Pietilä P., P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) 2006. Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLAn vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä. s. 159–177.

▼▼▼▼

ARKIKESKUSTELU KIELEN OPPIMISEN YMPÄRISTÖNÄ – HAASTEITA TUTKIMUKSELLE

Niina Lilja
Jyväskylän yliopisto

In recent years, the methodology of conversation analysis (CA) has been applied to many areas of research, also to the study of second language acquisition. This article explores what kind of insights the methodology of CA may provide to SLA research. The recent discussion on "CA for SLA" is first summarized and then a single case analysis is presented in order to illustrate instances and sequences which can be considered as possible learning opportunities in second language interaction.

Keywords: conversation analysis, learning, second language conversation

1 JOHDANTO

Keskustelunanalyyttisen metodologian sovelluksista puhutaan paljon juuri nyt (ks. esim. Richards ja Seedhouse 2005). Yksi runsaasti keskustelua herättänyt kysymys on, mitä tarjottavaa keskustelunanalyyttisellä viitekehyksellä voisi olla kielen oppimisen tutkimukselle (Firth & Wagner 1997; Brouwer 2003; Brouwer & Wagner 2004; He 2004; Mondada & Pekarek Doehler 2004; Seedhouse 2005; Markee 2000, 2005).

Kun keskustelunanalyyttistä viitekehystä aletaan käyttää vuorovaikutuksessa tapahtuvan kielenoppimisen analysointiin, on vastassa kuitenkin sekä käytännöllisiä että teoreettisia haasteita. Millaista aineistoa tulisi kerätä, jotta olisi mahdollista analysoida kielellisten taitojen kehittymistä? Millainen oppimisen määritelmä jakaisi keskustelunanalyysin lähtökohtaoletukset kielestä ja vuorovaikutuksen sosiaalisesta luonteesta? Tarkoitukseni on tässä artikkelissa pohtia näitä kysymyksiä. Esittelen ensin lyhyesti sitä, millaista tähänastinen vuorovaikutuksen tutkimus kielen oppimisen tutkimuksen (SLA)[1] viitekehyksessä on ollut, ja pohdin syitä siihen, miksi keskustelunanalyysia ei ole käytetty enempää kielen oppimisen tutkimuksen menetelmänä. Sitten esittelen, millaisia havaintoja keskustelunanalyyttisissä tutkimuksissa on tähän mennessä tehty kakkoskielisistä aineistoista eli sellaisista vuorovaikutustilanteista, joita voi pitää kiinnostavina SLA-näkökulmasta. Tämän jälkeen tuon tapausanalyysin kautta esille oman näkökulmani siihen, miten oppimista voisi keskustelunanalyyttisessä viitekehyksessä lähteä tutkimaan ja mitä annettavaa keskustelunanalyyttisellä metodologialla voisi olla kielen oppimisen tutkimukselle.

2 VUOROVAIKUTUKSEN TUTKIMUS SLA-VIITEKEHYKSESSÄ

SLA-tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ihmiset oppivat vieraita kieliä, miltä osin kielen oppimisen prosessit ovat toisaalta universaaleja ja toisaalta kielikohtaisia ja millaisia yksilökohtaisia eroja kielenoppimisprosessiin liittyy ja miksi (ks. Larsen-Freeman 2000). SLA-tutkimuksen kenttä on teoreettisesti ja empiirisesti

1 Käytän Second language acquisition -tutkimuksesta tässä sekä lyhennettä SLA että käännöstä *(toisen) kielen oppimisen tutkimus*. En tee tässä eroa omaksumisen ja oppimisen välille, vaan puhun oppimisesta ottamatta kantaa siihen, onko kyse tavoitteellisesta vai tahattomasta prosessista (käsitteiden erosta ks. esim. Larsen-Freeman & Long 1991: 240–249).

monista suunnista vaikutteita hakeva. Siitä huolimatta on kuitenkin perusteltua sanoa, että SLA-tutkimuksen valtavirta ja ”kova ydin” on perusotteeltaan yksilökeskeistä: psykolingvististä ja jopa kokeellista (ks. esim. Larsen-Freeman 2000, 2004: 603; Markee 2005: 211). Wagner ja Gardner (2004: 13) kiteyttävät SLA:n valtavirran kieli-, vuorovaikutus- ja oppimiskäsityksen seuraavasti:

> ”Mainstream SLA is a conglomerate of theories and methods, but the main glue that keeps the diverse approaches in SLA together is the concept of language as primarily form, and the understanding of acquisition as individual cognition, i.e. an accomplishment of the (single) human mind. Theories of SLA model the learner as an input-output processing unit in a sender-receiver model of communication.”

Siitä huolimatta, että SLA-tutkimuksessa vallitseva viitekehys on nimenomaan yksilön mielessä tapahtuvista kielen oppimiseen ja omaksumiseen liittyvistä prosesseista kiinnostunut, myös vuorovaikutuksen tutkimus on jo pitkään kuulunut kielen oppimista analysoivien tutkijoiden kiinnostuksen kohteisiin. Esimerkiksi niin sanotussa ”*Input and Interaction*” -viitekehyksessä (ks. esim. Gass 1997; Long 1981, 1983) sekä kommunikaatiostrategioiden tutkimuksessa (ks. esim. Kasper & Kellerman 1997) tarkastellaan nimenomaan vuorovaikutusta ja oppijan vuorovaikutuksessa samaa kielellistä syötöstä oppimisen näkökulmasta.

