

Toimittaneet

Sabine Grasz, Tiina Keisanen, Florence Oloff,
Mirka Rauniomaa, Iira Rautiainen ja Maarit Siromaa

MENETELMÄLLISIÄ KÄÄNTEITÄ SOVELTAVASSA KIELENTUTKIMUKSESSA

METHODOLOGICAL TURNS IN APPLIED LANGUAGE STUDIES

AFinLAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan
kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78

ISSN 1798-7822.
ISBN 978-951-9388-71-7

AFinLAn vuosikirja 2020

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 78

Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée 78

Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa

Methodological turns in applied language studies

Toimittaneet

Sabine Grasz, Tiina Keisanen, Florence Oloff, Mirka Rauniomaa,
Iira Rautiainen & Maarit Siromaa



Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2020

© kirjoittajat ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Sisältö

Esipuhe
Preface

- ▣ *Sabine Grasz, Tiina Keisanen, Florence Oloff, Mirka Rauniomaa, Iira Rautiainen & Maarit Siromaa*
Methodological turns in applied language studies..... i
- ▣ *Hannele Dufva*
Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä?
Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus.....17
- ▣ *Judit Háhn*
"Nice to get to know you": social presence in virtual exchange discourse33
- ▣ *Mia Halonen, Ari Huhta, Sari Ahola, Tuija Hirvelä, Reeta Neittaanmäki, Sari Ohranen & Riikka Ullakonoja*
Ensikielen tunnistamisen merkityksestä suullisen kielitaidon
arvioinnissa Yleisissä kielitutkinnoissa.....56
- ▣ *Henna Heinonen ja Maria Kautonen*
L2-ruotsin lausepainon sanallinen kuvaaminen –
menetelmällisiä avauksia ääntämisen arviointiin71
- ▣ *Sofie Henricson*
Aktivistinen kielimaisema: pilottitutkimus95
- ▣ *Minna Intke-Hernandez*
Osallisena yhteisessä arjessa: neksusanalyysi
maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinoista 115
- ▣ *Leena Kuure, Tiina Keisanen, Netta Iivari & Marianne Kinnula*
A Making project at school as a nexus of practice:
from interdisciplinarity to zones of identification 137
- ▣ *Esa Lehtinen & Elina Salomaa*
Digitaalinen diskurssi työelämän kontekstissa –
menetelmällisiä haasteita ja ratkaisuehdotuksia..... 155

<p>☒ <i>Pekka Lintunen, Maarit Mutta & Pauliina Peltonen</i> Sujuvuustutkimuksen käännteitä: katsaus sujuvuustutkimuksen menetelmiin</p>	174
<p>☒ <i>Marjut Männistö</i> ”Minäkin olin iloinen, mutta en sanonut heti kyllä” – viestintätaidot, autonomia ja valta osallisuus- kokemuksen rakentajina työelämäjaksolla.....</p>	198
<p>☒ <i>Jarkko Niemi & Pilvi Heinonen</i> Kysymys-vastausjaksot myyjän ja asiakkaan etäneuvottelussa: keskusteluanalyysin integrointi laboratoriotutkimukseen.....</p>	215
<p>☒ <i>Ray Wilkinson</i> The impact of co-occurring communicative impairments on the understandability of atypical speakers’ talk.....</p>	242
<p>HAVAINTOJA JA KESKUSTELUNAVAUKSIA</p>	
<p><i>Juha Jalkanen</i> Soveltava kielitiede opetuksen ja tutkimuksen rajapinnalla.....</p>	258

Esipuhe

Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAn vuoden 2019 syysseminarium järjestettiin Oulussa 15.–16.11.2019. Seminaariumin järjestivät Tiina Keisanen (pj.), Maria Frick, Sabine Grasz, Florence Oloff, Katriina Rantala, Mirka Rauniomaa, Iira Rautiainen, Maritta Riekkö, Maarit Siromaa, Riikka Tumelius ja Sirpa Vellonen-Myllylä. Seminaariumin teemaksi valittiin ”Menetelmällisiä käänteitä soveltavassa kielentutkimuksessa”, sillä viime vuosina kiihtynyt digitalisaatio sekä lisääntynyt tietoisuus yhteiskunnan monimuotoisuudesta ovat haastaneet myös kielentutkijoita hiomaan ymmärrystään kielen käytön, oppimisen ja kommunikaation moninaisuudesta. Yhteiskunnallinen muuntuminen tuo mukanaan tarpeen arvioida ja määritellä soveltavan kielentutkimuksen menetelmiä uudelleen.

Seminaariumin kutsuttuja puhujia olivat Juha Jalkanen Jyväskylän yliopistosta, Malene Charlotte Larsen Aalborgin yliopistosta sekä Ray Wilkinson Sheffieldin yliopistosta. Heidän esityksensä lisäksi seminaariumin teemaa käsiteltiin 55 esitelmässä ja posterissa laaja-alaisesti soveltavan kielitieteen eri osa-alueiden lähtökohdista. Seminaariumissa järjestettiin myös neljä teemallista työpajaa, joihin sisältyi yhteensä 10 esitystä tai puheenvuoroa.

Vuosikirjaan tarjotut käsikirjoitukset perustuivat seminaariumin esitelmiin, ja ne lähetettiin kahden ulkopuolisen asiantuntijan arvioitavaksi. Johdantoartikkelissa tuodaan esille teknologisen kehityksen rooli, kielitaidon määrittely ja osallistava tutkimus kielentutkimuksen haasteina, joita käsitellään vuosikirjan 13 tutkimusartikkelissa. Kutsutuista puhujista Wilkinson kirjoittaa vuosikirjaan esitelmänsä pohjalta epätyypillisen vuorovaikutuksen moniulotteisesta tarkastelusta, kun taas Jalkanen pohtii puheenvuorossaan seminaariumin teemaa laajemmin ja yleisemmällä tasolla. Artikkelit on järjestetty aakkosjärjestykseen kirjoittajien nimen mukaan.

Kiitämme kaikkia kirjoittajia ja käsikirjoitusten arvioijia hyvin sujuneesta yhteistyöstä. Oulun yliopiston humanistinen tiedekunta tuki seminaariumin järjestämistä ja tämän vuosikirjan toimittamista.

Antoisia lukuhetkiä vuosikirjan parissa!

Oulussa marraskuussa 2020

Sabine Grasz, Tiina Keisanen, Florence Oloff, Mirka Rauniomaa
Iira Rautiainen ja Maarit Siromaa

Preface

The annual Autumn Symposium of the Finnish Association for Applied Linguistics (AFinLA) was held in Oulu, Finland, on November 15–16, 2019. The organizers of the symposium were Tiina Keisanen (chair), Maria Frick, Sabine Grasz, Florence Oloff, Katriina Rantala, Mirka Rauniomaa, Iira Rautiainen, Maritta Riekkö, Maarit Siromaa, Riikka Tumelius and Sirpa Vellonen-Myllylä.

“Methodological Turns in Applied Language Studies” was selected as the theme of the symposium because in recent years the accelerated digitalization and the increased awareness of societal diversity has led to a multiplicity of views on language use, learning and communication. Such changes have brought about a demand to re-examine and redefine the methodological approaches also within applied language studies.

The invited speakers of the symposium were Juha Jalkanen from the University of Jyväskylä, Malene Charlotte Larsen from the University of Aalborg, and Ray Wilkinson from the University of Sheffield. The theme of the symposium was also addressed in 55 presentations and posters with multiple starting points in the various research areas within applied language studies. The symposium also hosted four thematic workshops, which included altogether 10 presentations or commentaries.

The manuscripts submitted to the yearbook were all based on symposium presentations and underwent a double-blind peer review. The introductory article of the yearbook discusses the theme of the symposium from three different points of view: the current challenges of applied linguists in tackling the ongoing technological developments, the changing understandings of language proficiency and the complexity of participatory research. These themes are addressed in the 13 research articles of the yearbook. Of the invited speakers, Wilkinson provides, on the basis of his presentation at the symposium, a multifaceted take on atypical interaction, and Jalkanen, in turn, offers a more wide-ranging and general commentary on the theme of the symposium. The articles of the yearbook appear in alphabetical order by author.

