän kaivaa toiston yhteydessä esiin sanan perusmuodon. Puheenaiheena on lähimenneisyys ja etenkin viikonloppu.

**Esim. 70. (B/C: 2)**  
 \*FIC: ## onko sinulla käynyt vieraita?  
 \*VIB: vieraita?  
 \*FIC: mm+m.  
 \*FIC: ystäviä.  
 \*VIB: 0 [=! yskäisee].  
 \*FIC: &yst [//] ystäviä.  
 \*VIB: **ystävä?**

B ei segmentoi sanaa *vieraita*, mutta C:n sen tilalle tarjoama sana *ystäviä* osoittautuu helpommaksi. B löytää välittömästi tutun perusmuodon *ystävä* jättämällä monikon tunnuksen ja partitiivin päätteet pois. *Vieraita*-sanan tunnistamista

ja samalla segmentointia vaikeuttaa osaltaan sen kuuluminen harvinaiseen taivutustyyppiin, jossa taivutukseen kytkeytyy myös vartalomuutoksia.

Esimerkit 71 ja 72 vahvistavat edellä esitettyä tulkintaa. Ne ovat peräisin keskustelunjaksosta, jossa on puheenaiheena budhalainen juhlaperinne.

**Esim. 71. (B/C: 3)**  
 \*FIC: +, joo onko teillä # pyhä päivää?  
 \*VIB: pyhäpäivä?

**Esim. 72. (B/C: 3)**  
 \*FIC: onko muita juhlapäiviä?  
 \*VIB: # mm # juhla?

Oppija B kohtelee toisto-osoittimissaan äidinkielen puhujan käyttämiä ilmauksia *pyhä päivää* ja *juhlapäiviä* keskenään eri tavoin. Hän toistaa yksiköllisen muodon *päivää* lyhentäen sen loppuvokaalin ja päätyy näin sanan nominatiivimuotoon joko tarkoituksellisesti taivutuspäätteen segmentoiden tai vain siksi, ettei onnistu toistamaan pitkää loppuvokaalia. Moniköllisen *päiviä*-muodon hän jättää sen sijaan kokonaan toistamatta ja toistaa vain yhdyssanan määriteosan. Erilainen toiminta voi tässäkin selittyä sananmuotojen tuttuuserolla: *päivää* ja *päivä* ovat muotoina frekventimpiä ja siten oppijalle todennäköisesti tutumpia kuin *päiviä*, ja jälkimmäisestä on myös äännevaihtelun takaa vaikea tunnistaa perusmuotoa. Mahdollisesti B toistaa *juhlapäiviä*-tapauksessa nimenomaan käsitteettömäksi jäänyttä osaa välittömästi edeltäneen kohdan, mutta toinen vaihtoehto on, että sanan alkuosa *juhla* on hänelle vieras (ks. myös Clark & Schaefer 1987: 29).

Vastaavia tapauksia löytyy samasta keskustelusta useita. Siinä missä edellä oli kyse taivutusmuotojen tuttuuserosta, esimerkit 73 ja 74 eroavat toisistaan ilmeisesti lekseemien tuttuuden osalta. Jo aiemmin samassa keskustelussa B on kertonut omista pian alkavaa tammikuuta koskevista suunnitelmistaan. Tammikuu on hänen kannaltaan merkittävä virstanpylväs, koska silloin kielikurssi loppuu ja toinen koulutus alkaa, ja siksi *tammikuu* toistuu sanana hänen käyttämäänään taajaan. Sen sijaan *helmikuu* on jäänyt ainakin produktiivisessa käytössä toistaiseksi vieraammaksi. Sitä ei ole ainakaan missään aineistoon kuuluvassa keskustelussa mainittu aiemmin, ja nytkin sana tulee esiin irrallaan muista ajanilmauksista. Ehkä juuri tuttuusero heijastuu siinä, että *tammikuussa*-sanasta B karsii päätteen, mutta *helmikuussa*-muodon hän toistaa sellaisenaan.

**Esim. 73. (B/C: 3)**  
 \*VIB: joo+o # mutta nyt ei vielä.  
 \*FIC: joo.  
 \*FIC: ehkä tammikuussa.  
 \*VIB: tammikuu?

**Esim. 74. (B/C: 3)**  
 \*VIB: ensi viikko # <joo> [>].  
 \*FIC: <mm> [>] # jo helmikuussa +...  
 \*VIB: helmikuussa?

Kuten jälkimmäinen esimerkki osoittaa, B toistaa kolmannessa keskustelussa taivutettuja yksittäissanoja myös sellaisinaan; segmentointi ei suinkaan kohdistu kaikkiin tapauksiin. Verrattuna niihin, joista hän pyrkii karsimaan morfologiaa, sellaisinaan toistettavat ovat kuitenkin vähätaajuisempia.

Näyte 75 on osa pitkää neuvottelua, jossa B:llä on ollut ensin vaikeuksia tunnistaa, kenestä keskustelukumppani puhuu, ja tämän selvittyä ilmenee, että myös sanan *syntynyt* ymmärtäminen tuottaa hänelle ongelmia; hän toistaa sen sellaisenaan. Toinen esimerkki sisältää *paikka*-sanon monikon inessiivissä, ja kyseinen lekseemi joko on B:lle uusi tai sen tunnistaminen äännevaihteluja sisältävän taivutusmuodon takaa tuottaa ongelmia. Tämänkin hän toistaa sellaisenaan.

**Esim. 75. (B/C: 3)**  
 \*FIC: onko hän hanoissa # syntynyt?  
 \*VIB: syntynyt?

**Esim. 76. (B/C: 3)**  
 \*FIC: # joo # suomessa on joissakin paikoissa +/.  
 \*VIB: paikoissa?

Tuttuuteen nojaava selitys on vahvasti tulkinnallinen, ja vastaavidenssiä sille tarjoaa etenkin se, että B koettaa kolmannesta keskustelusta alkaen paloitella joitakin harvoin esiintyviäkin sanoja osiinsa. Tämä pyrkimys ulottuu jopa selvästi leksikaalistuneisiin ilmauksiin. Oppijan on tietenkin vielä mahdoton tunnistaa kivettyymiä erilleen muista samannäköisistä muodoista. Esimerkissä 77 hän purkaa pääteaineksen adverbista *suoraan*, ja myöhempi konteksti paljastaa, ettei hän tunne kyseisen sanan merkitystä.

**Esim. 77. (B/C: 3)**  
 \*FIC: # menikö hän suoraan vietnamista?  
 \*VIB: suora?

Esimerkeissä 78 ja 79 oppija B jäljittää segmentoimalla nominin perusmuotoa leksikaalistuneesta ajan adverbista *kauan*. Lopputulokset paljastavat jotakin hänen metalingvistisestä tietoisuudestaan ja morfologian prosessoinnistaan: hän onnistuu purkamaan *kauan*-sanon sen juureen *kauka* eli toimimaan jopa kielihistorian kannalta katsoen johdonmukaisesti. Jälkimmäisellä kerralla hän kokeilee toista segmentointitapaa eli pelkän taivutuspuheen karsimista.

**Esim. 78. (B/C: 3)**  
 \*FIC: # onko teillä ollut kauan puhelin?  
 \*VIB: kauka?

**Esim. 79. (B/C: 3)**  
 \*FIC: mutta onko hän asunut kauan # amerikkassa?  
 \*VIB: kaua?

Näissä tapauksissa on selvää, että B toistaa nimenomaan ongelmalliseksi kokemansa osan, ei siis jaksoa ongelmakohtaan edeltä. Sanat *puhelin* ja *amerikka* ovat tuttuja; ne ovat olleet samassakin keskustelussa jo esillä.

Tällaisista esimerkeistä syntyy vahvasti se vaikutelma, että B pyrkii katkaisemaan toistamansa sanat morfeemien rajalta eli että hän tekee segmentointia hyvin tietoisesti. Päätteiden karsimisen intentionaalisuuden aste jää kuitenkin tällaisen aineiston varassa avoimeksi – ja dialogisessa viitekehyksessä se ei edes ole relevantti näkökulma pohdittavaksi. Merkityksen selventämisen tarve on kuitenkin tilanteessa vahvasti läsnä.

Ainakaan kohdekielen järjestelmän näkökulmasta oppijaosallistujat eivät aina onnistu päätteiden purkamisessa. Joskus he segmentoivat liikaa, kuten *kauka*-tapaus osoittaa. Joskus taas segmentointi ei tuota kovin mielekästä tulosta. On mahdollista, että he joskus toistavat vain sitä, mistä saavat suinkin kiinni. Tällaisesta antaa viitteitä toinen adverbitapaus: näytteessä 119 oppija B toistaa sanan *hitaasti* päätyen ensin muotoon *hita*, mutta toisella kerralla hän toistaa sen keskustelukumppanin tuella uudelleen alkuperäismuodossa *hitaasti*. Mahdollisesti hän pyrkii jo ensimmäiselläkin kerralla toistamaan koko sanan, mutta ei hahmota sen loppua eikä pysty myöskään toistamaan pitkää vokaalia.

- Esim. 80. (B/C: 3)**  
 \*FIC: puhuuko hän hitaasti?  
 \*VIB: **hita?**  
 \*FIC: hitaasti?  
 \*VIB: **hitaasti?**

Esimerkissä 81 oppija B toistaa osan keskustelukumppaninsa sanasta *kalastamassa* ja päätyy näin muotoon *kalas*, joka näyttää melko satunnaisesti katkaistulta sananpalalta. Siinä voidaan nähdä viitteitä fonologisen asun hahmotusongelmasta ja toista mitä pystyt -tyyppisen strategian käytöstä. Toisaalta kyseessä voi olla myös puhekielinen idiomaattisesti käytetty inessiivi (*olla kalas*). Tällaista tulkintaa puoltaa se, että B:n suomalainen kalakaveri voi hyvinkin käyttää asiuinseudulleen ominaista *s*-inessiiviä tällaisessa yhteydessä ja fraasi saattaa näin olla myös B:n välikielessä purkamaton.

- Esim. 81. (B/C: 3)**  
 \*FIC: oletko sinä ollut kalastamassa nyt?  
 \*VIB: anteeks?  
 \*FIC: oletko sinä nyt # ollut kalastamassa?  
 \*VIB: **kalas.**

Alttius toistaa keskustelukumppanin käyttämä ajanilmaus perusmuotoisena ilmenee puolestaan esimerkeistä 82–84. Ne osoittavat, että mm. sanat *viikko* ja *viikonloppu* ovat niin tuttuja, ettei astevaihtelukaan estä oppija B:tä tunnistamasta sanan perusmuotoa taivutusten takaa.

- Esim. 82. (B/C: 4)**  
 \*FIC: eikö ne viikonloppuna sitte ottaneet?  
 \*VIB: **oo # viikonloppu?**

**Esim. 83. (B/C: 4)**  
 \*FIC: joo minä menen viikon +...  
 \*VIB: **viikko.**  
 \*FIC: +, päästä # seitsemän päivän päästä menen ouluun.

**Esim. 84. (B/C: 4)**  
 \*FIC: ei kun minä menen # en ole vielä ollut # vaan minä menen # ensi viikolla.  
 \*VIB: **ensi viikko?**

Sama koskee myös esimerkin 85 sanaa *joulu*, joka aineistonkeruun tässä vaiheessa oli mitä ajankohtaisin; suomalainen jouluperinne oli ollut monin tavoin esillä ainakin kielikurssilla, ja tässä keskustelussa sitä sivuttiin myös useaan otteeseen. Fonologiselta asultaan samantapainen sana *oulu* tulee välittömästi segmenoiduksi niin ikään; edellä on on puhuttu keskustelukumppanin Oulunmatkasta ja kaupungin nimi on ollut muutenkin mainituksi monta kertaa.

**Esim. 85. (B/C: 4)**  
 \*FIC: olitko sinä jouluna siellä?  
 \*VIB: **joulu?**

**Esim. 86. (B/C: 4)**  
 \*FIC: # mutta ouluun on aika pitkä matka.  
 \*VIB: **oulu?**

Vastaavia ajan- ja paikanilmausten toistoja ilman päätteainesta esiintyy myös viimeisessä eli viidennessä keskustelussa. Mukana on muutamia kompleksimpiakin ajanilmauksia, kuten esimerkin 87 *päivisin*-muoto, jonka B toistaa perusmuodossa *päivä*.

**Esim. 87. (B/C: 5)**  
 \*FIC: onko sinun mielestä paha asia se että www [= nimi] on päiväkodissa eikä kotona # päivisin?  
 \*VIB: **päivä?**

Periaatteessa on tietenkin yhtä mahdollista myös se, että sana *päivä* on peräisin sanasta *päiväkoti*, mutta se on epätodennäköistä, koska *päiväkoti* on B:llä taajaan produktiivisessa käytössä lapsen päiväkotikuvioiden vuoksi.

Yleensä oppijoiden segmentoimissa tapauksissa kyse on juuri sellaisista yleisistä ja tutuista perussanoista kuin *kissa*, *koira*, *puhelin*, *viikko* tai *päivä*. Sen pohjalta voitaisiin ehkä ajatella, että kyse ei ole niinkään varsinaisesta taivutuselementtien segmentoinnista vaan vain sen varmistamisesta, että leksikaalinen yksikkö on tunnistettu oikein. Tämä helposti tarjoutuva selitysmalli ei kuitenkaan riitä. Oppijoista etenkin B alkaa viimeisissä keskusteluissa segmentoida myös sellaisia täysin leksikaalistuneita ilmauksia, joiden purkaminen osiin tuottaa äidinkielisillekin suomenpuhujille vaikeuksia, koska perusmuoto on luonteeltaan lähinnä hypoteettinen ja samalla äännevaihteluiden ja vartalomuutosten taakse kätkeytynyt. Oppijat siis segmentoivat toistojen yhteydessä sellaisia-kin muotoja, joita äidinkieliseltä puhujalta eivät miellä segmentoitavissa oleviksi.

Tämä tarjoaa melko vahvaa evidenssiä sen tulkinnan tueksi, että oppijat käyttävät taivutuselementtien segmentointia nimenomaan välineenä, joka voi edistää sanan perusmuodon tunnistamista tai sanavartalon löytämistä – ja siten ymmärtämistä.

Edellä esimerkin 78 sisältämä segmentointi *kauan>kauka* oli jo näyte tästä ilmiöstä. Samanlainen on seuraavan esimerkin *tarpeeksi>tarve*-segmentointi. Näissä oppija segmentoi keskeltä C:n vuoroa toistamansa sanan sen kantaan eli asuun *kauka* tai *tarve* saakka. Vaikka suomen kielessä on erilaisia johdoksia, jotka perustuvat näihin muotoihin, ne eivät osoittaudu merkityksen selventämisessä kovin hyödyllisiksi vaan käytännössä vain aloittavat merkitysneuvottelun.

On merkillepantavaa, että toistoissa puretaan perusmuotoon tai jopa kantaan sellaisiakin sanoja, joissa keskustelukumppanin käyttäminä on paitsi pääteaineksia myös erilaisia vokaali- ja konsonanttivaihteluita. Esimerkistä 88 tällainen sana on *tarpeeksi*, jonka oppija purkaa muotoon *tarve*. Lisäksi jo katkelman alussa hän poistaa kysyvän *-kö*-liitteen keskustelukumppaninsa kysymyksestä. Katkelmasta ilmenee myös se, miten karsitut ja karsimattomat toistot vuorottelevat oppijan puheessa merkitysneuvottelun eri vaiheissa; merkitysten alkaessa vähitellen selvitä hän toistaa sanat *tarpeeksi* ja *riittää* vielä ikään kuin maistellen niiden välistä yhteyttä.

- Esim. 88. (B/C: 5)**  
 \*FIC: riittääkö +...  
 \*VIB: niin.  
 \*FIC: +, se että on ruokaa ja on koti?  
 \*FIC: ## ymmärrätkö?  
 \*VIB: riittää?  
 \*FIC: riittää # onko se tarpeeksi?  
 \*VIB: **tarve?**  
 \*FIC: mm.  
 \*VIB: **aa # tarpeeksi # riittää.**

Muoto *kauka* on todellakin *kauan*-adverbin kanta, ja samoin se on pohjana *kaukana*-adverbille; itsenäisenä lekseeminä sitä ei esiinny. Molemmat adverbit ovat täysin leksikaalistuneita, eli niitä ei mielletä enää taivutusmuodoiksi. Sama pätee pitkälti tähän toiseen segmentointitulokseen *tarpeeksi>tarve*, mutta *tarve* on kuitenkin myös itsenäinen lekseemi. On kuitenkin epätodennäköistä, että B alkuvaiheen oppijana hallitsisi jo *tarve*-sanan ja yhdistäisi kuulemansa *tarpeeksi*-sanan nimenomaan sen merkitykseen. Todennäköisemmin hän on päätenyt tähän muotoon päättelyn kautta. Nämä poikkeuksellisen vaativat, myös äännevaihtelua sisältävät segmentointitapaukset osoittavatkin kasvavaa morfologista tietoisuutta.

Äännevaihtelujen selvittämistä edellyttää myös *puhelin*-sanan tunnistaminen esimerkin 89 *puhelimessa*-taivutusmuodon takaa. Tehtävä ei kuitenkaan lie yhtä vaativa kuin esimerkiksi edellä tarkasteltu *tarve*-sanan hahmotus, koska *puhelin*-sanan nominatiivia ja inessiiviä esiintyy arjessa taajaan; B on ehkä ottanut ne jo haltuunsa.



- Esim. 89. (B/C: 5)**  
 \*FIC: kumpaa sinä puhut useammin puhelimesta # suomea vai vietnamia # tai suomea vai kiinaa?  
 \*VIB: puhelin?

Perusmuodon hakemisessa segmentoinnin kautta on kyse metalingvistikäytännön prosessoinnista, jolla oppijat koettelevat sitä, ovatko tunnistaneeet, mistä toinen puhuu. Segmentoinnin kohdistuminen etenkin ajan ja paikan ilmaisimiin vahvistaa tätä päätelmää, sillä ne ovat kokonaisuuden ymmärtämisessä olennaisia. Samalla kun oppija segmentoi, hän tulee viestineeksi epävarmuuttaan myös keskustelukumppanille, joka tulkitsee segmentoidut toistot osoittimiksi

Lähes kaikki edellä esiteltyt segmentointitapaukset ovat koskeneet oppijaosallistujien toistaessaan toteuttamaa nominien morfologista segmentointia. Se onkin selvästi varhaisempaa ja yleisempää kuin verbien segmentointi. Muutamia verbitapauksiakin voidaan kuitenkin lopuksi esitellä. Niitä löytyy molempien oppijaosallistujien kahdesta viimeisestä keskustelusta C:n kanssa. Segmentoinnin kohteena ovat aikamuoto ja persoona. Menneen ajan ilmaiseminen ei ole vielä vakiintunut osaksi oppijoiden omaa produktiivista kielenkäyttöä, vaan he käyttävät presensmuotoja menneistä asioista puhuessaan ja ilmaisevat ajankohdan ajan adverbein.

Seuraavat kaksi esimerkkiä ovat oppijaosallistuja A:n neljännessä keskustelusta, ja puheenaiheena on Suomeen saapuminen. Äidinkielenpuhujien C käyttää imperfektimuotoista verbiä kysymyksissään, ja A muokkaa ne toistossaan presenssiin ja vaihtaa samalla yksikön toisen persoonan yksikön ensimmäiseen.

- Esim. 90. (A/C: 4)**  
 \*FIC: mitä muuta sinä pelkäsit?  
 \*VIA: pelkään?

- Esim. 91. (A/C: 4)**  
 \*FIC: mitä sinä ajattelit kun sinä näit sinun kodin?  
 \*VIA: ajattelen?

Näitä verbien segmentointitapauksia tarkastellaan laajemmin segmentoinnin seurauksia käsittelevässä luvussa 6.5, koska niiden jatko paljastaa olennaisia puolia siitä, miten äidinkielenpuhujat tulkitsevat tällaisen osin harhaan menevän segmentoinnin.

Se, että oppija segmentoi sanaa, tarkoittaa siis sitä, että hän on joko hahmottanut sen jo jotenkin tai että hän toivoo hahmottavansa sen viimeistään segmentoidussa muodossa. Olennainen puoli tässä oppijoille ominaisessa toiminnassa on se, he työstävät keskustelukumppanilta toistamaansa kielenainesta eivätkä itse keskusteluun tuomaansa. He siis osallistuvat merkityksen selvittämistyöhön omalla aktiivisella panoksellaan paitsi toistamalla myös segmentoimalla äidinkielenpuhujan tuottamia ilmauksia morfologisesti. Tällainen reseptiivinen muokkaaminen on jäänyt aiemmassa tutkimuksessa kokonaan vail-

le huomiota, ja kuitenkin se tuo selvästi näkyviin hyvin olennaista osaamista ja osallisuutta.

#### 6.4.4 Koonti

Morfologian karsiminen on molempien oppijoiden, mutta erityisesti B:n toistokäyttämisen leimallisimpia piirteitä. Pääteainesten poistamisen funktiosta ei voida saada täyttä varmuutta, mutta todennäköisesti se on keino, jolla oppija voi halutessaan joko kokeilla tai varmistaa, onko kysessä tuttu sana. Segmentointi palvelee ymmärtämisen apuvälineenä, koska se auttaa tunnistamaan sanan sen taivutuselementtien takaa.

Taivutuselementtien segmentoiminen on aktiivista kielelliseen prosessointiin osallistumista, jolla on yhteisen keskustelun jatkamista turvaava funktio. Se, että segmentointi ylipäänsä onnistuu oppijoilta, kertoo jo melko korkeasta metalingvistisestä tietoisuudesta: heidän on pystyttävä vertaamaan tilanteessa kohtaamaansa taivutettua muotoa joko aiemmin kuulemaansa tai näkemäänsä perusmuotoon, ja heillä on myös oltava käsitys siitä, missä vartalo päättyy ja pääte alkaa. Tällaiset valmiudet eivät kehity hetkessä: esimerkiksi kiinteän sanapainon periaatteen on oltava sisäistynyt, jotta suomenkielisen puheen virrasta on ylipäänsä mahdollista erottaa sanoja, ja monenlaisten auditiivisten sanahahmojen on oltava jo tuttuja, jotta pääteaineksen erottaminen voi onnistua. Asetta sofistikoituneempi segmentointitaito edellyttää ainakin analogiaan nojaavaa tajua eri taivutustyypeistä ja niihin liittyvistä äännevaihteluista (Martin 1995; Kajander 2005).

Oppijat selvästi havaitsevat taivutuksen olemassaolon, koska he pystyvät segmentoimaan taivutus- ja johdinaineksia menestyksekkäästi äidinkielen puhujan vuoroista. Siksi onkin mielenkiintoista, että he omien vuorojensa kysessä ollen eivät kiinnitä huomiota morfologiaan; heidän eivät edes yritä sisällyttää äidinkielen puhujan toistojen yhteydessä tarjoamaa taivutusta omiin seuraaviin ilmauksiinsa, vaikka sisällyttävät niihin moninaiset ääntämystä, syntaksia ja leksikkoa koskevat muokkaukset ongelmitta. He eivät myöskään ala vielä elaboroida omien ilmaustensa morfologisia piirteitä. Koko tarkasteltavan kymmenviikkoisen jakson ajan morfologisten tunnusten ja päätteiden lisääminen on yksinään äidinkielen puhujan harteilla, vaikka segmentointia tekevät molemmat tahot.

Neuvottelusekvenssien analyysi osoittaa siis kaiken kaikkiaan hyvin selvästi, että morfologisten segmenttien produktiivinen käsittely merkitysneuvotteluissa ei ala luonnistua oppijoilta tutkittuna aikana, vaikka niiden reseptiivinen käsittely jo onnistuukin. Reseptiivinen segmentointi onkin nähtävä tärkeänä välietappina matkalla kohti taivutusmorfologian produktiivista käyttöä.

Peters (1985) on päätenyt pitämään vastaavaa segmentointia olennaisena ensikielen omaksumisen komponenttina etenkin prosessin alkuvaiheessa. Hänen mukaansa opittavan kielen rakenteelliset piirteet vaikuttavat väistämättä segmentoinnin luonteeseen, ja esimerkiksi polysynteettisen kielen segmentoinnin hahmottaminen on siksi erilaista kuin kielen, jossa taivutusta on vähän (ks.

Peters 1985: 1051). Vastaavasti voidaan olettaa, että toisen kielen omaksumises-  
sa sekä äidinkielen että toisen kielen rakennepiirteet heijastuvat oppijan seg-  
mentointitehtävään (vrt. Sato 1990: 14). Tässä tutkimuksessa tähän viittaa jo se,  
että oppijoilla on alusta alkaen hyvät valmiudet segmentoida suomen fonologi-  
aa ja syntaksia, koska näitä lingvistisiä tasoja he ovat tottuneet käsittelemään  
omassakin kielessään, mutta morfologinen segmentointi käynnistyy myöhem-  
min ja etenee hitaammin, koska isoiloivissa kielissä ei ole lainkaan taivutusmor-  
fologiaa.

## 6.5 Segmentoinnin tulkinnat ja seuraukset

Edellä on selvitetty niitä tapoja, joilla oppijaosallistujat segmentoivat äidinkieli-  
sen puhujan vuoroista poimimiaan taivutettuja sanoja. Tämä toiminta on taajaa  
ja monimuotoista, ja sen funktiona näyttää siis olevan ymmärtämisen edistämi-  
nen. Vaikutelmaksi myös jää, että segmentoinnin kohteiksi päätyvät sanat ovat  
oppijoille jo entuudestaan ainakin alustavasti tuttuja ja että segmentoimatta  
jäävät sanat taas ovat heille vieraita tai vieraampia. Pitävää todistetta tästä ei  
kuitenkaan ole, ja harvinaisten sanojen suorastaan liioiteltu segmentointi viittaa  
siihen, ettei tuttuus ole ainakaan segmentoinnin välttämätön edellytys.

Dialogisen tarkastelun kannalta on merkityksellistä myös se, miten äidin-  
kielinen puhuja kohtelee oppijoiden tuottamia segmentointia sisältäviä toistoja.  
Tässä alaluvussa paneudutaankin vielä tähän puoleen. Mitä oppijan vuoroissa  
esiintyvistä segmentointitapauksista seuraa?

Segmentointien kohtelu on varsin johdonmukaista: onnistuneesti segmen-  
toituja tapauksia seuraa äidinkielen puhujan puolelta pelkkä minimaalinen,  
myöntöä ilmaiseva vastinevuoro, kun taas epäonnistuneita tai liian pitkälle  
meneviä segmentointeja seuraa muokattua toistoa sisältävä vuoro, jossa seg-  
mentoidut elementit palautetaan paikalleen tai niihin kohdistetaan jokin muu-  
kin kielellinen muokkaus. Menestyksekkäät segmentoinnit saavat siis peräänsä  
vahvistuksen ja epäonnistuneet segmentoinnit selvennyksen. Tämä toimintata-  
pa tarkoittaa, että äidinkielen puhuja tulkitsee oikeaan osuvan segmentoinnin  
osoittavan, että oppija tuntee sanan, jota segmentoi – vaikka se ei välttämättä  
ole oppijan näkökulmasta ehkä tottakaan. Taivutuksen tunnistaminen on siis  
äidinkielen puhujan näkökulmasta olennainen osa sanan tuntemista ja suoras-  
taan todiste siitä.

Edeltävässä luvussa esillä ollut tapaus, jossa oppijaosallistuja B jättää *vie-  
rait*-sanan segmentoimatta, mutta segmentoi kyllä keskustelukumppanin sen  
tilalle tarjoaman *ystäviiä*-sanan menestyksekkäästi, havainnollistaa hyvin sitä,  
mitä oppijan segmentoimattomasta ja segmentoimasta toistosta seuraa merki-  
tysneuvottelussa.

**Esim. 92. (B/C: 2)**  
\*FIC: ## onko sinulla käynyt vieraita?  
\*VIB: vieraita?

*FIC:	mm+m.
*FIC:	<b>ystäviä.</b>
*VIB:	0 [=! yskäisee].
*FIC:	<b>&amp;yyst [//] ystäviä.</b>
*VIB:	ystävä?
*FIC:	<b>mm # onko käynyt täällä?</b>
*VIB:	minun ystävä?
*FIC:	<b>niin # nyt.</b>
*FIC:	mm tällä viikolla viime viikolla.
*VIB:	ei.
*FIC:	ei ole käynyt.
*VIB:	ei ole.
*FIC:	on ollut hiljaista.

Tässä äidinkielen puhuja näyttäisi ensin hyväksyvän jo segmentoimattoman *vieraita*-muodon, koska vastaa siihen minimipalautteella. Hän kuitenkin jatkaa välittömästi sen jälkeen vielä parafrasivastineella, jonka onnistunut segmentointi toimii merkitysneuvottelussa uutena osoittimena. Tähän C vastaa myönnöllä ja toistaa samalla alkuperäisen kysymyksensä muokattuna: *onko käynyt täällä?* Kyse on oikeastaan yhdessä tuotetusta kysymyksestä, koska B:n onnistuneesti segmentoiden toistama *ystävä* sisältyy siihen subjektina. Segmentoinnin perusteella C tekee selvästi päätelmän, että B todella tuntee sanan, koska hän jatkaa sen varassa takaisin käyntejä koskevaan kysymykseen. Segmentointi implikoi, että enempää tukea ei sen suhteen tarvita.

Tilanne jatkuu kuitenkin merkitysneuvotteluna, koska oppija lähtee vielä laajentamaan *ystävä*-sanaa määritteellä; hänen puolellaan on vielä ilmeisesti epävarmuutta joko siitä, onko viittaus oikea eli onko kyse hänen omasta ystävästään, tai siitä, miten monikollinen taivutusmuoto tulisi tulkita. Hän saa vuorolle vahvistuksen, ja myös viittaus aikaan täsmentyy; *nyt* onkin väljä viittaus viime aikoihin – tähän tai edeltävään viikkoon. Vielä neuvottelun päätyttyäkin toistamisen olennaisuus vuorovaikutuksen etenemisen kannalta nousee selvästi esiin: elaboroidun toisentoiston *ei ole käynyt* tuella oppijan kieltävä *ei*-vastaus laajenee *ei ole* -asuun. Näin siis segmentointi asettuu osaksi muuta toistojen varassa etenevää neuvottelua ja keskustelua.

Samasta keskustelusta on myös sekä johdinainekseen että taivutusmuotoon kohdistuva segmentointitapaus, joka kaikessa ansiokkuudessaan vie merkitystä harhaan ja saa vastineekseen version, jossa johdin on tallella, mutta taivutus poissa:

<b>Esim. 93.</b>	<b>(B/C: 2)</b>
*FIC:	käytkö sinä kirjastossa?
*VIB:	0.
*FIC:	kirjasto # <tie> [>] +/.
*VIB:	<joo> [<] # kirja.
*FIC:	<b>kirjasto.</b>

Vastaavaa liian pitkälle vietyä segmentointia esiintyy esimerkissä 94, jossa puheenaiheena on opiskelutilojen remontti ja sen mahdollisesti aiheuttamat häiriöt. C kysyy, onko koulussa rauhallista, ja B segmentoi johdinaineksen ja taivu-

tuspäätteen *rauhallista*-sanasta samalla kun toistaa sen. Hän siis redusoi C:n vuoron morfologian tasolle asti ja päättyy muotoon *rauha*.

- Esim. 94. (B/C: 5)**  
 \*FIC: onko siellä rauhallista?  
 \*VIB: rauha?  
 \*FIC: **mm.**  
 \*FIC: **# rauhallista # hiljaista # voiko siellä hyvin opiskella?**  
 \*VIB: joo voi.  
 \*FIC: mm.

Ensireaktiona C:llä on vain minimipalaute, mutta sitä seuraa morfologisesti ennalleen elaboroitu muoto *rauhallista*, sen parafraasi *hiljaista* ja vielä syntaktinen laajennus, joka vie keskustelua jo eteenpäin. Kokonaisuudessaan tässä vastinevuorossa on kyse syntaktisesti elaboroidusta vastineesta, jossa morfologinen ennallistaminen suhteessa oppijan tuottamaan segmentoituun muotoon on kuitenkin tärkeänä osasena. Oppijan segmentointitapa ei siis saa äidinkieliseltä puhujalta nytkään hyväksyntää.