Viimeisten vuosikymmenien aikana SLA-tutkimuksen piirissä on kiinnostuttu myös keskustelunanalyyttisesta näkökulmasta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista oppimisen tutkimuksessa. Tämä keskustelu sai alkunsa Firthin ja Wagnerin (1997) artikkelista, jossa SLA-tutkimuksen valtavirtaa kritisoidaan keskustelunanalyyttisesta näkökulmasta käsin. Artikkelissa esitetyn kritiikin mukaan SLA-tutkimus on metodeiltaan ja teorioiltaan yksilökeskeisesti painottunutta eikä kielen käytön sosiaalisia aspekteja ja kontekstisidonnaisuutta ole otettu siinä tarpeeksi huomioon. SLA-tutkimuksessa tulisi Firthin ja Wagnerin (1997) mukaan omaksua enemmän osallistujien näkökulmasta ja perspektiivistä lähtevä käsitteen määrittely ja tutkimusote (ns. emic-perspektiivi). (Ks. myös Wagner

1998.) Firthin ja Wagnerin aloittama keskustelu nosti SLA-tutkimuksen kentässä selvästi esiin erot kognitiivisesti ja yksilökeskeisesti painottuneen valtavirta-SLA:n ja kehittymässä olevan vuorovaikutuksellisemman näkökulman välillä. Keskustelu antoi myös sykäyksen useille tutkimuksille, joissa on pohdittu, miten kognitiivispainotteinen SLA-tutkimus voisi hyötyä ja miten sitä voisi uudelleenmääritellä keskustelunanalyyttisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin[2]. (Markee & Kasper 2004: 491.)

Yksi tärkeä syy siihen, miksei keskustelunanalyysia vielä tähän mennessä ole käytetty laajemmin hyväksi oppimisen tutkimuksessa, on se, että keskustelunanalyysin ja SLA-kentässä tehdyn tutkimuksen käsitykset kielestä, vuorovaikutuksesta ja kielen oppimisesta ovat hyvin erilaiset. Keskustelunanalyysin näkemys kielestä ja vuorovaikutuksesta eroaa melko paljon edellä kuvatusta kielen oppimisen tutkimuksessa vallalla olevasta yksilökeskeisestä näkemyksestä: keskustelun-analyytikolle kieli on ennen kaikkea sosiaalisen toiminnan ja yhteisen ymmärryksen rakentamisen resurssi (ks. esim. Schegloff, Koshik, Jacoby & Olsher 2002). Myös näiden kahden eri tutkimussuuntauksen tyypillisimmät tutkimuskysymykset ovat erilaisia. SLA-tutkimuksen ensisijainen kiinnostus kohdistuu kielen oppimisen prosesseihin, kun taas keskustelunanalyyttiset tutkimukset pyrkivät yleensä tarkastelemaan sitä, millä keinoin ihmiset vuorovaikutuksessa jäsentävät sosiaalista maailmaansa ja rakentavat yhteistä ymmärrystä.

Erot kieli- ja viestintänäkemyksessä sekä tutkimusintresseissä ovat yhteydessä siihen, että keskustelunanalyysin ja perinteinen SLA-tutkimus eroavat toisistaan myös metodologialtaan monin

---

2 Myös keskustelunanalyysin ja sosiokulttuurisen oppimisen teorian välillä on joitakin olennaisia eroja, joita ei kuitenkaan ole mahdollista eritellä tässä tarkemmin. Tiivistetysti voi sanoa, että tärkeä ero näiden kahden näkökulman suhtautumisessa oppimiseen ja sen tutkimukseen on seuraava: sosiokulttuurisesta näkökulmasta keskustelunanalyysia voidaan pitää menetelmänä, joka palvelee laajempaa oppimisen teoriaa, kun taas etnometodologinen keskustelunanalyysi ei sitoudu mihinkään teoriaan vaan pyrkii tarkastelemaan vuorovaikutusta osallistujien orientaatioista käsin. (Ks. esim. Seedhouse 2005.)

tavoin. Metodologisia eroja on esimerkiksi siinä, millaista aineistoa tutkimuksessa suositaan (luonnollisista vuorovaikutustilanteista vs. koejärjestelyjen avulla kerätty aineisto), mitä vuorovaikutustilanteiden litteraatioilta halutaan ja millainen on itse analyysiprosessi (eroista tarkemmin ks. esim. Gass 2004: 597–616; Brouwer & Wagner 2004: 30–32; Wagner 1996, 1998).

Näistä toisaalta tutkimuksen tavoitteisiin ja teoreettisiin näkemyksiin ja toisaalta menetelmällisiin käytäntöihin liittyvistä eroista johtuen jotkut SLA-tutkijat ovat sitä mieltä, että keskustelunanalyyttiset tutkimukset kuuluvat SLA:n viitekehyksessä marginaaliin (esim. Larsen-Freeman 2004: 603). Toiset taas ovat sitä mieltä, että keskustelunanalyyttisen viitekehyksen esiin nostaminen SLA-tutkimuksessa saattaa johtaa tutkimusalan historiassa radikaaleimpaan tutkimuksen, sen teoreettisten prioriteettien ja metodologisten käytäntöjen uudelleenmäärittelyyn (Markee & Kasper 2004: 492). Oma näkemykseni on, että keskustelunanalyysi voi tuoda oppimisen tutkimukseen uusia, kiinnostavia näkökulmia. Tavoitteena on tässä artikkelissa tapausanalyysin kautta perustella tätä näkökulmaa. Ennen analyysia esittelen kuitenkin vielä sellaista aikaisempaa keskustelunanalyyttistä tutkimusta, jossa on tarkasteltu kielen oppimisen kannalta kiehtovia kysymyksiä.