We would like to extend our warmest thanks to all the authors and external reviewers for the effortless collaboration. The organization of the symposium and editing of this yearbook was supported by the Faculty of Humanities at the University of Oulu.

We wish you pleasant reading!

Oulu, November 2020

Sabine Grasz, Tiina Keisanen, Florence Oloff, Mirka Rauniomaa,
Iira Rautiainen and Maarit Siromaa

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies*. AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 78. Jyväskylä. s. i–xvi.

**Sabine Grasz, Tiina Keisanen, Florence Oloff,
Mirka Rauniomaa, Iira Rautiainen & Maarit Siromaa**
University of Oulu

Methodological turns in applied language studies

The theme of the AFinLA 2020 Yearbook *Methodological turns in applied language studies* is discussed in this introductory article from three interrelated perspectives, variously addressed in the three plenary presentations at the AFinLA Autumn Symposium 2019 as well as in the thirteen contributions to the yearbook. In the first set of articles presented, the authors examine the role and impact of technological development on the study of multimodal digital and non-digital contexts and discourses and ensuing new methods. The second set of studies in the yearbook revisits issues of language proficiency, critically discussing relevant concepts and approaches. The third set of articles explores participation and participatory research approaches, reflecting on the roles of the researcher and the researched community.

Keywords: applied language studies, applied linguistics, methodology, research data, research methods

Asiasanat: metodologia, soveltava kielentutkimus, soveltava kielitiede, tutkimusaineistot, tutkimusmenetelmät

1 Introduction

In the past decade especially, the increased diversity and accelerated digitalization of society has led to a multiplicity of views on language use, learning and communication. The recognition of these changes has brought about a demand, once again, to re-examine and redefine the methodological approaches within applied language studies. Applied linguists are increasingly engaged in finding new ways to address and solve real-life problems. In this process, ethical considerations and the pursuit of ecologically, economically and socially sustainable practices play a significant role. Participatory approaches, interventions, and other methodological and practical solutions are sought to answer the challenges of the contemporary world. The contributions to this yearbook, which are all based on presentations at the AFinLA Autumn Symposium 2019, put forward a selection of proposals for tackling the increasingly complex settings and questions that applied language studies currently deal with and thus complement recent methodological explorations in the field (see, e.g. Duff & Byrnes 2019; Haapanen, Kääntä & Lehti 2018).

During her plenary presentation *Nexus Analysis as a framework for Social Media Studies* at the symposium, **Malene Charlotte Larsen** (University of Aalborg) explored nexus analysis (Scollon & Scollon 2004) as a suitable framework for studying online social interactions among young people. Larsen demonstrated that nexus analysis can be further developed and exploited for these new communication forms and spaces and, more specifically, for investigating how young people build up and maintain friendships and identities in online environments. Indeed, challenges such as the growing variety, quantity and complexity of different types of data and the way that on- and offline worlds are increasingly and intimately interconnected require applied linguists, among others, to reflect on the adequacy of previously developed methods and frameworks. These challenges will be further discussed in section 2 of this introductory article.

In his plenary presentation at the symposium as well as in his contribution to this yearbook, AFinLA chair **Juha Jalkanen** brings forth – referring to the topic of the symposium – that many of current societal problems are by nature multidimensional, so-called *wicked problems*. Wicked problems are complex, often ill-defined, interconnected and ever-changing, and solving them is not possible by single experts or disciplines (Irwin & Kossoff 2020) but requires novel, multidisciplinary approaches. Applied linguists have been engaged in discovering methodological solutions to answer the multi-layered and complex language-related challenges in cooperation with experts from different fields. According to Jalkanen, many of these new methodological solutions move in border areas, and interaction between, for example, researchers, research participants, disciplines and society plays a key role. Jalkanen examines this by taking universities as an example and focuses both on the link between research and teaching and on the need for creating social relation-

ships and interaction in research processes in order to solve (wicked) problems of everyday life.

Ray Wilkinson (University of Sheffield), the third plenary speaker at the symposium and an author of this yearbook, provides an example of how different fields of research in applied linguistics, in his case conversation-analytic research on atypical interaction, may identify challenges faced by participants in their everyday lives and thus provide a starting point for developing practical solutions to address these. By going beyond the analysis of individual communicative impairments – as most of the research in this field has done so far – Wilkinson’s focus is on interaction of speakers with a combination of different disorders. This is an important addition to existing research because co-occurring disorders are quite common, for example, among stroke patients, and can cause not only more frequent and more problematic interactional trouble but may also have different kinds of impact on interaction. Wilkinson examines three episodes of interaction, in which aphasia co-occurs with dysarthria, dyspraxia or executive function deficits, concentrating on problems in understandability that lead to other-initiated repair. Focusing on only one feature in the interaction of speakers with different combinations of disorders allows Wilkinson a comparison between them. The analysis shows that all three episodes have something in common: the difficulty of the recipient to grasp the trouble source and the prolonged repair activity. Both seem to be linked to the co-occurrence of communicative disorders. All in all, the model of analysis offers a comparative approach with a strong empirical foundation, and it allows for a more profound and multifaceted understanding of the specific interactional challenges that emerge with various disorders.

Wilkinson’s study reflects the increased general awareness of diversity of research participants’ (socio)linguistic and communicative skills. Such awareness has a noticeable impact on methodological reflections, for example, regarding the way in which both typical and atypical linguistic proficiency in institutional and professional contexts is assessed. On the other hand, as pointed out by Jalkanen, cooperation between researchers of different disciplines and between researchers and practitioners is increasingly required. Further, instead of re-implementing the traditional asymmetry between researchers and research participants, contemporary research in applied linguistics seeks to explicitly acknowledge and emphasise the participants’ role in the research process. The issues highlighted by Wilkinson and Jalkanen are explored further in the yearbook articles reviewed in sections 3 and 4 of this introduction.

While the need for methodological innovation and reflection is a constant requirement and driving force of scientific research, the ever-growing global mobility and digitalization of the past decade(s) have led to the occurrence of more and more wicked problems. Applied language studies, too, need new methodological tools or new ways of using already existing analytic tools and frameworks in order to tackle

linguistic diversity, the growing awareness of societal asymmetries, and the increasing need for global equality and sustainability. By focusing on communication and language practices as a central locus of social processes, applied linguists are able to provide a detailed understanding of ongoing technological, educational, institutional, professional or participatory dynamics. The following sections will illustrate the challenges and methodological turning points we are facing in this domain, and sketch some of the ideas, tools and concepts for mastering them.

2 **Multimodal data, discourses and interaction in digital and non-digital contexts**

Research on computer-mediated communication and online language (or *digital discourse*) provides an example of how the overall technological development has an effect on the type of data and observable phenomena (i.e. from textual and static output to increasingly multimedia and interactively generated output, see Herring 2019: 30–40) and how this ultimately leads to the development of more specific or even new methods. As the digital technologies and media landscape went from text-based, isolated applications to the integration and interconnection of various data types and modalities on online platforms (including also audio, video, or graphics such as emojis, photos or memes), an adaptation and update of analytic tools was made necessary. This can be illustrated by the development of Computer-Mediated Discourse Analysis (CMDA) as initially coined by Herring (e.g. 1996, 2004), who suggested analysing each of the four levels of textual computer-mediated communication (i.e. structure, meaning, interaction management and social phenomena) with specific methods. This original “CMDA toolkit” (Herring 2019: 27) recommended various methods initially developed and used for analysing texts (e.g. text analysis, stylistics) or, to a limited extent, spoken discourse (e.g. interactional sociolinguistics, conversation analysis). In order to accommodate the growing complexity of digital platforms to the initial CMDA framework, Herring (2013) first proposed to add a fifth, *multimodal* level. However, as “multimodality” rather represents a basic feature of contemporary Computer-Mediated Communication (CMC) than a “linguistic level of analysis” (Herring 2019: 38), Herring suggested a reconceptualization of CMC as fundamentally being of multimodal nature. Within digital discourse research, and indeed in applied linguistics more generally, the notion of multimodality is understood and treated principally in two different but interrelated ways: on the one hand, it is considered the most pervasive characteristic of current digital discourse, on the other hand, it is employed as an analytic concept or framework. Although initially applied to visual elements that are to be found mostly offline (e.g. paintings, photos, public signs), the work by Kress and van Leeuwen on analysing visual design and, more specifically, on multimodal discourse (Kress & van

Leeuwen 1996, 2001) has been highly influential in digital discourse studies as well (see Jewitt 2016). Overall, a consensus has been reached “that text-based studies, the traditional focus of analysis, need to move forward by incorporating other modes of communication” (Garcés-Conejos Blitvich & Bou-Franch 2019: 5).