Seuraavat kaksi esimerkkiä ovat A:n neljänneltä keskustelukerralta, ja puheenaiheena on Suomeen saapuminen ja segmentoinnin kohteena verbi. Ajankohtaan on viitattu jo ennen neuvottelun alkua, ja muokkauksen kohteeksi päättyy verbimuoto ja sen tempus. Äidinkielinen suomenpuhuja C käyttää imperfektimuotoista verbiä kysymyksissään, mutta A muokkaa ne toistossaan presenssiin ja vaihtaa samalla yksikön toisen persoonan yksikön ensimmäiseen. Vaikka A segmentoi verbiä sinänsä taitavasti, C toistaa verbin imperfektissä ja ensimmäisessä esimerkissä vielä elaboroi sitä syntaktisesti liittämällä mukaan ajankohdan kuvauksen. Segmentoimaton, mutta persoonamuodoltaan sopiva *pelkäsin* on C:lle riittävä osoitus siitä, että sanan merkitys ajan viittauksineen on ymmärretty – oli se tai ei.

- Esim. 95. (A/C: 4)**  
 \*FIC: mitä muuta sinä pelkäsit?  
 \*VIA: pelkään?  
 \*FIC: **pelkäsit # <kun sinä> [>] tulit # ensimmäisenä päivänä.**  
 \*VIA: <&pel [/] &pel> [<].  
 \*VIA: pelkäsin?  
 \*FIC: **niin.**  
 \*VIA: ei.  
 \*FIC: ei mitään muuta?

Tämän jakson edellä A on jo vastannut ensimmäiseen pelkäämistä koskeneeseen kysymykseen *on kylmä* ja *en voi kestää*. Siihen A:lla ei ole mitään lisättävää, ja neuvottelua seuraava lyhyt *ei*-vastaus on aivan samanlainen kuin vieraitapauksessa. Sitäkin C laajentaa toistolla.

- Esim. 96. (A/C: 4)**  
 \*FIC: mitä sinä ajattelit kun sinä näit sinun kodin?  
 \*VIA: ajattelen?  
 \*FIC: niin?  
 \*VIA: 0.

- \*FIC:       kun sinä tulit tuosta ovesta sisään ja <näit> [>] # täällä minä asun.  
 \*VIA:       joo+o.  
 \*VIA:       mm.  
 \*FIC:       mitä sinä ajattelit?

Nytään C ei lopulta hyväksy A:n toistoissaan toteuttamaa segmentointia, koska siitä ei käy ilmi, onko viittaus aikaan A:lle selvä, vaikka verbi itsessään olisi-kin tuttu. Tämä käy ilmi siitä, että C vastaa toistamalla imperfektimuotoisen viittauksen *tulit-* ja *näit* -verbimuodoissa ja kuvaamalla ajankohtaa myös syntaktisen laajennuksen avulla. Myöhempi keskustelun kulku osoittaa, että A puhuu kyllä samasta ajankohdasta, vaikka hän edelleen pitäytyykin preesensin käyttöön. Seuraava katkelma osoittaa, että hän kertoo nimenomaan siitä päivästä, jona saapui Suomeen.

- Esim. 97. (A/C: 4)**  
 \*VIA:       ei iloinen # koska oo # väsynyt.  
 %sit:       nauraa  
 \*FIC:       jaa # joo.  
 \*VIA:       juuri ala # lentokonee [//] +...  
 \*FIC:       joo.  
 \*VIA:       +, jaa lentokoneesta # ja minä odotan # pitkää [//] # pitkä aika #  
               en [/] # et # öö ee # juuri # mikä [/] # mikä se on +...  
 ---  
 \*FIC:       <se> [<] sosiaali +...  
 \*VIA:       oo sosiaali.  
 \*FIC:       +, toimisto.  
 \*VIA:       odotan pitkä aika # väsynyt.  
 \*FIC:       joo.

Menneen ajan verbimuodon inkorporointia ei oppijan puolella esiinny, vaikka sitä on ollut tarjolla useammassakin merkitysneuvottelussa. Jälleen kerran oppijan kielisysteemi osoittautuu siis ”immuuniksi” palautteessa tarjottua morfologista muokkausta kohtaan .

Segmentoinnin kohtelu on aivan toista silloin, kun se on sekä menestyksekkästä että mielekkästä. Näissä tapauksissa äidinkielen puhuja tyytyy vain hyväksymään oppijan tekemän tulkintaehdotuksen myönnöllä. Näyttöä tästä tarjoavat seuraavat kaksi toisiaan muistuttavaa ja eri oppijoilta ja eri keskustelukerroilta poimittua esimerkkiä.

- Esim. 98. (B/C: 3)**  
 \*FIC:       ehkä tammikuussa.  
 \*VIB:       tammikuu?  
 \*FIC:       mm.

- Esim. 99. (B/C: 4)**  
 \*FIC:       olitko sinä jouluna siellä?  
 \*VIB:       joulu?  
 \*FIC:       mm.  
 \*VIB:       aa <on huono joulu> [//] # minulla on # huono joulu.

On huomionarvoista, että kohdellessaan segmentoituja toistoja vahvistuspyyntöinä syntyperäinen suomenpuhija toimii vastoin niitä sääntöjä, jotka äidinkie-

listen puhujien keskinäisissä keskusteluissa ovat vallalla. Niissä vahvistuspyyntöinä kohdellaan toistoja, joissa taivutuspäätteet ovat mukana. Esimerkkinä tästä olkoon seuraava junassa kuultu keskustelunjako:

**Esim. 100.**

- A: no kylläpä jämsäs on tänään trafiikkia.  
 B: jämsäs?  
 A: nii.

Morfologian purkaminen toiston yhteydessä (*jämsä?*) olisi ainakin aikuisten äidinkielisten puhujien välisessä keskustelussa poikkeuksellista ja johtaisi todennäköisesti selvennyksen tarjoamiseen eikä pelkkään vahvistukseen. Siihen, että äidinkielen puhuja kohtelee oppijoiden toistoja päinvastaisella tavalla kuin kohtelisi toisten syntyperäisten toistoa, liittyy se Kalinin (1995: 187) esiin nostama näkökohta, että syntyperäinenkin kielenpuhujaksi ei itse asiassa ole tällaisessa keskustelussa "natiivi": modifioitu kielimuoto, jota hän käyttää kielenoppijan kanssa keskustellessaan, on hänelle oikeastaan vieras kieli. Tämä vieras kieli sallii – ja jopa edellyttää – poikkeamia ainakin aikuisten suomea äidinkielenään puhuvien keskinäisten keskustelujen käytänteisiin nähden; suomenkielisten lasten kielenkehitykseen näyttäisi liittyvän vastaavaa segmentointia kuin toiseen kieleen (ks. lukua 5.2.5), mutta tähän liittyvää empiiristä tutkimusta ei ole tehty.

Siitä, että äidinkielen puhuja on neuvotteluissa valmis tarjoamaan vahvistuksen nimenomaan niille oppijoiden toistoille, jotka sisältävät oikeaan osuutta taivutuselementtien karsintaa, voidaan päätellä segmentoinnin olevan hänelle intuitiivisesti osoitus kyseisen sanan tuntemisesta. Oppijan taito erottaa pääteainekset ja tunnistaa vartalo tai perusmuoto äännevaihtelujenkin takaa välittää siis äidinkieliselle puhujalle informaation siitä, että tukea ei tarvita enempää. Keskustelukumppanin sanojen toistaminen sellaisinaan ei sitä vastoin vielä kertoisi välttämättä muusta kuin kyvystä hahmottaa niiden äännerakenne. Siksi se johtaakin poikkeuksetta selvennykseen, ei vahvistukseen.

Voidaankin päätellä, että tuttuus ja segmentointi liittyvät yhteen sekä oppijan että äidinkielisen puhujan näkökulmasta. Siinä missä oppijat segmentoivat sellaisia taivutettuja sanoja, joissa he havaitsevat jotakin tuttua, äidinkieliset puhujat taas kohtelevat menestyksestä segmentointia todistuksena siitä, että taustalla on se, että sana on oppijalle tuttu. Riittävän yhteisymmärryksen ainekset ovat parhaiten koossa silloin, kun oppija pystyy segmentoimaan ja kun äidinkielen puhuja havaitsee segmentoinnin onnistuneeksi ja mielekkääksi.

Morfologinen informaatio on ilmeisen relevanttia ymmärtämisen kannalta, ja morfologinen prosessointi on sekä mahdollista että tarpeellista ymmärtämisestä tavoiteltaessa. Tämä on olennaisesti erilainen tulos kuin aiemman merkitysneuvottelututkimuksen valossa on saatu (Pica 1993; Pica, Kang & Sauro 2006).

Samalla on paikallaan oikaista toinenkin seikka. Yksilöiden intentioilla operoivassa merkitysneuvottelututkimuksessa on tavattu tehdä ongelman osoittimien osalta jako vahvistus- ja selvennyspyyntöihin, ja tämä on tapahtu-

nut pelkästään osoitinten ilmiöstä päätellyn tavoitteen perusteella (esim. Deen 1997). Esimerkiksi suorat *mitä*-tyyppiset osoittimet on katsottu selvennyspyynnöiksi, kun taas toistot on tulkittu vahvistuspyynnöiksi, joilla haetaan vain vahvistusta sille, että juuri tästä toistetusta sanasta tai ilmauksesta oli ongelmavuorossa kyse. Kun vuorojen funktiot sen sijaan päätellään dialogisuuden periaatteita seuraten vasta niitä seuraavan tai seuraavien vuorojen perusteella, havaitaan toistojen saavan tässäkin suhteessa moninaisempia tulkintoja. Yhdeksi jakolinjaksi osoittautuu tämän aineiston kohdalla morfologinen segmentointi ja sen onnistuneisuus.

## 6.6 Merkitysneuvottelusta muotoneuvotteluun

Kaikista merkitysneuvotteluista ei palata jatkamaan keskustelua heti kohtaan, johon ennen ymmärtämisiongelman paljastumista jäätiin. Toisinaan oppijat jäävät vielä kertaamaan ratkaisun tuonutta ilmausta ja myös harjoittelemaan sitä fokusoidusti keskustelukumppanin tuella. Tällaiset jälkiselvittelyt ovat tyypillisesti lyhyitä ja intensiivisiä, ja tässä työssä niitä nimitetään muotoneuvotteluiksi erotukseksi merkitysneuvotteluista (Gass 1997; Lyster 2001; Lyster 2002). Ilmiö tarjoaa selvää näyttöä siitä, että merkitysneuvottelut pystyvät todellakin vetämään oppijan huomion niihin kielenpiirteisiin, joiden osalta neuvottelutarvetta esiintyy. Tässä alaluvussa käydään läpi muutamia erityyppisiä tapauksia.

Muotoneuvottelut kietoutuvat merkitysneuvotteluihin (Gass 1997: 107); siirtymä merkityskeskisestä neuvottelusta muotokeskeiseen ei ole välttämättä selvästi erotettavissa. Muotoneuvottelut ovat rakenteeltaankin samankaltaisia, koska ne ovat yleensä suoraa jatkoa merkitysneuvotteluille: ne alkavat neuvottelutarpeen osoittamisesta ja jatkuvat vastineiden ja reaktioiden ketjuna, kunnes tavoiteltu päämäärä saavutetaan. Tavoite ei kuitenkaan ole enää riittävään yhteisymmärrykseen pääseminen tai sen olemassaolon varmistaminen, vaan ratkaisun merkitysneuvottelun päätteeksi tuoneen äänneasun tai kokonaisrakenteen jäsentäminen, ilmauksen harjoittelu ja mahdollisesti myös tietoinen mieleen painaminen.

Aloitteen muotoneuvottelun käymiseksi tekee jokseenkin aina oppija eli keskustelun ”osaamattomampi” osapuoli. Toisinaan muotoneuvotteluun johtaa kuitenkin myös pelkkä oppijan omin päin tuottama vuoronsisäinen toistelu, joka paljastaa hänen olevan epävarma tavoittelemansa ilmauksen sanahahmosta, äänneasusta tai muista piirteistä. Myös oppijan yllättävä turvautuminen muuhun kieleen – tässä aineistossa englantiin – voi viestiä äidinkieliselle puhujalle, että oppijalla on akuutti tarve sanavaraston laajentamiseen. Tällöin aloitteen muotoneuvotteluun saattaa joskus tehdä myös äidinkielinen puhuja.

Muotoneuvotteluissa toistaminen ja muokkaaminen jatkuvat samaan tapaan kuin merkitysneuvotteluissa ja joskus jopa yltyvät siihen nähden. Ensimmäisessä näytteessä ovat näkyvissä sekä merkitysneuvottelu että sitä välittömästi seuraava muotoneuvottelu. Neuvottelut ovat peräisin B:n toisesta keskus-



telusta C:n kanssa, ja niihin johtaa alkuaan B:n vuoro *ja kasson ## kalattia*. Äidinkielen puhuja ei alkuun pysty tekemään muuta kuin turvautumaan suoriin *mitä*-kysymyksiin.

**Esim. 101. (B/C: 2)**

- \*VIB: joo mutta on keskiviikko <minä meni> [//] # mm <minä menen> [//] # minä menen ää minun ystävä # kotiin.
- \*FIC: mhm.
- \*VIB: joo on keskusta.
- \*FIC: aha.
- \*VIB: ja kasson ## kalattia.
- \*FIC: mitä?
- \*VIB: kassoo [//] # kasso.
- \*FIC: mitä?
- \*VIB: <on # on> [//] on keskiviikko # <na> [>1] ja # &in [//] aa &in [//] ihmiset [//] # ihminen [//] ihminen # ää <tuli # tuli> [//] <tuli> [>2].
- \*FIC: <mm> [<1].
- \*FIC: <joo soih> [<2].
- \*VIB: mitä?
- \*FIC: joo+o.
- \*VIB: on pumpumpum.
- \*FIC: joo # ilotulitus.
- \*VIB: joo se [//] # mikä se on?
- \*FIC: **ilotulitus.**
- \*VIB: **ilotio.**
- \*VIB: **joo <ilotulittu> [>].**
- \*FIC: <voi olla> [<] joo.
- \*FIC: menettekö te kaikki?

Merkitysneuvottelun aikana B muokkaa itsetoiston yhteydessä ensin käyttämänsä verbin ääntöasua ja rakentaa sitten vuoron syntaktisen asun uudelleen; hän poimii siitä ajanilmauksen *keskiviikko(na)* ja laajentaa sitä sanoilla *ihminen* ja *tuli*, joista jälkimmäisen vastineeksi C alkaa tarjota *soih*-sanaa; keskiviikko on ollut itsenäisyyspäivä, ja soihtukulkue on voinut osua keskustassa kohdalle. Lopulta B:n parafrasoin *pumpumpum* myötä löytyy kuitenkin yhteisymmärrys siitä, että kyse onkin ilotulituksesta.

*Ilotulitus*-sanan ympärillä käydään välittömästi muotoneuvottelu. Aloitteen tekee B, jolla on tällä kohtaa paljastunut ilmeinen sanastollinen aukko. Hän saa suoraan *mikä se on?* -kysymykseensä vastineeksi pelkän toiston edeltävän merkitysneuvottelun ratkaisuista sanasta *ilotulitus*, jota hän sitten lähtee tapailemaan toisentoistoin. Sana on uusi ja pitkä, joten ei ole yllättävää, ettei toistaminen onnistu ilman äänneasun ilmeisen tahatonta redusointia; tuloksena on muoto *ilotio*. Jälkimmäinen yritys on sen sijaan jo niin lähellä tavoiteilmausta, ettei keskustelukumppani puutu siihen, vaan lähtee jatkamaan alkuperäistä keskustelua. Joka tapauksessa B:n alussa tuottamasta vaikeaselkoisesta *kalattia*-sanasta ehtii merkitys- ja muotoneuvottelun kautta kehkeytyä hyvin tunnistettava *ilotulittu*. Ilman intensiivistä neuvottelua ja toistoin toteutettua kierrätystä ja suoranaista harjoittelua tähän ei olisi päästy. Vastaavia sanatoon kohdentuvia muotoneuvotteluita on aineistossa useita. Lysterin (2001) luokkatilanteista tekemien havaintojen mukaan muotoneuvottelut kohdistuvat tyypillisimmin juuri leksikkoon.

Samaan tapaan likiarvon astelle jää myös seuraavan neuvottelunäytteen lopputulos. Tässä B:n kolmannesta keskustelusta poimitussa tilanteessa keskustellaan luistelemisesta, jota B on päässyt kokeilemaan suomalaisen tuttavansa kanssa. Hän onnistuu kuvailua sisältävällä parafrasillaan selittämään, että hän on aiemmin luistellut rullaluistimilla, ja neuvottelun lopussa C tarjoaa omassa vuorossaan tämän B:n sanavarastosta vielä puuttuvan lekseemin. Tästä alkaa muotoneuvottelu, joka käytännössä on varsin mekaaninen toistojen ketju, jonka aikana toistetaan vain yhdyssanan alkuosaa; B redusoi *rulla*-ääntöasua tahattomasti, ja C elaboroi sen toisentoistossa kahdesti, mutta ei enää kolmatta kertaa ennalleen. Kun hän ei enää tarjoa kohdekielistä ääntämismallia, B inkorporoi saavuttamansa *ruula*-muodon sellaisenaan laajempaan syntaktiseen kokonaisuuteen, jolla hän jatkaa puheenaihetta kohdasta, jossa merkitysneuvottelu sen aiemmin katkaisi.

**Esim. 102. (B/C: 2)**

- \*FIC: kaadutko sinä vai # pysytkö jo pystyssä?  
 \*VIB: joo # kaadun.  
 \*FIC: kaadut [= nauraen] # vähän.  
 \*VIB: vähän # ää &ko [//] koska &mi [//] <minä öö minä> [/] minä osaan öö # luistella [/] öö # luistella pyörä +...  
 \*FIC: joo+o?  
 \*VIB: +, tiedatko # pyörä # neljä [/] neljä +...  
 \*FIC: joo.  
 \*VIB: +, pyörä <joo> [>].  
 \*FIC: <rullaluistimet> [<].  
 \*VIB: <joo &py> [>] +/.  
 \*FIC: <joo <se &o> [//] > [<] se on <rullaluistimet> [>] suomeksi.  
 \*VIB: <joo> [<].  
 \*VIB: **ruola.**  
 \*FIC: **rulla.**  
 \*VIB: **ruula.**  
 \*FIC: **rulla.**  
 \*VIB: **ruula.**  
 \*FIC: joo.  
 \*VIB: joo ruula # minä osaan +...  
 \*FIC: hyvä.  
 \*VIB: +, vähän +...  
 \*FIC: joo.  
 \*VIB: +, niin mi [//] minä voi luistele # mm vähän vaikka vaikea.  
 \*FIC: joo <ymmärrän> [>].  
 \*VIB: <ei hyvin> [<] vaikea.

Ilotulitukseen ja rullaluistimiin ei palata keskustelussa enää uudelleen, mutta toisinaan neuvottelun kohteena olleiden ilmausten myöhempään käyttöön päästään käsiksi myöhemmän aineiston varassa. Tämä toteutuu seuraavissa näytteissä, jotka ovat peräisin tilanteesta, jossa C kyselee B:ltä tämän suomalaisten medioiden seuraamisesta. Peräkkäisissä neuvotteluissa tulevat käsittelyyn muun muassa verbit *lukea*, *luulla*, *kuulla* ja *kuunnella*. Pitkän työstämisen alku sisältyy esimerkkiin 103, jossa puheenaiheena ovat postiluukusta putoilevat mainospostit ja niiden lukeminen. Tapausta voisi pitää merkitysneuvottelunakin, mutta se on tulkittu tässä vain muotoneuvotteluksi, koska suoranaista epäselvyyttä merkityksestä ei näyttäisi olevan. Muotoneuvottelua ei tällä kertaa

edes pohjasta merkitysneuvottelu, vaan siihen johdattaa vain B:n haparoiva vuoro, jossa hän koettaa vastata A:n esittämään kysymykseen, mutta ei selvästikään löydä tavoittelemaansa *lukea*-verbin ääntöasua. Jo pelkkä oppijan epävarmuutta heijasteleva vuoronsisäinen itsetoistojen ketju riittää tässä pohjustamaan muotoneuvottelun käymisen. Tässä se paljastaa B:n olevan pinteessä *luulla-* ja *lukea*-verbien erottelun kanssa; hän valvoo, kuulostelee ja korjaa omaa tuotostaan, kunnes C tarjoaa hänelle kielellistä tukea edellä käyttämänsä *lukea*-infinitiivimuodon myötä.

**Esim. 103. (B/C: 2)**

- \*FIC: sinä luet niitä kuitenkin?  
 \*VIB: joo # <now@s [:=e nyt]> [//] # minä # nyt minä en voi ää # luule [//] # luul [//] luuse [//] &luu [//] +...  
 \*FIC: **lukea.**  
 \*VIB: **+, lukea # joo.**  
 \*VIB: lukea on &lu minä luen [/] luen # vähän.  
 \*FIC: joo.

B toistaa tarjotun infinitiivin ensin *joo*-sanalla modalisoituna ja tämän jälkeen vielä uudelleen ennen kuin lähtee jatkamaan alkuperäistä vastaustaan. Hän saa siis keskustelukumppanin tuen turvin toistettua verbin ja onnistuu myös inkorporoimaan sen preesensin 1. persoonaan taivutettuna seuraavaan vuoroonsa. Näin hän lopulta saa tavoitellulla tavalla välittymään keskustelukumppanilleen tiedon siitä, ettei voi lukea mainoksia vielä kunnolla, mutta lukee niitä kuitenkin vähän.

Tällainen parin vuoron pituinen muotoneuvottelu on itse tilanteessa lähes huomaamaton. Kuitenkin se sisältää tiiviin tukemis- ja tukeutumistilanteen, joka laajentaa oppijan ilmausvarantoa hyvin tarkkaan kohdentuvalla tavalla. Vastaavia on esimerkiksi lasten ja aikuisten välisissä keskusteluissa taajaan, mutta ne ovat niin lyhyitä, etteivät ne tunnu katkaisevan varsinaisen teeman käsittelyä. Samoin opetuskeskustelussa opettajat tarjoavat vastaavaa tukea (ks. esim. Long 1991).

Samaan medioiden seuraamisen teemaan liittyy myös jakso, jossa B turvautuu melko niukkaan englannin taitoonsa vastatessaan kysymykseen uutisten katsomisestaan. Englannin käyttö osoittaa, etteivät hänen suomen kielen sanavaransa riitä tilanteen vaatimuksiin, ja keskustelukumppani C tarjoaakin tukea suomenkielisen käänkösvastineen verran. Tämä käynnistää toistoin toteutuvan muotoneuvottelun.

**Esim. 104. (B/C: 2)**

- \*FIC: no katsotko uutiset?  
 \*VIB: joo minä katson &uu [//] uutiset.  
 \*FIC: ja ymmärrät mitä # tapahtuu.  
 \*VIB: joo minä katsoo kuvaa minä ymmärrän vähän ja minä # hear@s [:=e kuulla] [//] ei hear@s [:=e kuulla] to@s [:=e].  
 \*FIC: **kuulet.**  
 \*VIB: **kuure.**  
 \*FIC: **kuulen.**  
 \*VIB: **kuure.**  
 \*FIC: joo.

\*VIB: ja # kuulen vähän # ja minä ymmärrän # noi puoli.  
 \*FIC: hyvä.  
 \*VIB: joo [=! nauraen].

Katkelma on monessa suhteessa valaiseva. Muotoneuvottelun edetessä C ensinnäkin vaihtaa tarjoamansa *kuulla*-verbin persoonamuodon toisesta persoonasta ensimmäiseen ja näin muokkaa tukeaan B:n näkökulmasta käyttökelpoisemmaksi. Äidinkielen puhujan tarjoamat muokkaukset eivät kuitenkaan näytä menevän läpi – kuten morfologiset muokkaukset muissakaan vastaavissa korjaavan palautteen antamiseen liittyvissä tilanteissa eivät mene. Edelleen B toistaa sanan ääntämykseltään epätarkkana ja persoonapäätteen osalta segmentoituna eli muodossa *kuure*. Kun C tämän jälkeen luovuttaa ja lopettaa muokkauksen tarjoamisen hyväksyvällä *joo*-kommentilla, B jatkaa asiansa selostamista siitä, mihin muotoneuvottelun alkaessa jäi. Yllättäen hän inkorporoi *kuullen*-asun nyt juuri sellaisena kuin B sitä edellä tarjosi. Neuvottelun tuloksellisuus paljastuu siis vasta neuvottelun päätyttyä.

Itse asiassa B näyttää tarkoittavan pikemminkin kuuntelemista kuin kuulemista, eli hänen käyttämänsä englannin kielen *to hear* -verbi johdattaa C:n alussa jossain määrin harhaan omassa verbivalinnassaan. Asian käsittelyä se ei tässä kohdassa haittaa, mutta seurauksena on kuitenkin hämmentävä epäjatkuvuus, kun runsaan minuutin kuluttua palataan tavallaan takaisin lähtöpisteeseen.

Tämä tapahtuu, kun äidinkielen puhuja C kyselee videoiden katselusta, ja B vastaa katsovansa amerikkalaisia videoita, joissa on tekstitys suomeksi. Tässä tilanteessa päästään näkemään edellä käytyjen muotoneuvottelujen tulokset. Merkitysneuvottelua ei tarvita, koska B onnistuu nyt vaihtamaan omaaloitteisesti *luulen suomea* -ilmauksen *luen suomea* -muotoon – tukea tähän on myös tarjolla C:n esittämässä kysymyksessä. Toiseksi hän tietää nyt kokemuksesta, että englannin *to hear* -verbin avulla hän saa tarvittavan suomen kielen verbin C:ltä käyttöönsä. Tästä englantiin turvautumisen paljastamasta sanaston aukosta käynnistyy jälleen muotoneuvottelu, mutta tällä kertaa C tarjoaakin B:lle kontekstiin paremmin sopivaa *kuunnella*-verbiä, ja nyt suoraan yksikön 1. persoonan preesensmuodossa.

**Esim. 105. (B/C: 2)**

\*FIC: mitä videoita +...  
 \*VIB: mm.  
 \*FIC: +, sinä katsot?  
 \*VIB: mm # amerika [//] +...  
 \*FIC: mm.  
 \*VIB: +, amerikan video [=! rykäisee].  
 \*FIC: mm.  
 \*VIB: mutta on # suomea # sano.  
 \*FIC: joo.  
 \*VIB: joo.  
 \*FIC: kumpaa sinä # silloin seuraat # englantia jota kuulet # vai suomea jota # <luet> [>]?  
 \*VIB: <joo [//] joo> [<] # ja minä [//] # minä <luulen suomea> [//] # luen suomea # ja minä # hear@s [:=e kuulla] [//] +...

- \*FIC: kuuntelen.  
 \*VIB: +, &ku [//] kuuntena [//] +...  
 \*FIC: kuuntelen joo.  
 \*VIB: +, joo kuuntelen englantia.  
 \*FIC: joo.  
 \*VIB: joo [=! nauraen].

Tämänkertaisessa muotoneuvottelussa B tuottaa itse asiassa vain yhden pitkän prosodisen jakson, johon hän ottaa C:ltä ikään kuin lennossa vastaan tukea *kuuntelen*-muodon osalta. Lopussa hän onnistuu jälleen inkorporoimaan C:n toistoissaan tarjoaman muodon osaksi jo ennen neuvottelujaksoa aloittamaansa vastausta. Näin hän lopulta saa ilmaistua sen, että videoita katsellessaan hän sekä lukee suomea että kuuntelee englantia.

Keskustelu jatkuu tästä edelleen neuvottelujen merkeissä. C haluaa seuraavaksi tarkistaa, kumpaa kieltä B ymmärtää videoita katsoessaan, ja näin hän siis itse asiassa kierrättää aiemman vaihtoehtokysymyksensä sitä redusoiden, mutta vaihtaa samalla *seurata*-verbin tutumpaan *ymmärtää*-verbiin. Selvästikään B ei tunnista kysymysmuotoa, koska hän vastaa vain *joo ymmärrän*. Tämä toimii epäsuorana ongelmanosoittimena, johon C vastaa modalisoidulla ja syntaktisesti muokatulla toistovastineella, joka päättää merkitysneuvottelun. C jatkaa asiansa käsittelyä lisäkysymyksellä *mitä luulet?* Kun B vastaa, *luulen* ja *luen*-verbit näyttävät taas sekoittuvan hetkellisesti, mihin edeltävän kysymyksen muotokin ehkä vaikuttaa osaltaan. Samalla hän valjastaa käyttöön jo aiemmassa neuvottelussa yhdessä työstetyn *kuunnella*-verbin ja yltää sen parissa ilman keskustelukumppanin tukea ääntöasuihin *kuunleta* ja *kuunnelta*.

**Esim. 106. (B/C: 2)**

- \*FIC: siis # kumpaa ymmärrät?  
 \*VIB: joo ymmärrän.  
 \*FIC: joo+o # ymmärrätkö enemmän englantia # <vai enemmän> [>] suomea?  
 \*VIB: <joo minä> [<].  
 \*FIC: **mitä luulet?**  
 \*VIB: **jos minä [//] <minä luulen> [//] # minä luulen # minä en ymmärrä minä # &ka [//] kuunleta.**  
 \*FIC: joo.  
 \*VIB: joo.  
 \*VIB: **jos minä en ymmärrä kon [//] kun ää # minä en kuunnelta minä luen.**  
 \*FIC: joo.  
 \*VIB: joo [=! nauraen].  
 \*FIC: 0 [=! naurahtaa].

Katkelman loppupuolella B kertaa vielä sanomansa: *kun minä en kuunnelta minä luen*. Tässä tiivistyy koko monivaiheisen merkitys- ja muotoneuvotteluketjun saldo: neuvottelun kohteena olleet ja matkan varrella tuetusti toistojen yhteydessä työstetyt sanat ovat nyt inkorporoituina oppijan itsenäisessä käytössä. Kuvatussa kehityskaaressa näkyy myös se, että oppijan itsenäistyminen suhteessa tukeen tapahtuu todellakin vähittäin ja hyvin konkreettisella tavalla, vuoro vuorolta. Alussa hän tarvitsee keskustelukumppanin välitöntä tukea saadakseen lukemista ja kuuntelua koskevat ajatuksensa kielennettyä suomeksi, mutta keskustelun edetessä ja ongelmakohtien osin kertautuessa hän lopulta

onnistuu tavoittamaan riittävän ymmärrettävyyden ja tarkkuuden jo vuoron-  
sisäisten itsetoistojenkin turvin.

Viimeinen näyte on toisen oppijan eli A:n viidennestä keskustelusta C:n kanssa. Se sisältää pitkän merkitysneuvottelun ja sitä välittömästi seuraavan muotoneuvottelun. Katolinen A on osallistunut muutaman kerran evankelis-luterilaiseen jumalanpalvelukseen uuden kotinsa lähellä ja kertonut C:lle havainnoistaan, jotka koskevat kirkkorakennusta ja muita osallistujia. Tämän jatkoksi C kysyy häneltä kirkkomusiikin yhtäläisyyksistä, mutta A:n vastaus aiheuttaa merkitysneuvottelun, koska sen keskiössä on vaikeasti aukeava ilmaus *keero laula*. Jo neuvottelussa käytetään apuna kynää ja paperia, ja ratkaisukin löytyy lopulta A:n kielikurssilla tekemistä muistiinpanoista: A tavoitteli ilmausta *keino laulaa*, jolle C tarjoaa merkitysneuvottelun lopussa vastinetta *laulutapa*. Tämän lekseemin lanseeraus käynnistää muotoneuvottelun.