3 KESKUSTELUNANALYYSI JA OPPIMISEN TUTKIMUS

Tähänastisissa syntyperäisen ja ei-syntyperäisen kielen puhujan välistä vuorovaikutusta tarkastelleissa keskustelunanalyyttisissä tutkimuksissa kiinnostus on kohdistunut pääasiassa siihen, miten toista kieltä käytetään vuorovaikutuksessa ja miten keskustelijat rakentavat yhteistä ymmärrystä tilanteissa, joissa heidän kielelliset resurssinsa ovat erilaiset (ks. esim. Gardner & Wagner 2004; Brouwer 2000; Egbert 2004, 2005; Kurhila 2001, 2003, 2005; Svennevig 2003, 2004; Wong 2000a ja b, 2004, 2005). Myös

kakkoskielinen luokkahuonevuorovaikutus on ollut kiinnostuksen kohteena useissa viimeaikaisissa tutkimuksissa (ks. esim. Markee 2000, 2005; Seedhouse 2004).

Kakkoskielistä vuorovaikutusta analysoineet keskustelun-tutkijat ovat siis tähän mennessä analysoineet lähinnä toisen kielen käyttöä erilaisissa vuorovaikutus-konteksteissa. Systemaattista lähestymistapaa siihen, miten käyttää keskustelun-analyysia toisen kielen oppimisprosessien tarkasteluun, ei ole vielä omaksuttu. Tästä huolimatta monet tutkijat ovat kuitenkin muun analyysin ohessa tavalla tai toisella viitanneet oppimisen mahdollisuuteen (ks. esim. Kurhila 2005: 155–158; Mori 2004: 175–176; Wong 2004: 124, 2005: 160). Brouwer ja Wagner (2004: 32) toteavat, että viimeaikainen suuntaus kakkoskielistä vuorovaikutusta tarkastelevissa tutkimuksissa on ollut paikallisen (*local*) tai sattumanvaraisen (*incidental*) oppimisen kuvaaminen sekä keskustelun tarjoaminen oppimismahdollisuuksien analysointi. Tällaisissa tapauksissa analyysi kohdistuu tyypillisesti siihen, millaiset vuorovaikutusympäristöt ja keskustelukäytänteet voisivat mahdollistaa oppimisen tai olla yhteydessä siihen. Varsinaisen oppimisprosessin ja kielenkäytön muutoksen tutkimiseen ei kuitenkaan ole vielä päästy käsiksi.

Koska keskustelunanalyysi on kiinnostunut ainoastaan vuorovaikutuksessa näkyvistä ilmiöistä, on selvää, että sen avulla ei ole mahdollista vastata kuin vain osaan niistä kysymyksistä, jotka kielen oppimisen ja omaksumisen tutkijoita kiinnostavat. Kun arvioidaan sitä, millaista hyötyä keskustelunanalyyttisestä näkökulmasta voisi olla kielen oppimisen ja omaksumisen tutkimukselle, on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää ensin pohtia ja määritellä, mitä oppimisella tarkoitetaan. Jos oppiminen käsitetään pelkästään yksilölliseksi prosessiksi ja muutokseksi yksilön kognitiivisissa rakenteissa, ei keskusteluanalyysillä ole oppimisesta juurikaan sanottavaa. Jos kielen oppiminen kuitenkin ymmärretään aktiiviseksi yhteistyössä tapahtuvaksi ongelmienratkaisu-prosessiksi, voi keskustelunanalyyttisillä olla paljonkin tarjottavaa oppimisen tut-

kimukselle. (Ks. He 2004: 573–578; Brouwer & Wagner 2004; Markee 2000.)

Keskustelunanalyysin erityinen kontribuutio oppimisen tutkimukselle voisi olla juuri siinä, että sen avulla voidaan osoittaa, miten oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksen resurssien avulla (Brouwer & Wagner 2004, Seedhouse 2005). Vielä ei ole kuitenkaan olemassa kovin paljon tietoa siitä, millaisia oppimista mahdollistavia prosesseja vuorovaikutuksessa mahdollisesti tapahtuu. Markee ja Kasper (2004: 496) korostavatkin, että kun keskustelunanalyysia aletaan käyttää oppimisen tutkimuksen menetelmänä, on tärkeää ensin selvittää, miten ja mitä vuorovaikutuksessa voi oppia. He painottavat, että keskustelunanalyyttisestä näkökulmasta katsoen kielen käyttö ja kielen omaksuminen eivät ole toisistaan erillisiä asioita, vaan ne kietoutuvat toisiinsa. Näin ollen voidaan ajatella, että oppiminen on vuorovaikutusprosessi, joka tapahtuu keskustelijoiden välillä, intersubjektiivisessa tilassa, eikä vain yksilön mielessä.

Monissa keskustelunanalyysin ja kielen oppimisen tutkimuksen yhteyksiä tarkastelevissa tutkimuksissa on todettu, että keskustelunanalyysin käyttö oppimisen tutkimuksessa edellyttää ennen kaikkea pitkittäistä aineistoa, koska vain pitkittäisen aineiston avulla on mahdollista päästä analysoimaan sitä, millaisia muutoksia kielen käytössä ja vuorovaikutuksessa tapahtuu oppimisprosessin edetessä, ajan kuluessa. (Kasper 2004; Seedhouse 2005; Wagner 2004.) Toisaalta on kuitenkin niin, että kaikki vuorovaikutus ei edistä oppimista. Ennen kuin lähdetään keräämään pitkittäistä aineistoa, on tarpeellista päästä selville, millaiset toimintajaksot keskustelussa ovat sellaisia, jotka voisivat ainakin mahdollistaa oppimisen (ks. Brouwer 2003: 535). Eli millaiset sekvenssit keskustelussa voisivat olla sellaisia, joissa oppija saa tietoa opettelemansa kielen rakenteiden, muotojen ja funktioiden välisistä suhteista? Millaiset toimintajaksot voisivat olla potentiaalisia oppimisprosessin alkuunpanijoita tai vahvistajia?