In her contribution to this yearbook, **Judit Háhn** provides an example of how a multimodal approach can be applied to Facebook, a prototypical multimodal online platform that allows its users to use text, photos, graphics as well as pre-defined reactions (e.g. “likes”) for interacting with each other. Within a course in English as a Foreign Language taking simultaneously place in a Finnish and a Czech university, the student participants were asked to establish a virtual exchange with their peers within a closed Facebook group. Interested in how the students construct their social presence when meeting online for the first time, Háhn investigates screenshots of these online threads by combining multimodal discourse analysis with the Community of Inquiry model of social presence and building on more recently proposed multimodal framework approaches to online interaction. She analyses the three social presence dimensions proposed by the Community of Inquiry model by considering the linguistic, visual and action modes of the students’ postings and reactions, thereby developing an approach that can account for multimodal features of asynchronous digital communication and illustrating the impact of this type of virtual exchange for group cohesion and teamwork.

New technologies and media require us to rethink the whole research process, not only regarding the analytic tools, but also, more specifically, with respect to the ways in which we *collect* and *approach* our data. Instead of artificially treating online data as if they were being produced and consumed in a socio-material “vacuum” (Jones 2004), on- and offline practices are blending into each other, making it necessary to carefully reflect on the “where” and “what” of data collection (Bolander & Locher 2020; Mayr & Weller 2017). Consequently, not only one type of online data should be collected (e.g. one single entry point into the data); they ought to be complemented by other types of offline data to grasp the actual discursive practices in and meanings of online data. Researchers interested in digital discourse should thus seek to work with blended data sets (Bolander & Locher 2020: 3), for example by complementing online or textual data with interviews, questionnaires, or ethnographic data that allow to better access and integrate the participants’ knowledge, attitudes and perceptions (see, e.g. Salomaa 2019 on the use of Twitter during television-broadcasted sport events as an example for implementing this type of approach). As it might be unclear from the start which of the possible multiple entry points (or data types and ways to collect these) suit best the scope of a given study, digital discourse research should be designed as an exploratory process with flexible and redefinable boundaries (Bolander & Locher 2020: 6–7).

The article by **Esa Lehtinen** and **Elina Salomaa** in this yearbook illustrates the use of multiple entry points to the data in order to grasp how on- and offline con-

texts are entwined. In their study on digital discourses at the workplace, the authors propose to look at digital communication as part of a network of different communication practices that take place both on- and offline. The article underlines the need to analytically acknowledge both the variety of digital tools and more traditional, non-digital forms of communication, such as handwritten notes, in contemporary professional and organizational settings. Through text extracts and screenshots from a digital platform, a video-recorded meeting during which the same platform is used, ethnographic observations and interviews with the participants, Lehtinen and Salomaa show how the participants obtain important impulses from digital platforms for their offline work. Their study thus suggests that by considering multimedia organisational practices – rather than one specific digital practice only – research in applied linguistics can support an organisation in reflecting on a better and more efficient use of media and digital technologies for professional purposes.

The multiplicity and multitude of potential research material available today make it possible to shed new light also on phenomena that have long been of interest in applied linguistics. Researchers may draw on materials from a range of contexts, for example, to investigate real-life language use, common practices and discourses in different language communities, and diachronic or synchronic variation. The Common Language Resources and Technology Infrastructure (CLARIN), organized as a European Research Infrastructure Consortium (ERIC), was established in 2012 to provide researchers with access to large amounts of digital data as well as with tools to manage and analyse such data (e.g. Odijk 2016 and contributions to the special issue). The data available include, among others, textual and audio-visual L2 learner corpora, bilingual or multilingual parallel corpora and corpora of public and private computer-mediated communication, and various tools can be used, for example, to annotate or visualise the data or to run queries or concordances (see www.clarin.eu). For researchers engaged in applied language studies in Finland, the Language Bank of Finland, which is coordinated by the FIN-CLARIN consortium (www.kielipankki.fi/language-bank/), constitutes a valuable resource: researchers have carried out, for instance, corpus linguistics on learner Finnish, corpus-assisted discourse studies on online discussion forums or comparative analysis on video data of different language users (for overviews on data and related methods, see, e.g. Jantunen 2018; Jantunen & Pirkola 2015; Kurki et al. 2019; Laippala 2019; Salonen et al. 2020; Salonen et al. 2019).

To counterbalance the *quantity* of data, applied linguists also draw on new technologies to enhance the *quality* of data. In their Big Video Manifesto, McIlvenny and Davidsen (2017) call for “a re-sensing of video and audio”, so that new recording technologies, powerful computing and extensive storage be used to their full potential also in qualitative studies of language and social interaction. That is, bearing in mind that they are never able to capture all-encompassing recordings of lived events, researchers should strive for using multiple cameras (incl. 360-degree) and

microphones (incl. ambisonic) to collect data that they can continue to explore in depth from varying perspectives. What is more, McIlvenny and Davidsen (2017; see also McIlvenny 2018, 2020) develop tools for researchers to “inhabit the data”: versatile video data can be imported into immersive virtual reality for conducting analysis individually or collaboratively (e.g. in CAVA360VR – Collaborate, Annotate, Visualise, Analysis 360 Video in Virtual Reality).

The quality of data may also be enhanced by complementing audio and video recordings with motion capture, eye-tracking and various physiological measurements. In their contribution to this yearbook, for example, **Jarkko Niemi** and **Pilvi Heinonen** relate the results of an automated analysis of a participant’s facial expressions and galvanic skin response to the interactional, sequential context in which they occur, namely during a prospective customer’s receipt of a salesperson’s answer to a prior question in business-to-business telemarketing. Providing evidence from the analysis of an automated facial expression algorithm as well as a close sequential analysis, Niemi and Heinonen show that the customer treats the salesperson’s answer as insufficient and that the two participants may in effect advance divergent trajectories of action in the telemarketing meeting. Niemi and Heinonen conclude that the different kinds of data, and the different means of analysing them, complement one another in ways that strengthen the reliability and effectiveness of the findings (see also, e.g. Kendrick 2017; Peräkylä et al. 2015; Stevanovic et al. 2017).

Again, the technological developments underway in applied linguistics can be seen to be part of a more general trend in research on human social activities, where appropriate methods are combined to investigate versatile sets of data. Working at these disciplinary interfaces requires that researchers have an understanding of both how to carry out automated analyses of quantitative data and how to conduct detailed work-intensive analyses of qualitative data. Whichever is their starting point, researchers need to be able to draw appropriate parallels between the different types of data and, moreover, remain critical of the analytic approaches that they adopt.