**Esim. 107. (A/C: 5)**

- \*FIC: joo # mutta onko # ää # laulut +...  
 \*VIA: mm.  
 \*FIC: +, onko ne samanlaisia # siellä ja <täällä> [>]?  
 \*VIA: <joo> [<] # laulaa # &e [//] # &ke [//] &e [//] keero [/] # keero <laulaa  
 # sama> [//] ## laula sama # keero [/] +...  
 \*FIC: <&kee> [>]?  
 \*VIA: +, <keero> [<] laula +...  
 \*FIC: <mikä on> [>] ?  
 \*FIC: <jaa> [//] [<] ja musiikkia +...  
 \*FIC: joo.  
 \*VIA: +, ehkä piano # <tai> [>] # sama.  
 \*FIC: <joo> [<].  
 \*FIC: **mikä oli kerroo # mitä tarkoitat?**  
 \*VIA: **keiroo.**  
 \*FIC: kuoro.  
 \*VIA: &ku [//] # keero.  
 %sit: kirjoittaa sanan paperille  
 \*FIC: keiro # se # <ei ole sanaa sellasta> [//] # ei oo sellasta kuule.  
 \*FIC: voiko se olla kuoro?  
 \*VIA: keinoo.  
 %sit: löytää sanan vihosta  
 \*FIC: keino?  
 \*VIA: keino [/] mm # keino.  
 %sit: näyttää sanaa vihosta  
 \*FIC: joo+o # aha # siis niinku +/ .  
 \*VIA: **keino laula.**  
 \*FIC: samanlainen laulutapa # ihmiset [?] laulo [?].  
 \*VIA: laulutapa +...  
 \*VIA: +, &su [//] &suo [//] suomea sana.  
 \*FIC: joo # laulutapa.  
 \*VIA: laulutapa # joo ei &sa ei [/] # <ei plus> [>].  
 \*FIC: <ei keino> [<].  
 \*VIA: keinoo ja plus laula # ei ole.  
 \*FIC: ei.  
 \*VIA: oo # on laula.  
 \*FIC: laulutapa.  
 \*VIA: laulu tapa.  
 %sit: kirjoittaa sanan vihkoon  
 \*FIC: joo.  
 \*VIA: es.  
 \*FIC: mm # tapa ## se [/] # se # miten lauletaan.

*VIA:	mm # joskus väärin # plus.
%sit:	osoittaa kirjoittamaansa sanaa
*FIC:	mm # joo # sitä ei voi tietää.
*VIA:	laulutapa.
*FIC:	joo # se on hyvä.
*VIA:	laulutapa sama.
*FIC:	aika hidas laulutapa.
*VIA:	<ei hida> [//] # &e [//] ei &sa [//] sama hidas sama.
*FIC:	mm.
*VIA:	minä [/] # minä voi laulaa # minä voin lukee # mutta # en ymmärrä.
*FIC:	joo.

Kun on päästy yhteisymmärrykseen siitä, että kyse on laulutavasta, A haluaa ilmeisen tietoisesti opetella tämän esiin tulleen uuden sanan ja aloittaa siitä ker-  
tauksenomaisen muotoneuvottelun: hän varmistaa, että juuri tämä on suomen  
kielessä sopiva sana, ja kirjoittaa sen muiden muistiinpanojensa joukkoon. Tä-  
mä vahvistaa A:n oppimisstrategioista muissakin tilanteissa syntynyttä kuvaa:  
muistiinpanojen tekeminen ja käyttäminen on hänelle tärkeää. Sanaa toistellaan  
puolin ja toisin, minkä jälkeen C avaa vielä parafrasilla sen merkitystä. Kiin-  
nostavaa on myös, miten A reflektoi omaa toimintaansa: *joskus väärin plus* on  
jatkoa aiemmalle *keinoo ja plus laula # ei ole* -havainnolle. Se osoittaa, että hän  
huomaa yhdistävänsä sanoja joskus väärin. Lopuksi hän palaa hyvän aikaa sit-  
ten aloittamaansa laulamisen vertailuun: *laulutapa sama*. Hän siis ottaa uuden  
sanana merkitys- ja muotoneuvottelun jälkeen heti käyttöön ja jatkaa sitten sen  
selittämistä, että vaikka laulaminen ja lukeminen kirkossa häneltä onnistuuikin,  
ymmärtäminen on vielä ylivoimaista. Kun lähtökohtana on ollut *keero laula sa-  
ma*, on tuen ja tukeutumisen kautta saavutettu aivan toiselle tasolle yltävä ym-  
märrettävyyden ja tarkkuuden taso.

Muotoneuvotteluissa, joihin merkitysneuvottelut ja yksittäistapauksissa  
myös vuoronsisäiset epäröinnit johtavat, toistoihin kytkeytyvä tuki ja tukeutu-  
minen todentuvat siinä missä merkitysneuvotteluissakin. Niiden kautta avau-  
tuu näkymä vielä siihen metatasolla tapahtuvaan kielen työstämiseen ja tietoi-  
seen harjoitteluun, jota neuvottelut voivat generoida, sekä tapaan, jolla jo käyty-  
jen neuvottelun tuloksia kierrätetään myöhemmässä keskustelussa. Sen lisäksi,  
että merkitysneuvottelut toimivat ikkunana kollektiiviseen kielelliseen proses-  
sointiin ja affordanssin rakentumiseen - siis itse oppimistapahtuman tarkaste-  
luun - ne toisinaan tarjoavat mahdollisuuden myös oppimistulosten havain-  
nointiin.

## 6.7 Merkitysneuvottelut lähikehityksen vyöhykkeinä

Merkitysneuvotteluihin – ja niitä joskus seuraaviin muotoneuvotteluihin – sisäl-  
tyy kokonaisuudessaan selvä kehityskulku. Se, mikä aiemmin oli puolin tai toi-  
sin vaikeaa ymmärtää, muokataan muotoon, joka mahdollistaa keskustelun jat-  
kamisen kannalta riittävän yhteisymmärryksen saavuttamisen.

Tulosten valossa alkuvaiheen kielenoppija tarvitsee keskustelukumppaninsa tukea riippumatta siitä, kumman ilmaus ongelmia aiheuttaa; ymmärtämistä edistää toisissa tilanteissa äidinkielen puhujan ilmausten läpinäkyvyyden lisääminen ja toisissa oppijan tuottamien ilmausten tarkkuuden kohentaminen tai syntaktinen laajentaminen. Muokkaaminen ei kuitenkaan ole vain äidinkielen puhujan toteuttamaa, vaan kumpikin osallistuu siihen aktiivisesti ja vastavuoroisesti omalla panoksellaan. Tärkeä näkökohta on se, että oppijalle tarjoutuva tuki on viime kädessä hänen oman toimintansa ohjaamaa ja säätelemää (Ko, Schallert & Walters 2004: 305); oppija ei ole vain passiivinen tuen vastaanottaja, vaan sen aktiivinen generoija ja hyödyntäjä. Niukimmillaan oppijan osuus on ongelmakohdan epäsuoraa osoittamista ja palautelmauksin myötäilyä, mutta vaativimmillaan parafrastisia piirteitä sisältävien toistojen rakentamista ja morfologisten aineiden tarkkarajaista segmentointia.

Neuvottelujaksoissa olennaisinta on jaetun merkityksen tavoittelu, mutta se ei onnistu kielellisiin muotoihin puuttumatta. Keskustelukumppanin tarjoaman kielellisen tuen turvin oppijan on mahdollista ylittää senhetkinen yksilöllinen taitotasonsa ainakin tilapäisesti. Toiselta lainatuin eväin toteutuu siis joko ymmärtäminen tai oman ilmauksen täsmentäminen tavalla, joka yksilösuorituksena olisi vielä mahdoton.

Sosiokulttuuriseen viitekehykseen asetettaessa merkitysneuvottelu voidaan lopulta nähdä paitsi tuen ja tukeutumisen foorumina (Antón 1999; Ko, Schallert & Walters 2003) myös lähikehityksen vyöhykkeen reaalistumana. Lähikehityksen vyöhyke on tavattu nähdä vain pedagogisena kysymyksenä, mutta tämän tutkimuksen tulosten valossa tulkintaa olisi perusteltua laajentaa. Keskusteluaineistossa lähikehityksen vyöhykkeen idea todentuu nimenomaan siinä, että kielenoppija pystyy ensin ilmaisemaan ajatuksiaan ja näkemyksiään niin, että saa tukea keskustelukumppaniltaan välittömän palautteen ja muokkausten muodossa, ja vasta myöhemmin vastaavan asian selittäminen alkaa onnistua häneltä myös itsenäisesti. Dialoginen tuottaminen onnistuu siis aiemmin kuin monologinen, ja kollektiivinen ongelmanratkaisutapa mahdollistaa vaativampien tehtävien ratkaisemisen kuin yksilöllinen. Tätä näkökohtaa ei ole aiemmin nostettu keskusteluun, koska merkitysneuvottelututkimus on pysytellyt yksilökeskeisellä tiellä ja sosiokulttuurisesti suuntautuneissa tutkimuksissa kielenoppimista on tarkasteltu vain pedagogisissa konteksteissa.

Sekä merkitysneuvottelussa että lähikehityksen vyöhykkeessä on pohjimmiltaan kyse jaetusta, kollektiivisesta ongelmanratkaisusta. Merkitysneuvottelut johtuvat siitä, että yksilön ilmaus ei ole riittävän ymmärrettävä keskustelun jatkoa ajatellen, vaan se vaatii yhteistyössä toteutettavaa selventämistä. Lähikehityksen vyöhykkeen etureunalla on aivan vastaavalla tavalla oppija, joka ei selviä annetusta tehtävästä omin avuin, vaan tarvitsee vielä osaavamman tukea.

Myös Woodin ym. (1976) mainitsevat tuen kuusi osa-aluetta (ks. lukua 6.1.1) ilmenevät merkitysneuvottelussakin hyvin tiiviisti ja jo tilanteen lyhytkestoisuuden vuoksi ajallisesti osin päällekkäisinä: Ymmärtämisongelma vetää oppijan huomion tiettyyn ilmaukseen tai sen osaan, ja tehtävän vaatimuksia yk-



sinkertaistetaan sillä, että ongelmanratkaisuun ryhdytään yhteistyössä, eikä sitä jätetä oppijan vastuulle. Motivaation ylläpito syntyy puolestaan siitä, että keskustelua on tavoitteena jatkaa ongelmasta huolimatta. Oppijan huomio kiinnitetään tehtävän keskeisiin piirteisiin toistamalla ongelmakohtaa tai jotakin muuta ongelman ratkaisemisen kannalta relevanttia kielellistä ilmausta sitä tarpeen mukaan kollektiivisesti muokaten. Oppijan stressin ja turhautumisen lievitystä on myötäily minimipalauttein ja hyväksyvin reaktioin, ja suositeltavien toimintamallien tarjoamisena voidaan pitää neuvottelun tuloksena selviävää sanaa, rakennetta tai ilmausta itsessään. Sellaisena palvelee myös merkitysneuvottelua mahdollisesti seuraava muotoneuvottelu, jossa neuvottelun tulosta kerrataan ja kokeillaan vielä fokusoidusti.

Jos ja kun keskustelun jatkamisen mahdollistava yhteisymmärrys epäselväksi osoittautuneesta merkityksestä pystytään saavuttamaan neuvottelemalla, tuettu suoriutuminen on sillä todennettu. Se ei kuitenkaan tarkoita, että ongelmia aiheuttaneen ilmauksen omaehtoinen produktiivinen käyttö onnistuu jatkossa heti myös omin päin – monologisena yksilösuorituksena – vaan sitä, että asia sijoittuu nyt lähikehityksen vyöhykkeelle ja on siis ajankohtaisten opittavissa olevien asioiden joukossa.

Tukeen ja lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyy kiinteästi myös ajatus siitä, että tarjottavaa tukea vähennetään sitä mukaa kuin oppija alkaa selviytyä itsekseenkin (Vygotsky 1978). Tätä on yksittäisen neuvottelusekvenssin osalta jo se, että neuvottelemisen lopetetaan niin pian kuin keskustelun jatkamisen kannalta riittäväksi koettu yhteisymmärrys on saavutettu. Jos taas asiaa tarkastellaan laajemmin, vertaamalla aiemmassa kielenoppimisen vaiheessa käytyjä merkitysneuvotteluita myöhemmin käytyihin, tuen tarpeen väheneminen näkyy tämän tutkimuksen tulosten valossa selvästi. Toisen oppijan osalta toistaminen itsessään väheni puolin ja toisin, ja enemmän väheni itse asiassa äidinkielen puhujan elaboroitujen toistojen muodossa tarjoama tuki. Laadullinen muutos oli kuitenkin tärkeämpi: oppijaosallistujien tavat toistaa kehittyivät jo kymmenviikkoisen seurannan aikana itsenäisemmiksi suhteessa äidinkielen puhujan tarjoamaan tukeen. Ne eivät olleet irrallisia sanoja vaan sidostuivat osaksi pidempiä vuoroja, ja etenkin toisella heistä toistoihin tuli mukaan elaboroivaa ainesta ja parafrastisuutta.

Tällä merkitysneuvottelujen ja lähikehityksen vyöhykkeen yhteyden osoittamisella voidaan nähdä myös pedagoginen merkityksensä. Merkitysneuvottelut tarjoutuvat luontevaksi sillaksi arjen ja opetuksen välille. Usein toistettu vaatimus on, että toisen kielen opetuksen tulisi vastata ennen kaikkea niihin tarpeisiin, joita aidot viestintätilanteet oppijoille kulloinkin tuottavat, ja myös jäsentää sitä kielenainesta, jota nuo tilanteet tarjoavat opittavaksi. Sekä oppijoiden välisiä ja heidän kanssaan itse käymäänsä merkitysneuvotteluita havainnollistamalla opettajan on mahdollista tunnistaa, millaisiin kielenpiirteisiin on kulloinkin tarkoituksenmukaista tarttua opetuksen keinoin eli mitä eri oppijoiden lähikehityksen vyöhykkeillä on paraikaa tekeillä. Periaate löytyy suoraan vygotskilaisesta lähikehityksen vyöhykkeen kuvauksesta. Se, mikä on neuvoteltavissa,

on mielekästä nostaa lähempään tarkasteluun. Se, mikä ei ole, ei ole vielä oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä eikä sen työstämiseen ei vielä ole edellytyksiä.

Päätelmät voidaan viedä myös arvioinnin tasolle. Lantolf ja Poehner (2004) ovat kuvanneet lähikehityksen vyöhykkeen ideaan perustuvan kielitaidon arviointitavan, jota he kutsuvat dynaamiseksi arvioinniksi. Sen sijaan, että arvioidaan oppijan itsenäistä, monologista suoriutumista, arvioidaan hänen tuettua suoritustaan, jotta päästään käsiksi siihen, mitä hänen lähikehityksen vyöhykkeelleen sillä hetkellä sijoittuu. Tavallisestihan arviointi on hyvin tuloskeskeistä ja juuri sillä tavalla ristiriidassa luonnollisen toiminnan kanssa, että ympäristössä normaalisti tarjolla oleva tuki eliminoidaan. Sen sijaan, että arviointi katsoisi eteenpäin, se tyypillisesti katsoo taaksepäin. Dynaamisen arviointitavan etu onkin juuri siinä, että se pyrkii tunnistamaan kulloisenkin oppimis-potentiaalin.

Tämäntapaisiin pedagogisiin sovelluksiin palataan vielä luvussa 8. Sitä ennen tiivistetään vielä, mistä empiirisesti todennetussa kielellisten resurssien jakamisessa on kyse oppimisen, kognition ja yhteisöön pääsemisen kannalta.

## 7 JAKAMINEN

Merkitysneuvottelujen relevanssi toisen kielen oppimisessa on siinä, että erilaisin toistoin toteutettavan tuen, tukeutumisen ja kielellisen kierrättämisen kautta toisen kielen oppijalle tarjoutuu mahdollisuus tukeutua äidinkielisten puhujien ilmauksiin. Tukeutuminen ei ole kuitenkaan yksipuolista, vaan myös äidinkielen puhuja rakentaa ilmauksiaan sen varaan, mitä oppija on edellä sanonut. Jaettua merkitystä tavoiteltaessa jaetaan ja muokataan näin myös kielellisiä elementtejä.

Tässä luvussa jäsennetään sitä, mikä yhteys tällä vuorovaikutuksen mikrotasolla todentuvalla jakamisella on kielenoppimiseen ja kieliyhteisön jäsenyyteen. Konkreettiselta toistojen ja niiden varaan rakentuvan tuen ja tukeutumisen tasolta otetaan näin vielä askel seuraavalle tarkastelun tasolle, jotta niiden laajemmat kytkökset oppimiseen ja uuteen kieliympäristöön asettumiseen tulevat ilmi.

### 7.1 Jaettu merkitys

Merkitysneuvottelujen kontekstissa toistuu käsite jaettu merkitys: jo määritelmien mukaan merkitysneuvotteluissa on olennaista jaetun merkityksen eli yhteisymmärryksen tavoittelu ja saavuttaminen (Tarone 1981, Varonis & Gass 1985, Gass 1997, Pica 1994). Tästä huolimatta ymmärtämistä on tavattu tarkastella pikemminkin yksilöllisenä kuin resiprookkiseen jaettuuteen nojaavana ilmiönä: merkitys on katsottu jaetuksi, jos se on välittynyt henkilöltä toiselle jokseenkin muuttumattomana.

Tämä mekaaninen ja yksilökeskeinen tulkinta on nähtävä tietenkin yhteydessä interaktionaaliseen viitekehykseen sijoittuneiden toisen kielen tutkimusten taustaoletuksiin. Kieli on nähty yksilön pääomana, ja tutkimuksissa huomio on keskittynyt selkeästi oppijan toimintaan: miten hän osallistuu esimerkiksi merkityksistä neuvottelemiseen, miten hän vastaanottaa äidinkielisten puhujien tuottamia palauteilmauksia ja mihin suuntaan hänen yksilöllinen kielimuotonsa

ehkä kehittyi neuvotteluprosessin myötä. Näiden painotusten taustalla on puolestaan ollut vallitseva kognitiokäsitys, jonka mukaan yksilö on oman kognitiionsa valti, joka viestii ja oppii omien aivojensa varassa, vaikkakin syötöstä ympäristöstä vastaanottaen. Prosessointi on odotuksenmukaisesti ymmärretty yksilön ”päänsisäiseksi todellisuudeksi” eli psykolingvistiikan alueelle sijoitettavaksi ilmiöksi; sitä ei ole lähdetty tarkastelemaan vuorovaikutusaineiston varassa. Prosessoinnin eli aktuaalisen merkityksen jakamisen sijaan on sinänsä johdonmukaisesti kiinnitetty huomiota vain tuotokseen eli siihen, tavoitettiinko merkitysneuvottelussa jaettu – tai oikeammin siis muuttumattomana siirtynyt – merkitys vai ei.

Edeltävissä luvuissa näkökulma merkityksen jakamiseen on ollut toinen. Merkitysneuvotteluja on tarkasteltu resiprookkista tukea ja tukeutumista sisältävinä jaksoina, ja jaetun merkityksen tavoittelu on nähty Linelliä (1993, 1998) seuraten pikemminkin jatkon kannalta riittävän kuin täydellisen yhteisymmärryksen jäljittämisenä. Osittaisuus ja suhteellisuus on katsottu jo lähtökohtaisesti ymmärtämisen ja merkityksen peruspiirteiksi, eikä jaettuuden aste ole ollut kysymyksenä erityisen keskeinen. Jaettuus on pikemminkin jatkumoa kuin luonteeltaan absoluuttinen ilmiö.

Aineistossa esiintyvät ymmärtämisongelmat vaihtelevat vakavuusasteeltaan, ja etenkin ongelman osoittimina toimivat toistot liittyvät tyypillisesti tilanteisiin, joissa jaetusta merkityksestä on jo toivoa. Toistaminen on siis usein jo jaetun merkityksen lupaava enne, ja onnistunut segmentointi tarjoaa molempien osapuolten kannalta jo suorastaan näyttöä siitä, että jaettu merkitys on käsillä. Riittävyuden määräytyminen on kuitenkin tilanteittain vaihtelevaa. Oppimisen alkuvaiheessa voidaan riittäväksi katsoa melko huterakin yhteisymmärrys, mutta oppijan taitotason kohotessa merkityksen jakamisen odotetaan olevan kattavampaa.

Merkityksen jaettuuutta keskeisemmäksi huomion kohteeksi tässä työssä on lopulta noussut se, miten kielelliset elementit – sanasto ja rakenteet – tulevat merkityksistä neuvoteltaessa jaetuiksi ja yhteiseen käyttöön otetuiksi, ja tähän teemaan paneudutaan seuraavassa alaluvussa. Kielellisten resurssien jakaminen on tärkeä lisä merkitysneuvotteluista aiemmin muodostuneeseen kuvaan. Vaikka muotojen muokkaamista on tarkasteltu sinänsä runsaasti aiemmissakin tutkimuksissa ja sitä on pidetty oppimisen kannalta olennaisimpana neuvottelujen piirteenä (ks. esim. Wesche 2004), jaettuuden näkökulmaa ei ole otettu aiemmin tarkasteluun. Tämä liittyy siihen, että näkökulma on käytännössä rajautunut oppijaan ja muokkaamisen resiprookkisuus on jätetty huomiotta.

## 7.2 Jaettu kieli

Jaettuus reaalistuu kielen tasolla monin tavoin. Johnstonen (1987: 202) mukaan keskustelun osapuolet luovat aina jaetun kielen ja sovittavat sitä, mikä heidän välillään ei ole jaettua, siihen, mikä sitä jo on. Äidinkielisten puhujien keskinäisenkin keskustelu on siis jaettuuden tavoittelemista.

Tällaista jaettua kieltä on vääjäämättä vähemmän silloin, kun mukana on kielenoppija tai -oppijoita. Mitä vähemmän yhtenevyyttä osapuolten kielellisissä järjestelmissä on, sitä enemmän toistoa tarvitaan. Toistolla tavoitellaan jatkuvuutta, koheesiota, jaettuutta ja keskinäistä ymmärtämistä. Toistossa on kyse jaetun ja jakamattoman kielellisen tiedon vuorottelemisesta ja tasapainon hakemisesta niiden välille.

Tässä tutkimuksessa on osoitettu, että toisto vähenee ja muuttaa muotoaan merkitysneuvotteluissa jo kymmenviikkoisen seurannan aikana; eri oppijoiden keskusteluissa painottuvat tämän kehityksen eri puolet. Vastaavat kehityslinjat on sinänsä todettu aiemmissakin tutkimuksissa. Toistojen pitkittäiseen vähenemiseen on kiinnitetty huomiota niin ensikielen tutkimuksessa kuin aikuisten toisen kielen oppijoiden kohdallakin (esim. Perdue 1993b), mutta jaettuuden näkökulmaa ei toistokäyttäytymiseen ole aiemmin yhdistetty. Vain harvoin toistaminen on toisen kielen tutkimuksessa edes nähty taidoksi saati voimavaraksi; sen on katsottu pikemminkin paljastavan osaamattomuuden (esim. Rost & Ross 1991; ks. kuitenkin Broeder 1992). Dialogisessa viitekehityksessä analysoiden toistaminen sen sijaan näyttää ennen muuta kielellisten resursien jakamisena.

Kielenoppijalla on toistojen ansiosta saatavilla paitsi vielä niukat yksilölliset kielelliset resurssinsa myös relevantti osa keskustelukumppanin ilmausvarannosta. Vastavuoroisen toistamisen ja siihen kytkeytyvien kielellisten muokauksen kautta hänelle avautuu hetkellinen pääsy äidinkielen puhujan kielellisiin resursseihin. Hän voi rakentaa ilmauksiaan niiden varaan – samanaikaisesti työstää ja myös ”ryöstää” niitä kielenaineksia, joita keskustelukumppani omista vuoroissaan tarjoaa hänen ulottuvilleen. Tätä voidaan kuvata eräänlaiseksi kielelliseksi osmoosiksi: oppijalle tarjoutuu ymmärtämisiongelmiä käsittelemään tilapäinen mahdollisuus äidinkielen puhujan kielellisen kapasiteetin käyttöön. Hän voi hyödyntää osaavamman ilmauksia sekä tuottaakseen ymmärrettävämpiä ja täsmällisempiä ilmauksia että ymmärtääkseen itse paremmin, mitä tämä sanoo. Kielenoppija lainaa osaavamman kieltä ja tietoisuutta ja tämän avulla myös kehittää omaa kielisysteemiään ja tietoisuuttaan kieltä.

Sama tapahtuu myös toiseen suuntaan: äidinkielen puhuja rakentaa ilmauksiaan oppijan käyttämien ilmausten varaan poimien niistä aineksia elaboitaviksi tai redusoitaviksi. Hän saa toistojen välityksellä myös tuntuman siihen, millaiset sanastolliset ja rakenteelliset varannot oppijalla on, koska ymmärtämisiongelmat osoittavat niiden rajat. Myös sen hahmottaminen, miten omasta puheesta tehdään rakenteellisesti läpinäkyvämpää, kehittyä nimenomaan oppijan tuella. Sama pätee siihen, paljonko tukea kukin oppija kulloinkin tarvitsee ja milloin tukea voi varovasti vähentää. Sekin on vuorovaikutustilanteen osallistumalla jäsentävä ja silloinkin jatkuvan neuvottelun alainen asia eikä suinkaan valmis toimintamalli, jonka mukaan eri äidinkielen puhujat suuntautuvat ilman muuta keskenään samoin. Kokemattomuus oman äidinkielen puhumisessa sitä toisena kielenä puhuvien kanssa ei voi muuttua kokemukseksi muutoin

kuin jakamalla kielellisiä resursseja heidän kanssaan eli lähtemällä mukaan vuorovaikutukseen.

Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että äidinkieliselle puhujalle muodostui vuorovaikutustilanteissa yllättävän johdonmukaisesti toimiva intuitio siitä, miten keskustelukumppanina oleva oppija toistaa sanoja, jotka tuntee, ja niitä, joita ei tunne. Tässä ei ole kyse tiedollisesta ratkaisusta tai omaehtoisesta toimintatavan valinnasta, vaan tilanteiden reaaliaikaisen jakamisen tuloksena syntyvästä tuntumasta. Se on kiinnostava osoitus siitä, että omat kielelliset resurssit ja niiden muutokset eivät ole välttämättä tiedostettuja eivätkä helposti tiedostettavissa olevia; vasta yksityiskohtainen analyysi ikään kuin ulkoapäin paljasti tämänkaltaisen intuition ylipäänsä muotoutuneen. Välttämättä sama intuitio ei toimisi sellaisenaan esimerkiksi muunkielisten oppijoiden kanssa käytävissä keskusteluissa, vaan uusi tilanne ja uudet keskustelukumppanit avaavat myös äidinkielisen puhujan resursseja jälleen uuteen suuntaan. Kielelliset resurssit eivät kaiken kaikkiaan ole vain yksilölliset eivätkä vain kieltä. Niihin sisältyy myös tietoisuutta, tuntumaa, valmiuksia ja käsityksiä liittyen vuorovaikutukseen eri kielillä – ja loputtomasti laajentamisen varaa.

Toistoissa todentuu empiirisesti se dialogisuuden ydinajatus, että kieli ei ole perimmältään omaa vaan yhteistä. Bahtin (1981: 354) korosti, että huomattava osa jokaisen yksilön käyttämisestä sanoista on implisiittisesti tai eksplisiittisesti toisilta peräisin ja ilmaukset sisältävät alituista vuorovaikutusta ja kamppailua oman ja muilta lainatun aineksen välillä. Puhe kaikkine ilmauksineen on täynnä toisten sanoja – sanat vain otetaan omaan osin erilaiseen käyttöön ja lähetetään yksilöllisin arvotuksin ja painotuksin muokattuina eteenpäin (Bakhtin 1986: 89). Toisaalta Bahtin ei kiistänyt yksilöllisenkään ulottuvuuden olemassaoloa: kukin sana on olemassa neutraalina ei kenenkään sanana, toisen henkilön sanana, joka kaiuttaa hänen ilmaustaan, ja yksilön omana sanana tietyssä käytöthytydessään (Bakhtin 1984: 181).

Toiston välityksellä tapahtuva sanojen tai ilmausten haltuunotto voidaan nähdä toisten sanojen tai ilmausten siirtymiseksi omaan yksilölliseen käyttöön; oma kielellinen varanto kehittyy nimenomaan jakamisen kautta. Tässä on suora yhteys Vygotskin (1978) näkemukseen, jonka mukaan intermentaalinen edeltää aina intramentaalista ja uudet tiedot ja taidot omaksutaan osaavamman tuella.

Jaettuuteen kytkeytyy luontevasti myös emergenssin käsite. Emergenssissä on kyse ”kehkeytymisestä”: mikään uudelta vaikuttava ei synny tyhjästä eikä selkeästi mallinnettavan tapahtumasarjan tuotteena, vaan mukana on aina aineksia monesta lähteestä ja lopputulos on enemmän kuin osiensa summa. Emergenssijattelussa voidaan tunnistaa selvät yhtymäkohdat dialogisuuteen, koska molemmat näkökulmat korostavat sitä, että kaikki näennäisesti uusi toistaa ja uusintaa sitä, mitä on ollut jo aiemmin. Dufva (2004) on Bahtiniin (1986) viitaten korostanut nimenomaan toistuvuuden osuutta jaetun aineksen emergoitumisessa. Tämä emergoituminen tapahtuu keskellä tavanomaisia kielellisiä ja kulttuurisia käytänteitä, jotka toistuvat niin nykyarjessa kuin sukupolvien välilläkin. Jatkuva syklinen kierto tarjoaa mahdollisuuden sekä niiden muuntumiseen että säilymiseen, ja niinpä toisistaan ajallisesti tai paikallisesti etäällä-

kin olevissa kielimuodoissa esiintyy samoja piirteitä; Bahtinin (1986: 106–107) mukaan tämä riittää itse asiassa selittämään jopa maailman kielten samankaltaisuuden.

Oppijankielen emergoituvaa perusluonnetta ovat kuvanneet Lantolf ja Thorne (2006). Heidän mukaansa oppijankieli ei ole valmis eikä myöskään tule valmiiksi. Siinä missä välikieliteoriassa on sisään rakennettuna ajatus kielestä vakaana muotojen ja merkitysten järjestelmänä, Lantolf ja Thorne (2006: 14) korostavat kielen fragmentaarista ja sosiaalista luonnetta. Perusta on siis ratkaiseviltä osin toinen. Olennainen näkökulmaero syntyy myös siitä, että kielioppi on heille vain viestinnän oheistuote – diskurssissa havaittujen toistojen luokitus. Tässä he myötäilevät erityisesti Hopperia (1978: 156; ks. myös Hopper 1998, 2002), joka on korostanut emergoitumisen keskeisyyttä kieliopin muotoutumisessa. Hopper ei ole tarkastellut asiaa toisen kielen viitekehyksessä, vaan kieli-järjestelmän tasolla. Silti näkökulma soveltuu hyvin myös tähän kontekstiin.

Hopperin (1998: 164) mukaan emergoituva kielioppi ei ole koko yhteisöä yhdistävää abstraktia rakenteiden hallintaa, vaan kunkin yksilön kokemuksissa ja elämänhistoriassa muotoutuvaa rakenteiden järjestymistä. Sen kasvualustana on pyrkimys saada aikaan menestyksestä viestintää sosiaaliin tilanteisiin osallistuttaessa. Lähtökohtana ja prosessin ytimenä on siis viestintä itsessään ja emergoituva rakenteiden järjestelmä on nimenomaan viestinnän tulosta – ei päinvastoin (Hopper 1998: 163).