4 OPPIMISELLE OTOLLINEN TOIMINTAJAKSO: MERKITYKSESTÄ MUOTOON

Esittelen seuraavaksi tekeillä olevan väitöskirjani aineistosta[3] poimitun keskustelu-esimerkin, joka näyttäisi sisältävän oppimista mahdollistavia kohtia. Esimerkki-sekvenssi on melko pitkä neuvottelu, jossa ensin selvitetään tietyn sanan merkitystä ja sen jälkeen fokusoidaan sen muotoon. Näyttää siltä, että tämän pitkän neuvottelun aikana ei-syntyperäinen kielen käyttäjä saa tietoa opettelemansa kielen merkitysten ja muotojen välisistä suhteista, mistä syystä sekvenssiä on mahdollista pitää oppimista edistävänä.

Katkelmassa keskustelevat ystävykset Sami ja Fred, joista Sami on syntyperäinen ja Fred ei-syntyperäinen suomen kielen puhuja. Sami ja Fred ovat tämän keskustelun aikana keskustelleet monista arkipäiväisistä asioista, ja tässä tarkasteltavana oleva jakso saa alkunsa siitä, että Sami kertoo polkupyöränsä eturenkaan laakereiden olevan rikki. *Laakeri*-sana osoittautuu kuitenkin Fredille ongelmalliseksi, sillä rivillä kahdeksan hän toistaa sen kysyvällä intonaatiolla.

---

3 Aineistoni koostuu noin 13 tunnista videonauhoitettuja kahden- ja monenkeskisiä arkikeskusteluja. Keskusteluja on yhteensä 20, ja niissä on mukana 14 eri ei-syntyperäistä ja 18 eri syntyperäistä puhujaa. Aineistoni ei-syntyperäisten keskustelijat ovat kielitaidoltaan eritasoisia: toiset osaavat suomea erinomaisesti, toiset taas ovat aloittelijoita. Olen kerännyt aineistoni siten, että olen antanut videokameran lainaan keskustelijoille ja he ovat itse nauhoittaneet keskustelujaan arkisissa kielenkäyttötilanteissaan. Tällä olen pyrkinyt siihen, että aineistoni olisi mahdollisimman luonnollista. Olen litteroinut keskusteluni keskustelunanalyyttisten litteraatiokäytänteiden mukaisesti. Tutkin tämän aineiston pohjalta väitöskirjassani toisen aloittamia korjaussekvenssejä syntyperäisen ja ei-syntyperäisen suomenpuhujan keskusteluissa. Analysoin siinä myös sellaisia oppimiselle otollisia toimintajaksoja, jotka rakentuvat toisen aloittamiksi korjaussekvensseiksi.

01 Sami: <minun pyörän (.) eturengas on (.) rikki.>
*SAMI KATSOO FREDIIN: KATSOVAT TOISIINSA
02 (0.6)*
03 Fred: mikä pyörä,
04 Sami: [etur-]
[
05 Fred: [mikä<] minä korjata sinulle [(— —)]
[* KATSOO
FREDIIN: KATSOVAT TOISIAAN
06 Sami: [semmoset] laakerit*.
07 (0.6)
08 Fred: ?laakerit,
09 Sami: joo.
10 (.)
* KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS FREDISTÄ
11 Sami: *laakeri.
12 (1.2)
13 Fred: mikä polkupyörä tämä o.
14 Sami: <minun oma polkupyörä>.
15 (.)
16 Fred: se on eri (°°kuin°°) °mitä°:
[* NYÖKYTTELEE
17 Sami: [*joo=
18 (1.0) ((myös Fred nyökyttelee ja kääntää katseensa pois Samista))
19 Sami: >ja minun pitää< (0.4) tai minä (.) soitan tänää:n <pekan
20 rysään> (.) ja kysyn paljonko sen korjaus maksaa.
21 (1.0)
22 Fred: mikä se on:, (.) mikä rikki.

Fred toistaa *laakeri*-sanan rivillä kahdeksan. Tätä toistoa seuraa Samin tuottama korjausvuoro, joka koostuu vahvistavasta partikkelista *(joo*) ja *laakeri*-sanan toistosta perusmuodossa. Tässä on huomionarvoista se, että Sami toistaa *laakeri*-sanan nimenomaan perusmuodossa ja poistaa siitä monikon tunnuksen. Aineistossani on muutamia samantyyppisiä esimerkkejä, joissa syntyperäinen puhuja korjausvuorossaan poistaa ongelmalliseksi osoittautuneesta sanasta taivutusmorfologiaa, esimerkiksi sijapäätteen. On mahdollista ajatella, että taivutusmorfologiaa karsimalla sanan perusmuoto pyritään tuomaan selvemmin esille, mikä saattaa helpottaa ongelmallisen sanan ymmärtämistä. Monissa aineistoni esimerkissä tämä taivutusmorfologian karsiminen on riittävä korjausoperaatio ja

omiaan palauttamaan yhteisen ymmärryksen. Tässä tällainen korjausoperaatio vaikuttaa sanan perusmuodon parempaan tunnistettavuuteen kuitenkin vain vähän eikä se olekaan riittävä yhteisen ymmärryksen palauttaja, vaan korjaussekvenssi jatkuu.