3 Revisiting language proficiency: concepts and approaches

When it comes to language learning and language proficiency, the above mentioned multidimensional, multi-layered – wicked – character of current challenges has become overt in the last one or two decade(s). Increasing awareness of diversity (or superdiversity, e.g. Arnault et al. 2016; Blommaert & Rampton 2011) in society and the multiplicity of views on communication, language learning and language skills make it inevitable to reflect critically on common practices in teaching and assessing languages as well as in studying language learning and use. In her theoretic-

tically-oriented article, **Hannele Dufva** addresses the importance of language proficiency from an individual and from a societal point of view. Language proficiency plays an important role in a person being able to participate in society, and knowing or not knowing language(s) (well enough) has an impact on everyone's lives in many ways. Thus, developing language proficiency does not only concern the individual learners and language teachers but has wider implications, and therefore critical reflection on prevailing concepts of language in general and language skills is important. The topicality of this issue is reflected in the broad range of papers approaching it from various angles at the AFinLA symposium as well as in this yearbook (see, in this volume, Halonen et al.; Intke-Hernandez; Männistö).

Dufva, who has been working extensively on these topics for many years, provides in her article an overview of the developments in applied language studies. The article could serve as an introductory article into theoretical concepts of language learning for language students or teachers in general. She stresses the need to finally overcome views that mental grammar is the basis of language learners'/users' language skills and that they are static and abstract skills. Based on this, Dufva refers to the attempt to bridge the gap between cognitivist and social-interactive theories (e.g. Hulstijn et al. 2014) and develops further the ecological perspective (see, e.g. Kramsch 2002; Van Lier 2004) on language learning and proficiency looking at the actor and environment as a whole and focusing on embodiment, materiality and personal repertoire. She elaborates on multimodality as the central feature of a personal repertoire, considering variety and hybridity of the resources/affordances language learners and users draw on in different situations. Dufva's article opens also perspectives for future empirical research in the field of applied language studies as well as for practical approaches to language teaching and learning, focusing on linguistic actions rather than on languages as abstract, decontextualized systems. By giving some examples for research approaches at the end of the article, Dufva brings forward like many other authors on this yearbook the importance of developing new research methods as well as cooperating and interacting between different disciplines studying languages and language learning.

One example of such a multidisciplinary approach and a critical examination of standard practices in language assessment is provided by **Mia Halonen, Ari Huhta, Sari Ahola, Tuija Hirvelä, Reeta Neittaanmäki, Sari Ohranen** and **Riikka Ullakonoja**. The authors investigate whether the recognition of the test takers' L1 influences the assessment in a speaking test. In addition, they take a more thorough look on the effect of recognizing the test taker's "foreign accent" across the different assessment criteria, including pronunciation, fluency, and coherency, amongst others. The study presented in the article is part of a larger research project on the assessment of the speaking part of the National Certificates of Language Proficiency (the so-called YKI test), a high-stakes language proficiency test that serves as a societal gatekeeper. Proving B1 level (YKI 3) in this test is a requirement for applying

for Finnish citizenship, and therefore impartiality in the assessment is of high importance. The focus groups in Halonen et al.'s study are L1 speakers of Thai, Estonian, Finland Swedish, Arabic, and Russian. The article presents well how the complexity of the research topic is mirrored in the multidisciplinary research approach, including researchers from different fields, such as sociolinguistics, (socio)phonetics, language testing, and statistics, and in the combination of several data collection and research methods. The analysis shows that the recognition of the test taker's L1 does influence the rating, but the effect is statistically significant only as regards the assessment criteria concerning pronunciation and fluency. Nevertheless, the impact of a single criterion had only a minor impact on the overall rating of the test taker's language proficiency. In addition to the results of the sub-study and the discussion of their implications, the authors provide insights into the research project as well as in data management and analysis.

In a similar vein, **Henna Heinonen** and **Maria Kautonen** introduce a new approach that provides much needed improvement in the teaching and assessment of L2 pronunciation. More specifically, they set out to establish criteria for describing L2 sentence stress to be used in the teaching and assessing of pronunciation. The data of their study consist of listener ratings of Finnish-speaking learners' pronunciation of Swedish. Heinonen and Kautonen planned the data collection together and have used it in two prior individual studies (Heinonen 2018; Kautonen 2018). In this article, they combine their efforts in cross-referencing some of their data categories in a new way. Heinonen and Kautonen systematically compare the numerical and verbal assessment of a learner to explore what kind of a sentence stress is perceived as successful and what kind of verbal descriptions are used of the highest and lowest ratings as well as of those in between. As the verbal descriptions of a desirable, successful sentence stress are often missing in curricula and learning objectives, it is important to try to establish a range of such descriptions. The model suggested by Heinonen and Kautonen may be implemented in creating verbal descriptions of various skill levels in pronunciation and such descriptions can further be implemented not only in teaching and assessment but also in research. Moreover, as sentence stress is a measurable feature, it is apparent that this approach could be applied in the development of electronic and automated assessment.

Providing a broader overview of the developments in the study of language proficiency via the notion of fluency, **Pekka Lintunen**, **Maarit Mutta** and **Pauliina Peltonen** shed light on the varied, somewhat vague, and partly overlapping use of the concept of fluency in the field of language learning and language teaching. Their review article traces the various methodological approaches that have been adopted in the study of fluency in Finland and elsewhere. Lintunen et al. draw on their co-edited volume (Lintunen et al. 2020a) that provides a collection of approaches to fluency in L2 learning and use, and they complement that work by providing an extensive review of the fluency studies conducted in Finland that take as their star-

ting point explicitly defined measures or criteria in a specific language skill. Lintunen et al. show that while most of the Finnish fluency studies focus on oral skills and English as L2, some studies on Finnish as L1 (and L2) also exist. These studies make use of a wide variety of research approaches and perspectives with a great deal of versatility in participants. With regard to fluency in written language, Lintunen et al. show that the studies concentrating on L1 reading are well represented in Finnish research. They go on to identify and discuss the future avenues for fluency research, suggesting that it would be beneficial to adopt a more holistic approach to fluency by highlighting the connections between various subskills and that more attention should be given to fluency in connection to receptive skills as well as the multimodal dimension of interaction. Research should further endeavour to understand the role of fluency in new learning environments and technologically mediated interactions.

4 Participatory research and the researcher's position

In order to examine complex social issues at the intersection of the personal, the local, and the global as well as to adopt a critical agenda, applied linguists are increasingly turning to different types of participatory research approaches. Such approaches allow the research participants to have a more visible role in research not only in terms of making it possible to recognise their role in the generation of research data (see section 2 above), but also to acknowledge them as partners in research (Kuure, Riekkilä & Keisanen 2013; McKinley 2020). This partnership can take different forms. For example, the nexus analytic research approach (Scollon & Scollon 2004) adopted in **Minna Intke-Hernandez's** study guided the researcher to discuss the results of the research with her research participants, migrant mothers. Making the research participants aware of their already existing, well-functioning practices that they engage in in their everyday lives is one concrete means for the researcher to support the participants, in this case the migrant mothers in their progress towards empowerment and socialisation into the local language.

Indeed, participatory research approaches frequently aim at supporting or enabling the research participants' own activities in ways that contribute to their well-being, equality, or status in society (e.g. Groundwater-Smith et al. 2015; Hacker 2017) and often maintaining that research should engage in active and political change (e.g. Lovern & Locust 2013; Mertens 2012; Tierney 1997). In this process, the reliability and validity, or trustworthiness of the chosen research design as well as research ethics need to be continuously considered because they need to be justified and discussed with various stakeholders. **Marjut Männistö** examines participants' experiences of inclusion during integration training for migrants in Finland and discovers that for these participants this consisted of experiences of having both autonomy and power as regards the activities during the working life

period included in the training, and that communication skills play an important role in creating these experiences. While the hope for inclusion and integration may originate partly from outside, as societal aims, studies may also attempt to empower all the participants involved in research, as is the case in the study by **Leena Kuure, Tiina Keisanen, Netta Iivari** and **Marianne Kinnula**. This nexus analytic study originates in the work of a research group, the participants of which examine and reflect their own and the research participants' position in the nexus of practice, a Making project at school.