Nämä näkemykset ovat varteenotettava tulkintakehys myös tässä tutkimuksessa havaitulle toisen kielen kehitykselle – esimerkiksi morfologian olemassaolon ja funktion vähittäiselle tiedostamiselle, jota oppijoiden segmentointikäytännöt ilmentävät. Morfologialle altistuminen tapahtuu vuorovaikutuksen ehdoilla, ja taivutus- ja johdinainesten segmentointi palvelee selvästi vuorovaikutuksen päämäärää eli yhteisymmärryksen tavoittelua. Kieliopillisen ilmiön tunnistus ja jäsentäminen tapahtuvat vähitellen käyttökokemuksen karttuessa. Kieliopilliset ainekset otetaan siis haltuun paljolti toisten toimintaa jäljitellen ja näiden ilmauksia toistaen ja muokaten. Segmentointi ja inkorporointi voidaan nähdä nimenomaan tämän haltuun ottamisen olennaisina osaprosesseina. Sikäli kuin kielenoppijalla ylipäänsä on käsitys kieliopista, se lienee lähinnä kokoelma vuorovaikutuksessa toistuvia tapauksia ja niiden varassa vähitellen muovautuvaa toimintamallia – siis jotakin, mikä poikkeaa ratkaisevasti kielentutkijoiden kielioppikuvauksista.

Toistamiskäytännöissä on myös läsnä kaikuja muualtakin kuin juuri sillä hetkellä keskustelussa tarjolla olevasta kielenaineksesta; esimerkiksi aiemmat kielenkäyttökokemukset ja kielenopetus esimerkkeineen ovat läsnä sekä oppijankielen emergoitumisessa ja rakenteiden ja sanaston haltuunotossa että äidinkielen puhujan tavoissa tarjota tukea. Dialoginen moniäänisyys lävistää näin myös kieliopillisten ilmiöiden työstämisen.

Kielen jaettuus ei ole pelkkä abstraktio. Jaettuus on sitä, että ihmisillä on yhteisiä kokemuksia viestinnästä eli tilanteista, joissa puhe ja sosiaalinen toiminta kietoutuvat yhteen (Hopper 2002 Lantolfin ja Thornen 2006: 15 mukaan). Jaettuuden tavoittaminen toisen kielen osalta edellyttää sitä, että kielenoppija

voi konkreettisesti osallistua sosiaaliseen toimintaan tuohon kieliyhteisöön jo kuuluvien kanssa ja päästä siten jaolle ympäröivän kieliyhteisön kielellisistä resursseista. Tämä sosiaalinen ulottuvuus toisen kielen omaksumisessa on olen- nainen, ja sitä tarkastellaan seuraavissa alaluvuissa ensin jaetun kognition ja sit- ten yhteisön jäsenyyden näkökulmista.

### 7.3 Jaettu kognitio

Viimeaikaisessa tieteenfilosofiassa ja kognitiotieteessä ovat nousseet vahvasti keskusteluun jaetun ja hajautetun kognition käsitteet (e. shared~divided cog- nition, distributed cognition). Näihin toisiaan lähellä oleviin ja usein synonyymi- sestikin käytettyihin käsitteisiin tukeudutaan etenkin soveltavassa tutkimuk- sessa kehitettäessä vaikkapa verkko-opiskelun käytänteitä tai aiempaa interak- tiivisempia käyttöjärjestelmiä tietokoneisiin.

Hajautettu kognitio on käsitteenä yleisempi teknisissä yhteyksissä, eli se kytkeytyy etenkin tietotekniikkaan ja tiedonkäsittelykuorman jakamiseen. Idea on kuitenkin yhtä käyttökelpoinen myös hahmotettaessa yksilön ja hänen ym- päristönsä suhteita perinteisemmissä vuorovaikutustilanteissa. Niihin soveltuu paremmin jaetun kognition käsite, jossa on sosiaalisempi sävy; sitä käytetään yleisesti esimerkiksi ryhmätoiminnan kuvauksissa ja pedagogisissa konteksteis- sa.

Jaetun kognition käsitteellä on juurensa sosiologiassa ja antropologiassa. Vaikka Edvin Hutchinsia (1995) pidetään käsitteen isänä tai ainakin vakiinnut- tajana, ydinajatuksat periytyvät paljon kauempaa. Jo Durkheimin ja hänen op- pilaidensa näkemysten mukaan muisti ei ole vain erillisten yksilöiden hallitse- maa omaisuutta, vaan siinä on kollektiivinen ulottuvuus. Myös Vygotskin (1978; ks. myös Wertsch 1985) psykologiaa voidaan pitää jo alustavana jaetun kognition kuvauksena, koska kaikki korkeatasoiset kognitiiviset toiminnot nähdään siinä kaksivaiheisina: prosessi etenee jaetusta toiminnasta kohti yksi- löllistä toimintaa eli yksilöllinen kognitio kehittyy vasta jaetun myötä.

Vahvasti pelkistäen jaetussa kognitiossa on kyse siitä, että kognitio ei ole vain yksilön ominaisuus, vaan yksilöllä on pääsy myös siihen ymmärrykseen, joka on hajautettuna läsnä muun muassa eri medioissa, tietoverkoissa ja tieten- kin kanssaihmisissä. Inhimillinen kognitio on osin pakattuna esimerkiksi muis- toihin, tosiasioihin ja tietoihin, jotka puolestaan ovat sijoittuneina ympäristössä läsnä oleviin yksilöihin, välineisiin ja tavaroihin. Jokaiseen artefaktiin on tallen- nettuna kognitiota: jopa yksittäinen, kylmä rataakko sisältää kognitiota tässä merkityksessä – kantaahan se valtavaa suunnittelu- ja kehitystyön kuormaa se- kä konkreettisesti että historiallisesti. (Hutchins 1995; Pea 1993.)

Jaettu ilmenee myös siinä, että ihmiset paljolti suorittavat tehtäviä, rat- kovat ongelmia, muistelevat tapahtumia ja kehittelevät ajatuksia jakamalla kognitiivista kapasiteettia keskenään (Pea 1993). Tästä näkökulmasta voidaan tarkastella periaatteessa kaikkea kognitiivista toimintaa – siis myös toisen kie- len omaksumista. Jaetun kognition käsitettä hyödyntämällä lähdetäänkin seu-



raavaksi syventämään toisen kielen oppimisprosessiin edellä jo liitettyjä jaettuuden aspekteja.

Kysymys siitä, missä ja miten mieli tai kognitio sijaitsee, on kaikkea muuta kuin yksinkertainen tai yksiselitteinen. Dialoginen ja sosiokulttuurinen näkökulma kieleen ja kielenkehitykseen kuuluvat suuntauksiin, jotka kyseenalaistavat kartesiolaisen valtavirtanäkemyksen mielen individuaalisesta luonteesta ja sen sijainnista pelkästään yksilön aivoissa sekä informaationkäsittelyyn erikoistuneesta funktiosta. Bahtinille yksilöllisyys ja sosiaalisuus eivät ole toistensa vastakohtia, vaan ne täydentävät toisiaan; Lähteenmäen (1994) mukaan juuri tämä on hänen ajattelunsa ratkaiseva ero suhteessa kartesiolaiseen traditioon. Dialogiselta kannalta nähtynä yksilöllisen edellytyksenä on sosiaalinen: yksilöllinen on olemassa ja kehittyy nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siten esimerkiksi tietoisuus on samanaikaisesti yksilöllinen ja sosiaalinen ilmiö: yksilön tietoisuus kehittyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Lähteenmäki 1994: 14–15).

Vygotski (1978) on tarkastellut vastaavia kysymyksiä tuetun suorituksen yhteydessä: hänen mukaansa tietojen ja taitojen yksilöllinen hallinta rakentuu oltaessa nimenomaan vuorovaikutuksellisessa ohjaussuhteessa osaavamman kanssa. Marchenkova (2005) on huomauttanut, että Bahtinin ja Vygotskin ajattelutapoja yhdistää itsen ja toisen välillä olevan etäisyyden ja eroavaisuuden positiivinen arvottaminen; Bahtinille se on dialogin ja Vygotskille oppimisen edellytys.

Itse asiassa Vygotski (1987: 269) on käsitellyt lyhyesti myös ymmärtämisen ja väärin ymmärtämisen tematiikkaa ja yhdistänyt siihen jakamisen idean: jos osapuolilla on yhteinen huomion ja ajatusten kohde, he voivat hyvinkin niukalla kielellisellä viestinnällä saavuttaa yhteisymmärryksen, mutta ellei heillä sitä ole, paljokaan puhuminen ja täsmentäminen ei takaa ymmärtämistä. Näkökulmien erilaisuus ja jaetun vähäisyys ovat siis ymmärtämisen esteet. Yhteisen huomion suuntaaminen voidaan ehkä nähdä yhdeksi jaetun kognition ulottuvuudeksi.

Schegloff (1991) on osin samastanut keskustelunanalyttisen intersubjektivisuuden käsitteen ja sosiaalisesti jaetun kognition. Hän katsoo ongelmatilanteiden paljastavan jotakin olennaista ymmärtämisestä ja samalla jakamisesta. Keskustelussa tavoitellaan jaettua ymmärtämistä, ja sen olemassaolo tai -olemattomuus paljastuu siinä, miten keskustelun osapuolet reagoivat toistensa vuoroihin keskustelussa. Schegloff (1991) kuuluu tutkijoihin, jotka vierastavat sellaista kognitiokäsitystä, jossa kognitio nähdään yksilöllisenä ja psykologisena ilmiönä.

Kiinalainen viestinnän ja kulttuurin tutkija Shi-xu (2006: 63) on vastikään tiivistänyt osuvasti senkaltaisen kognitionäkemyksen, jota myös dialoginen ja sosiokulttuurinen näkemys tukevat: hän katsoo ihmismielen olevan diskurssin tuottamaa, rajoittamaa, muovaamaa ja jakamaa ja nimenomaan diskurssissa hyödynnettävää. Mielen koti on vuorovaikutuksessa ja sen perusolemukseen kuuluu se, että se on vuorovaikutuksessa jaettavaa. Tällainen ajattelutapa on myös jaetun kognition käsitteen perustana.

Yhtenä jaetun kognition ulottuvuutena voidaan pitää jaettua tietoisuutta. Varsinaisesti jaetun kognition tutkimuksen piirissä tietoisuutta on tosin tarkasteltu vasta vähän; päähuomio on toistaiseksi ollut siinä, millaista kognitio ylipäänsä on.

Edellä viitattiin jo siihen, että tietoisuus on dialogiselta kannalta samanaikaisesti yksilöllistä ja sosiaalista. Tämän näkökulman nostivat keskusteluun jo kymmenisen vuotta sitten Lähteenmäki (1995; 2001) ja Dufva (1995, 1998; ks. myös van Lier 1992, 1998), ja empiiristä tukea sille on sittemmin tarjonnut esimerkiksi lasten kielellisen tietoisuuden kysymysten tutkimus (Alanen 2006; Aro 2006; Dufva & Alanen 2005). Sosiaalisuutta ja jaettua korostava käsitys tietoisuudesta on hyvin erilainen kuin se neuro- ja psykolingvistiksestä tutkimuksesta välittynyt käsitys, jota toisen kielen tutkimuksessa on yleensä seurattu (ks. esim. Alanen 1995; Schmidt 1995; Tomlin & Villa 1994). Aivan kuten kielenoppimisen tutkimuksessa laajemminkin, myös tietoisuuden osalta huomio on siis yleensä ollut vain yksilön toiminnassa – yksilön tietoisuudessa, jota ilmentävät yksilön kyky havaita kielenpiirteitä ja muokata omaa kielijärjestelmäänsä sen pohjalta. Dialoginen näkökulma tietoisuuteen korostaa sen sijaan sitä, että yksilön kielellisissä resursseissa on vahvasti läsnä sosiaalinen ulottuvuus.

Yhteinen muisteleminen ja ajatusten kehittäminen, johon Pea (1993) viittaa kognitiivisen kapasiteetin jakamisena, voidaan nähdä myös jaetun tietoisuuden ilmentymänä: yhdessä palautetaan mieleen enemmän ja jopa eri asioita kuin yksin, ja yhdessä ajatuksia kehitellen ylletään parempiin suorituksiin kuin yksin. Hyvin samankaltaisista ilmiöistä on kyse merkitysneuvotteluissa. Niissä esiintyvien toistojen dialoginen tarkastelu on yksi konkreettinen esimerkki kielellisten resurssien ja samalla tietoisuuden jakamisesta: analyysillä saatiin näkyviin se, että ongelmanratkaisu etenee jakamalla ja kierrättämällä kielellistä ainesta. Oppija ei toimi vain yksilöllisten resurssiensa varassa, vaan lainaa myös keskustelukumppaninsa varantoa, ja äidinkielen puhuja taas rakentaa omia ilmauksiaan sen varaan, mitä oppija on edellä sanonut.

Tietoisuuden jakamista on tavallaan myös huomion kohdistaminen yhdessä niihin kielen ilmauksiin, jotka vaativat selventämistä, sekä selvennysten tuottaminen yhteistyössä. Merkitysneuvottelussa kumpikin osapuoli havainnoi reaaliajassa sitä sitä, mikä kulloinkin on jaettua kielenainesta ja mikä ei. Molemmat siis peilaavat omia kielellisiä resurssejaan siihen, mitä toisen resursseista vuorovaikutustilanteessa paljastuu, ja eroja tasoitetaan toistoin ja muokkauksin.

Kielenoppimisessa ei jaetun kognition viitekehityksessä tarkastellen ole kyse vain oppijan yksilöllisestä ponnistelusta uuden kielen parissa, vaan prosessista, jonka aikana sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön ainekset ovat monimuotoisesti tarjolla ja oppijan käytettävissä sekä tukena että resurssina. Oppija ei ole oppimistehtävineen yksin; hän ei vain ole yksilöllisen kognitionsa varassa, vaan esimerkiksi sanasto on hänen saapuvillaan sekä toisten puheenvuoroissa että erilaisissa kirjallisissa tuotoksissa (Pea 1993). Ihmiskunnan kognitiota on tallentuneena ikivanhoissakin teksteissä, esineissä ja rakennuksissa. Samaan tapaan kognitiota kiteytyy tekstiksi esimerkiksi muistiinpanoina vihossa; jo

*muistiin paneminen* ilmauksena on itse asiassa osuva kuvaus siitä, että kognitiota ulkoistetaan kirjalliseen asuun. Oppija A käytti joissakin ongelmatilanteissa puheen tuottamisen ja ymmärtämisen tukena paitsi keskustelukumppaniaan myös muistiinpanojaan; yhtä hyvin hän olisi voinut turvautua esimerkiksi siihen jaettuun kognitioon, joka on tallentuneena vaikkapa sanakirjoissa tai tuotepakkausten teksteissä. Vuorovaikutus oppijan ja affordanssia tarjoavan ympäristön välillä on kehityksen avain riippumatta siitä, millaisena se ilmenee.

Koska toisen kielen oppimisessa on alusta alkaen läsnä myös laajempi tekstimaailmojen ja viestintäkäytänteiden taso, sen jäsentämiseen ei riitä merkitysten ja muotojen tasolla todentuvan jakamisen ja haltuunoton havainnointi, joka sekkin on toki jo askel kognitivistisesta, yksilökeskeisestä oppimiskäsityksestä eteenpäin. Sosiokulttuuriseen näkökulmaan sitoutuneiden tutkijoiden, kuten Lantolfin ja Thornen (2006), korostama näkökohta on, että toisen kielen oppiminen on sosiaalista vuorovaikutusta, mutta vielä täsmällisemmin se on Dufvan (2006: 45) mukaan sosiaalistumista esimerkiksi erilaisiin puhumisen tapoihin, vuorovaikutustilanteisiin, teksteihin ja mediaympäristöihin. Toisen kielen oppimisessa on siis kaiken kaikkiaan kyse monenkirjavan viestinnän keskellä elämisestä. Fraasien, muotojen, merkitysten ja diskursiivisten käytänteiden omaksuminen on osa tätä eikä tämän edellytys tai ehto.

Vološinov (1973) on itse asiassa tiivistänyt tämän osuvaan metaforaan: hänen mukaansa kielen omaksuminen on virtaan astumista. Se ei siis ole asetumista staattiseen ja helposti jäsentyvään monologiseen kielitodellisuuteen vaan myötäilyä ja tasapainoilua jatkuvassa, nopeasti etenevässä toiminnassa, jossa mukana on moninaisia muuttujia oman itsen ulkopuolella. Viestinnällinen ja kognitiivinen virtaus vie oppijaa mukanaan; hän voi itse vaikuttaa suuntansa jonkin verran, mutta enimmäkseen hän elää ja oppii kieliympäristön ehdoilla.

Toisen kielen tutkimukseen sovellettuna jaetun kognition voidaan ajatella todentuvan siinä, että vaikka esimerkiksi oppijankieli systeeminä ehkä rakentuu kielellisistä muodoista, merkityksistä ja niiden suhteiden ja käyttöympäristöjen hallinnasta, se ei kuitenkaan muovaudu vain yksilön omilla ehdoilla vaan kieliympäristön sosiaalisten ja materiaalisten resurssien turvin ja siinä toimivien yksilöiden kielellisiin resursseihin vuorovaikutuksessa tukeutuen. Keskustelukumppanit ja ympäröivä tekstimaailma ovat osa jaettua kognitiota; ne eivät vain tarjoa syötöstä eli opittavaa kielenainesta, vaan ovat itsessään osa oppijan käytettävissä olevaa kognitiivista varantoa.

Kielellisten resurssien jakaminen toistojen yhteydessä on yksi jaetun kognition ilmenemismuoto, mutta ei tietenkään ainoa. Jo alkeellisin kielen osaaminen eli yksittäisen kielen erottaminen muista kielistä auditiivisen tai visuaalisen hahmon varassa tapahtuu puhetta ja kirjoitusta tulvivaa kieliympäristöä havainnoiden. Aivan vastaavasti vielä äidinkielen puhujan taitotasolla oltaessakin merkitysten hienoisten sävyerojen jäsentyminen tapahtuu ympäristössä tarjoutuvien esimerkkien ja palautteiden varassa kokeiluja ja päätelmiä tehden. Havainnointi lukiessa tai vuorovaikutusta sivusta kuunnellessa on myös mitä tavanomaisin jaetun kognition hyödyntämisen muoto.

Vuorovaikutukseen osallistumisessa, lukemisessa tai kuuntelussa ei siinänsä ole itsessään mitään uutta ja mullistavaa kielenoppimisen kontekstissa, mutta silti niiden näkeminen jaetun kognition näkökulmasta murtaa totut asetelmat. Perinteinen kognitivistinen kielenoppimisen tutkimus – myös sen interaktionaalinen suuntaus, johon merkitysneuvottelututkimuksetkin ovat sijoittuneet – on pitäytynyt hyvin tiiviisti yksilötasolla: miten yksilölliset tekijät vaikuttavat prosessiin, miten syötös sisäistetään tai mikä on muistitoimintojen osuus oppimisen kulussa? Kognition sosiaalisen ja jaetun ulottuvuuden mukaan tuleminen muuttaa intressialuetta radikaalisti: keskeiseksi nousee se, miten oppija elää niiden sosiaalisten, kielellisten ja materiaalisten resurssien kanssa, joita hänen saapuvillaan on, ja myös se, miten ympäristö ottaa hänet ja hänen yhteisöön tuomansa kieli-, tieto- ja taitovarannot huomioon ja käyttöön.

Vuorovaikutustilanteiden kirjo, eri keskustelukumppaneiden ja medioiden välittämä ja aktivoima kieli sekä oppijan kielen käyttäjänä saama kohtelu ovat näkökulmia, jotka ovat tähän saakka jääneet tutkimusten ulkopuolelle ja samalla käytännössä pedagogisestikin hyvin vähälle huomiolle ainakin suomi toisena kielenä -alalla. Samalla on itse asiassa sivuutettu toisen kielen syvin olemus. Dialogiselta ja sosiokulttuuriselta kannalta tarkasteltuna toinen kieli näyttäytyy nimenomaan kielenä, joka on oppijan elämässä läsnä, tarjolla ja jaettavissa hyvin monimuotoisena niin muiden ihmisten kuin tekstien ja medioidenkin myötä, ja jonka vähittäinen haltuunotto vuorovaikutuksessa avaa hänelle oven myös kieliyhteisön jäsenyyteen.

## 7.4 Kieliyhteisön jäsenyys

Jakaminen, jäsenyys ja osallisuus ovat teemoja, joista viimeaikainen kielentutkimus ja kielenoppimisen tutkimus ovat kiinnostuneet enenevässä määrin. Esimerkiksi keskusteluanalyttisessä viitekehyksessä osallistumisen vuorovaikutuksellinen rakentuminen on se ilmiö, jonka kautta oppimisen kysymyksiä on lähdetty lähestymään (ks. esim. Markee 2004; Kasper 2006). Sosiokulttuurinen toisen kielen tutkimus puolestaan korostaa sitä, että kielenoppiminen on jo itsessään nimenomaan osallisuutta sosiaalisessa toiminnassa. Tätä näkökulmaa ovat tuoneet näkyvästi esiin mm. Pavlenko ja Lantolf (2000), joiden mukaan kielenoppijat pyrkivät ennen muuta osallistumaan heitä ympäröivän yhteisön elämään. Kielenoppiminen ei siis ole muusta elämästä irrallista, vaan se sijoittuu osaksi erilaisia sosiaalisia aktiviteetteja ja toimintaympäristöjä. Tavallaan osallistuminen ja osallisuus näyttäytyvätkin samanaikaisesti sekä oppimisen tavoitteena että sen ympäristönä.

Toisto voidaan nähdä toimintana, joka kytkee yhteen nämä kaksi aspektia: keskusteluvuorovaikutuksessa todentuvan osallistumisen mikrotason ja laajemmassa sosiaalisessa kehyksessä todentuvan osallistumisen makrotason. Toistoilla otetaan haltuun kieliyhteisön resursseja ja samalla saadaan ikään kuin jalka yhteisön oven väliin.

Mitä makrotasolla sitten tapahtuu? Tätä voidaan lähestyä parhaiten narratiivisten aineistojen avulla, ellei suoraan observointiin ole mahdollisuutta. Narratiiviset aineistot on havaittu osallisuuden tarkastelussa erityisen hyödyllisiksi, koska niiden pohjalta voidaan tehdä monipuolista tutkimusta maahanmuuttajien tai muuten uutta kieltä oppivien oppimiskäsityksistä ja motivaatiosta (esim. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996; Kalaja 2003), sekä onnistumisen ja turhautumisen tunteista ja ulkopuolisuuden ja yhteisöön sisään pääsemisen kokemuksista (Lindberg 2003).

Ruotsissa pitkään maahanmuuttajien kielikysymysten parissa työtään tehnyt Inger Lindberg (2003) on koonnut kielenoppijoiden kokemuksia päiväkirjoista ja haastatteluista ja havainnut, että monilla maahanmuuttajilla on hyvin vahvoja ulkopuolisuuden kokemuksia. Heitä ei pidetä ikään kuin oikeutettuina käyttämään toista kieltään – ei vain kielen rakenteellisten puutteiden vuoksi, vaan ylipäänsä siksi, että he eivät ole yhteisön jäseniä vaan leimallisesti maahanmuuttajia. Jopa vaihto-opiskelijat kokevat vastaavaa vieraantumista, autiutta ja yksinäisyyttä, vaikka he saavatkin ympäristöstä tukea viihtymiseensä ja vaikka vaikka heillä on maan valtaväestön silmissä positiivinen status (Lindberg 2003: 160). Nortonin (2000) narratiivitutkimuksen mukaan nimenomaan pääsy viestintätilanteisiin on ratkaisevassa asemassa siinä, millaiseksi uuden kielen oppimisprosessi muokkaa yksilön identiteettiä.

Tätä taustaa vasten on hyvä antaa vielä kerran puheenvuoro myös tämän tutkimuksen oppijoille, jotka pelkistetyistä peitenimistään A ja B huolimatta ovat aitoja, olemassa olevia ihmisiä ja nykyisin Suomen kansalaisia. Narratiivista ainesta löytyy myös heiltä, vaikka sitä ei olekaan tietoisesti elisitoitu tätä tarkoitusta varten. Molemmat toivat esiin muun muassa kokemuksiaan kielenoppimisesta ja suomalaisen sosiaalisen elämän ulkopuolelle jäämisestä. Muutamia tällaisia otteita käydään läpi, että heidän oma äänensä tulisi kuulluksi myös näihin teemoihin liittyen.

Ensimmäisessä katkelmassa osallistuja B kuvaa sitä, miten perheellisyys rajoittaa hänen kielenoppimistaan. Hän kokee kotona perheen parissa olemisen suomen kielen puhumis- ja opiskelumahdollisuuksiaan karsivana.

**Esim. 108. (B/C: 2)**

\*VIB: # jos minä [/] # <minä &yk> [//] minä ole [/] minä olen yksin minä # opiskelen hyvä +...

\*FIC: mm.

\*VIB: +, ja minä menen osko paljon [=! naurahtaa] +...

\*FIC: mm.

\*VIB: +, minä puhuu suomea paljon.

\*FIC: mutta nyt <minä # vaimo> [//] # minulla on vaimo ja lapsi +...

\*VIB: mm.

\*FIC: +, niin minä on kotona [=! nauraen].

Ilman perhettä Suomeen tullut osallistuja A kärsi puolestaan yksinäisyydestä; hän ei ollut saanut edes SPR:n ystäväperhettä toisin kuin B. Näytteissä 109 ja 110 hän mainitsee ystävien puuttumisesta. Jälkimmäisessä tätä mainintaa edeltää kuvaus omista oppimisstrategioista: jos A voisi puhua suomea usein, hän

oppisi mielestään nopeasti. Kirjallinen itseopiskelu ei ole hänestä läheskään yhtä tuloksellista kuin puhuminen ja kuuntelu.

**Esim. 109. (A/C: 1)**

\*FIC: missä sinun ystävä asuu?  
 \*VIA: <ei ole> [/ /] # minä ei ole.  
 \*FIC: sinulla ei ole <suomalaista ystävää> [>].  
 \*VIA: <<joo # joo> [/ /] # joo> [<].

**Esim. 110. (A/C: 3)**

\*VIA: <joo [/ /] # joo> [<] jos minä [/ /] # minä voi +...  
 \*FIC: mm.  
 \*VIA: +, puhua joka päivä +...  
 \*FIC: mm.  
 \*VIA: +, # &ve [/ /] viikkoa +...  
 \*FIC: mm.  
 \*VIA: +, minä voi harjoitella kerran +...  
 \*FIC: mm.  
 \*VIA: +, nopeasti.  
 \*FIC: joo.  
 \*VIA: <kyllä> [>] joo.  
 \*FIC: <joo> [<].  
 \*FIC: joo.  
 \*VIA: <minä &op [/ /] opiskele> [/ /] # kun minä opiskelen itse +...  
 \*FIC: mm+m.  
 \*VIA: +, kirjoitan ja luen # en [/ /] # <en muista> [/ /] +...  
 \*FIC: joo.  
 \*VIA: +, minä en <muista> [>] +...  
 \*FIC: <xxx> [<] # joo.  
 \*VIA: +, minä [/ /] # minun täytyy puhuu.  
 \*FIC: joo.  
 \*VIA: kirjoitan [/ /] täytyy kirjattii # puhuu +...  
 \*FIC: mm.  
 \*VIA: +, täyt [/ /] # täytyy kuuntelee.  
 \*FIC: mm.  
 \*VIA: se on hyvin nopeasti.  
 \*FIC: mm.  
 \*VIA: mutta ei ystävää.

A ei kuitenkaan lannistunut ystävien puuttumisen takia, vaan hän etsi sosiaalisia kontakteja etenkin kirkon piiristä. Hän koki kuitenkin myös siellä ongelmaksi sen, että ihmiset eivät puhuneet hänelle. Vasta neljännellä kirkossakäyntikerralla pappi oli sanonut hänelle muutaman sanan ja viisi viikkoa myöhemmin pari seurakuntalaista otti häneen kontaktia ensi kertaa. Esimerkeissä 111 ja 112 on otteita A:n näistä tilanteista ja turhautumisestaan antamista kuvauksista.

**Esim. 111. (A/C: 3)**

\*VIA: aa # joskus öö # pappi [/ /] +...  
 \*FIC: joo+o.  
 \*VIA: +, pappi kysyi # ää minulle # kuinka monta kerran ää sinä tulet ää kirkossa +...  
 \*FIC: joo+o.  
 \*VIA: +, minä vastaan # kolme kerran # se on loppu.  
 \*FIC: ei muuta?  
 \*VIA: ei muuta.  
 \*FIC: ai [=! nauraen].  
 \*VIA: ei muuta [=! nauraen].

**Esim. 112. (A/C: 5)**

- \*FIC: oliko se ensimmäinen kerta kun hän puhui.  
 \*VIA: joo <ensimmäinen # ensimmäinen ## ensimmäinen> [/] # ensimmäinen  
 hän puhui minä en ymmärrä # koska # oo ## &e [/] # erilainen #  
 ihmiset puhuu [/] # puhuu [/] # puhui # ja paljon kertaa # se on  
 erillinen.
- 
- \*VIA: aa # <minä nähnyt> [/] # minä olen # aa joo nähnyt paljon kertaa  
 mutta minä en voi # minä <hän ei kysy> [/] # hän ei kysy minulle.  
 \*FIC: se oli myös ensimmäinen kerta.  
 \*VIA: joo kerta.

Tällaisen refleктоivan aineiston arvo on nimenomaan siinä, että oppijat kertovat oppimis- ja viestintäkokemuksistaan sekä yhteisöön pyrkimisestään niissä omaehtoisesti ja omalla äänellään. Sekä A että B onnistuvat kuvaamaan niukan suomen kielen taidon varassa keskeisen ongelmakohtansa tarkkaan: sosiaalisia kontakteja on liian vähän tehokkaan kielenoppimisen näkökulmasta. Toinen on sidottu kotiin ja toinen ei tahdo saada kodin ulkopuolella kontaktia suomalai-siin. Kummallakin on se näkemys, että nimenomaan runsas vuorovaikutus olisi oppimisen tae. Näkemyksineen he ovat samoilla linjoilla kuin useimmat Dufvan, Lähteenmäen ja Isoherrasen (1996) tutkimuksessa mukana olleet suomalaiset vieraan kielen oppijat ja käytännössä koko interaktionaalisesti suuntautunut toisen kielen tutkimus. Heidän kommentteissaan kuuluu paitsi oman elämänkokeumuksen ja aiemman oppimishistorian myötä muovautunut ”kokemuksen rintaani”, luultavasti myös monien muiden ajatukset ja opettajienkin suositukset; käsitykset kielenoppimisesta ovat poikkeuksetta tällä tavalla moniäänisiä (Aro 2006; Dufva & Alanen 2005).

Nämä keskustelukatkelmat kuvaavat paitsi oppijoiden oppimiskäsityksiä myös ulkopuolisuuden kokemusta, joka molemmilla on ilmeisen voimakas. Ta-voitteena on päästä sisään suomalaiseen kielyhteisöön, mutta se ei onnistu hel-posti. Kokemuksineen he ovat esimerkkejä jälleen yhdestä ilmiöstä, jota Bahtin on käsitellyt dialogisuuden ydintä kuvatessaan. Kielen oppimisen ja monikulttuurisuuden kysymyksiä dialogiselta kannalta pohtinut Marchenkova (2005) on nostanut Bahtinin ajattelusta esiin sen ensi silmäyksellä ehkä yllättävän näke-myksen, että kulttuurienvälisessä viestinnässä ja ymmärtämisessä ulkopuoli-suus on itse asiassa olennainen ja tarpeellinen lähtökohta. Bahtinin (1986: 6) mukaan yksilö ei ilman ulkopuolisuuden kokemusta voi oppia mitään uudesta kulttuurista. Toisaalta jo vähänkin uudesta kulttuurista oppiessaan hän pääsee jo sen verran sisään siihen, että pystyy jatkossa peilaamaan itseään myös ikään kuin sen suunnasta. Näin oma kulttuurinen identiteetti pikemminkin vahvistuu kuin heikkenee ja samalla ymmärrys molempia kulttuureja kohtaan syvenee. Marchenkovan (2005: 180) mukaan Bahtin näki kulttuurienvälisen ymmärtämi-sen samanaikaisena toiseen kulttuuriin astumisena ja sen ulkopuolella pysyt-täytymisenä. Tällainen näkökulma ei ole kummankaan kulttuurisen identiteetin näkökulmasta uhkaava: ulkopuolisuutta ei nähdä kielteisenä ilmiönä vaan pi-kemminkin kannustimena oman näkökulman laajentamiseen. Vaikka ulkopuo-lisuus olisikin väistämätön ja tarpeellinen tila, joka pohjustaa astumista uuteen kulttuuriin, oppijaosallistujien arkikokemukset kuitenkin muistuttavat siitä, et-

tä pitkittyessään ulkopuolisuus muodostuu taakaksi ja kielenoppimisen esteeksi.