Korjausjakson ensimmäisen vaiheen (rivit 1–12) jälkeen keskustelijat selvittelevät hetken sitä, mistä polkupyörästä oikeastaan onkaan kysymys. Kun tämä selviää, Sami kertoo, millaiset aikomukset hänellä on polkupyörän suhteen: hän aikoo soittaa korjaajalle ja kysyä, mitä pyörän korjaus maksaa. Tämän jälkeen Fred tekee rivillä 22 uuden korjausaloitteen ja kysyy, mikä pyörässä nyt tarkalleen ottaen onkaan rikki.

Tämä Fredin tekemä toinen korjausaloite (r. 22) kertoo selvästi ainakin kaksi asiaa: Ensinnäkin se kertoo, että Fred on motivoitunut selvittämään, mikä osa pyörästä on hajalla. Toiseksi korjausaloite kertoo myös sen, että Fredin kielitaito tai asianhallintansa ei ole riittänyt ensimmäisen korjausvuoron (r. 9–11) ymmärtämiseen. Toisen korjausaloitteen jälkeen Sami alkaakin selittää, mikä laakeri on. Hän käyttää selityksessään apuna pöydällä olevaa pullaa, joka muistuttaa muodoltaan polkupyörän rengasta.

23 Sami: mm:
24 Fred: (etupyörä vai)
25 (0.4)
* OSOITTAA PULLAA PÖYDÄLLÄ JA PYÖRITTÄÄ SORMEA SEN YLÄPUOLELLA PULLAN MUOTOISESTI
26 Sami: no öö (.) *tässä °o° tämä or rengas,
27 Fred: joo,
* OSOITTAA OIKEAN KÄDEN ETUSORMELLA SUORAAN PULLAN KESKUSTAAN
28 Sami: ja sinne *keskelle, [(0.6)] mihin mihin haarukka tu [lee
[ ] [
29 Fred: [.Hh] [joo jo?
* OTTAA PULLAN ETU- JA KESKISORMEN VÄLIIN, OSOITTAA PULLAN KESKUSTAA VASEMMALLA KÄDELLÄ
* KATSAHTAA FREDIIN

30 Sami: *ºtämä ninº se on se laakeri, (0.4) *pienet pieniä osia
31 pieniä palloja.=
32 Fred: = .h a?aa se o rikki.
33 Sami: joo.
34 (.)
35 Fred: palloja on rikki.
36 Sami: en tiedä (.) se pitä[ä
37 Fred: [sen tuli ääniä,=
* NYÖKKÄÄ
38 Sami: *=joo.
39 Fred: aah:
40 Sami: kova ääni [iso ääni
41 Fred: [(>ºkova ääniº<) joo joo.

Selityksessään Sami käyttää hyväkseen paitsi pöydällä olevaa pullaa myös nonverbaliikkaa, erityisesti eleitä. Sanallisesti hän kuvailee laakeria *pieniksi osiksi* ja *pieniksi palloiksi*. Rivillä 32 Fred ensimmäisen kerran osoittaa, että hän alkaa ymmärtää, mistä on kysymys, ja riviltä 35 eteenpäin hän osoittaa ymmärryksensä vielä vahvemmin. Ensin hän toteaa, että nimenomaan pallot ovat rikki, ja sen jälkeen hän vielä osoittaa ymmärtävänsä, mitä tästä ”pallojen” rikki olemisesta seuraa: niistä lähtee ääniä, kun pyörällä ajetaan. Tässä tulee selväksi myös se, että Fred tietää polkupyöristä melkoisesti. Näin ollen se seikka, että hän ei edellä tuntenut *laakeri*-sanaa, ei voi johtua siitä, etteikö hän tuntisi polkupyörien tekniikkaa. Pikemminkin kyse oli nimenomaan kielellisestä ongelmasta. On huomattava, että tässä vaiheessa Fred ei kuitenkaan lainkaan suuntaudu kielen oppimiseen vaan sen sijaan molemmat keskustelijat ovat keskittyneet sen selvittämiseen, mikä osa polkupyörästä tarkalleen ottaen on rikki ja mitä tämän osan rikkinäisyydestä seuraa.

Viimeistään rivillä 35 Fred on siis ymmärtänyt, mikä osa pyörästä on rikki. Hän kuitenkin puhuu laakereista viittaamalla niihin *palloja*-ilmauksella (r. 35). Vaikka *laakeri*-sanan merkitys onkin selvä, hän ei vielä pysty yhdistämään sanan merkitystä sen muotoon. Keskustelu aiheen ympäriltä kuitenkin jatkuu, ja seuraavaksi Fred pyrkii tuottamaan *laakeri*-sanan rivillä 49 tuottaessaan ehdo-

tuksen siitä, mitä laakereiden ollessa rikki olisi hänen mukaansa järkevää tehdä.

42 (0.6)
43 Fred: °.mt .hhh°
44 Sami: se pyörii mutta (.) ään [ääntelee].
45 Fred: [mm]
46 (0.6)
47 Fred: joo joo(h).
48 Sami: ?°vhäh°? ((=pieni haukotus))
49 Fred: pitä vaihta ehkä nämä (0.8).h mikä se on polari tai mitä?
50 (0.6)
51 Fred: °pieniä°,
52 Sami: no laakeri.
53 Fred: laakeri.
54 Sami: joo.=
55 Fred: =mm.
56 (0.4)
57 Sami: °mm°
* KATSOO SUORAAN ETEENSÄ
58 Fred: *laakeri[a.]