Activist research can take many forms, such as a linguistic landscape study (e.g. Abas & Damico 2019; Ben Said & Kasanga 2016). **Sofie Henricson**, combining qualitative and quantitative approaches to data, presents a pilot study of the unofficial layer of the urban linguistic landscape at two railway stations in Helsinki, and the discourses and ideologies encompassed therein. She first maps the linguistic landscapes of the activist signs at the Helsinki Central Station, and then examines the change taking place at another station on the main line from Helsinki within the period of six months. The analysis of activist linguistic landscapes also provokes the researcher to reflect on her position, role, and responsibilities as a researcher. Henricson recognises her role as a potentially active member in the studied linguistic landscape, such as getting involved in tearing or scraping the activist signs and thus changing the landscape.

As is evident from above, in many forms of qualitative research the role of the researcher is changing from an objective and invisible mediator to an active participant in research. This is manifest also within individual research approaches, such as ethnography, which has broadened from the classical "fly on the wall" approach to a more interpretive one (Creswell & Poth 2016; Koro-Ljungberg & Greckhamer 2005). In terms of the articles in this yearbook, in Intke-Hernandez's study of migrant mothers' language socialisation, for example, the researcher was already an active member in the researched community when the study began, and the participants saw her as both a mother and a researcher. The researcher can thus take an active role as part of the researched community or study a community where they are already a member (see Kuure et al. this volume).

In addition to research conducted by single researchers, different kinds of collaborative projects are increasingly common. For example, Heinonen and Kautonen planned their data collection together, but conducted two separate research projects based on them. In this yearbook they approach their mutually collected data from a new angle by cross-referencing and comparing between verbal assessments and numeral ratings of a pronunciation task. Further, Kuure et al. conducted their research project as a shared ethnography: their research group focused on reflecting their own working processes, in relation to conducting a Making project at school as an interdisciplinary venture. They approach doing research not only as an activity but also as a community. Kuure et al. note that the collaboration of the

research group has continued for more than a decade, making it possible for individual researchers to have varying roles and responsibilities in the research projects carried out. Consequently, continuous theoretical and methodological reflection on academic life, discipline-related differences and similarities, and the boundaries of academic communities, have been part of the group's work throughout the years. Such long-term trajectories also allow for deepening one's perspective and understanding of the changes taking place and the research process as a whole. The researcher's relationship with the community and the research topic itself may become personal, especially in long-term ethnography. Being able to see and assess long-term trajectories and changes in them also require longer timespans, varying from months to several years (see, in this volume, Henricson; Intke-Hernandez; Kuure et al.; and see also Räisänen & Kankaanranta in press).

Koro-Ljunberg and Greckhamer (2005: 291) discuss the strategic turn of ethnography when describing the change from seeing culture as the object of research to addressing the complexities of aiming to produce, reproduce, and change the studied culture. This applies also to many other research approaches that lean towards transformative perspectives (Creswell & Poth 2016). Choosing societal research topics, wanting to engage and contribute towards change, and participatory research all place different demands on the researcher and the chosen methodology. Pushing away from the role of the researcher as an objective observer towards an active participant is a choice that affects all aspects of the research process, from planning to reporting.

5 Conclusion

The previous sections have explored the theoretical and methodological challenges that applied language studies, among other disciplines, are currently facing. The complexity of language-related phenomena in everyday life, combined with the fast development of new technologies and platforms for participation, require agile adaptation and new research approaches. The current frameworks must be adapted, extended and combined in order to provide specific toolkits for addressing new methodological challenges. This also implies a strong trend towards multiple entry points into the chosen research field and towards an increasing use of multiple datasets. On the other hand, while research on traditional settings in applied language studies has profited from new digital tools for archiving, organising and analysing data, the use of digital and big data, or indeed, Big Video, also present new methodological challenges. These challenges concern, among others, the heterogeneous quality and thus reliability of the data as well as the need to develop new ethical guidelines with respect to the handling of until now possibly unknown and therefore new types of data (see, e.g. Williams et al. 2016). New types and multimodal formats

of linguistic and other data require the development of adequate transcription systems and complex analytic skills (see Bolander & Locher 2020: 6; Flewitt et al. 2012; Jewitt 2016), or specific knowledge related to the collection, coding, and handling of data and various datasets. Correspondingly, the analysis of data from new types of settings allows for the development of novel electronic and automated solutions. What is more, the multifaceted nature of language studies has brought forward a growing necessity to establish and exploit analytic concepts, frameworks and expertise across disciplinary boundaries. At the same time, research in applied language studies – like language studies in general – is experiencing a movement from a person-centred view of language repertoires and skills as well as of their assessment towards a participatory and multi-person view of social action. This new view applies not only to the design of the studies or the selection of research participants, but also to the dissemination and sharing of the findings.

Faced with global challenges such as the COVID-19 pandemic of 2020, which among other things postponed AFinLA's anniversary celebrations until later, we have to find ways of coping, adapting and again thriving as individuals, communities and societies. As the world changes, sometimes in dramatic ways, language use takes new forms and language-related phenomena evolve. For this reason, applied linguistics needs to constantly evolve and take on new methods to explore language in use – just as AFinLA has done for the past 50 years!

References

- Abas, S. & J. S. Damico 2019. The language of activism. Representations of social justice in a university space in Argentina. In N. Avineri, L. R. Graham, E. J. Johnson, R. C. Riner & J. Rosa (eds) *Language and social justice in practice*. London: Routledge, 157–165.
- Arnaut, K., J. Blommaert, B. Rampton & M. Spotti 2016. *Language and superdiversity*. London: Routledge.
- Ben Said, S. & L. A. Kasanga 2016. The discourse of protest: frames of identity, intertextuality and interdiscursivity. In R. Blackwood, E. Lanza & H. Woldemariam (eds) *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes*. London: Bloomsbury Academic, 71–83.
- Blommaert, J. & B. Rampton 2011. Language and superdiversity. *Diversities*, 13 (2), 1–21.
- Bolander, B. & M. Locher 2020. Beyond the online offline distinction: entry points to digital discourse. *Discourse, Context & Media*, 35, 1–8.
- Creswell, J. W. & C. N. Poth 2016. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London: SAGE Publications.
- Duff, P. A. & H. Byrnes (eds) 2019. SLA across disciplinary borders: new perspectives, critical questions, and research possibilities. Special issue. *Modern Language Journal*, 103, Supplement 2019.
- Flewitt, R., R. Hampel, M. Hauck & L. Lancaster 2012. What are multimodal data and transcription? In B. Dicks (ed.) *Digital qualitative research methods, volume three: data analysis in digital applications*. London: SAGE Publications, 57–76.