Kulttuurinen ulkopuolisuus voidaan nähdä yhteydessä myös siihen, mitä Bahtin (1986: 143) kirjoitti ymmärtämisestä: ymmärtäminen toteutuu vain vastaamisessa ja nämä kaksi ovat olemassa vain toistensa seurassa. Ymmärtäminen ja vastaaminen ovat siis yhteen sulautuneita toimintoja ja toistensa edellytyksiä. Ymmärtämisessä on kyse kamppailusta, joka johtaa molemminpuoliseen muuttamiseen ja rikastumiseen. Tätä voidaan tarkastella paitsi keskustelun mikrotasolla – kuten tässä tutkimuksessa on tehty – myös kieliyhteisön sisäisenä tai kieliyhteisöjen välisenä asiana.

Uuteen kieliyhteisöön asettuvan haasteena ei ole vain osallistuminen sosiaalisiin tilanteisiin sinänsä, vaan yhteisön jäsenyyden saavuttaminen ja sisään-pääsy ja osallisuus siihen myös syvemmässä merkityksessä. Pavlenko ja Lantolf (2000) kuvaavat tätä kulttuurisen rajan ylittämistä oman elämän uudelleen kerrottana ja vygotkskilaisessa mielessä eräänlaisena uutena ontogeesina, suurena kehityssiirtymänä.

Tilannetta voidaan tarkastella myös perifeerisen osallistumisen käsitteen avulla. Sen ovat luoneet Lave ja Wenger (1991). Heidän mukaansa ”noviisiin” jäsenyys yhteisöissä on aina aluksi oikeutetun perifeeristä, mutta se kehittyy vähitellen kohti syvempää osallisuutta ja kompleksisuutta, kun vuorovaikutus monipuolistuu. Lave ja Wenger (1991) katsovat, että oikeutettu perifeerinen osallistuminen ilmentää vasta yhteisöön tulleiden ja siellä pidempään olleiden suhteiden luonnetta ja kehitystä: uudet tulijat pääsevät vähitellen osaksi uutta yhteisöä hakeutumalla mukaan sen toimintaan ja ottamalla osaa sen elämään alkuun yhteisön ulkoreunalta käsin. Täysi jäsenyys mahdollistuu vain motivaation, vuorovaikutuksen ja oppimisen kautta. Olennaista on yksilön halu päästä mukaan ja yhteisössä tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen vuorovaikutuksessa.

Tätä näkökulmaa voidaan soveltaa myös maahanmuuttajien kielelliseen toimintaan uudessa kieliyhteisössä tai sen tuntumassa. Uusi tulija osallistuu vuorovaikutukseen aluksi tukeutumalla hyvin konkreettisesti keskustelukumppaninsa sanoihin tuottaessaan omia ilmauksiaan, ja tämä on samalla jo yhteisön jäsenyyden rakentamisen alku. Yhteisön ytimeen pääsyyn on kuitenkin vielä paljon matkaa. Tuota matkaa – tai ainakin sen alkutaivalta – kuvataan suomalaisessa hallinnon kielessä kotoutumisena.

Tilastokeskuksen laajassa maahanmuuttajien elinolotutkimuksessa (Pohjanpää, Paananen, Nieminen 2003) kävi selvästi ilmi, että suomenkieliseen yhteisöön pääseminen onnistuu naapurimaista muuttavilta virolaisilta ja venäläisiltä maahanmuuttajilta nopeammin ja paremmin kuin vietnamilaisilta. Muita selvästi pidemmästä asumishistoriasta huolimatta vietnaminkieliset myös arvioivat kielitaitonsa keskimäärin heikommaksi kuin muut, mikä ei välttämättä ole perusteetonta (ks. Suni 1996b, Pälli & Latomaa 1997); isoiloivan kielen pohjalta suomen oppiminen on poikkeuksellisen vaativaa. Tällaisten tulosten äärelä on lopulta tarpeetonta kysyä, kumpi on syy ja kumpi seuraus - sosiaalisen



verkoston saamisen vaikeus vai kielitaidon puutteellisuus? Olennaista on sen sijaan nähdä, että näillä asioilla on yhteys.

Lindberg (2003) on kääntänyt tietoisuuden ja toisen kielen oppimisen teemat toisin päin kuin on ollut tapana. Hän on korostanut sitä, että tietoisuuden kohentaminen on tarpeen erityisesti äidinkielisten puhujien keskuudessa, sillä he ovat – siis me olemme – usein tietämättömiä niistä kognitiivisista, sosiokulttuurisista ja affektiivisista tekijöistä, jotka ovat läsnä toisen kielen oppimisessa. Siksi he aliarvioivat sen, miten paljon uuden kielen ja kulttuurin omaksuminen vaatii. Lisäksi heillä on taipumus olla näkemättä omaa tärkeää rooliaan osavampana puhujana eli tuen tarjoajana; vastuu ymmärtämisestä säilytetään helposti oppijalle.

Tässä luvussa kielellisten resurssien jakamista painottavia tutkimustuloksia on peilattu laajempiin osallisuuden ja jakamisen kysymyksiin. Luvussa 8 tutkimuksen päätulokset kootaan vielä yhteen arvioiden samalla niiden tieteellistä luotettavuutta ja pedagogista sovellusarvoa.

## 8 PÄÄTELMIÄ JA SOVELLUKSIA

### 8.1 Toistojen kautta toiseen kieleen

Tässä työssä on ollut teemana merkitysneuvotteluissa esiintyvien toistojen tarkastelu. Aineistona on ollut aikuisten vienaminkielisten alkuvaiheen suomenoppijoiden käymiä keskusteluja äidinkielenään suomea puhuvan henkilön kanssa. Kyse on pitkittäistutkimuksesta, jossa menetelmällinen triangulaatio on toteutettu yhdistämällä määrällinen ja laadullinen tutkimusote.

Vastauksia on haettu ensinnäkin siihen, mitä merkitysneuvotteluissa toistetaan ja millä tavoin. Tulokset osoittivat, että toistaminen on hyvin taajaa ja moninaista: se kohdistuu sekä omiin että keskustelukumppanin ilmauksiin, se palvelee neuvottelujaksoissa eri funktioissa ongelmien osoittamisesta yhteisymmärryksen olemassaolon vahvistamiseen, ja pääsääntöisesti se sisältää myös muokkauksia, jotka voivat kohdentua mille tahansa kielen tasoille. Puheenvuorojen välisissä toistoissa, joihin tutkimus rajattiin, toisentoistot olivat kaikilla osallistujilla yleisempiä kuin oman aiemman vuoron toistot. Alkuvaiheen kielennoppijat profiloituivat niiden yhteydessä aktiivisemmiksi redusioijiksi eli kielellisen aineksen karsijoiksi ja äidinkielen puhuja taas elaboroijaksi. Kaikki kuitenkin muokkasivat myös omia aiempia vuorojaan, ja oppijoiden toistoissa oli havaittavissa kehitystä yksinkertaisista viimeisen sanan toistoista kohti yhdistelevämpää ja jopa parafrastista toistamista.

Toinen tutkimuskysymys kohdistui siihen, millaista kielellistä prosessointia merkitysten ja muotojen muokkaukseen sisältyy. Tulokset osoittivat, että merkitysten selventämiseksi toteutetut muodon muokkaukset kohdistuivat kaikille kielen tasoille ääntämisestä ja fonologiasta morfologian ja syntaksiin ja leksikkoon, ja niitä toteuttivat kaikki osallistujat kaikissa keskusteluissa. Syntaktiset muokkaukset olivat selvästi yleisimpiä. Merkittävimmät havainnot liittyivät kuitenkin siihen, että aineistossa esiintyi taivutusmorfologian muokkauksista, jota aiempi alan tutkimus ei ole pystynyt dokumentoimaan. Morfologian työstämisessä esiin nousi sen kahtalaisuus: oppijoilta ei onnistunut morfologiaa koskevan palautteen tunnistaminen eikä valmiina tarjottujen taivutusmallien

vastaanotto ja inkorporointi, mutta he aloittivat kuitenkin reseptiivisen taivutuselementtien segmentoinnin tilanteissa, joissa heidän oli vaikea ymmärtää, mitä toinen sanoo. Äidinkielen puhuja puolestaan redusoi omien aiempien vuorojensa morfologiaa, mutta elaboroi oppijoiden taivuttamattomia muotoja lisäämällä niihin pääteaineksia.

Työn ydintä tällainen perinteinen tulosten tiivistys ei vielä kuitenkaan tavoita. Näkökulma toistoihin ja merkitysneuvotteluihin ei ole ollut perustaltaan tällä tavalla yksilöitä ja yksittäisiä kielen tasoja korostava ja niitä irrallaan vertaileva, vaikka toistoa onkin pilkottu pieniin osiin. Etenkään kolmanteen tutkimuskysymykseen, joka koski sitä, millaisia oppimismahdollisuuksia neuvotellut tarjoavat, ei ole mahdollista vastata merkitysneuvottelututkimusten valtavirran mukaisesti eli esittämällä näyttöä mitatuista ja pysyvistä oppimistuloksista.

Näkökulma on ollut tavanomaisesta poikkeava jo siksi, että merkitysneuvotteluja ei ole tarkasteltu koe- tai luokkatilanteessa eikä oppimiseen liittyviä ilmiöitä vain oppijan yksilöllisenä kognitiivisena toimintana. Yksilöllisten oppimistulosten sijaan on tarkasteltu ongelmatilanteissa reaalistuvaa yhteistyötä ja kollektiivista merkitysten ja muotojen prosessointia, joka ilmenee etenkin erilaisina toistoihin kytkeytyvinä muokkauksina. Tältä osin dialoginen kielikäsitys on tuonut työhön erilaisen otteen kuin mikä on ollut interaktionaalinen toisen kielen tutkimuksen piirissä tavanomainen. Keskeisimmäksi toistoissa on nousut niiden yhteys kielellisten resurssien jakamiseen.

Vygotskilaisen oppimiskäsityksen valossa on puolestaan muotoutunut näkemys, että toistaminen liittyy tiiviisti tukemisen ja tukeutumisen kysymykseen ja että merkitysneuvottelussa on oikeastaan kyse lähikehityksen vyöhykkeestä. Merkitysneuvottelun aikana oppija saa keskustelukumppanilta tukea tarpeen mukaan joko ymmärtämiseen tai tuottamiseen, ja se, mikä ei vielä onnistunut ilman tukea, onnistuu neuvottelun myötä tuetusti. Toisen kielen omaksuminen taas tapahtuu kieltä vuorovaikutuksessa muiden tuella työstäen ja jakaen.

Tulokset osoittivat, että toistaminen on olennainen osa merkityksistä neuvottelemista. Se on tavoitteellista ja kielellisesti vaativaa toimintaa, jolla on selvät yhtymäkohdat oppimiseen. Toistaminen on tärkeä tukemisen ja tukeutumisen ilmenemismuoto ja samalla myös keskeinen kielellisten resurssien jakamisen foorumi. Dialoginen näkökulma ohjaa näkemään sen jopa kaiken kielellisen vuorovaikutuksen peruspiirteenä: mikään, mitä sanotaan, ei ole lopulta kenenkään omaa, vaan kaikki on toistoa edeltävistä vuoroista tai vuorovaikutustilanteista. Kielellinen aines kiertää vuorosta toiseen siten, että jokin jo edellä sanottu on pohjana sille, mitä seuraa. Juuri tämä mahdollistaa keskustelemisen jo aivan kielenoppimisen alkuvaiheessa. Oppija ei ole vain jonkin oman ja yksilöllisen kielivarantonsa armoilla, vaan hänellä on toistoin toteutuvan kielellisen kierrätyksen turvin tilaisuus ottaa ensin tilapäiseen ja jatkossa pysyvämpäänkin käyttöön keskustelukumppanin kielellisiä resursseja.

Sosiokulttuurisessa viitekehityksessä taas on havahduttu jäljittelyn keskeytyksen oppimisessa – tosin ei behavioristisin painotuksin asiaa lähestyen, vaan

resiprookkisuuden ja yhteistyön merkeissä. Kielellinen toisto on yksi konkreettinen ja kiistaton jäljittelyn muoto, ja sen asema toisen kielen oppimisessa ja oppimisen tukemisessa on jäänyt pitkään yksilötason kognitioon liittyvien ilmiöiden varjoon. Tämä tutkimus onkin tuloksineen edistämässä toistamisen ”kunnianpalautusta”. Sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen on ohjannut myös tunnistamaan sen, että oppiminen todentuu sosiaalisissa tilanteissa itsessään eikä vain valmiissa tuloksissa. Koska toistaminen sisältää kielellisen aineksen intensiivistä, vuorovaikutuksellista työstämistä, se voidaan jo itsessään nähdä toisen kielen oppimisen osaprosessina – tai dialogisemmin kuvattuna sen vähittäisenä haltuun ottamisena eli *appropriation*ina.

## 8.2 *Affordanssista appropriation*oon

Merkitysneuvottelujen tutkimus on perinteisesti operoinut syötöksen ja tuotoksen käsittein: neuvottelut tarjoavat hyvin oppijan taitotasoon suhteutuvaa kielellistä syötöstä ja oppimisen kannalta on myös olennaista, että oppija onnistuu tuottamaan ymmärrettäviä ilmauksia neuvottelunprosessiin osallistumisen myötä. Tässä työssä on vältelty näitä käsitteitä, koska niistä välittyvät perinteisen kognitivistisen oppimiskäsityksen äänenpainot.

Sosiaaliselta kannalta tarkastellen kielenoppija elää jatkuvan ja monipuolisen kielellisen tarjonnan keskellä, mutta vain osa siitä voi kerrallaan muuttua hänelle *affordanssiksi* – käyttökelpoiseksi oman oppimisen ja kielenkäytön kannalta. Oppija ottaa *affordanssia* pala palalta haltuunsa päästessään siitä konkreettisesti jaolle erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Toistaminen ja toistettujen elementtien muokkaaminen on olennainen osa tätä *appropriation*ia. Niiden myötä tarjolla oleva kielenaines tulee ensin tavallaan vain tilapäiseen tai koeikäyttöön toiston tai inkorporoinnin myötä, mutta tämän jälkeen sillä on jo paremmat edellytykset vakiintua myös osaksi oppijan yksilöllisiä kielellisiä resursseja.

Käsitteenvälistä sisältyä olennainen periaatekysymys. Vieraan kielen pedagogiikka voi ehkä ainakin teoriassa rakentua niin, että opetettava aines valikoidaan ja järjestetään oppijoiden vastaanottokyvyn ja kielenkäyttötarpeiden kannalta mielekkääksi arvioidulla tavalla ja oppijat sisäistävät tästä syötöksestä sen, minkä kykenevät. Oppimisen onnistumista on tällöin jollakin tapaa mahdollista arvioida sen valossa, miten hyvin nimenomaan opetetut asiat osataan. Toisen kielen kontekstissa tällainen asetelma on sen sijaan jo periaatetasolla mahdoton. Kielenoppijat poimivat kieliympäristöstä käyttöönsä sitä, mikä on toistuvaa ja tositilanteissa tarpeellista; spontaania oppimisjärjestystä ohjaa eräänlainen kysynnän ja tarjonnan laki. Keskustelun ongelmatilanteet osaltaan paljastavat sen, mille ilmauksille on kysyntää, ja siksi ne myös tarjoavat oppimistilaisuuksia tehokkaasti. Kun oppija saa neuvottelun myötä keskustelukumppanilta ulottuvilleen esimerkiksi ilmeisen tarpeellisen leksikaalisen yksikön tai syntaktisen laajennuksen, hänellä on motiivi ottaa se käyttöönsä. Usein

tämä tapahtuukin välittömästi toiston ja myös inkorporoinnin muodossa, ja joskus taas viiveellä jossakin myöhemmässä vuorossa – tai ehkä vasta jossakin myöhemmässä vuorovaikutustilanteessa.

Kaikki kielellisessä ympäristössä tarjoutuva materiaali ei muutu affordanssiksi eikä myöskään sovellu yhtä aikaa haltuun otettavaksi. Morfologisen aineksen osalta vietnaminkieliset suomenoppijat tarvitsevat enemmän aikaa kuin muun. Oppijat osallistuvat merkitysneuvotteluissa aktiivisesti ilmaustensa ääntöasun työstämiseen toistojen avulla, ja saamansa palautteen avulla he pystyvät myös laajentamaan vuorojaan syntaktisesti. Etenkin toinen oppijoista myös elaboroi keskustelukumppaninsa vuoroja syntaktisesti. Morfologiaa oppijat kuitenkin alkavat tutkitun jakson aikana käsitellä ongelmatilanteissa vasta segmentoimalla kuulemiensa ilmausten taivutuspäätteitä. He eivät pysty vielä havaitsemaan ja inkorporoimaan morfologisia muokkauksia, joita heille kohdennetaan silloin, kun ongelmailmaus on heidän omassa vuorossaan.

### 8.3 Jaetusta yksilölliseen

Tulokset tukevat sosiokulttuurisen oppimisenäkemyksen sisältämää ajatusta siitä, että sosiaalinen edeltää yksilöllistä. Merkitysneuvotteluissa jaettuus on läsnä monin tavoin: tavoitellaan jaettua merkitystä, ja siihen päästään kielen rakenteita ja leksikaalisia yksiköitä jakaen. Toistot ovat konkreettista jakamista: niiden avulla kielellinen materiaali kierrätetään ja jaetaan – joskus useainkin kertaan saman neuvottelujakson aikana ja myös yli neuvottelusekvenssien rajan.

Tuki ja tukeutuminen ovat kielenoppimisen alkuvaiheessa tiiveimmillään. Oppijat osallistuvat keskusteluun paljolti toistojen turvin ja rakentamalla omat vuoronsa konkreettisesti sen varaan, mitä keskustelukumppani on edellä sanonut. He sekä redusioivat että elaboroivat edeltäviä ilmauksia ja onnistuvat näin tuottamaan pidempiä, ymmärrettävämpiä ja sanastoltaan monipuolisempia ilmauksia kuin ilman tätä.

Oppijoiden itsenäistyminen suhteessa tarjolla olevaan tukeen tuli jo 10-viikkoisen seurannan aikana näkyviin. Toistetun aineksen osuus väheni puolin ja toisin ja itsenäisemmin tuotetun osuus kasvoi. Tämä voidaan nähdä myös yhteydessä puheenvuorojen keskipituuden kasvuun: mitä tiiviimpää tukeutuminen on, sitä lyhyempiä ovat vuorot ja sitä keskeisempi osa toistamisella on. Määrällisiä muutoksia oli tässä tutkimuksessa havaittavissa etenkin toisen oppijan keskustelujen osalta, mutta laadullinen muutos oli silti olennaisempi. Kielenoppimisen edetessä itsenäisten sananvalintojen ja syntaktisten laajennusten osuus vahvistui, ja samalla myös tarjottava tuki muuttui väljemmäksi. Tuen ja tukeutumisen suhde on ilmeisen resiprookkinen, eli tuki myötäilee tuen tarvetta ja tukeutuminen seurailee tarjolla olevaa tukea. On huomionarviosta, että eri osapuolten tuottamat muokkaukset vapautuivat edeltävän ilmauksen syntaktisesta ja sanastollisesta rungosta keskenään jokseenkin samaan tahtiin ja kehittivät vähitellen parafrastiseen suuntaan. Nämä havainnot tukevat selvästi sitä

vygostkilaista perusajatusta, että intermentaalinen edeltää intramentaalista ja jaettu yksilöllistä. Tiiviisti edeltävää ilmausta myötäilevä vastavuoroinen toistaminen voidaan tulkita intermentaaliseksi prosessoinniksi kun taas elaboroiva muokkaaminen ja aiempia ilmauksia vain väljästi myötäilevä jo yksilöllisemmäksi prosessoinniksi.

## 8.4 Reseptiivisestä produktiiviseen

Useat keskusteluaineistosta tehdyt havainnot ohjaavat uudelleenarviointiin myös toisen kielen pedagogiikassa. Opetuksellisten ratkaisujen tulisi olla suosiosuussa luontaisen kielellisen prosessoinnin kanssa, ja toistamisen ja segmentoinnin rooli on tältä osin tärkeää nostaa keskusteluun.

Kielenopetuksessa käytänteet – laajemminkin kuin toisen kielen osalta – ovat varsin monologisia, vaikka tavoitteet olisivatkin vuorovaikutusta silmällä pitäen asetettuja ja vaikka esimerkiksi harjoitusmuodoissa keskustelu- ja kuunteluharjoituksilla olisi keskeinen sija. Keskustelu itsessään ei automaattisesti tarkoita dialogisuutta; dialogisuus on abstraktimpi käsite kuin keskustelu. Monologisuus on vallalla, kun oppijoiden esimerkiksi odotetaan tuottavan puhetta ilman tilaisuutta tukeutua välittömästi edellä sanottuun; sama koskee toki myös kirjoittamista, jossa malliin tai tehtävänannon sanamuotoihin nojautumista tulee helposti pidettyä taidon puutteena eikä sen osoituksena edes silloin, kun itsenäinen tuottaminen ei vielä ole mahdollista. Itsenäisen tuottamisen ja ”kokonaisten lauseiden” perinne on kaiken kaikkiaan vahva. Toistamiseen taas asosioituu varmasti myös hylätyn behavioristisen drillauksen taakkaa.

Samat ilmiöt ovat läsnä myös oppikirjateksteissä. Vaikka ne onkin yleensä rakennettu dialogin muotoon, niistä puuttuu sentyyppinen toisto ja dialogisuus, joka on aidolle vuorovaikutukselle ominaista. Leksikaalisen toiston ja redusoinnin ja elaboroinnin vuorottelun sijaan oppikirjojen dialogeissa esiintyy kielen rakennepiirteiden redundanssia, jonka avulla esitellään kulloinkin fokuksessa olevaa ilmiötä, esimerkiksi passiivia. Todellisessa keskusteluvuorovaikutuksessa toisto sen sijaan kohdistuu ensisijaisesti leksikaalisiin yksiköihin, ja niin fonologiset, morfologiset kuin syntaktisetkin muokkaukset tapahtuvat niiden ympärillä.

Viime aikoina ovat lisääntyneet sellaiset kannanotot, joiden mukaan juuri sanasto on kielitaidon ytimessä, ja on esimerkiksi havaittu, että sanaston laajuuden mittaaminen ennustaa hyvin myös eri taitoalueilla saavutettua tasoa. Suomen kaltaisessa morfologiakielessä rakenteiden hallinta kasvaa erityisen selvästi sanaston hallinnan mukana – suorastaan sen siivellä. Suomenkielisen sanan tunteminen sisältää paitsi sen perusmerkityksen ja käyttöyhteyksien hahmottamisen myös intuitiota tai tietoa taivutuksesta ja mahdollisista rektiosuhteista. Tässä tutkimuksessa äidinkielisen puhujan intuitio sanan osaamisesta reaalistui siinä, miten hän kohteli oppijoiden onnistuneesti ja harhaanjohtavasti segmentoimia toistotapauksia: mielekäs segmentointi implikoi sanan olevan oppijalle tuttu.

Tutkimustulokset ohjaavat pohtimaan sitä, millainen rakenteiden opetus on toisen kielen kontekstissa perusteltua. Perinteinen, lähes kaikkien oppimateriaalien noudattama rakenteisiin perehdyttämisen tapa on se, että tekstikappaleessa annetaan useita esimerkkejä opeteltavan rakenteen esiintymisympäristöstä, ja tämän jälkeen rakennetta lähdetään muodostamaan relevanteissa käyttöympäristöissä niiden sääntöjen tuella, jotka oppimateriaalissa esitellään. Rakenteiden hallintaa myös arvioidaan samalta pohjalta eli produktiivisen käytön kautta.

Keskusteluvuorovaikutuksessa rakenteiden työstäminen näyttää kuitenkin kehittyvän käänteisesti. Oppijat oppivat segmentoimaan ensin sanoja puheen virrasta, ja tämän jälkeen he voivat rakentaa omia ilmauksiaan tunnistamiensa ja toistamiensa sanojen varaan. Ainakin vietnaminkielisillä oppijoilla tärkeä askel on taivutuselementtien ja johdinainesten segmentointi äidinkiellisen puhujan tuotoksista; sillä tavoin etsitään sanan tuttua tai ymmärrettävää ydintä. Tämä alkaa aiemmin kuin sanojen produktiivinen taivuttaminen.

Reseptiivinen morfologisten elementtien segmentointi siis edeltää produktiivista taivuttamista. Tätä havaintoa ei ole varaa ohittaa toisen kielen opetuksessa, sillä siihen sisältyy jotakin hyvin olennaista toisesta kielestä: toinen kieli kehittyy vuorovaikutukseen osallistumisen varassa, ja kehitys kulkee reseptiivisestä produktiiviseen. On yleinen kokemus, että kielenoppijoiden ymmärtämistaidot ovat vahvemmat kuin tuottamistaidot, ja tämä on oikeastaan heijastumaa siitä, mikä todentuu keskusteluvuorovaikutuksen mikrotasolla eli esimerkiksi juuri toistamista, segmentointia ja taivuttamista tarkastellen.

Ääntämisopetuksessa havaitseminen ennen tuottamista on jo suhteellisen vakiintunut pedagoginen periaate: äänteet ja äännekestit autetaan ensin tunnistamaan, jotta niiden tuottaminenkin ennen pitkää mahdollistuu. Segmentointi-ilmiö herättelee arvioimaan erityisesti morfologian opetusta vastaavasta näkökulmasta.

Ainakin oppimateriaaleissa morfologia esitellään lähes poikkeuksetta yhdistelynä eikä paloitteluna. Tavoitteena on, että opittaisiin suoraan tuottamaan taivutettuja sanoja. Perusteltua olisi kuitenkin tukea luontaiselta vaikuttavaa prosessointitapaa, joka näyttää olevan päinvastainen: ensin opitaan tunnistamaan taivutuselementtien olemassaolo, sijainti ja edes summittainen funktio sanassa ja löytämään taivutuksen takaa esimerkiksi perusmuodon kaltainen yleisemmin toistuva sanahahmo. Vasta tämän jälkeen produktiivinen taivutus voi lähteä kehittymään. Isoloivan kielen puhujat ovat tässä suhteessa tietenkin ääriesimerkki, mutta olisi odotuksenmukaista, että vastaavia kehityslinjoja havaittaisiin muunkinlaisista kielitaustoista tulevilla.

Ääntämisopetuksen yhdistäminen syntaksin perustan vahvistamiseen vaikuttaa niin ikään mielekkäältä. Suomen kielelle ominainen puherytmi, prosodia ja sanahahmot tulevat luontevasti tutuiksi kuuntelemalla suomea ja harjoittelemalla sananrajojen tunnistamista ja sanojen erottamista ja toistamista puheen virrasta. Tämä luo pohjan myös omalle puheentuottamiselle. Itsenäisen monologin sijaan tuottaminen saa alussa olla nimenomaan jo alustavasti tunnistettujen kielellisten elementtien tapailevaa toistamista ja sitten myös niiden al-

kuun ehkä mekaanistakin yhdistelemistä. Sanojen ääntämystä voidaan täsmentää samalla, kun niiden varaan lähdetään vähitellen rakentamaan uutta syntaktista ympäristöä. Morfologian aika ei välttämättä tule yhtä pian. Ainakin isoiloivien kielten puhujilla "morfologinen herääminen" näyttää vievän aikaa ja lähtevän kehittymään juuri segmentoinnin kautta.

Tämän tutkimuksen oppijat opiskelivat koko seuruujakson ajan suomen kielen kurssilla, jonka kaikilla osallistujilla oli vastaava isoiloiva kielitausta. Opetuksessa pyrittiin arkisen selviytymiskielitaidon kehittämiseen, mutta morfologian periaatteet tulivat toistuvasti esiin. Oppijoilla oli jokaisena arkipäivänä tilaisuuksia saada kielikurssilla aineksia morfologisen tietoisuutensa kehittämiseen. Tätä taustaa vasten onkin kiinnostavaa huomata, miten "immuuneja" he ovat palautteena tarjotuille morfologisille muokkauksille. Pääelmä on selvä: prosessia ei voi pakottaa. On turha odottaa oppijoilta produktiivista taivuttamista ennen kuin reseptiivinen onnistuu.

Se, että segmentointi edeltää taivuttamista, on siis myös pedagogisesti merkityksellinen havainto. Se on vahva peruste seurata funktionaalisen kielenopetuksen periaatteita: tunnistaminen ennen tuottamista ja käyttö ennen analyysia.

## 8.5 Formalismista funktionalismiin

Funktionalismin peruseriaate on se, että opetus ei ole rakenne- vaan käyttölähtöistä; tässä se on vastakohta formalismille, joka lähestyy käyttöä rakenteiden kautta. Suomi toisena kielenä -opetuksessa formalismilla on perinteisesti ollut vahva sija: kieltä on totuttu lähestymään sen rakenteiden ehdoilla ja niiden oletuksessa yksinkertaisuusjärjestyksessä. Muodot myös esitellään yleensä ensin ja vasta sitten harjoitellaan niiden omaehtoista käyttöä. Funktionaalinen lähestymistapa taas tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että vasta kun oppijat pyrkivät jatkuvasti ilmaisemaan jotakin, mihin heillä ei ole välineitä, tai kun tietty kielenpiirre on alustavasti ilmaantunut heidän puheeseensa, on aika koota ja analysoida sitä koskeva tieto, kuten tyypilliset käyttöyhteydet ja rakentumistavat. Opetus siis reagoi jo osattuun tai tarvittuun, ja sen roolina on tehostaa sen jäsentämistä, mikä on jo otettu haltuun vuorovaikutustilanteisiin osallistumisen myötä.

Funktionaalisuus ei kuitenkaan ole sellaisenaan vielä vastaus. Myös sen piirissä on mahdollista nähdä oppija siinä mielessä yksinäiseksi puurtajaksi, että oppiminen nähdään vain hänen yksilölliseksi kognitiiviseksi prosessikseen. Vaarana on, että kieltä opetetaan vuorovaikutusta varten eikä sen kautta. Kun funktionaalisuuteen yhdistetään dialogisuuden ja sosiokulttuurisuuden aineksia, ollaan vielä pari askelta lähempänä spontaanin oppimisen todellisuutta. Ei riitä, että oppija ohjataan esimerkiksi segmentoimaan ja analysoimaan rakenteita, vaan olennaista on tunnustaa ylipäänsä kieliympäristön asema ja osuus prosessissa.



Juuri kieliympäristön huomiotta tai vähälle huomiolle jättäminen on ollut suomi toisena kielenä -alan ilmeinen kipupiste niin opetuksen kuin tutkimuksenkin osalta. Kyse on toisen kielen "toiseuden" eli ominaislaadun tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Vieraan kielen opetusperinteen siirtyminen toisen kielen kontekstiin on sulkenut silmät siltä, että toisen kielen pedagogiikan tulisi olla ennen kaikkea spontaaniin oppimiseen reagoivaa ja sitä jäsentävää ja tukevaa eikä niinkään ulkomaailman viestintätilanteisiin valmentavaa. Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa taas yksilökeskeisyys on ollut kansainvälisestikin katsoen tavanomainen lähtökohta, jonka kyseenalaistaminen on alkanut yleistyä vasta sosiokulttuurisen suuntauksen vahvistumisen myötä.