Rivillä 49 Fred siis ehdottaa, että laakerit olisi vaihdettava. Hän ei kuitenkaan vielä muista sanan muotoa täsmällisesti ja joutuu hakemaan sitä. Brouwer (2003) on analysoinut tämäntyyppisiä sanahakuja syntyperäisen ja ei-syntyperäisen tanskanpuhujan keskustelussa. Hänen analyysinsa mukaan sanahakuja on mahdollista pitää oppimiselle otollisina kohtina keskustelussa, etenkin jos osallistujat suuntautuvat ekspertin ja noviisiin kielenkäyttäjän puhujaidentiteetteihin sanahaun aikana ja jos noviisi kielen puhuja lopulta käyttää ekspertin tarjoamaa sanaa omassa puheessaan.

Sanahaun alkamisesta on tässä (r. 49) merkkinä pitkä, melkein sekunnin mittainen tauko ja sitä seuraava kysymysmuotoinen avunpyyntö ”*mikä se on*”. Avunpyynnön jälkeen Fred tuottaa oman ehdotuksensa kyseistä sanasta (laakeri = polari). Hän kuitenkin osoittaa olevansa epävarma tästä ehdotuksestaan ja suuntautuu Samin kielelliseen eksperttiasemaan päättämällä vuoronsa nousevalla intonaatiolla esitettyyn *tai mitä* -kysymykseen, joka siis pyytää Samilta joko vahvistusta tai korjausta *polari*-ehdotukselle.

Sami ei kuitenkaan tule mukaan Fredin sanahakuun kuin vasta sen jälkeen, kun Fred on vielä jatkanut vuoroaan sanalla *pieniä* (jonka käyttö on todennäköisesti yhteydessä siihen, että aikaisemmin keskustelussa laakereita on kuvattu *pieniksi palloiksi*). Lopulta rivillä 52 Sami tarjoaa Fredille *laakeri*-sanan.

Tapauksia, joissa sanahakuun juuttunut puhuja käyttää toisen puhujan tarjoamia kielellisiä elementtejä omassa puheessaan, voi pitää ainakin paikallisena oppimisena ja on mahdollista ajatella, että etenkin toistuessaan tällaiset sanahakusekvenssit saattaisivat johtaa myös pysyvämpään oppimiseen. Sanasto on kielen oppimisessa, erityisesti oppimisprosessin alussa, erittäin olennainen ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta keskeinen kielitaidon osa-alue. Sanahaut näyttävätkin olevan kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa hyvin usein toistuva ilmiö (ks. esim. Kurhila 2003), vaikka toki sanahakuja esiintyy myös syntyperäisten puhujien välisissä keskusteluissa.

Tässä on olennaista ottaa huomioon myös se toiminta, jonka osana sanahaku tapahtuu. Vuorossaan rivillä 49 Fred on nimittäin tekemässä ehdotusta siitä, miten hänen mielestään puheena olevassa tilanteessa tulisi menetellä. Tämä toiminta eli toimenpide-ehdotuksen tekeminen osaltaan korostaa Fredin asiantuntijuutta polkupyörien suhteen. Fredin kielelliset resurssit eivät kuitenkaan täysin riitä ehdotuksen tekemiseen ja kutsuessaan Samia apuun hän suuntautuu tämän kielelliseen eksperttiasemaan. On huomionarvoista, että kielellisistä identiteeteistä neuvotteleminen kietoutuu näin selvästi muuhun osallistujille merkitykselliseen toimintaan.

Fredin avunpyynnön jälkeen Sami tarjoaa hänelle *laakeri*-sanan rivillä 52. Tämän jälkeen Fred toistaa sanan kaksi kertaa. Ensimmäinen toisto on rivillä 53 ja se on aivan odotuksenmukainen tällaisen sanahakusekvenssin jälkeen. Rivillä 58 Fred kuitenkin toistaa sanan vielä kerran, tällä kertaa partitiivimuodossa. Näyttäisi siltä, että tällä toisella toistolla ei ole juuri vuorovaikutuksellista tehtävää, koska Fred ei mitenkään osoita sitä Samille vaan tuottaa toiston itsekseen, eteensä katsoen. Sami ei myöskään vahvista tätä

toistoa vaan jatkaa rivillä 59 keskustelua laakereiden vaihdosta ja mahdollisen vaihdon hinnasta. Fredin *laakeria*-toisto onkin siis mahdollista analysoida niin, että Fred toistelee sanaa nimenomaan tarkoituksenaan painaa se mieleensä. Tässä kohtaa Fred on siis päässyt jyvälle myös ongelmia aiheuttaneen sanan kielellisestä muodosta.

59 Sami: [ºseº] se voi maksaa kaksikymmentä euroa tai (0.4).hh tai
60 kolmekymmentä euroa.
61 (0.6)
62 Sami: eikä minulla ole ?yhtään rahaa.
63 Fred: onko?
64 (.)
65 Fred: ºm?m.º
66 Sami: º?hmm.º
67 (0.4)
68 Sami: no,
69 Fred: .h voin korjata sinulle jos sä,
70 (0.4)
71 Fred: (°oke°)
72 (.)
73 Sami: m m:. hm h (.) se voi olla vai[kee
74 Fred: [maksa vähä raha=
75 Sami: =he HEh he[hhe
76 Fred: [EI voi ee minulla on kotona (1.0) öö (0.6)
77 mikä se on (.) tämä laakeria?
78 Sami: m?hy.
79 Fred: ja nämä ha .mt .hh ööhh:
80 (.)
81 Sami: joo=
82 Fred: =ja kaikki tavarat (0.4) mikä tarvitsemme.