- Garcés-Conejos Blitvich, P. & P. Bou-Franch 2019. Introduction to analyzing digital discourse: new insights and future directions. In P. Bou-Franch & P. Garcés-Conejos Blitvich (eds) *Analyzing digital discourse. New insights and future directions*. London: Palgrave Macmillan, 3–22.
- Groundwater-Smith, S., S. Dockett & D. Bottrell 2015. *Participatory research with children and young people*. London: SAGE Publications.
- Haapanen, L., L. Kääntä & L. Lehti (eds) 2018. *Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 11 [AFinLA-e. Studies in Applied Linguistics 11]. Jyväskylä: Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA.
- Hacker, K. 2017. *Community-based participatory research*. London: SAGE Publications.
- Herring, S. C. (ed.) 1996. *Computer-mediated communication: linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Herring, S. C. 2004. Computer-mediated discourse analysis: an approach to researching online behavior. In S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (eds), *Designing for virtual communities in the service of learning*. New York: Cambridge University Press, 338–376.
- Herring, S. C. 2013. Discourse in Web 2.0: familiar, reconfigured, and emergent. In D. Tannen & A. M. Tester (eds) *Georgetown University Round Table on languages and linguistics 2011: Discourse 2.0: language and new media*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1–25.
- Herring, S. C. 2019. The coevolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis. In P. Bou-Franch & P. Garcés-Conejos Blitvich (eds) *Analyzing digital discourse. New insights and future directions*. London: Palgrave Macmillan, 25–68.
- Hulstijn, J. H., R. F. Young, L. Ortega, M. Bigelow, R. DeKeyser, N. C. Ellis, J. Lantolf, A. Mackey & S. Talmy 2014. Bridging the gap: cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), 368–421. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000035>.
- Irwin, T. & G. Kossoff 2020. *Wicked problems*. Transition Design Seminar 2020. <https://transitiondesignseminarcmu.net/classes-2/systems/#1482254259729-27721fa6-4857> [accessed 1 Oct 2020].
- Jantunen, J. 2018. Korpusavusteinen diskurssintutkimus (CADS): analyysiesimerkki homouden ja heterouden digitaalisista diskursseista [Corpus-assisted discourse studies (CADS): an analysis of digital discourses of homosexuality and heterosexuality]. In L. Haapanen, L. Kääntä & L. Lehti (eds), *Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 11 [AFinLA-e. Studies in Applied Linguistics 11]. Jyväskylä: Finnish Association of Applied Linguistics AFinLA, 20–44. <https://doi.org/10.30660/afinla.69259>.
- Jantunen, J. & S. Pirkola 2015. Oppijansuomen sähköiset tutkimusaineistot. Nykytilanne [Digital corpora of learner Finnish. The status quo]. *Virittäjä*, 119 (1), 88–103. <https://journal.fi/virittaja/article/view/46508>.
- Jewitt, C. 2016. Multimodal Analysis. In A. Georgakopoulou & T. Spilioti (eds) *The Routledge handbook of language and digital communication*. London: Routledge, 69–83.
- Jones, R. H. 2004. The problem of context in computer mediated communication. In P. LeVine & R. Scollon (eds), *Discourse and technology. Multi-modal discourse analysis*. Washington, DC: Georgetown University Press, 20–33.
- Kendrick, K. H. 2017. Using conversation analysis in the lab. *Research on Language and Social Interaction*, 50 (1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1267911>.

- Koro-Ljungberg, M. & T. Greckhamer 2005. Strategic turns labeled 'ethnography': from description to openly ideological production of cultures. *Qualitative Research*, 5 (3), 285–306. <https://doi.org/10.1177/1468794105054456>.
- Kramsch, C. (ed.) 2002. *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Kress, G. R. & T. van Leeuwen 1996. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. R. & T. van Leeuwen 2001. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kurki, T., N. Inaba, A. Kaivapalu, M. Koponen, V. Laippala, C. Leblay, J. Luutonen, M. Mutta, M. Nikulin, & E. Reunanen 2019. Digilang – Turun yliopiston digitaalisia kieliaineistoja kehittämässä [Digilang – developing digital language resources of the University of Turku]. In J. Jantunen, S. Brunni, N. Kunnas, S. Palviainen & K. Västi (eds), *Proceedings of the Research Data and Humanities (RDHum) Conference 2019: data, methods and tools*. *Studia Humaniora Ouluensia* 17. Oulu: University of Oulu, 41–56.
- Kuure, L., T. Keisanen & M. Riekkö. 2013. Guiding towards genuine participation. In E. Christiansen, L. Kuure, A. Mørch & B. Lindström (eds) *Problem-based learning for the 21st century. New practices and learning environments*. Aalborg: Aalborg University Press, 259–281.
- Laippala, V 2019. From bits and numbers to explanations – doing research on Internet-based big data. In J. Jantunen, S. Brunni, N. Kunnas, S. Palviainen & K. Västi (eds) *Proceedings of the Research Data and Humanities (RDHum) Conference 2019: data, methods and tools*. *Studia Humaniora Ouluensia* 17. Oulu: University of Oulu, 139–157.
- Lovern, L. L. & C. Locust 2013. *Native American communities on health and disability: borderland dialogues*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- McIlvenny, P. 2020. New technology and tools to enhance collaborative video analysis in live 'data sessions'. *SocArXiv*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/eu7yw>.
- McIlvenny, P. 2018. Inhabiting spatial video and audio data: towards a scenographic turn in the analysis of social interaction. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 2 (1). <https://doi.org/10.7146/si.v2i1.110409>.
- McIlvenny, P. & J. Davidsen 2017. A Big Video Manifesto. Re-sensing video and audio. *Nordicom-Information*, 39 (2), 15–21. https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/mcilvenny_davidsen.pdf.
- McKinley, J. (2020). Introduction: theorizing research methods in the 'golden age' of applied linguistics research. In J. McKinley & H. Rose (eds) *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics*. New York: Routledge, 107–124.
- Mertens, D. M. 2012. Transformative mixed methods: addressing inequities. *American Behavioral Scientist*, 56 (6), 802–813.
- Mayr, P. & K. Weller 2017. Think before you collect: setting up a data collection approach for social media studies. In L. Sloan & A. Quan-Haase (eds) *The Sage handbook of social media research methods*. London: SAGE Publications, 107–124.
- Odijk, J. 2016. Introduction: linguistic research using CLARIN. *Lingua*, 178, special issue on "linguistic research in the CLARIN infrastructure", 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2016.04.003>.
- Peräkylä, A., P. Henttonen, L. Voutilainen, M. Kahri, M. Stevanovic, M. Sams & N. Ravaja 2015. Sharing the emotional load: recipient affiliation calms down the storyteller. *Social Psychology Quarterly*, 78 (4), 301–323. <https://doi.org/10.1177/0190272515611054>.
- Quan-Haase, A. & L. Sloan 2017. Introduction to the handbook of social media research methods: goals, challenges and innovations. In L. Sloan & A. Quan-Haase (eds) *The Sage handbook of social media research methods*. London: SAGE Publications, 1–9.

- Räisänen, T. & A. Kankaanranta in press. The use of English as corporate language in global knowledge work over a 15-year business career. *European Journal of International Management*. <https://doi.org/10.1504/EJIM.2020.10028833>.
- Salomaa, E. 2019. *Television ja Twitterin risteyksessä: Sosiaalinen televisio vuorovaikutuksen ja mediatapahtumaan osallistumisen välineenä* [In the intersection of television and Twitter: Social television as a tool for interaction and participation in a media event]. JYU Dissertations 140. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65878#>.
- Salonen, J., A. Kronqvist & T. Jantunen 2020. The Corpus of Finnish Sign Language. In E. Efthimiou, F. Stavroula-Evita, T. Hanke, J. A. Hochgesang, J. Kristoffersen & J. Mesch (eds) *Proceedings of the 9th Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: sign language resources in the service of the language community, technological challenges and application perspectives*. Paris: European Language Resources Association (ELRA), 197–202. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2020/workshops/SIGN2020/index.html>.
- Salonen, J., A. Puupponen, R. Takkinen & T. Jantunen 2019. Suomen viittomakielten korpusta rakentamassa [Building Corpus FinSL]. In J. Jantunen, S. Brunni, N. Kunnas, S. Palviainen & K. Västi (eds) *Proceedings of the Research Data and Humanities (RDHum) Conference 2019: data, methods and tools*. Studia Humaniora Ouluensia 17. Oulu: University of Oulu, 81–96.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging Internet*. London: Routledge.
- Stevanovic, M, T. Himberg, M. Niinisalo, M. Kahri, A. Peräkylä, M. Sams & R. Hari 2017. Sequentiality, mutual visibility, and behavioral matching: body sway and pitch register during joint decision making. *Research on Language and Social Interaction*, 50 (1), 33–53. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1262130>.
- Tierney, W. G. 1997. *Academic outlaws: queer theory and cultural studies in the academy*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Williams, M., P. Burnap & L. Sloan 2016. Crime sensing with big data: the affordances and limitations of using open-source communications to estimate crime patterns. *British Journal of Criminology*, 57 (2), 320–340. <https://doi.org/10.1093/bjc/azw031>.

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. *AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä. s. 17–32.*

Hannele Dufva
Jyväskylän yliopisto

Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Henkilökohtainen repertoari ja sen multimodaalisuus

The paper introduces a fresh perspective on individual language skills, or, language proficiency. Based on dialogical thinking, theory of distributed language and cognition and sociolinguistics, it will be argued that 'mental grammar' is an inappropriate metaphor for describing an individual's language skills. To present an alternative view, language is here understood as 'resources' that will be appropriated by individuals for developing a 'personal repertoire'. Focusing here on the role of embodiment and materiality, the personal repertoire is seen an assemblage of embodied skilled action that helps the learners to act upon different types of affordances in different material environments.