Kun toisen kielen opetuksen yleisenä tavoitteena pidetään sitä, että maa-hanmuuttajista tulisi täysivaltaisia toimijoita suomalaiseen yhteiskuntaan – että he pystyisivät kouluttautumaan, työskentelemään ja muutoinkin osallistumaan yhteiskunnan toimintaan – on kysymys yhteisön jäsenyydestä hyvin olennainen. Kuinka se saavutetaan? Tarvitaanko siihen lähes äidinkielen kielitaito, vai riittääkö esimerkiksi tietty kansalaisuuslain edellyttämä Eurooppalaisen viitekehysten kuvaama taitotaso? Vastaus ei tämän tutkimuksen valossa ole oppimistulosta painottava, vaan ennen kaikkea prosessikeskeinen. Suomalaisen kieliyhteisön – ja samalla laajemminkin yhteiskunnan – jäsenyyttä rakennetaan nimenomaan osallistumalla vuorovaikutukseen valtaväestöön kuuluvien kanssa. Se tapahtuu siis samassa ympäristössä ja samoissa tilanteissa kuin kielen oppiminen itsessään. Toistamalla kieltä vuorovaikutuksessa opitaan toista kieltä – ja avataan ovi uuteen kieliyhteisöön.

## 8.6 Arviointia ja jatkonäkymiä

Tutkimuksessa on liikuttu teoreettisesti ja menetelmällisesti tietoisien vaarallisilla vesillä: toisen kielen tutkimuksen keskeistä tutkimuskohdetta on lähdetty tarkastelemaan viitekehyksessä, joka yhdistää kahden valtavirtatutkimuksesta poikkeavan teoreettisen lähestymistavan perusajatuksia, mutta ei tarjoa empirisiä esikuvia. Tarkemman analyysin kohteeksi on lisäksi rajattu toistot, joita aiempi toisen kielen tutkimus on väheksynyt jopa sivuuttamiseen saakka.

Erotuksena toisen kielen tutkimuksen totutuista käytänteistä kielenoppijan ja äidinkielen puhujan vuorovaikutuksessa reaalistuvaa kielellistä toimintaa on pyritty tarkastelemaan tasavertaisesti ja nimenomaan suhteessa toisiinsa. Näin on koetettu tuoda empirian tasolle se dialoginen näkemys, että kieli ei ole kenenkään omaa. Oppimisen kysymysten osalta yhtä olennainen on ollut sosiokulttuurinen viitekehys, joka korostaa oppimisen sosiaalista perustaa.

Työn erityispiirteet liittyvät paitsi teoreettisiin lähtökohtiin myös aineistoon ja menetelmiin. Kvantitatiivisen luokahuonetutkimuksen asemesta tarkastelu on ollut kvalitatiivista ja opiskelukontekstin ulkopuolella kerättyyn keskusteluaineistoon perustuvaa. Kuitenkin tutkittavien ilmiöiden useus ja kehitys on pyritty osoittamaan myös monipuolisen määrällisen analyysin valossa. Tämän on osaltaan mahdollistanut se, että aineisto muodostaa CHILDES-

työkalujen hyödyntämisen mahdollistavan pitkittäiskorpuksen. Kvantifiointi on kuitenkin rajattu lähinnä kvalitatiivista tarkastelua suuntaavaksi; mielekkääseen tilastolliseen analyysiin aineisto on liian varioiva.

Eri teoreettisten ja menetelmällisten lähestymistapojen yhdistämistä voidaan pitää onnistuneena ratkaisuna: triangulaatio vahvistaa työn validiutta antamalla samoista ilmiöistä eri tavoin tuotettua ja kumuloituvaa näyttöä. Se, että analyysin kohteena oli sekä kvantitatiivisessa että kvalitatiivisessa tarkastelussa määrällisesti paljon – yli kahdeksansataa – erilaista toistoesiintymää, joiden luokituksessa myös käytettiin pohjana jo aiemmissa tutkimuksissa koeteltuja kategorioita, oli toinen tulosten luotettavuutta lujittava piirre. Tulokinnanvaraisuus luokittelussa oli myös vähäisempää, kun toiston kohteeksi määritettiin aina ajallisesti lähin eikä ”alkuperäiseksi” arvioitua kohdetta. Tällainen ratkaisu oli pääosin hyvin selkeä toteuttaa ja samalla se mahdollisti uudenlaisen tarkastelutavan, jossa kielellisen aineksen kierrätys tuli esiin.

Tämäntyyppinen menetelmällinen yhdistelmä on ollut sekä vuorovaikutustutkimuksen että toisen kielen tutkimuksen metodisiin käytänteisiin nähden ollut poikkeuksellinen ja siksi epävarmuuttakin herättävä. Esimerkiksi keskusteluanalyyttinen tutkimus on pääosin sanoutunut irti kvantifioinnista, joka toisen kielen tutkimusmenetelmissä taas on usein korostunut laadullisten ilmiöiden kustannuksella. Kvalitatiivinen toisen kielen oppimisen tutkimus on kuitenkin lisääntynyt viimeisten kymmenen vuoden aikana selvästi, ja tässä kehityksessä sosiokulttuurisen tutkimussuunnan vahvistumisella on ollut selvä osuutensa.

Tutkimusote on kokonaisuudessaan ollut sikälikin epätyypillinen, että se on edellyttänyt myös oman toiminnan analyysia; mukana on ollut tämän johdosta hieman toimintatutkimuksenkin piirteitä. Tämän asetelman ongelmat ja edut on pyritty tiedostamaan ja teema on haluttu käsitellä avoimesti, vaikka analyysin tasolla ei olekaan käytetty esimerkiksi yksikön 1. persoonaa. Osa työn antoisuutta on toisaalta ollut siinä, että se on ohjannut hyvin omakohtaisesti tiedostamaan sen, että jokainen keskustelu suomea toisena kielenään puhuvan kanssa tarkoittaa kielellisten resurssien jakamista hänen kanssaan – ja nimenomaan aivan konkreettisesti, ei vain ideatasolla. Tiedostuksen lisääntyminen tutkimuksen aikana on itse asiassa myös yksi kvalitatiivisen tutkimuksen validiteetin liitetyistä määreistä.

Olennaisin menetelmällinen haaste on ollut menetelmän ”nimettömyys” ja tietty irrallisuus suhteessa aiempaan alan tutkimukseen: empiiristen dialogisten ja sosiokulttuuristen esikuvien puuttuessa keskusteluvuorovaikutuksessa esiintyvien toistojen analyysitapa on pitänyt rakentaa eklektisesti hyvin hajanaisista aineksista ja omaan tutkijan intuition nojaten. Tulosten valossa menetelmän räätälöinti maksoi kuitenkin vaivan: tätä aineistoa, aihetta ja teoreettista viitekehystä varten kehitetyt metodiset ratkaisut pystyivät tunnistamaan sekä kielellisen aineksen kierrätyksen, muokkausten määrällisen ja laadullisen kehityksen että osapuolten resiprookkisen tukeutumisen toistensa ilmauksiin.

Tärkeää oli tietenkin myös se, että kielellisiltä lähtökohdiltaan erikoisesta keskusteluaineistosta pystyttiin näin nostamaan esiin vuorovaikutuksessa ta-

pahtuvaan morfologian prosessointiin liittyviä ilmiöitä; tältä osin tuloksia voidaan pitää kansainväliseltä kannalta tärkeinä, koska vastaavaan typologiseen etäisyyteen perustuvaa lähtö- ja kohdekieliparia eivät ole muut päässeet tutki- maan.

CHILDES-työkalujen käyttö analyysin apuna mahdollisti erilaisten koodausvaihtoehtojen huolellisen ennakkotestaamisen ja tehosti tausta-analyysien tekemistä. Samalla se toi tietenkin mukanaan myös rajoituksia, koska aineiston transkribointi-, koodaus- ja analyysitapa oli rakennettava kokonaisuudessaan yhteensopiviksi tähän järjestelmään sisältyvien ohjelmien kanssa. CHILDES:in käytön edut olivat kuitenkin selvästi merkittävämmät kuin varjopuolet.

Eri keskustelut, niiden eri osapuolet, merkitysneuvottelujen eri siirrot, niissä esiintyvät erilaiset toistot ja muokkaustyypit vastakaikuineen ovat pitkittäiseen tarkasteluun sijoitettuna vääjäämättä niin monimuotoinen kokonaisuus, ettei sen kuvaaminen lineaarisesti etenevänä tekstinä voi koskaan tehdä tasapuolisesti oikeutta aineiston eri ulottuvuuksille. Mukana olevien muuttujien runsaus on siis vaikeuttanut kokonaiskuvan jäsentämistä, ja kattavuuden ja luettavuuden ristipaine on ollut tuntuva. Tämä on kuitenkin sinänsä luonnollinen hinta siitä, että tutkimuksessa ei käytetä elisitoitua aineistoa. Se, mitä tällä hinnalla nyt saatiin, oli tuore näkökulma toistamiseen ja toiseen kieleen.

Työhön sisältyvässä empiirisessä tarkastelussa on pidetty suorastaan tavoitteena sitä, että uusia käsitteitä ei tuoteta, vaan jo olemassa olevaa ja sinänsä toimivaa käsitteistöä vakiinnutetaan ja osin myös suomennetaan dialogista tarkastelua tukevaan käyttöön. Niinpä työssä on hyödynnetty merkitysneuvottelututkimuksissa ja toistotutkimuksissa pitkään käytettyä käsitteistöä ja vastaavasti myös formalistisen kielenkuvauksen luokituksia – näin siis siitä huolimatta, että monista niiden taustalla olevien suuntausten olennaisista lähtökohdista on periaatetasolla sanouduttu irti, kun työtä on tehty dialogisista lähtökohdista eli yksilö- ja kielikeskeisten viitekehysten ulkopuolella. Tämä on tietenkin ristiriitaista, mutta yhteinen, jaettu kieli on tieteen sarallakin tavoittelemisen arvioinen asia, vaikka se vaatiikin kompromisseja. Jälkikäteen arvioiden ääntämisen ja fonologisen tason erottaminen olisi voinut olla kuitenkin kvalitaatiivisessa tarkastelussa eduksi ja modalisoitujen toistojen kategorian olisi voinut esiintymien vähäisyyden ja hieman ongelmallisen määritelmän vuoksi yhdistää elaborointeihin.

Yhtymäkohtia keskustelunanalyttiseen tarkastelutapaan on työssä jonkin verran, ja niitä olisi ehkä ollut paikallaan etsiä systemaattisemminkin. Keskustelun ongelmasekvenssien rakentuminen ja siihen sisältyvät säännönmukaisuudet ja poikkeamat eivät kuitenkaan ole olleet tässä työssä keskiössä, vaan perimmäinen kiinnostuksen kohde on ollut toistamisessa toimintana ja siinä, miten kielellisiä muotoja työstetään toistojen yhteydessä ja mikä yhteys niillä on kielenoppimiseen. Kielellisten muokkausten sekventiaalisen tarkastelun osalta voisi olla kuitenkin jatkossa mielekästä hyödyntää keskustelunanalyttistä käsitteistöä ainakin osittain. Tosin korjaamisen vakiintunut merkitys toisen kielen tutkimuksessa ja keskustelututkimuksessa on siinä määrin erilainen, että siirtymä ei olisi pelkästään käsitetasollakaan ongelmaton.

Keskustelunanalyttikot ovat aivan aiheellisesti peränneet toisen kielen tutkijoilta vuorovaikutuksen tarkempaa analyysia, joka lähtee tarkemmasta transkriptiosta ja esimerkiksi toistojen ja muokkausten osalta pureutuu myös niiden varsin eriytyneisiin funktioihin erilaisissa sekventiaalisissa asemissa. Tässäkin tutkimuksessa toistojen ja muokkausten tarkastelussa olisi tätä funktioiden eriytyneisyyttä voitu varmasti pitää paremmin silmällä samalla, kun on keskitytty tapaan, jolla ne palvelevat kielenaineksen jakamisen ja haltuunoton foorumina. Myös prosodian asema olisi kiinnostavaa ottaa huomioon tältä kannalta, ellei oppijoiden sävelkielitausta mutkistaisi asetelmaa; prosodian on esitetty vaikuttavan ainakin ensikielen morfologian omaksumiseen, joten asiaan kannattaisi perehtyä myös toisen kielen näkökulmasta.

Keskeinen tarkastelun kohde ja käsitteistö ovat tässä ja keskustelunanalyttisessä lähestymistavassa lopulta melko erilaiset, mutta syvällisin eroavaisuus on kuitenkin periaatteellinen: tämä työ ei sitoudu sellaiseen vuorovaikutukselliseen strukturalismiin, jollaisena keskustelunanalyysia voidaan pitää. Dialogisesta näkökulmasta myös keskustelunanalyysin näkemys intersubjektivisuudesta on kapea, ja sosiokulttuurisin vaikuttein vahvistettu dialoginen kielentutkimus taas sisältänee toisesta suunnasta tarkasteltuna liikaa kognitiivisia painotuksia ja tilanteenulkoisten sosiaalisen aspektien tarkastelua mahtuakseen varsinaisesti samaan pöytään.

On tietenkin myös tunnustettava, että kaikki näkökulmat eivät ylipäänsä mahdu yhteen työhön: siinä missä esimerkiksi keskustelunanalyysi etsii - ja hyvin menestyksekkäästi myös löytää - jäsenytyneisyyttä ja järjestystä oppijavuorovaikutuksesta, toisen kielen tutkimus lukuisine eri lähestymistapoineen etsii - ja niin ikään myös löytää - oppimisen ydinprosesseja ja niiden varioivia ilmenemistapoja ja kehityslinjoja. Tässä tutkimuksessa näitä ydinprosesseja on kuitenkin tarkasteltu kohdassa, joka selvästi kiinnostaa molempia tutkimusaloja. Jatkossa olisikin kiinnostavaa päästä yhdistämään eri näkökulmat ja tehdä konkreettista yhteistyötä keskustelunanalyttiseen ja oppimiskeskeiseen lähestymistapaan syventyneiden tutkijoiden kesken jonkin yhteisen aineiston tai teeman parissa. Yksi vielä tutkimaton sarka ovat esimerkiksi saman vuoroon sijoittuvat itsekorjaukset.

Tutkimusta on tarkoitus jatkaa dialogisessa ja sosiokulttuurisessa viitekehäyksessä, mutta jatkumon toisessa päässä eli koulutuksen ja työelämän rajapinnoilla tapahtuvaa vuorovaikutusta ja toisen kielen haltuunottoa tarkastellen. Miten maahanmuuttajat pääsevät osaksi suomalaisia työyhteisöjä ja niiden vuorovaikutuskäytänteitä, ja miten heidän ammatti-identiteettinsä rakentuvat toisen kielen hallinnan kautta? Työn saaminen on yhteisön jäsenyyden usein kannalta ratkaiseva asia, mutta näihin asti työttömyys on ollut suurelle osalle maahanmuuttajista arkipäivää; kielitaidon riittämättömyys on osoittautunut yleisimmäksi työllistymisen esteeksi. Työperäisen maahanmuuton tukeminen on kuitenkin nostettu tärkeäksi yhteiskunnalliseksi tavoitteeksi, mikä merkitsee, että suomi toisena kielenä -alan tutkimustiedolle on jatkossa yhä enemmän kysyntää. Tutkimuksen onkin aika avautua katsomaan kieltä ja sen haltuunottoa myös näissä laajemmissa yhteiskunnallisissa konteksteissa.

Toistojen kautta on näin edetty toisen kielen omaksumisen ja yhteisön jäsenyyden kysymyksiin. On helppo ajatella, että yhteisön jäsenyys on jotakin, mitä voidaan saavuttaa "sitten kun" eli vasta, kun kieltä osataan kunnolla. Tämän tutkimuksen tulokset ohjaavat kuitenkin huomaamaan, että jokainen vuorovaikutustilanne ja jokainen niissä toistona todentuva kielellisen jakamisen mahdollisuus on juuri tämän jäsenyyden pohjustamista ja rakentamista.

Kieliyhteisön ovien raottaminen ei onnistu, jos sen eteen ponnistelee oppi- ja yksin. Myös jokainen hänen keskustelukumppanikseen osuva äidinkielen puhuja on vastuussa siitä, että ovi aukeaa ja oppijan jäsenyys yhteisössä vahvistuu. Kielelliset resurssit on tarkoitettu nimenomaan jaettaviksi.

## SUMMARY

### **Repetitions and modifications in second language interaction**

Languages are best learned by interacting with native speakers in real-life situations. Such a view is common among both laymen and linguists. But how does second language acquisition actually take place in interaction? In the present study, this question is approached through an analysis of repetitions and modifications occurring in negotiations of meaning between native and non-native speakers.

In his Interaction Hypothesis, Long (1983, 1996) suggested that interaction offers learning opportunities through negotiated interaction and interactional modification. According to Long, learners and native speakers provide and interpret signals for their own and their interlocutors' perceived comprehension, and make adjustments to both the form and content of their utterances until a shared understanding is achieved. These views have set the basis for the vast majority of studies dealing with negotiations of meaning.

Pica (1994: 418), one of the leading researchers in the field, has defined the negotiation of meaning as "the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility". In such definitions, some kind of interplay between the participants is referred to in subtle ways at least; however, in actual analyses this aspect has mostly been missing. Instead of observing the co-construction of meaning and form, the focus has usually been on the linguistic behaviour of the learner alone, and the underlying processes have been viewed from an individual perspective: what does the learner pay attention to while negotiating, and how does he incorporate, recall and re-use the items that have been negotiated before?

In the interactional paradigm, negotiations of meaning have typically been studied by comparing different experimental settings, and e.g. information gap tasks have been employed in eliciting negotiations and modifications. Learning outcomes have been recognised on the basis of carefully designed pre- and post-testing and statistical analyses. Although the research settings have varied according to the tasks, skill levels, and languages involved, the underlying assumptions have remained basically the same: the more negotiations take place, the more obvious it is that new linguistic elements get acquired by the NNS participant.

Previous research has noted that the linguistic levels modified and thus processed while negotiating are vocabulary, pronunciation and syntax. Morphological modifications have hardly been found at all. Repetitions have been referred to in regards to their high frequency, but have only recently been analysed more closely by recasts studies focusing on the reformulations offered for language learners by their teachers during different classroom activities. As anticipated, short, simple, and transparent recasts have been shown to more

effectively promote understanding than those with diverse linguistic changes. Learners also notice vocabulary modifications more easily than grammatical changes.

## **The aims of the study**

In the present study, negotiations of meaning are studied using a dialogical approach that is presented as an alternative to the mainstream studies described above. Dialogical views on language and socio-cultural views on learning are applied to the study of negotiation sequences in order to lay more stress on the co-operational aspects of linguistic processing and learning. The focus is on repetitions, which appear to create a central forum for sharing linguistic resources.

Repetitions have been chosen as a focus of this study on the basis of their high frequency and multiplicity of roles in negotiations. They have also been downgraded in previous research and have thus never been thoroughly investigated before in such a context as the present one. The three inter-related research questions of the study are:

1. What is repeated and modified in negotiations of meaning, and how is this done?
2. What kind of linguistic processing is included in modifying meanings and forms?
3. What kinds of learning opportunities are afforded by negotiations of meaning?

In figure 31, the themes of the study are described in the form of an hourglass. The upper part represents the concrete, empirically observable phenomena in the data, and the lower part their more abstract and theoretical equivalents. Conversational interaction creates the largest framework for the study, but the empirical investigation is restricted to repetitions occurring in negotiations of meaning and the linguistic modifications they include. Through examining repetitions and modifications, some new perspectives on linguistic processing are also opened, especially when it comes to sharing linguistic resources. This leads the way to such central issues of SLA as scaffolding, and finally to such questions as how membership in a language community is attained.

The figure also illustrates how modifications are related to linguistic processing and repetitions, but also to sharing linguistic resources. Negotiations of meaning are discussed in connection to SLA and the broadest context of interaction relates to various aspects of membership and participation. The wider section also embeds the others so that e.g. negotiations and interaction are approached through repetitions and modifications.

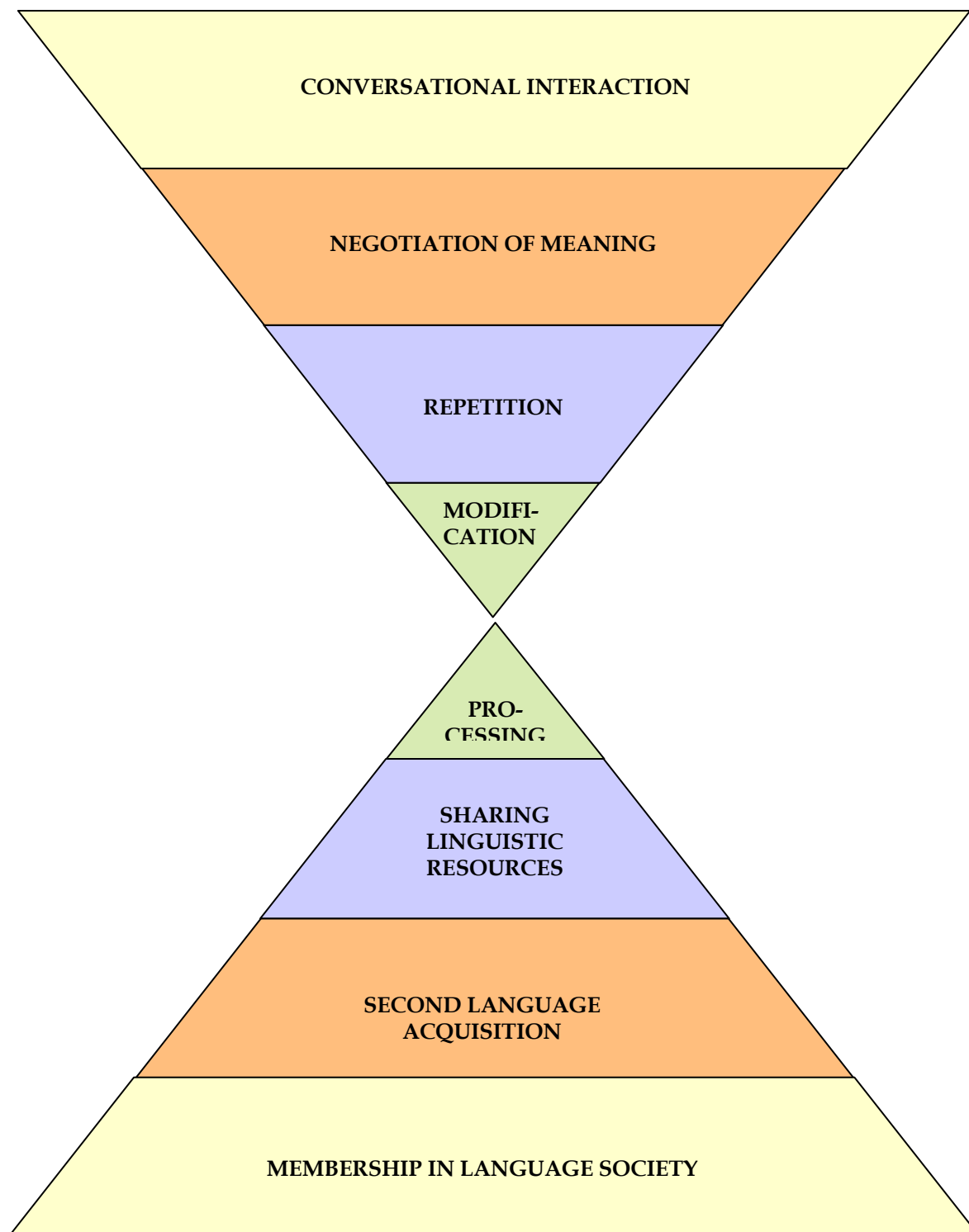


FIGURE 31 Themes of the study

As established methods for a study that is both eclectic and drawn on a new theoretical background of dialogism are not available, development of feasible methods of transcribing, coding and analysis has been a challenging task. A dialogical approach to language and linguistic processing has seldom been applied



in actual data analysis, and socio-cultural studies have, in turn, focused on learning in educational settings only, whereas the present study's data consist of informal conversations.

In addition to taking part in the debate on the role of interaction in SLA, the study thus aims at offering new insights into the methodological issues concerning negotiations, modifications and repetitions. The third goal is to tie work done in the field of Finnish as a L2 more firmly to international SLA research, and to recognize linguistic phenomena that prior studies based on quite different L1-L2 pairs have not been able to identify.

## Data and methods

The data consist of NS-NNS dialogues between two Vietnamese learners of Finnish (NNS) and a native speaker (NS). Both learners were newly arrived adult immigrants with Vietnamese as their L1. Having lived in multilingual environments, they also knew some Chinese, Cambodian, and/or Thai. Like Vietnamese, these languages are isolating, whereas the new L2 Finnish represents the other end of the linguistic continuum. L2 Finnish is an agglutinative language with a very extensive morphological system, whereas L1 Vietnamese has no inflection or derivation at all (Karlsson 1982).

The NNS participants of the study had no prior knowledge of Finnish on arrival, but they attended an intensive basic course during the weeks under study. Apart from their teacher, they had few contacts with native speakers. The NS participant, in turn, had only little prior experience of using her L1 with non-native speakers.

Five (semi-)informal conversations with each NNS were tape-recorded (audio only) every second week during a 10 week period. The conversations took place in the NNSs' home environment from their 7<sup>th</sup> week in Finland. A thirty-minute sample was taken for closer analysis each time, and so the total amount of data was 5 hours. The data were transcribed using the CHAT-format related to the CHILDES tools for analysing talk (McWhinney 2000).

The CHILDES tools were applied in coding and analysing the quantitative features of the data. This directed attention to some central developmental features of repetition in negotiations of meaning. These features were then more closely analysed qualitatively. Thus, the research was conducted using mixed methods.

In contrast to the conventions frequently applied in the field, the components of negotiation were not classified according to any pre-set formal criteria. Instead, certain dialogical principles established by conversation analysts and discussed by Linell (1993) were taken as a starting point. Verbal behaviours that suggested interpretations by the interlocutors were taken as a basis for locating and analysing various components of negotiation. Thus, when a participant started to explain and modify her previous utterance, it was seen to reveal that she had interpreted the other's previous turn as a request for clarification,

whatever its linguistic form. Consequently, the turn preceding this trouble signal was regarded as a trouble source. This is an essential change in perspective, since in the mainstream approach the multifunctionality of repetitions, for example, is often hidden.

In general, the methodological choices were rather different compared to mainstream studies on negotiations of meaning, which broadens the view but also complicates the comparison of results. First of all, the study is primarily a qualitative case study, although the methodological triangulation also includes a number of quantitative analyses. The data are longitudinal and collected from learners at an early stage of SLA, which is quite exceptional in comparison to prior research. Still another departure from conventional practice was possible thanks to the extreme typological distance of the L1 and L2. It allowed analysis of such linguistic features as morphological modifications, which have not been observable in prior research.

In the qualitative part, the taxonomy of repetitions suggested by Broeder (1992) was taken as a starting point. Four different types were separated: namely identical, modified, elaborated and reduced repetitions. The latter two dominated strongly in the data, and they were taken into closer analysis focusing on the linguistic interplay and overlap between modifications and the preceding and following turns.

## Results

The results of the study were twofold. The quantitative analyses highlighted a high number of repetitions in comparison to other means of negotiating meanings. Moreover, a relatively even distribution of repetitions over the core components of negotiations, referred to as signals and responses, was evident. Further, the amount of repetitions was rather equal from participant to participant and from conversation to conversation, although some clear developmental changes were also observable. The qualitative analyses displayed in detail how the characteristics of repetitions and modifications changed during the period under study, and how modifications performed were treated in the situation itself. Recycling linguistic elements through repetition was the central feature that emerged from the data analysis.

The total amount of repetitions in negotiations was 807. Repetitions were mostly used in signalling ( $n=298$ ) and clarifying trouble ( $n=412$ ), with the latter being the most common use. In these functions, the amount of repetitions exceeded that of all the other negotiating means combined. A rather large number of repetitions also occurred in reactions to clarifying responses ( $n=101$ ), but their use was secondary compared to minimal reactions.

A vast majority of repetitions (88%) included linguistic modification in the form of either phonological, morphological, syntactical or lexical elaboration or reduction. Unmodified repetitions were thus rare. This shows that repeating

really is not just echoing, but it usually involves linguistic processing of various kinds. An especially important finding was that morphology was a frequent target of modification. This has not been observed before in studies dealing with negotiations of meaning, which apparently is a consequence of the fact that the L1-L2 language pairs studied have not offered as much opportunity for morphological processing as a Vietnamese-Finnish language pair does. The most common target of modification, however, was syntax, which is in accordance with previous studies.

The participant roles clearly differed according to who was repeated and how the modification was carried out. All participants used more other-repetitions than self-repetitions, which illustrates how intensively the linguistic material was recycled while negotiating. The profiles of the participants differed in that the learner participants preferred reduced other-repetitions, while the NS produced much more elaborations. Her elaborations focussed most frequently on the other interlocutor's previous utterances, but also commonly on elaborating one's own expressions. The learners produced self-repetitions to a smaller extent, but still showing the ability to elaborate.

In the very first conversations, the learners produced other-repetitions by simply picking up a word or two from the prior NS utterance without treating that fragment any further. Even this activity is of course linguistically demanding, as it necessitates that boundary markers are recognized in the flow of speech. However, soon the learners also started to segment inflective elements while repeating single words. This is a striking phenomenon which apparently serves the goal of understanding by increasing the formal transparency. It should be noted that to be able to segment inflective elements, one must already have at least a preliminary sense of boundaries between stems and endings.

At the same time, the morphological elaborations that the NS offered the learners were quite consistently unheeded, although they were eager to incorporate modifications concerning pronunciation, phonology, syntax, or vocabulary. It was only the morphological feedback that was passed by without notice. At first glance, the learners could even have been described as "immune" to morphology, since they were not ready to incorporate any morphological markers in their own utterances or to start using inflection productively. Their receptive skills in dealing with morphology were already awakening, however. The conclusion is that receptive segmenting precedes productive use of morphology. This is an observation that requires further discussion in the field of second language pedagogy.

Towards the end of the period, the learners' turns became more independent in relation to the prior utterances. They were able to extend and elaborate both their own and sometimes even the other participant's prior utterances, and some of their repetitions also had paraphrastic features. The NS accommodated her linguistic behaviour to this by gradually withdrawing the intimate tracing of the learners' utterances.

Repetitions proved thus to be an effective and multifunctional means of negotiating; by using repetitions the participants quite concretely lean on each

others' utterances and share them. Instead of producing language individually in a vacuum, the interlocutors recycle items and expressions already used and heard, and use these to construct new utterances. Thus, utterances are fundamentally dialogical in the sense that they essentially involve both the speaker and the hearer. It is worth emphasizing that not only the learner participants but also the NS communicated in this way throughout the data.

Such observations prove the relevance of the dialogical viewpoint on language and understanding (see e.g. Bahktin 1989). The dialogical characteristics of language became evident in multiple ways in which the participants shared their linguistic resources. It can even be argued that some very basic features of human interaction are illuminated by repetitions on a micro scale. In actual conversation, repeated words and their priming counterparts are closely related in time, but on a more general level it can be said that people always speak each other's words, although the "original utterances" may be hard to date. As Bakhtin pointed out, none of our words are our own.

Scaffolding is a phenomenon closely related to repetitions and modifications. This metaphoric notion originally refers to temporary support given to a learner to help her master a task that is still too demanding to get completed quite independently. Related to scaffolding is the Zone of Proximal Development (ZPD, see Vygotsky 1978), another metaphoric notion which refers to the distance between the actual and potential developmental level. These sociocultural notions offer a reasonable and diverging standpoint for piecing together how second language acquisition takes place in interaction. In this framework, learning is suggested to take place in actual activities where problems are solved in co-operation with others. Learning is more evident in such activities than in any post-test results produced monologically afterwards.

Negotiations of meaning fit well into such an approach because intensive co-operation is truly needed in order to solve problems of understanding and tailored scaffolding is offered and employed throughout the process of using repetitions and other overtly observable linguistic means. Negotiations of meaning can thus be regarded as manifestations of ZPDs, and repetitions in turn as mutual means of providing and receiving scaffolding.