Rivillä 59 Sami tuo esiin, että laakereiden vaihtaminen saattaa olla kallista ja että hänen rahavaransa ovat vähäiset. Tällaisen ”valituksen” jälkeen on melko odotuksenmukaista, että Fred tarjoutuu olemaan avuksi laakereiden vaihtamisessa. Rivillä 73 Sami kuitenkin ryhtyy kieltäytymään Fredin avuntarjouksesta ja toteaa, että laakereiden vaihtaminen saattaa olla vaikeaa. Fred kuitenkin kieltää tämän ja kertoo, että hänellä on kotonaan laakereita ja muita pyörän korjaukseen tarvittavia tavaroita. Tässä yhteydessä Fred

pystyy tuottamaan *laakeri*-sanan ensimmäisen kerran aivan oikein osana omaa vuoroaan, vaikka hän tälläkin kertaa vielä merkitsee sen nousevalla intonaatiolla hieman epävarmaksi.

Näyttää siis siltä, että tämän esimerkkikatkelman aikana Fred oppii *laakeri*-sanan, ainakin sinä määrin, että pystyy käyttämään sitä tässä keskustelun kontekstissa. Sanan opetteluprosessi etenee merkityksen selvittämisen kautta kielellisen muodon havainnointiin: Esimerkkikatkelman alkupuolella keskustelijoiden huomio on ongelmallisen *laakeri*-sanan merkityksen selvittämisessä. Kun merkitys on selvinnyt, ei-syntyperäinen puhuja keskittyy ilmauksen kielelliseen muotoon ja sen omaksumiseen. Esimerkin aikana Fred näyttää siis saavan tietoa sanan merkityksen ja muodon välisestä suhteesta, mikä mahdollisesti edistää oppimista.

On olennaista huomata, että oppimiselle otolliset keskustelun kohdat ovat tämän esimerkin aikana hetkittäisiä ja kietoutuvat vuorovaikutuksessa muun toiminnan lomaan. Tässä jaksossa oppimiselle otollisia kohtia näyttävät olevan ennen kaikkea sellaiset sanahaut, joissa Fred pyrkii tuottamaan *laakeri*-sanan ja joissa hän kutsuu Samia avukseen. Nämä sanahaut tapahtuvat kuitenkin aina osana sellaisia vuoroja, joissa Fred on tekemässä jotakin muutakin vuorovaikutuksellisesti merkityksellistä tekoa: rivillä 49 hän ehdottaa, että rikkinäiset laakerit on vaihdettava, ja riviltä 76 alkavassa vuorossaan perustelee sitä, miksi hänen tarjouksensa laakerien vaihtamisesta on harkitsemisen arvoinen (kaikki välineet ovat jo valmiina). Keskustelijoiden neuvottelu rikkinäisten laakereiden kohtalosta pitää siis sisällään monentyyppistä kielellistä toimintaa: selittämistä, ehdottamista, ehdotusten arviointia, tarjousten tekemistä, niistä kieltäytymistä jne. Oppimiseen suuntaudutaan hetkittäin ja samanaikaisesti kaiken muun vuorovaikutuksellisesti merkityksellisen toiminnan kanssa. Keskustelunanalyysin avulla on mahdollista päästä analysoimaan sitä, miten oppiminen tai oppimiseen suuntautuminen tapahtuu osana kaikkea muuta vuorovaikutustoimintaa ja millaisissa keskustelun rakenteen kohdissa tämä tapahtuu.

5 YHTEENVETO

Olen tässä artikkelissa pohtinut keskustelunanalyysin käyttömahdollisuuksia kielen oppimisen tutkimuksessa. Tapausanalyysin kautta olen pyrkinyt osoittamaan, miten oppimiseen suuntautuminen kietoutuu arkisessa vuorovaikutuksessa muuhun osallistujille merkitykselliseen vuorovaikutustoimintaan. Nostin tapausanalyysissa esille muutamia kohtia, joita on mahdollista pitää oppimisille otollisina. Ajatukseni on, että tällaisten oppimiselle otollisten hetkien tai toimintajaksojen identifioiminen on olennaisen tärkeää, ennen kuin lähdetään keräämään pitkittäistä aineistoa ja tarkastelemaan oppimisen ja omaksumisen prosesseja sen avulla.

Keskustelunanalyyttisen metodologian anti oppimisen tutkimukselle on mahdollisesti juuri siinä, että sen avulla päästään tarkastelemaan, missä keskustelun toiminnan moninaisuudessa ovat oppimiselle otolliset hetket ja miten ne rakentuvat. Oppimiselle otollisia hetkiä on syytä kartoittaa nimenomaan arkikeskusteluista ja niistä kielenkäyttöympäristöistä, joissa ei-syntyperäiset kielenkäyttäjät ovat arkielämässään osallisina. Kuten tässä analysoidusta esimerkistä saatoimme havaita, oppiminen ei yleensä arkikeskustelussa ole päällimmäinen toiminta vaan se tapahtuu kaiken muun lomassa.