Keywords: dialogism, distributed language and cognition, multimodality, personal repertoire

Asiasanat: dialogismi, hajautunut kieli ja kognitio, multimodaalisuus, henkilökohtainen repertoari



1 Johdanto

Mitä ihmiset osaavat, kun he osaavat kieltä? Hahmottelen tässä artikkelissa näkökulmaa, jonka mukaan osaamisen pohjana on **henkilökohtainen repertoari**. Inhimillistä osaamista tarkastellaan toimijoiden – kielen oppijoiden ja käyttäjien – itsensä näkökulmasta. Vaikka näkökulmaa voi nimittää kognitiiviseksi, se ei perustu perinteisiin, kognitivistisiin oletuksiin. Kognitivismilla viitataan lähestymistapoihin, jossa inhimillistä tietoa – ja siis myös kielen oppimista – tarkastellaan internalistisesti, yksilön 'päähän' ja aivotoimintaan sijoittuvana informaationprosessointina (kognitiivismin kritiikistä, ks. Still & Costall 1991).

Tässä artikkelissa esitänkin, että yksittäisen ihmisen kielen oppiminen ja osaaminen sijoittuu aina johonkin sosiaaliseen todellisuuteen. Kuitenkaan näkökulmani ei ole myöskään perinteisen sosiaalinen. Soveltavan kielitieteen eri sosiaaliset lähestymistavat – mm. sosiolingvistiikka tai vuorovaikutustutkimus – ovat tarkastelleet kielenkäyttöä erilaisilla 'ulkoisilla' foorumeilla. Tällöin oppimista ja osaamista on suhteutettu esimerkiksi erilaisiin yhteiskunnallisiin konteksteihin, oppijaryhmiin tai diskursseihin. Lähes poikkeuksetta yksilöllinen toimijuus kognitiivisine ja emotionaalisine puolineen on jäänyt tarkastelun ulkopuolelle.

Kognitiiviset ja sosiaaliset lähestymistavat eivät juurikaan ole keskustelleet keskenään, mutta etenkin viime aikoina on myös herätelty keskustelua traditioiden yhteensopivuudesta (ks. esim. Douglas Fir Group 2016; Hulstijn ym. 2014). Lantolf (2014) huomauttaa kuitenkin osuvasti, Vygotskiin vedoten, että suuntausten välille oletettu kuilu on vain näköharhaa. Venäläisessä traditiossa eli dialogisessa, sosiokulttuurisessa ja toiminnan teoreettisessa ajattelussa sosiaalinen ja kognitiivinen aspekti ovat inhimillisen toiminnan kaksi toisiinsa kietoutunutta puolta (Vološinov 1990; Bakhtin 1981; Cole & Wertsch 1996). Viimeisen parinkymmenen vuoden mittaan sama ajatus on tullut esiin hajautetun kognition (esim. Hutchins 1995; Kirsh 2010; Cowley 2011; Steffensen 2013; Steffensen & Pedersen 2014) ja systeemisen psykologian (Järvilehto 1998) viitekehyksissä. Tämä artikkeli lähtee näistä, sosiaalisen ja kognitiivisen toiminnan erottamattomuutta korostavista, oletuksista. Perspektiiviä voi luonnehtia ekologisiksi: kielen oppimista ja osaamista tarkastellaan fokuisoimalla toimijan ja ympäristön muodostamaan kokonaisuuteen.

Toimijan ja ympäristön kokonaisuutta tarkastellaan erityisesti kognition kehollisuuden (Chemero 2011) ja sosiaalisen maailman materiaalisuuden (Coole & Frost 2010) näkökulmasta. Keskeisenä argumenttina on ajatus siitä, että inhimillisen kielitiedon tarkastelussa tulisi entistä tarkemmin ottaa huomioon se, että kielenkäyttö sidostuu ihmisen keholliseen toimintaan fyysisessä ja materiaalisessa maailmassa. Hahmottelen kuvaa kielitiedosta henkilökohtaisena repertoarina ja esitän, että tämän repertoarin keskeisiin ominaisuuksiin kuuluu **multimodaalisuus**.

Multimodaalisuus viittaa inhimillisen vuorovaikutuksen keinojen moninaisuuteen. Perinteisesti on viitattu ihmiskielen kolmeen modaliteettiin: puhuttuun,

kirjoitettuun ja viitottuun. Vuorovaikutustutkimuksen, diskurssintutkimuksen ja sosiolingvistiikan parissa on puolestaan yhä vakuuttavammin tuotu esiin, että nämä perusmodaali-teetit ovat myös jo itsessään monimuotoisia. Ihmisen merkitystoiminnan keinot ovat siis moninaisia ja hybridisiä, ja toiminta on sidoksissa ihmisen kehollisuuteen ja hänen materiaaliseen ympäristöönsä (ks. esim. Kress 2010; Haddington & Kääntä 2011; Streeck ym. 2011). Mutta ymmärrys kielellisen toiminnan monimuotoisuudesta haastaa itse asiassa myös käsitykset kielestä yhtenäisenä, modaaliteettittomana ja kontekstittomana rakennejärjestelmänä (ks. esim. Love 2004). Ehkä inhimillistä vuorovaikutustoimintaa olisikin syytä tarkastella ensisijaisesti juuri konkreettisenä, monimuotoisena ja tapahtumaluonteisena ilmiönä (languaging, ks. esim. Cowley 2005).

Esitän, että kielenkäyttäjien oppima tieto ei rakennu sisäiseksi kieliopiksi, vaan multimodaaliseksi repertoaariksi. Repertoari on dialogin ja vuorovaikutuksen työkalu, joka ohjaa käyttäjää toimimaan omien kehollisten edellytystensä avulla erilaisissa sosiaalisen ja materiaalisen maailman konteksteissa. Siksi se mitä kielenkäyttäjänä opimme ja osaamme, ei ole 'kieltä' abstraktioidena, vaan erilaisia modaaliteetteihin sidoksia ja multimodaalisia taitoja ja toimintoja.

Mielestäni on selvää, että soveltava kielitiede tarvitsee sekä uutta teoretisointia että uudenlaista empiiristä tutkimusta. Pysin tässä artikkelissa osoittamaan, että kielen osaamisen kuvaaminen staattisena abstraktina kielitietona on teoreettisesti epäelegantti, mutta myös pragmaattisesti hyödytön lähestymistapa. Oletan, että tarkastelemalla kielitaitoa henkilökohtaisena multimodaalisena repertoaarina saataisiin aikaan paitsi selittävämpi teoria, myös lähtökohtia käytännön työlle esimerkiksi äidinkielen, toisen kielen ja vieraiden kielten opetuksessa. Tämä tuntuisi kuitenkin kannustavan empiirisen tutkimuksen menetelmien uusintamiseen: jotta ymmärtäisimme paremmin oppimisen monimuotoisuutta ja pystyisimme hyödyntämään tutkimustuloksia käytännössä, tarvitsemme uudenlaista yhteistyötä eri suuntausten ja eri tieteenalojen välillä.