To better understand the components facilitating SLA in interaction, the view on learning should be broadened; together with the dialogical notion of language, the socio-cultural approach offers sensible alternatives for this.

## Conclusions

The main conclusion of the analyses is that second language acquisition is not an individual effort, but an inherently social process where other people are deeply involved. In interaction in general, and in negotiations of meaning in particular, utterances can be produced and interpreted by making use of both one's own and the other participant's previous turns. What is shared comes be-

fore what is individual and dialogue comes before monologue – not only in principle, but also in reality.

During negotiation sequences and through repetitions, the learners and their interlocutors obtain temporary and limited access to each other's linguistic resources. In addition to words and forms, these resources involve e.g. meaning potentials, communicative practices and other aspects of language awareness (c.f. Linell 2006). This allows the gradual broadening of one's own linguistic capacities. It should be noted that the NNSs are not the only learners, but that the NSs also have much to learn.

As the research has been conducted at the crossroads of three different paradigms with rather different roots, much compromise has been needed. Combining ideas and concepts from interactional SLA research, dialogism and the socio-cultural approach has brought both advantages and limitations when it comes to theory and methods. Limited comparability with previous studies on negotiation is an obvious backlash, whereas a large selection of concepts and analytical tools is an advantage, especially in making inferences from the data.

By focused methodological triangulation, the validity and reliability of the research could be strengthened, but at the same time the risk of not finding a reasonable balance between the approaches is inevitably increased. In the present study, the encouraging observation that the three paradigms generally can be set in dialogue with each other could well be regarded as one of the results.

The results of the study also indicate that SLA research benefits from encompassing typologically diverse languages. So-called less widely taught languages such as Finnish could certainly offer some new insights, provided the research is well rooted in current scientific discussion.

The pedagogical implications of the study concern the way and order in which linguistic material is presented for learners during language courses. The tradition of teaching Finnish for foreigners has been quite form-driven, and progression has been based on an alleged complexity order that has little to do with the frequency of occurrences in real life or the actual needs of the learners. The present findings challenge such progression and suggest that a more functional approach be adopted.

In fact, a common misinterpretation is that a second language either is or should be learned in the order in which it is taught. However, the "secondness" of second language resides in the spontaneous acquisition that takes place through interaction, and such language pedagogy is therefore needed which both promotes interaction and respects the natural course of SLA. Language courses are important and effective catalysts and facilitators of the acquisition process, but their role should be to support and structure the spontaneous process rather than to regulate its progression.

What the newly arrived immigrants need is thus situations in which to share linguistic resources with native speakers by interacting. This is the key to second language acquisition and also to participating in daily activities in the new community. Following the ideas of Lave and Wenger (1991), it can be ar-

gued that legitimate peripheral participation is a necessary step to take when aiming at full membership in a new language community.

Finally, to return to the beginning of this study, the main title, *Toista kieltä vuorovaikutuksessa*, should be opened up. This Finnish title has two alternative interpretations depending on the way the reader segments the homonymic word *toista*. Probably the more obvious interpretation is *Second language in interaction*, whereas the other is a strong command for both language learners and their native speaker interlocutors: *Repeat language in interaction!* The latter is the main message for the readers. Repetition is not an empty activity but rather an effective and multifunctional means of interacting and learning.

## LÄHTEET

- Aalto, E. 1991. Astevaihtelun ja paikallissijojen oppiminen. Tapaustutkimus aikuisen amerikkalaisen kielenoppijan suomen kielen taivutuksen alkeiden oppimisesta ja taivutusstrategioista. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Aalto, E. 1997. Oppimateriaalien muuttuvat oppimiskäsitykset. Teoksessa A.-M. Raanamo & P. Tuomikoski (toim.), *Kielisillan rakentajat: katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan ja toiminnan arviointi*. Helsinki: Edita. 46–51.
- Aalto, E. 1998. Mielipiteen vuorovaikutuksellinen rakentaminen syntyperäisen ja ei-syntyperäisen suomenpuhujan keskustelussa. *Lisensiaatintyö*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Aalto, E., Tukia, K., Mustonen, S. & Taalas, P. 2007. *Suomi2: Minä ja arki. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Aalto, E., Latomaa, S. & Suni, M. 1997. Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua. *Virittäjä* 101 (4), 530–562.
- Aalto, E. & Suni, M. (toim.), 1993. *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ahmed, M. K. 1994. Speaking as cognitive regulation: A Vygotskyan perspective on dialogic communication. Teoksessa J. P. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygotskyan approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 157–171.
- Alanen, R. 1995. Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. Teoksessa R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. 259–302.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 201–234.
- Alanen, R. 2006a. "Birds in the sky": kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen tilanteisina ilmiöinä. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 185–222.
- Alanen, R. 2006b. Toimiva kielitietoisuus: Kieli tilanteessa, kieli mielessä. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 9–34.
- Alivuotila, L. & Aaltonen, O. 2005. Puheen evoluutio. Teoksessa A. Iivonen (toim.), *Puheen salaisuudet: fonetiikan uusia tuulia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. 1994. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal* 78 (4), 465–483.

- Ammar, A. & Spada, N. 2006. One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition* 28 (4), 543–574.
- Anton, M. & DiCamilla, F. 1998. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review* 54 (3), 314–342.
- Aro, M. 2006. Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitusten moniäänisyydestä. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 53–76.
- Aston, G. 1986. Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier? *Applied Linguistics* 7 (2), 128–143.
- Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays*. Transl. C. Emerson & M. Holquist, ed. M. Holquist. Austin, Texas: Texas University Press.
- Bakhtin, M. 1984. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Transl., ed. C. Emerson. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Transl. V. McGee, ed. C. Emerson & M. Holquist. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bialystok, E. 1990. *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bitchener, J. 2004. The relationship between the negotiation of meaning and language learning: A longitudinal study. *Language Awareness* 13 (2) 81–95.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bloom, L., Hood, L. & Lightbown, P. 1974. Imitation in language development: If, when and why. *Cognitive Psychology* 6 (3), 380–420.
- Bolinger, D. L. 1957. *Interrogative structures of American English: The direct question*. Alabama: University of Alabama Press.
- Bongaerts, T. & Poulishse, N. 1989. Communication strategies in L1 and L2: Same or different? *Applied Linguistics* 10 (3), 253–267.
- Braidi, S. M. 2002. Re-examining the role of recasts in native speaker/nonnative speaker interactions. *Language Learning* 52 (1), 1–42.
- Brandist, G. 2007. The Vygotsky and Bakhtin circles: Explaining the convergence. Teoksessa R. Alanen & S. Pöyhönen (eds.), *Language in action: Vygotsky and Leontievian legacy today*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 79–100.
- Braxley, K. 2005. Mastering academic English: International graduate students' use of dialogue and speech genres to meet the writing demands of graduate school. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning and teaching: New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 11–32.
- Bremer, K., Broeder, P., Roberts, C., Simonot, M. & Vasseur, M.-T. (eds.), 1988. *Ways of achieving understanding: Communicating to learn in a second language. Final report to the European Science Foundation. I*. Strasbourg: European Science Foundation.



- Bremer, K., Roberts, C., Vasseur, M.-T, Simonot, M. & Broeder, P. 1996. Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters. Harlow: Longman.
- Briggs, C. L. 1991. Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Kirja-arviointi teoksesta Tannen, D. 1989. *American Anthropologist* 93 (4), 1000-1001.
- Broeder, P. 1992. Learning to repeat to interact: Learner's repetitions in the language acquisition process of adults. *Journal of Intercultural Studies* 13, 19-35.
- Broeder, P. & Roberts, C. 1988. Indications of non-understanding. Teoksessa K. Bremer, P. Broeder, C. Roberts, M. Simonot & M.-T. Vasseur (eds.), *Ways of achieving understanding: Communicating to learn in a second language. Final report to the European Science Foundation. I.* Strasbourg: European Science Foundation. 52-123.
- Brock, J. 2007. Language abilities in Williams syndrome: A critical review. *Development and Psychopathology* 19, 97-127.
- Brown, S. 1987. The role of repetition and imitation in early language acquisition. *First Language* 7 (21), 231-232.
- Bruner, J. 1978. The role of dialogue in language acquisition. Teoksessa R. Sinclair, J. Jarvelle & W. J. M. Levelt (eds.), *The child's concept of language.* New York: Springer-Verlag. 241-256.
- Bruner, J. 1983. *Child's talk: Learning to use language.* New York: Norton.
- Caldwell, P. 2006. Speaking the other's language: Imitation as a gateway to relationship. *Infant and Child Development* 15 (3), 275-282.
- Cameron, J. & Epling, W. F. 1989. Successful problem solving as a function of interaction style for non-native students of English. *Applied Linguistics* 10, 392-406.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1-17.
- Carpenter, H., Seon Jeon, K., MacGregor, D. E. & Mackey, A. 2006. Learners' interpretations of recasts. *Studies in Second Language Acquisition* 28 (2), 209-236.
- Chaudron, G. 1983. Simplification of input: Topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly* 17(3), 437-458.
- Chaudron, G. 1988. *Second language classroom: Research on teaching and learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. 1966. *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought.* New York: Harper & Row.
- Clark, H. H. & Schaefer, E. F. 1987. Collaborating on contributions to conversations. *Language and Cognitive Processes* 12, 19-41.
- Crookes, G. & Gass, S. M. 1993. *Tasks and language learning: Integrating theory and practice.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Coupland, N., Wiemann, J. M & Giles, H. 1991. Talk as "problem" and communication as "miscommunication": An integrative analysis. Teoksessa N.

- Coupland, H. Giles & J. M. Wiemann (eds.), "Miscommunication" and problematic talk. Newbury Park: Sage Publications. 1-17.
- Coughlan, P. & Duff, P. 1994. Same task, different activities: Analysis of an SLA task from an activity theory perspective. Teoksessa J. P. Lantolf & G. Appel, G. (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 173-193.
- Crookes G. 1990. The utterance and other basic units for second language discourse analysis. *Applied Linguistics* 11, 183-199.
- Curl, T. S., Local, J. & Walker, G. 2006. Repetition and the prosody-pragmatics interface. *Journal of Pragmatics* 38 (10), 1721-1751.
- Crystal, D. 1997. *The Cambridge encyclopedia of language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deen, J. 1994. Negotiating meaning in institutional and informal conversations with non-native speakers. Teoksessa H. Puerchel (ed.), *Proceedings of the 17th International L.A.U.D. Symposium Duisburg, 23- 27 March 1992*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 161-186.
- Deen, J. 1997. *Dealing with problems in intercultural communication: A study of negotiation of meaning in native-nonnative speaker interaction*. Tilburg: Tilburg University Press.
- DeKeyser, R. 1994. How implicit can adult second language learning be? *AILA Review* 11, 249-297.
- DeKeyser, R. 2003. Implicit and explicit learning. Teoksessa C. Doughty & M. Long (eds.), *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell. 313-348.
- Dollaghan, C. & Campbell, T. F. 1998. Nonword repetition and child language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 41, 1136-1146.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. Teoksessa J. P. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 33-56.
- Donato, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 27-50.
- Donato, R. & McCormick, D. 1994. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal* 78 (4), 453-64.
- Doughty, C. 1991. Second language instruction does make a difference. Evidence from an empirical study of ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 13 (3), 431-469
- Doughty, C. & Long, M. 2003. *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Doughty, C. & Pica, T. 1986. Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly* 20 (2), 305-325.
- Dufva, H. 1994. Everyday knowledge of language: A dialogical approach to awareness. *Finlance* 9, 22-49.

- Dufva, H. 1998. From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: Aspects of the inner discourse(s). Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.), *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies. 87–104.
- Dufva, H. 1999. Kieli, mieli ja konteksti: psykolingvivistisestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 11–44.
- Dufva, H. 2000. Miten kieltä tutkitaan kognitiivisesti: dialoginen näkökulma. Teoksessa K. Kajannes & L. Kirstinä (toim.), *Kirjallisuus, kieli ja kognitio. Kognitiivisesta kirjallisuuden- ja kielentutkimuksesta*. Helsinki: Helsingin yliopistopaino. 23–47.
- Dufva, H. 2001. Tutkija ja tutkittava. Bahtin, Vygotski ja kokeellinen tutkimusasetelma. Teoksessa H. Sulkala & L. Nissilä (toim.), *XXVII Kielitieteen päivät Oulussa 19.–20.5.2000*. Oulu: Oulun yliopisto, Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos. 25–34.
- Dufva, H. 2004. The contribution of the Bakhtin circle to the psychology of language. Teoksessa M. Nenonen (toim.), *Papers from the 30th Finnish conference of linguistics*. Joensuu: University of Joensuu. 21–26.
- Dufva, H. 2006. Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.), *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 37–51.
- Dufva, H. & Alanen, R. 2005. Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning and teaching: New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 99–118.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M. & Isoherranen, S. 1996. Elämää kielen kanssa: arki-käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opetuksesta. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Duff, P. A. 1993. Tasks and interlanguage performance: An SLA research perspective. Teoksessa G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters. 57–95.
- Duff, P. 2007. Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching* 40 (4), 309–319.
- Ehrlich, S., Avery, P. & Yorio, C. 1989. Discourse structure and the negotiation of comprehensible input. *Studies in Second Language Acquisition* 11 (4), 397–414.
- Ellis, N. C. 1995. Consciousness in second language acquisition: A review of field studies and laboratory experiments. *Language Awareness* 4 (3), 123–146.
- Ellis, R. 1980. Classroom interaction and its relation to second language learning. *RELC Journal* 11 (2), 29–48.

- Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. 1994. Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning* 44 (3), 449–491.
- Engeström, Y. 1999. Activity theory and individual and social transformation. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 19–38.
- Ervin-Tripp, S. 1973. *Language acquisition and communicative choice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Faerch, C. & Kasper, G. 1983. Plans and strategies in foreign language communication. Teoksessa C. Faerch & G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 20–60.
- Faerch, C. & Kasper, G. 1986. The role of comprehension in second language learning. *Applied Linguistics* 7 (3), 257–274.
- Ferguson, C. A. 1975. Toward a characterisation of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics* 17 (1), 1–14.
- Firth, A. & Wagner, J. 1997. On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81 (3), 285–300.
- Firth, A. & Wagner, J. 1998. SLA property: No trespassing! *The Modern Language Journal* 82 (1), 91–94.
- Foley, J. 1991. Vygotsky, Bernstein and Halliday: Towards a unified theory of L1 and L2 learning. *Language, Culture and Curriculum* 4 (1), 17–26.
- Foster, P. 1998. A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied linguistics* 19 (1), 1–23.
- Foppa, K. 1995. On mutual understanding and agreement in dialogues. Teoksessa I. Marková, C. F. Graumann & K. Foppa (eds.), *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press. 149–175.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gass, S. 1990. Second and foreign language learning: Same, different or none of the above? Teoksessa B. VanPatten & J. Lee (eds.), *Second language acquisition/foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 34–44.
- Gass, S. 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. & Crookes (eds.), 1993. *Tasks and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S., Mackey, A. & Pica, T. 1998. The role of input and interaction in second language acquisition. *The Modern Language Journal* 82 (3), 299–307.
- Gass, S. & Varonis, E. 1985. Variation in native speaker speech modification to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 7 (1), 37–57.
- Gass, S. M. & Varonis, E. M. 1991. Miscommunication in nonnative speaker discourse. Teoksessa N. Coupland, H. Giles & J. M. Wiemann (eds.), *“Miscommunication” and problematic talk*. Newbury Park: Sage Publications. 121–145.

- Gass, S. & Varonis, E. 1994. Input, interaction, and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16 (3), 283–302.
- Gee, P. 2005. Meaning making, communities of practice, and analytical toolkits. *Journal of Sociolinguistics* 9 (4), 590–594.
- Gleason 1997. Sex differences in parent-child interaction. Teoksessa S. U. Phillips, S. Steele & C. Tanz (eds.), *Language, gender, and sex in comparative perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. 189–199.
- Glosser, G., Kohn, S. E., Friedman, R. B., Sands, L. P. & Grugan, P. 1997. Repetition of single words and non-words in Alzheimer's disease. *Cortex* 33 (4), 653–666.
- Grönholm, M. 1995. Kaksikielisten oppilaiden suomen kielen taidot. Äidinkielenomaisen ja traditionaalisen opetuksen tulosten vertailua ruotsinkielisessä peruskoulussa. Teoksessa R. Kataja & K. Suikkari (toim.), XXI kielitieteen päivät Oulussa 6.–7.5.1994. *Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora* 19. Oulu: Oulun yliopisto. 43–52.
- Gumperz, J. 1992. Contextualization and understanding. Teoksessa A. Duranti & C. Goodwin (eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. 230–252.
- Haapakoski, A., Koski, S. & Välkjesalmi, M. 1989. *Huomenta Suomi*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Haddington, P. 2004. Stance taking in news interviews. *SKY Journal of Linguistics* 17, 101–142.
- Hakamäki, L. 2005. Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. *Jyväskylä Studies in Humanities* 32. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hakulinen, A. 1989. Keskustelun tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä. Teoksessa A. Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja* 1. *Kieli* 4. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 9–40.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen T. J & Alho, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hall, J. K. 1997. A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal* 81 (3), 301–306.
- Hall, J. K., Vitanova, G. & Marchenkova, L. (eds.), 2005a. *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning and teaching: New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, J. K., Vitanova, G. & Marchenkova, L. 2005b. Introduction. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning and teaching: New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1–8.
- Halliday, M. A. K. 1968. The users and uses of language. Teoksessa J. Fishman (ed.), *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton. 139–169.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harjanne, P. 2006. "Mut ei tää oo hei midsommarista!" – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointi-

- tehtävien avulla. Tutkimuksia 273. Helsinki: Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Hatch, E. 1978. Acquisition of syntax in a second language. Teoksessa J. Richards (ed.), *Understanding second and foreign language learning: Issues and Approaches*. Rowley, MA : Newbury House Publishers. 34–70.
- Hauser, E. 2005. Coding corrective recasts: The maintenance of meaning and more fundamental problems. *Applied Linguistics* 26 (3), 293–316.
- Hellerman, J. 2003. The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. *Language in Society* 32 (1), 79–104.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopper, P. J. 1998. Emergent grammar. Teoksessa M. Tomasello (ed.), *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 155–175.
- Hulstijn, J. 2003. Incidental and intentional learning. Teoksessa C. Doughty & M. Long (eds.), *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell. 349–381.
- Hulstijn, J. 2004. Meta-theoretical reflections on the incorporation of sociocultural and dialogical factors into a theory of second language acquisition: A review of a philosophy of second language acquisition. *Kirja-arviointi teoksesta Johnson, M. 2003. The Canadian Modern Language Review* 61 (2), 275–279.
- Hurme, P. 1978. Oudon kielen imitoimisen mekaanisuudesta. Teoksessa T. Tikka (toim.), *Fonetiikan päivät – Joensuu 1976*. Joensuun korkeakoulu. Kielten osaston julkaisuja 1. Joensuu. 7–19.
- Husby, O. 1991. *Vietnämiesisk grammatikk*. Oslo: Friundervisnings Forlag.
- Hutchins, E. 1995. *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (eds.), 2004. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Iddings DaSilva A. C., Haught, J. & Devlin, R. 2005. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning and teaching: New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 33–53.
- Jaramillo, J. A. 1996. Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education* 117 (1), 133–140.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Mannila, S. Jaakkola, M. Kyntäjä, E. & Reuter, A. 2004. *Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän sopeutuminen Suomeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jefferson, G. 1972. Side sequences. Teoksessa D. Sundow (ed.), *Studies in social interaction*. New York: Free Press. 294–338.
- Johnson, M. 2003. *A philosophy of second language acquisition*. Yale: Yale University Press.
- Johnstone, B. 1987. Perspectives on repetition. *Text* 7 (3), 205–214.
- Joro, M., Koski, S. & Paukku, M. 1985. *Askelia suomeen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Kaivapalu, A. 2005. Lähdekieli kielenoppimisen apuna. *Jyväskylä Studies in Humanities* 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kajander, M. 2002. Sanoista, miestä, sarvesta ja härkää – suomenoppija nominatiivin jäljillä. *Suomen kielen pro gradu -tutkielma*, Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Kalaja, P. 2003. Research on student beliefs about SLA within a discursive approach. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer. 87–108.
- Kalin, M. 1995. Coping with problems of understanding. Repair sequences in conversations between native and non-native speakers. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalliokoski, J. 1995. Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. *Virittäjä* 99 (1), 2–24.
- Kangasharju, H. 1989. Word repetition as an interactional phenomenon. Teoksessa J. Niemi (ed.), *Papers from the 11th Scandinavian conference of linguistics*, Vol. 2. Joensuu: University of Joensuu. 346–355.
- Kaplan, R. 2002. *Input, interaction and second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Karlsson, F. 1998. *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karlsson, F. 1992. *Suomen peruskielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kasper, G. 1985. Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 7 (2), 200–215.
- Kasper, G. 2006. Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review* 19 (1), 83–99.
- Kasper, G. & Kellerman, E. (eds.), 1997. *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman.
- Keenan, E. 1974. Making it last: Repetition in childrens' discourse. Teoksessa S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (eds.), *Child discourse*. New York: Academic Press. 125–138.
- Keller-Cohen, D. 1979. Repetition in the non-native acquisition of discourse: Its relation to text unification and conversational structure. Teoksessa R. O. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 245–271.
- Kellerman, E. 1991. Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some non-implications for the classroom. Teoksessa R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (eds.), *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters. 142–161.
- Kilborn, M. & Cooreman, A. 1987. Sentence interpretation strategies in adult Dutch-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics* 8, 415–431.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. 61–89.

- Klein, W. 1986. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ko, J., Schallert, D. L. & Walter, K. 2004. Rethinking scaffolding: Examining negotiation of meaning in an ESL storytelling task. *TESOL Quarterly*, 37 (2), 303–324.
- Kostogriz, A. 2005. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning and teaching: New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 189–210.
- Krashen, S. 1980. The input hypothesis. Teoksessa J. Alatis (ed.), *Current issues in bilingual education*. Washington, DC: Georgetown University Press. 168–180.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman: London.
- Krashen, S. 1988. *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall.
- Kreckel, M. 1981. *Communicative acts and shared knowledge in natural discourse*. London: Academic Press.
- Kuisma K. 2001. Alkeisoppijan kommunikaatiostrategiat puheessa ja kirjoittelmissa: kielelliset ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen. Teoksessa T. Nieminen (toim.), *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen. Kakkoskieli 3*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Kurhila, S. 2001. Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics* 33, 1083–1110.
- Kurhila, S. 2003. *Co-constructing understanding in second language conversation*. Helsinki: Department of Finnish Language, University of Helsinki.
- Kurhila, S. 2004. Clients or language learners – Being a second language speaker in institutional interaction. Teoksessa R. Gardner & J. Wagner (eds.), *Second language conversations*. London: Continuum. 58–74.
- Kurhila, S. 2005. Different orientations to grammatical correctness. K. Richards & P. Seedhouse (eds.), *Applying conversation analysis*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan. 143–158.
- Kurhila, S. 2006a. Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisissä päiväkotiryhmissä. Teoksessa S. Kurhila & A. Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana: Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi*. Kieli 17. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. 30–54.
- Kurhila, S. 2006b. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kuukka, I., Martin, M., Nissilä, L. & Vaarala, H. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Laakso, M. 1997. Oman puheen korjaukset sujuvien afaatikkojen keskustelussa. *Virittäjä* 101 (4), 572–574.



- Laakso, M. 2000. Self-initiated repair by aphasic speakers in home and aphasia therapy conversations. *Journal of neurolinguistics* 13 (4), 258–260.
- Lantolf, J. P. 1994. Sociocultural theory and second language learning: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal* 78 (4), 418–420.
- Lantolf, J. P. 1996. SLA theory building: “Letting all the flowers bloom!” *Language Learning* 46 (4), 713–749.
- Lantolf, J. P. (ed.) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. 2006a. Language emergence: Implications for applied linguistics – A sociocultural perspective. *Applied linguistics* 27 (4), 717–728.
- Lantolf, J. P. 2006b. Sociocultural theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition* 28 (1), 67–109.
- Lantolf, J. P. & Ahmed, M. K. 1989. Psycholinguistic perspectives on interlanguage variation: A Vygotskian analysis. Teoksessa S. Gass, C. Madden, D. Preston & L. Selinker (eds.), *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues*. Clevedon: Multilingual Matters. 93–108.
- Lantolf, J. P. & Aljaafreh, A. 1995. Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research* 23 (7), 619–632.
- Lantolf, J. P. & Appel, G. 1994. Theoretical framework. An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. Teoksessa J. P. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 1–32.
- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. 2001. Second language activity theory: Understanding second language learners as people. Teoksessa M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London: Longman. 141–150.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. 2004. Dynamic assessment: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics* 1, 49–74.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Latomaa, S. 2007. Monikielinen Suomi monikielisessä Euroopassa. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullaa kallis*. Opaas oman äidinkielen opetukseseen. Helsinki: Opetushallitus. 179–185.
- Latomaa, S. & Tuomela, V. 1993. Suomi toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä* 98 (3), 238–245.
- Lauranto, Y. 1995a. *Elämän suolaa: suomen kielen alkeita 1*. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Lauranto, Y. 1995b. *Elämän suolaa: suomen kielen alkeita. 2*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lauranto, Y. 1997a. *Elämän suolaa: suomen kielen alkeita 1–2*. Opettajan opas. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Lauranto, Y. 1997b. Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön: espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participating*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, J. R. E. 1987. Prologue: Talking organisation. Teoksessa G. Button & J. R. E. Lee (eds.), *Talk and social organisation*. Clevedon: Multilingual Matters. 19-53.
- Leeman, J. 2003. Recasts and second language development. *Beyond negative evidence*. *Studies in Second Language Acquisition* 25 (1), 37-63.
- Lehtimaja, I. 2008 (tulossa). Toisen oppilaan vuoron kierrätys S2-luokkahuoneessa. Teoksessa M. Kokkonen & J. Tanner. (toim.), *Kakkoskieli 6*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lehtonen, T. 2006. Erilaista kielenoppimista? Suomi vieraana kielenä -verkko-opetuskokeilu. *Suomen kielen lisensiaatintyö*. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Leiwo, M. 1986. *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Leiwo, M. & A. Klippi 2000. Lexical repetition as a communicative strategy in Broca's aphasia. *Aphasiology* 14 (2), 203-224.
- Leow, R. P. 1998. The effects of amount and type of exposure on adult learners' L2 development in SLA. *The Modern Language Journal* 82 (1), 49-68.
- Liberman, A. M. 1957. Some results of research on speech perception. *Journal of the Acoustical Society of America* 29, 117-123.
- Liebscher, G. & J. Dailey-O'Cain 2003. Conversational repair as role-defining mechanism in classroom interaction. *The Modern Language Journal* 87 (3), 375-390.
- Lightbown, P. & N. Spada 1990. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12 (4), 429-448.
- Lightbown, P. & N. Spada 1990. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lilja, N. 2001. Äidinkielen puhujan tekemät itsekorjaukset ja toisen korjaukset kakkoskielisessä keskustelussa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Lilja, N. 2006. Keskustelu kielenoppimisen ympäristönä - haasteita tutkimukselle. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään - Language learners of today*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. 159-177.
- Lindberg, I. 2003. Second language awareness: What for and for whom? *Language Awareness* 12 (3), 157-171.
- Linell, P. 1992. *The written language bias in linguistics*. *Studies in communication 2*. Linköping: University of Linköping.
- Linell, P. 1993. *Troubles with mutualities. Towards a dialogical theory of misunderstanding and miscommunication*. Arbetsrapporter från Tema K 1993: 2. Linköping: University of Linköping.

- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. 2006. *Towards a dialogical linguistics*. Teoksessa M. Lähteenmäki, H. Dufva, S. Leppänen & P. Varis (eds.), *Proceedings of the XII International Bakhtin Conference Jyväskylä, Finland 18.-22. July, 2005* [CD-rom]. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Languages. 157-172.
- Linell, P. & Luckmann, T. 1991. *Asymmetries in dialogue: Some conceptual preliminaries*. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (eds.), *Asymmetries in dialogue*. Exeter: Harvester Wheatsheaf. 1-20.
- Long, M. 1983. *Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers*. *Studies in Second Language Acquisition* 5 (2), 177-193.
- Long, M. 1985. *Input and second language acquisition theory*. Teoksessa S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 377-393.
- Long, M. 1991. *The least a theory of second language acquisition needs to explain*. *TESOL Quarterly* 24 (4), 649-666.
- Long, M. 1996. *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. Teoksessa W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. 413-468.
- Long, M. 2007. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, M., Inagaki, S. & Ortega, L. 1998. *The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish*. *The Modern Language Journal* 82 (3), 357-371.
- Long, M. & Sato, C. 1984. *Methodological issues in interlanguage studies: An interactionist perspective*. Teoksessa A. Davies, C. Criper & A. P. R. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 253-280.
- Lyster, R. 2001. *Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms*. *Language Learning* 51 (1), 265-301.
- Lyster, R. 2002. *The importance of differentiating negotiation of form and meaning in classroom interaction*. Teoksessa P. Burmeister, T. Piske, T & A. Rohde (eds.), *An integrated view of language development: papers in honor of Henning Wode*, Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 381-397.
- Lyster, R. & Ranta, L. 1997. *Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms*. *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1), 37-66.
- Lähteenmäki, M. 2004. *Consciousness as a social and dialogical phenomenon*. *Finlance* 14, 1-21.
- Lähteenmäki, M. 1998. *On dynamics and stability: Saussure, Voloshinov, and Bakhtin*. Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.), *Dialogues in Bakhtin: Interdisciplinary readings*. 87-104.

- Lähteenmäki, M. 2000. Dialogisuus ja emergenssi. Merkityksen emergentistä luonteesta. Teoksessa U. Määttä, T. Nieminen & P. Pälli (toim.), *Emergenssin kielelliset kasvot*. Tampere: Tampereen yliopisto. 93–109.
- Lähteenmäki, M. 2002. Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 179–200.
- Mackey, A. 1999. Input, interaction, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition* 21 (4), 557–587.
- Mackey, A. 2000. Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics* 27 (3), 405–430.
- Mackey, A., Gass, S. M. & McDonough, K. 2000. How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition* 22 (4), 471–497.
- Mackey, A. & Oliver, R. 2002. Interactional feedback and children's L2 development. *System* 30 (4), 459–477.
- Mackey, A., Oliver R. & Leeman, J. 2003. Interactional input and the incorporation of feedback: An exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads. *Language Learning* 53 (1), 35–66.
- Mackey, A. & Philp, J. 1998. Recasts, interaction and interlanguage development: Are responses red herrings? *The Modern Language Journal* 82 (3), 338–356.
- MacWhinney, B. 1989. *The CHILDES Project. Tools for analyzing talk*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project. Tools for analyzing talk*. 2nd ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marchenkova, L. 2005. Language, culture, and self: The Bakhtin-Vygotsky encounter. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning and teaching: New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 171–188.
- Markee, N. P. P. 2004. Zones of interactional transition in ELS classes. *The Modern Language Journal* 88 (4), 583–596.
- Marková, I. 1989. Incompleteness of speech and coping with emotions in therapist-patient dialogues. Teoksessa A. F. Bennett & K. M. McConkey (eds.), *Cognition on individual and social contexts*. Amsterdam: Elsevier. 203–213.
- Martin, M. 1995. The map and the rope: Finnish nominal inflection as a learning target. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Martin, M. 2002. The acquisition of adjective agreement in Finnish as a second language – and other thoughts on the processability theory. Hauksdóttir, A., Arnbjörnsdóttir, B., Gardarsdóttir, M. & Thorvaldsdóttir, S. (red.), *Forskning i nordiske sprog som andet- og fremmedsprog. Rapport fra conference i Reykjavik 23.–25. maj 2001*. Reykjavik: Háskóli Íslands, Háskólaútgáfan. 140–152.