Arkisten vuorovaikutustilanteiden analyysi on arvokasta myös siksi, että jokainen vierasta kieltä opiskellut tietää, että kielenkäyttötilanteista ja arkisista rupatteluista on mahdollista oppia. Tutkimuksen keinoin ei kuitenkaan vielä ole pystytty analysoimaan sitä, miten tällaisessa vuorovaikutuksessa opitaan. Etenkään suomen kielen osalta meillä ei vielä ole juurikaan tietoa siitä, millaisissa luokkahuoneen ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa ei-syntyperäiset kielenpuhujat mahdollisesti kieltä oppivat ja miten – tai SLA:n termein: millaista kielellistä syötöstä kielen oppija arkisissa vuorovaikutustilanteissa saa.

KIRJALLISUUS

Brouwer, C. 2000. *L2 Listening in Interaction*. Julkaisematon väitöskirja. University of Southern Denmark, Odense.

Brouwer, C. 2003. Word searches in NNS-NS interaction: opportunities for language learning? *The Modern Language Journal* 87: 4, 534–545.

Brouwer, C. 2004. Doing pronunciation: a specific type of repair sequence. Teoksessa R. Gardner & J. Wagner (toim.) *Second Language Conversations*. London: Continuum, 148–178.

Brouwer, C. & J. Wagner 2004. Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics* 1: 1, 30–47.

Egbert, M. 2004. Other-initiated repair and membership categorization: some conversational events that trigger linguistic and regional membership categorization. *Journal of Pragmatics* 36: 8, 1467–1498.

Egbert, M. 2005. Discrimination due to non-native speech production? Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying Conversation Analysis*. New York: Palgrave Macmillan, 174–196.

Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81: 3, 285–300.

Firth, A. & J. Wagner 1998. SLA property: no trespassing! *The Modern Language Journal* 82: 1, 91–94.

Gardner, R. & J. Wagner (toim.) 2004. *Second Language Conversations.* London: Continuum.

Gass, S. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence.

Gass, S. 1998. Apples and oranges: or, why apples are not oranges and don't need to be. A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal* 82: 1, 83–90.

Gass, S. 2004. Conversation analysis and input-interaction. *The Modern Language Journal* 88: 4, 597–602.

He, A. 2004. CA for SLA: arguments from the Chinese language classroom. *The Modern Language Journal* 88: 4, 568–582.

Kasper, G. 2004. Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal* 88: 4, 551–567.

Kasper, G. & E. Kellerman (toim.) 1997. *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.

Kurhila, S. 2001. Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics* 33: 7, 1083–1110.

Kurhila, S. 2003. *Co-constructing Understanding in Second Language Conversation*. Doctoral dissertation. Helsinki: Helsingin yliopisto, Suomen kielen laitos.

Kurhila, S. 2005. Different orientations to grammatical correctness. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying Conversation Analysis.* New York: Palgrave Macmillan, 143–158.
Larsen-Freeman, D. 2000. Second language acquisition and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistic* 20: 1, 165–181.
Larsen-Freeman, D. 2004. CA for SLA? It all depends. *The Modern Language Journal* 88: 4, 603–607.
Larsen-Freeman, D. & M. H. Long 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* New York: Longman.
Long, M. 1981. Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning* 31: 1, 135–157.
Long, M. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4: 1, 126–141.
Markee, N. 2000. *Conversation Analysis*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
Markee, N. 2005. The organization of off-task classroom talk in second language classrooms. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying Conversation Analysis.* New York: Palgrave Macmillan, 197–213.
Markee, N. & G. Kasper 2004. Classroom talks: an introduction. *The Modern Language Journal* 88: 4, 491–500.
Mondada, L. & S. Pekarek Doehler 2004. Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal* 88: 4, 501–518.
Mori, J. 2004. Pursuit of understanding: rethinking ”Negotiation of Meaning” in view of projected action. Teoksessa R. Gardner & J. Wagner (toim.) *Second Language Conversations.* London: Continuum, 148–178.
Richards, K. & P. Seedhouse (toim.) 2005. *Applying Conversation Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
Schegloff, E. A., I. Koshik, S. Jacoby & D. Olsher 2002. Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 22: 1, 3–31.
Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
Seedhouse, P. 2005. Conversation analysis and language learning. *Language Teaching* 38: 4, 165–187.
Svennevig, J. 2003. Echo answers in native/non-native interaction. *Pragmatics* 13: 2, 285–309.
Svennevig J. 2004. Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. *Discourse Studies* 6: 4, 489–516.
Wagner, J. 1996. Foreign language acquisition through interaction – a critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics* 26: 2, 215–236.

Wagner, J. 1998. On doing being a quinea pig – a response to Seedhouse. *Journal of Pragmatics* 30: 1, 103–113.
Wagner, J. 2004. The classroom and beyond. *The Modern Language Journal* 88: 4, 612–616.
Wagner, J. & R. Gardner 2004. Introduction. Teoksessa R. Gardner & J. Wagner (toim.) *Second Language Conversations.* London: Continuum, 1–17.
Wong, J. 2000a. Delayed next turn repair initiation in native/nonnative speaker English conversation. *Applied Linguistics* 21: 2, 244–267.
Wong, J. 2000b. The token 'yeah' in nonnative speaker English conversation. *Research on Language and Social Interaction* 33: 1, 39–67.
Wong, J. 2004. Some preliminary thoughts on delay as an interactional resource. Teoksessa R. Gardner & J. Wagner (toim.) *Second Language Conversations*. London: Continuum, 148–178.
Wong, J. 2005. Sidestepping grammar. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 159–173.