- Martin, M. 2004. Three structures of Finnish and the processability theory. Teoksessa L. Ekberg & G. Håkansson (red.), *NORDAND 6. Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*. Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk. 201–212.
- Martin, M. 2007. A square peg into a round hole? Fifteen years of Finnish as a second language research. *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 1, 63–86.
- Mazeland, H. & Zaman-Zadeh, M. 2004. The logic of clarification: Some observations about word-clarification repairs in Finnish-as-a-lingua-franca. Teoksessa R. Gardner & J. Wagner (eds.), *Second language conversations*. London: Continuum. 132–156.
- McCormick, D. & Donato, R. 2000. The discourse of teacher questions as scaffolding in an integrated ESL classroom. Teoksessa J. K. Hall & L. Verplaeste (eds.), *The development of second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 183–201.
- McDonough, K. & Mackey, A. 2000. Form and meaning: Designing communicative tasks for target grammar in Thai classrooms. *Foreign Language Annals* 33 (1), 82–92.
- McTear, M. 1988. *Childrens' conversations*. Oxford: Blackwell.
- Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.), 2003. *Suomi kakkonen: opas opettajille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Mela, M. 2006. Suomi toisena kielenä -opetuksen kehittämispäivät. *Virke* 4, 42.
- Menyuk, P. 1988. *Language development: Knowledge and use*. New York: Harper Collins.
- Mercer, N. 1994. *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. 2000. *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mitchell, R. & Myles, F. 1998. *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Mondana, L. & Pekarek Doehler, S. 2004. Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal* 88 (4), 501–518.
- Muikku-Werner, P. 1993. Impositiivisuus ja kielellinen variaatio. *Julkisten keskustelujen käskyt ja kysymykset kielenopetuksen näkökulmasta*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 14. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Mustonen, S. 2005. *Hei sta Thaimaassa. Thainkielisen suomenoppijan paikallissijailmaukset konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Nabei, T. & Swain, M. 2002. Learner awareness of recasts in classroom interaction: A case study of an adult EFL student's second language learning. *Language Awareness* 11 (1), 43–63.
- Nafstad, A. & Rodbroe, I. 1999. *Co-creating communication: Perspectives on diagnostic education for individuals who are congenitally deafblind and in-*

- dividuals whose impairments may have similar effects. Dronninglund: Forlaget Nord-Press.
- Nagy, E. 2006. From imitation to conversation: The first dialogues with human neonates. *Infant and Child Development* 15 (3), 223–232.
- Nassaji, H. & Swain, M. 2000. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness* 9 (1), 34–51.
- Nicholas, H., Lightbown, P. M. & Spada, N. 2001. Recasts as feedback to language learners. *Language Learning* 51 (4), 719–758.
- Nieminen, L. 1998. MLU - What's behind the numbers? Teoksessa K. Heinänen & M. Lehtihalmes (eds.) *Proceedings of the seventh Nordic child language symposium: Oulu 27.-28. November 1998*. 64–68.
- Nieminen, L. 1999. CHILDES - Puheesta analyysiksi. Teoksessa S. Pekkola (toim.), *Sadanmiehet: Aarni Penttilän ja Ahti Rytkösen juhla-kirja*. 182–197.
- Nieminen, L. 2007. A complex case. A morphosyntactic approach to complexity in early child language. *Jyväskylä Studies in Humanities* 72. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nieminen, P. 1991. Äidin ja lapsen kommunikaatio ja lapsen kielen omaksuminen. *Acta Universitas Tamperensis, ser. A, vol. 323*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nissilä, L., Vaarala, H. & Martin, M. (toim.), 2003. *Suolla suomea: perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Norrick, N. 1987. Functions of repetition in conversation. *Text* 7, 245–264.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuutinen, O. 1984. Finska som målspråk. Teoksessa K. Hyltenstam & K. Maandi (red.), *Nordens språk som målspråk: Forskning och undersökning*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.
- Ochs, E. 1988. *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & Schiefflin, B. 1983. *Acquiring conversational competence*. London: routledge & Kegan Paul.
- Ohta, A. S. 1995. Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics* 6 (2), 93–121.
- Ohta, A. S. 2000. Rethinking recasts: A learner-centred examination of corrective feedback in the Japanese classroom. Teoksessa J. K. Hall & L. Verplaste (eds.), *The construction of second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 47–71.

- Oivukkamäki, M. 2006. Paikan ja suunnan ilmaiset 4–5-vuotiaiden maahanmuuttajalasten suomen kielessä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Ojaniemi, S. 1997. Millaisessa ympäristössä ulkomaanlehtori toimii? Teoksessa A.-M. Raanamo & P. Tuomikoski (toim.), *Kielisillan rakentajat: katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan ja toiminnan arviointi*. Helsinki: Edita. 21–25.
- Oksala, L. 2005. Lapsen ja vanhemman välisissä kuvienkatselutilanteissa esiintyvien nimeämissekvenssien intonaatio. *Logopedian pro gradu -tutkielma*. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitos.
- Oliver, R. 1995. Negative feedback in child NS/NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition* 18 (4), 459–481.
- Oliver, R. 1998. Negotiation of meaning in child interactions. The relationship between conversational interaction and second language acquisition. *The Modern Language Journal* 82 (3), 372–386.
- Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 1995. Yleisten kielitutkintojen perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2006. Selvitys maahanmuuttajaopetuksesta. Julkaisematon moniste.
- Osgood C. E. 1966. Language universals and psycholinguistics. Teoksessa J. H. Greenberg. *Universals of language*. 2nd ed. Cambridge, MA: MIT Press. 299–322.
- Pallotti, G. 2007. An operational definition of the emergence criterion. *Applied Linguistics* 28 (3), 361–382.
- Paribakht, T. 1985. Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics* 6 (2), 132–146.
- Pavlenko, A. 2002. Post-structuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. Teoksessa V. J. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilinguals Matters. 277–302.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. 2000. Second language learning as participation and the reconstruction of selves. Teoksessa J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 155–177.
- Pea, R. 1993. Practices of distributed intelligence and designs for education. Teoksessa G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press. 47–87.
- Perdue, C. (ed.) 1993a. *Adult language acquisition. Cross-linguistic perspectives*. Vol. 1: Field methods. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C. (ed.) 1993b. *Adult language acquisition. Cross-linguistic perspectives*. Vol. 2: Results. Cambridge: Cambridge University Press.

- Perdue, C. 2002. Development of L2 functional use. Teoksessa V. J. Cook (ed.), *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters. 93–120.
- Peters, A. 1985. Language segmentation: Operating principles for the analysis and perception of language. Teoksessa D. I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, vols 1–2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peters, A. & Menn, L. 2000. False starts and filler syllables: Ways to learn grammatical morphemes. *Language* 69 (4), 742–777.
- Pica, T. 1987. Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning* 38 (1), 45–73.
- Pica, T. 1991. Classroom interaction, participation and comprehension: redefining relationships. *System* 19 (4), 437–452.
- Pica, T. 1994. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? *Language Learning* 44 (3), 493–527.
- Pica, T. 2005. Classroom learning, teaching and research. *The Modern Language Journal* 89 (3), 339–352.
- Pica, T. & Doughty, C. 1985. Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. Teoksessa S. M. Gass & C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 115–132.
- Pica, T. & Doughty, C. 1985. The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 7 (2), 233–248.
- Pica, T., Doughty, C. & Young, R. 1986. Making input comprehensible: Do interactional modifications help? *International Review of Applied Linguistics* 72, 1–25.
- Pica, T., Holliday, L. Lewis, N. & Morgenthaler, L. 1989. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11 (1), 63–90.
- Pica, T., L. Holliday, N. Lewis, D. Berducci, & Newman, J. 1991. Language learning through interaction: What role does gender play? *Studies in Second Language Acquisition* 13 (3), 343–376.
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. 1992. Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. Teoksessa G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks and language learning*. 9–34.
- Pica, T., Kang, H.-S. & Sauro, S. 2006. Information gap tasks: Their multiple roles and contributions to interaction research methodology. *Studies in Second Language Acquisition* 28 (2), 301–338.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F, Paninos, D. & Linnell, J. 1996. Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of language learners? *TESOL Quarterly* 30 (1), 59–84.
- Pica, T., Young, R. & Doughty, C. 1987. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21 (4), 737–758.



- Pienemann, M. 1988. Language processing and second language development. Processability theory. *Studies in bilingualism* 15. Amsterdam: John Benjamins.
- Piirainen-Marsh, A. 1995. Face in second language conversation. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Piirainen-Marsh, A. & Tainio, L. 2007. Jäljittely vuorovaikutteisena keinona oppia toista kieltä videopelitalanteissa. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in learning*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. 157–179.
- Platt, E. 2005. "Uh uh no hapana." Intersubjectivity, meaning, and the self. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning and teaching: New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 119–147.
- Pohjanpää, K., Paananen, S. & Nieminen, M. 2003. Maahanmuuttajien elinolot. Venäläisten, virolaisten, somalialaisten ja vietnamilaisten elämää Suomessa 2002. *Elinolot 2003: 1*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Polio, C. & Gass, S. M. 1998. The role of interaction in native speaker comprehension of nonnative speaker speech. *The Modern Language Journal* 82 (3), 308–319.
- Porter, P. A. 1986. How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. Teoksessa R. R. Day (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. 200–222.
- Poullisse, N. 1987. Classification of compensatory strategies. *Second Language Research* 3 (2), 141–153.
- Pulkkinen, R. 2005. Ajan ilmaiset 4–5-vuotiaiden maahanmuuttajalasten suomen kielessä. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Pälli, P. & Latomaa, S. 1997. Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito. Helsinki: Opetushallitus.
- Pöyhönen, S. & Hiltula, K. (toim.) 2006. Opettajana vieraalla maalla: opetuskulttuurien kohtaamisia. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Raanaamo, A.-M. & Tuomikoski, P. (toim.) 1997. Kielisillan rakentajat: katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan ja toiminnan arviointi. Helsinki: Edita.
- Raevaara, L. 1988. Keskustelun retorisesta toistosta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Rampton, B. 1997. Second language research in late modernity: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal* 81 (3), 229–333.
- Raupach, M. 1983. Analysis and evaluation of communication strategies. Teoksessa C. Faerch. & K. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 199–209.

- Rekola, N. (toim.) 1995. Suomi toisena kielenä: maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Richards, B. J. & Malvern, D. D. 2000. Accomodation in oral interviews between foreign language learners and teachers who are not native speakers. *Studia Linguistica* 54 (2), 260-271.
- Ritchie W. & Bhatia, T. (eds.) 1996. Handbook of language acquisition. New York: Academic Press.
- Rizzolatti, G. & Graighero, L. 2004. The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience* 27, 169-192.
- Roberts, C. & Simonot, M. 1987. 'This is my life': How language acquisition is interactionally accomplished. Teoksessa R. Ellis (ed.), *Second language acquisition in context*. New York: Prentice Hall International. 133-148.
- Roebuck, R. F. & Wagner, L. C. 2004. Repetition as a communicative and cognitive tool: Evidence from a Spanish conversation class. *International Journal of Applied Linguistics* 14 (1), 70-89.
- Rommetveit, R. 1974. *On message structure*. London: Wiley.
- Rommetveit, R. 1985. Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. Teoksessa J. Wertch (ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 183-204.
- Rommetveit, R. 1988. On literacy and the myth of literal meaning. Teoksessa R. Säljö (red.), *The written world*. Heidelberg: Springer. 13-40.
- Rommetveit, R. 1990. On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (eds.), *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf. 83-104.
- Rommetveit, R. 1992. Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. Teoksessa Heen Wold, A. (ed.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Ross, S. 1988. Accommodation in interlanguage from an EFL perspective. *System* 16 (3), 347-354.
- Rost, M. & Ross, S. 1991. Learner strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning* 41 (2), 235-273.
- Rulon, K. A. & McCreary, J. 1986. Negotiation of content: Teacher-fronted and small-group interaction. Teoksessa R. R. Day (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. 182-197.
- Rumelhart, D. & McClelland (eds.) 1987. *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition. Volume 1: Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ruuskanen, L. 2006. Suomenoppija vastauspolulla - opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovai-  
kutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. 90-116.

- Rydland, V. & Aukrust, V. 2005. Lexical repetition in second language learner peer play interaction. *Language Learning* 55 (2), 229–274.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50 (4), 696–735.
- Sato, C. 1986. Conversation and interlanguage development: Rethinking the connection. Teoksessa R. R. Day (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. 23–45.
- Sato, C. 1990. *The syntax of conversation in interlanguage development*. Tübingen: Gunter Narr.
- Savolainen, T.-M. 2005. Lasten keskustelupuheessa tekemät itsekorjaukset viiden vuoden iässä. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitos.
- Scarcella, R. & Higa, C. 1981. Input, negotiation and age differences in second language acquisition. *Language Learning* 31 (2), 409–438.
- Schegloff, E. A. 1987. Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. *Linguistics* 25 (1), 201–218.
- Schegloff, E. A. 1991. Conversation analysis and socially shared cognition. Teoksessa L. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC: American Psychological Association. 150–171.
- Schegloff, E. A., G. Jefferson & H. Sacks 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53 (2), 361–382.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 17–46.
- Schmidt, R. 1993a. Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206–226.
- Schmidt, R. 1993b. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. Teoksessa G. Kasper & S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press. 21–42.
- Schmidt, R. 1994a. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review* 11, 11–26.
- Schmidt, R. 1994b. Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. Teoksessa N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press. 165–209.
- Schmidt, R. 1995. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. Teoksessa R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center. 1–63.
- Schmidt, R. & Frota, S. 1986. Developing basic conversational ability in a second language. A case study of an adult learner of Portuguese. Teoksessa R. R. Day (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 237–326.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.

- Sheen, Y. 2006. Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research* 10 (4), 361–392.
- Shehadeh, A. 2004. Modified output during task-based pair interaction and group interaction. *Journal of Applied Linguistics* 1 (3), 351–382.
- Shi-xu (2006). Mind, self, and consciousness as discourse. *New Ideas in Psychology* 2004 (1), 63.
- Siitonen, K. 1999. Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 63. Turku: Turun yliopisto.
- Silvén, M. (toim.) 1989. Kehitys varhaislapsuudessa – vaikuttaako vuorovaikutus? Sosiaalis-kognitiivinen näkemys. *Psykologian tutkimuksia* 100. Turku: Turun yliopisto.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. Acton, MA: Copley Publishing Group.
- Smagorinsky, P. 1995. The social construction of data: Methodological problems of investigating learning in the Zone of Proximal Development. *Review of Educational Research* 65 (3), 191–212.
- Small J. A., Kemper S. & Lyons K. 2000. Sentence repetition and processing resources in Alzheimer's disease. *Brain and Language* 75 (2), 232–258.
- Snow, C. 1979. Conversations with children. Teoksessa P. Fletcher & M. Garman (eds.), *Language acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press. 363–375.
- Soininen, M.-M. 2005. Lapsen ongelmallisen vuoron käsittely äidin ja kolmivuotiaan lapsen vuorovaikutustilanteessa - Tutkimus äidin aloittamista korjausjaksoista. *Logopedian pro gradu -tutkielma*. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitos.
- Sorjonen, M.-L. 1996. On repeats and responses in Finnish conversations. Teoksessa E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. 288–327.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 1986. Vietnamin ja Kamputsean pakolaisten asema ja ongelmat Suomessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Snow, C. E. 1977. Development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language* 4 (1), 1–22.
- Snow, C. E. & Ferguson, C. A. (eds.) 1977. *Talking to children: Language input and acquisition*. Papers from a conference sponsored by the Committee on sociolinguistics of the Social Science Research Council (USA). Cambridge: Cambridge University Press.
- Speidel, G. E. & Nelson, K. E. 1989. A fresh look at imitation in language learning. Teoksessa G. E. Speidel & K. E. Nelson (eds.), *The many faces of imitation in language learning*. New York: Springer-Verlag. 1–19.
- Stigell, L. 2004. Toisto 4–5-vuotiaiden S2-lasten puheessa. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Stone, C. A. 1993. What's missing in the metaphor of scaffolding? Teoksessa E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (eds.), *Contexts of learning: Sociocultural dynamics of children's development*. New York: Oxford University Press. 169–183.

- Stone, C. A. 1998. The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 31 (4), 344–364.
- Storhammar, M.-T. 1994. Yleiskielen ja puhekielen suhde ulkomaalaisopettajien opetuspuhessa. *Lisensiaatintyö*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Streeck, J. 1980. Speech acts in interaction: A critique of Searle. *Discourse Processes* 3 (2), 133–154.
- Sulkala, H. & Karjalainen, M. 1992. *Finnish: Descriptive grammar*. London: Routledge.
- Suni, M. 1991. *Kommunikaatiostrategiat keskustelussa ja kielenoppimisessa*. Soveltavan kielitieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- Suni, M. 1993a. Oppijan tavoitteena arkikeskustelussa selviytyminen. Teoksessa E. Aalto & M. Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 107–133.
- Suni, Minna 1993b. Ymmärtämisen esteet ja niiden ylittäminen. Teoksessa L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (toim.), *The competent intercultural communicator: AFinLA Yearbook 1993*. Helsinki: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. 99–114.
- Suni, M. 1995. Merkitys, muoto ja yhteisymmärrys. *Lisensiaatintyö*. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Suni, M. 1996a. Is there a connection between negotiations of meaning and the use of communication strategies? Teoksessa K. Sajavaara & C. Fairweather (toim.), *Approaches to second language acquisition*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. 1996b. *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Suni, M. 2003. Mitä suomi toisena kielenä onkaan? *Virittäjä* 107 (3), 422–426.
- Suni, M. 2006. Miten produktiivisen syntaksin indeksi palvelee toisen kielen tutkimusta? Teoksessa A. Kaivapalu & K. Pruuli (toim.), *Lähivertailuja* 17. Jyväskylä *Studies in Humanities* 53. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 103–118.
- Suni, M. & Aalto, E. (toim.) 1994. *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M., Lomamaa, S. & Aalto, E. (toim.) 1996. *Kolmen vuosikymmenen satoa: suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia*. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Svennevig, J. 2004. Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. *Discourse Studies* 6 (4), 489–516.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Teoksessa S. M. Gass & C. G. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House. 235–253.

- Swain, M. 1993. The output hypothesis: Just speaking and writing are not enough. *The Canadian Modern Language Review* 50 (1), 158–164.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Teoksessa J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 97–114.
- Swain, M. & Lapkin, S. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16 (3), 370–391.
- Swain, M. & Lapkin, S. 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal* 82 (3), 320–337.
- Swain, M. & Lapkin, S. 2001. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. Teoksessa M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. New York: Longman. 99–118.
- Tannen, D. 1989. Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. *Studies in Interactional Sociolinguistics* 6. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, M. & Suni, M. 2005. Maahanmuuttajien kieliympäristö ja kielitaito. Teoksessa S. Paananen (toim.), *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus. 9–21.
- Tarone, E. 1980. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning* 30 (2), 417–431.
- Tarone, E. 1981. Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly* 15, 285–295.
- Taylor, T. J. 1986. Do you understand? Criteria of understanding in verbal interaction. Teoksessa G. McGregor (ed.), *Language for hearers*. Oxford: Pergamon Press. 91–104.
- Taylor, T. J. 1992. Mutual misunderstanding. Scepticism and the theorizing of language and interpretation. London: Routledge.
- Taylor, T. J. & Cameron, D. 1987. *Analyzing conversation. Rules and units in the structure of talk*. Oxford: Pergamon Press.
- Thompson, L. C. 1991. *A Vietnamese reference grammar*. Seattle: University of Washington Press.
- Tilastokeskus 2005 [online]. Muuttoliike 2004. [www-dokumentti] <<http://webstat.tilastokeskus.fi/til/muutl/2004/index.html>> Luotu 13.5.2005, päivitetty 1.6.2005, viitattu 12.10.2007.
- Tilastokeskus 2007 [online]. Väestörakenne 2006. [www-dokumentti] <<http://www.stat.fi/til/vaerak/2006/index.html>> Luotu 23.2.2007, viitattu 12.10.2007.

- Tree, J. E. F. 1995. The effects of false starts and repetitions on the processing of subsequent words in spontaneous speech. *Journal of memory and language* 34 (6), 709–738.
- Thorne, S. L. 2005. Epistemology, politics, and ethics in sociocultural theory. *The Modern Language Journal* 89 (3), 393–409.
- Todorov, T. 1984. *Mikhail Bakhtin: The dialogical principle*. Manchester: Manchester University Press.
- Tomasello, M. (ed.) 1998. *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. 2000. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomlin, R. & Villa, V. 1994. Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16 (2), 162–183.
- Torvelainen, P. 2007. Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. *Jyväskylä Studies in Humanities* 73. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tukia, K., Aalto, E., Taalas, P. & Mustonen, S. 2007. *Suomi2: Minä ja arki*. Helsinki: Otava.
- Tuomisto, S. 2004. Päiväkoti-ikäisten maahanmuuttajalasten kuvailukeinot – ihan niinku talo tulee talo tästä. *Suomen kielen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Työministeriö 2007. *Maahanmuutto- ja työlupa-asiat. Tilastoja 1/2007*. Helsinki: Työministeriö.
- van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner: Ethnography and second language acquisition*. London: Longman.
- van Lier 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 245–260.
- VanPatten, B. 1990. Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition* 12 (3), 287–301.
- VanPatten, B. 1994. Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features and research methodology. *AILA Review* 11, 27–36.
- Varonis, E. M. & Gass, S. 1985. Non-native/non-native conversation: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 6 (1), 71–90.
- Vehkanen, M. (toim.) 1996. *Suomi toisena/vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. Helsinki: Edita.
- Voloshinov, V. N. 1973. *Marxism and the philosophy of language*. Transl. L. Matejka, L. & I. R. Titunik. New York: Seminar Press.

- Viberg, Å. 1987. Vägen till ett nytt språk. Del 1. Andraspråksinläring i ett utvecklings-perspektiv. Stockholm: Natur & Kultur.
- Vitanova, G. 2005. Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity. Teoksessa J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning and teaching: New perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 149-170.
- Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Käännös K. Helkama & A. Koski-Jännes. Helsinki: Weilin & Göös.
- Vygostky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1987. *Thinking and speech*. Teoksessa *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol 1. Problems of general psychology*. Transl. N. Minick, eds. R. W. Rieber & A. S. Carton. New York: Plenum Press.
- Wagner, J. 1983. *Dann du tagen einereeee - weisse Platte: An analysis of interlanguage communication in instructions*. Teoksessa C. Faerch & G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 159-174.
- Wagner, J. 1996. Foreign language acquisition through interaction: A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics* 26 (2), 215-235.
- Wagner, J. & Firth, 1997. *Communication strategies at work*. Teoksessa K. Kasper & E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman.
- Wagner-Cough, J. & Hatch, E. 1978. The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning* 25 (2), 297-308.
- Wang, J. 2000. Repetition in conversation: A look at "First and second sayings". *Research on Language and Social interaction* 33 (4), 407-424.
- Wertsch, J. V. 1984. *The Zone of Proximal Development: Some conceptual issues*. Teoksessa B. Rogoff & J. V. Wertsch (eds.), *Childrens' learning in the "zone of proximal development"*. San Fransisco: Jossey-Bass. 7-18.
- Wertsch, J. V. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. 1990. Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (eds.), *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Whitesheaf. 62-82.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. 2002. The need for action in sociocultural research. Teoksessa J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (eds.), *Sociocultural theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press. 56-74.
- Wesche, M. 1994. Input and interaction in second language acquisition. Teoksessa C. Callaway & B. J. Richards (eds.), *Input and interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 219-249.



- Whaley, L. J. 1997. Introduction to typology: The unity and diversity of language. Newbury Park: Sage.
- White, S. 1970. The learning theory tradition and child psychology. Teoksessa P. H. Mussen (ed.), Carmichael's manual of child psychology. Vol. 1. New York: John Wiley & Sons. 657-701.
- Wittgenstein, L. 1953. Philosophical investigations. Oxford: Blackwells.
- Wong, J. 2000. Repetition in conversation: A look at "First and second sayings". *Research on Language and Social Interaction* 33 (4), 407-424.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.
- Yule, G. & Macdonald, D. 1990. Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role. *Language Learning* 40 (4), 539-556.
- Young, R. 1984. Negotiation of outcome and negotiation of meaning in ESL classroom interaction. *TESOL Quarterly* 18 (3), 525-526.
- Yule, G. & Macdonald, D. 1990. Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role. *Language Learning* 40 (4), 539-553.
- Yule, G. & Tarone, E. 1991. The other side of the page: Integrating the study of communication strategies and negotiated input in SLA. Teoksessa R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (eds.), *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters. 162-171.
- Zaman-Zadeh, M. 1996. "Anteksi en ymärä": ymmärtämisen ongelmat ja niiden käsittely suomenoppijoiden välisissä keskusteluissa. Teoksessa H. Sulkala & M. Zaman-Zadeh (toim.), *Suomenoppijan kieli tutkimuskohteena. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 5*. Oulu: Oulun yliopisto. 176-208.
- Zebrowski, P. M. 1994. Duration of sound prolongation and sound/syllable repetition in children who stutter: Preliminary observations. *Journal of Speech and Hearing* 37 (2), 254-263.
- Zimmermann, R. & Schneider, K. 1987. Dialogical aspects of individual lexical search. *Multilingua* 6 (2), 113-130.
- Zuengler, J. 1987. Effects of expertise in interaction between native and non-native speakers. *Language and Communication* 7 (2), 123-137.

## LIITE 1 Transkriptiossa käytetyt merkitävät

*VIA:	osallistuja A (äidinkieli vietnam)
*VIB:	osallistuja B (äidinkieli vietnam)
*FIC:	osallistuja C (äidinkieli suomi)
*VID:	osallistuja D (äidinkieli vietnam); A:n asuintoveri
%sit:	tilanteen kuvaus
.	puheenvuoron päätyminen
?	kysymys/kysyvä intonaatio
+...	puheenvuoro jatkuu (esim. minimipalautte seuraa)
+,	puheenvuoro jatkuu (esim. minimipalautteen jälkeen)
+/.	puheenvuoro keskeytyy
#	tauco
##	pitkä tauco
###	erittäin pitkä tauco
xx+x	kaksihuippusena äännetty ilmaus (esim. mm+m)
xxx	epäselvä puhe
www	litteroimaton aines, esim. www [=nimi], www@s [=v]
@s	muu kieli kuin suomi; esim. and@s, www@s
[=!]	prosodinen tai ekstraverbaalinen ilmiö; esim. [=! nauraen]
[= xx]	selitys
[:=v]	vietnamia; [:=e] englantia
0	toiminta ilman puhetta
&	fonologinen fragmentti; esim. &mi mikä
[>]	päällekkäispuhunta seuraa
[<]	päällekkäispuhunta edeltää
[<>]	päällekkäispuhunta edeltää ja seuraa
[/]	vuoronsisäinen toisto (ei sisällä muokkausta)
[//]	vuoronsisäinen toisto (sisältää muokkausta)
<xx>	päällekkäispuhunta tai vuoronsisäinen toisto

Lähde: MacWhinney 1989: The CHILDES Project.  
Tools for Analyzing Talk.

**LIITE 2 Taulukot**

TAULUKKO 1 Merkitysneuvottelujen määrä keskusteluittain

<b>keskustelu</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>yhteensä</b>
A/C	29	26	27	26	27	135
B/C	43	38	43	30	30	184
<b>yhteensä</b>	<b>72</b>	<b>64</b>	<b>70</b>	<b>56</b>	<b>57</b>	<b>319</b>

TAULUKKO 2 Toistojen määrä merkitysneuvotteluissa eri osallistujilla keskusteluittain

<b>A/C-keskustelut</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>yhteensä</b>
A	47	41	30	49	44	211
C/A	47	35	30	40	49	201
<b>yhteensä</b>	<b>94</b>	<b>76</b>	<b>60</b>	<b>89</b>	<b>93</b>	<b>412</b>

<b>B/C-keskustelut</b>						<b>yhteensä</b>
B	51	46	49	37	41	224
C/B	46	48	26	27	26	173
<b>yhteensä</b>	<b>97</b>	<b>94</b>	<b>75</b>	<b>64</b>	<b>67</b>	<b>397</b>

TAULUKKO 3 Toistojen määrä merkitysneuvotteluissa koko aineistossa

keskustelu	1	2	3	4	5	yhteensä
A/C	94	76	60	89	93	412
B/C	97	94	75	64	67	397
yhteensä	191	170	135	153	160	809

TAULUKKO 4 Toistojen määrä merkitysneuvottelua kohti keskusteluittain

keskustelu	1	2	3	4	5	keski-arvo
A/C	3,2	2,9	2,2	3,4	3,4	3,02
B/C	2,2	2,4	1,7	2,1	2,2	2,12

Lyhenteiden merkitykset:

A/C osallistujien A ja C keskustelu

B/C osallistujien B ja C keskustelu

1-5 keskustelukerrat 1-5

A osallistuja A

B osallistuja B

C/A osallistuja C keskustellessaan A:n kanssa

B/C osallistuja C keskustellessaan B:n kanssa

TAULUKKO 5

Identtiset, modalisoidut, redusoidut ja elaboroitut toistot merkitysneuvotteluissa osallistujittain eri keskusteluissa

<b>A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>yhteensä</b>
<b>i:elb</b>	9	11	8	10	11	49
<b>i:rds</b>	4	5	4	2	2	17
<b>i:mdl</b>	2	0	0	0	0	2
<b>i:idt</b>	3	3	1	2	2	11
<b>t:elb</b>	8	5	6	12	10	41
<b>t:rds</b>	18	12	10	19	13	72
<b>t:mdl</b>	3	2	0	2	2	9
<b>t:idt</b>	0	3	1	2	4	10
<b>yhteensä</b>	47	41	30	49	44	211
<b>B</b>						
<b>i:elb</b>	8	8	4	3	8	31
<b>i:rds</b>	1	0	2	4	2	9
<b>i:mdl</b>	0	0	1	2	0	3
<b>i:idt</b>	0	0	1	2	1	4
<b>t:elb</b>	9	8	4	4	6	31
<b>t:rds</b>	25	23	28	19	21	116
<b>t:mdl</b>	4	1	4	0	1	10
<b>t:idt</b>	4	6	5	3	2	20
<b>yhteensä</b>	51	46	49	37	41	224
<b>C</b>						
<b>i:elb</b>	12	7	11	4	12	46
<b>i:rds</b>	3	8	1	3	3	18
<b>i:mdl</b>	0	0	0	0	0	0
<b>i:idt</b>	0	1	1	0	0	2
<b>t:elb</b>	20	12	14	25	27	98
<b>t:rds</b>	9	3	2	5	3	22
<b>t:mdl</b>	0	0	0	0	1	1
<b>t:idt</b>	4	4	1	2	3	14
<b>yhteensä</b>	48	35	30	39	49	201
<b>C/B</b>						
<b>i:elb</b>	13	16	7	11	5	52
<b>i:rds</b>	5	8	2	2	2	19
<b>i:mdl</b>	0	0	0	0	0	0
<b>i:idt</b>	0	2	1	0	1	4
<b>t:elb</b>	23	15	10	9	11	68
<b>t:rds</b>	1	3	3	5	4	16
<b>t:mdl</b>	1	0	0	0	0	1
<b>t:idt</b>	3	4	3	0	3	13
<b>yhteensä</b>	46	48	26	27	26	173

## Lyhenteiden merkitykset:

1-5	keskustelukerrat 1-5
A	osallistuja A
B	osallistuja B
C/A	osallistuja C keskustellessaan A:n kanssa
B/C	osallistuja C keskustellessaan B:n kanssa
i:elb	oman edeltävän ilmauksen elaborointi
i:rds	oman edeltävän ilmauksen redusointi
i:mdl	oman edeltävän ilmauksen modalisointi
i:idt	oman edeltävän ilmauksen identtinen toisto
t:elb	keskustelukumppanin edeltävän ilmauksen elaborointi
t:rds	keskustelukumppanin edeltävän ilmauksen redusointi
i:mdl	keskustelukumppanin edeltävän ilmauksen modalisointi
i:idt	keskustelukumppanin edeltävän ilmauksen identtinen toisto