Miksi teoreettinen ja metodinen keskustelu oppimisesta ja osaamisesta on tärkeää? Eräs soveltavan kielitieteen keskeisistä lähtökohdista on se, että tarkasteltavat tutkimusongelmat ovat merkityksellisiä joko yksilön tai yhteisön toiminnan kannalta (Sajavaara 1980). Kielen osaaminen ja tämän osaamisen kehittyminen ovat teemoja, jotka tavalla tai toisella ovat merkittäviä jokaisen ihmisen elämässä. Ne koskettavat välittömästi oppijaa itseään: hänen toimintaansa, vuorovaikutussuhteitaan, opiskelu- ja työllistymismahdollisuuksiaan ja hänen koko minäkuvaansa. Yhtä tärkeitä oppimisen ja osaamisen kysymykset ovat vanhemmille, opettajille ja kielen parissa toimiville eri alojen ammattilaisille. Lopulta kysymykset ovat olennaisesti myös yhteiskunnallisia ja poliittisia: niin äidinkieli(i)en kuin muidenkin kielten osaaminen on portti yhteiskunnalliseen osallisuuteen. Oppimisen teoretisointiin liittyvät taustaoletukset eivät ole sosiaalisesti yhdentekeviä: syvempi ymmärrys yksilöllisestä

toimijuudesta voi mahdollistaa myös oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta ta-
kaavia kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen ratkaisuja.

2 Hyvästit sisäiselle kieliopille

Ihmisen kielellistä tietoa on kognitiivisesti orientoituneessa tutkimuksessa usein ku-
vattu – ja kuvataan edelleen – **sisäisen kieliopin** metaforan avulla. Oletus, jonka
mukaan ihminen sisäistää kieliopin eli kohdekielen kielijärjestelmän, oli tyypillinen
klassiselle psykolingvistiikalle. Sieltä se siirtyi myös toisen/vieraan kielen oppimi-
sen teoretisointiin, jossa se on vaikuttanut pitkään ja on osin edelleenkin näkyvissä.
Osaamisen metaforana yksittäisen puhuja-kuulijan sisäinen kielioppi on kuitenkin
sekä teoreettisesti että pragmaattisesti problemaattinen. Perustelen seuraavassa ly-
hyesti miksi.

Ensiksikin on syytä tarkentaa ajatusta siitä, mitä 'sisäisellä' tarkoitetaan. Kielen
oppiminen on usein nähty internalistisesti eli kunkin toimijan 'päässä' tapahtu-
vana yksilöllisenä prosessina, jolloin myös syntyvä tieto sijoittuu yksilön "sisälle".
Ajattelussa kaikuvat sekä kognitiivisen psykologian käsitys muistista säiliönä että
chomskylainen näkemys kielen oppijasta rationaalisena autonomisena toimijana.
Kuitenkin useassa nykyteoriassa inhimillisen tiedon rakentumista, muistamista ja
käyttöä tarkastellaan toisin: se nähdään yhteisöllisenä ja vuorovaikutuksellisenä
toimintana. Siksi myös kielen oppimista ja käyttöä on syytä tarkastella ihmisen ja
ympäristön vuorovaikutuksessa syntyvänä, kehittyvänä ja ilmenevänä. Ensinnäkin
oppiminen tapahtuu nimenomaan ympäristön ja toisten ihmisten myötävaikutuk-
sella (Bakhtin 1981): kielellinen osaaminen karttuu sitä mukaa, kun ihminen koh-
taa uusia tilanteita, konteksteja, kumppaneita ja työkaluja. Toiseksikin myös kielen
käyttö merkitsee toimintaa tietyissä ympäristöissä: toisten ihmisten kanssa, eri työ-
kalujen kanssa ja eri tilanteiden vaatimukset huomioon ottaen. Ympäristö toisine
ihmisineen, työkaluineen ja resursseineen ei ole ulkoinen näyttämö, vaan osa ihmi-
sen kognitiivista toimintaa: oppimista, muistamista ja osaamista. Kielen oppiminen
ja osaaminen ei siis olekaan 'sisäistä', vaan vuorovaikutuksellista eli **hajautunutta**
(ks. Hutchins 1995; Cowley 2011; Dufva 2013), ympäristön ja toimijan yhdessä ai-
kaansaamaa.

Toiseksi voidaan kysyä, onko kielioppi paras metafora kuvaamaan kielitaitoa.
On tietenkin kiistatonta, että kieltä voidaan kuvata systemaattisesti, järjestelmänä
eli kielioppina. Onhan erilaisia sekä teoreettisiin että pedagogisiin tarkoituksiin laa-
dittuja kielioppeja valtava määrä. Mutta kuten jo Sapir (1921) totesi, kaikki kieliopit
'vuotavat'. Niillä on oma rajattu perspektiivinsä ja tarkastelualueensa. Ne fokuoivat
eri aspekteihin, valikoivat ja karsivat, mutta samalla myös rakentavat ja usein ideali-
soivat tai sensuroivat kuvauskohdettaan. Periaatteessa ulkoiset kieliopit ovat tulosta

kielentutkijan kielellisiin tuotteisiin perustuvasta analyysistä: siksi ne ovat aina artefakteja (Vološinov 1990; Blommaert 2005).

Kielioppien pyrkimyksenä on kuvata kollektiivisen kielenkäytön kokonaisuutta. Ajatus siitä, että henkilökohtaista kielitietoa tulisi mallintaa kollektiivisen kielijärjestelmän systemaattisen kuvauksen perusteella on kuitenkin lähtökohtaisesti väärä. Kielioppi on kielellisten produktien systemaattinen kuvaus, ei niiden prosessien kuvaus, joiden avulla ihminen oppii ymmärtämään ympäristönsä kielellisiä käytänteitä ja osallistumaan vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Tässä artikkelissa lähden oletuksesta, jonka mukaan ihminen ei tarvitse kielioppia, kielen systemaattista rakennekuvausta, vaan joukon keinoja, joiden avulla hän kykenee osallistumaan vuorovaikutustoimintaan (interactivity, ks. Gahrn-Andersen ym. 2019). Nämä keinot ovat luonteeltaan nimenomaan multimodaalisia ja niitä luonnehtii prosessinomaisuus ja sidoksisuus sosiaaliseen toimintaan.

Kolmanneksi on mahdollista kyseenalaistaa klassisen psykologian ajatus muistitiedon representationaalisesta luonteesta. Klassiset kognitiiviset teoriat ymmärsivät kielitiedon yksilölliseksi muistitiedoksi, jonka toimija oli varastoinut pysyvän luonteisina kielellisinä representaatioina. Kognitiotieteen, neurotieteiden ja filosofian nykytutkimus esittää useita vaihtoehtoja representaation käsitteelle (ks. esim. Clark 1998; Ramsey 2007). Kognitiivista toimintaa ei siis ole välttämätöntä kuvata neuraalisena, representaatioiden avulla toimivana, tietojenkäsittelynä. Se voidaan nähdä myös ilman representaatioita toimivana toimijan ja ympäristön yhteistyöverkostoina, kuten esimerkiksi ekologisessa psykologiassa (Gibson 1966) tai kehollisen kognition teoretisoinneissa (Chemero 2011). Vaikka kysymys tiedon representationaalisuudesta onkin jätettävä toistaiseksi avoimeksi, puollan alla varovaisesti näkemystä, jonka mukaan kielellinen osaaminen on perusluonteeltaan proseduraalista ja verkostonomaista.

Neljänneksi on syytä haastaa sisäisen kieliopin edustama kielikäsitelmä. Onko osaamisen perustana tosiaan nimenomaan 'kieli', ja jos on, niin missä mielessä? Jos ihmisen kielitieto esitetään kielioppina, se viittaa useimmiten yhden, yhtenäiseksi mielletyn kielen abstraktiin ja variaatiota vailla olevaan **akontekstuaaliseen** järjestelmään ja ymmärretään esimerkiksi suomen, islannin tai farsin rakenteiden ja yksiköiden kuvauksena. Tällöin kielen sosiaalinen vaihtelu, heteroglossia, on häivytetty lähes näkymättömiin: kielioppi on kylläkin sisäisesti koherentti järjestelmä, joka ehkä antaa ohjeen kieliopillisesti korrektiin lauseen muodostamiseen, mutta ei kerro missä, milloin ja kenen kanssa noita ilmauksia voidaan muodostaa.

Yhtä lailla perinteisissä malleissa useimmiten sysätään syrjään kielen eri olomuodot. Tällöin 'kieli' ei sitoudu mihinkään erityiseen modaaliteettiin, vaan se ymmärretään abstraktina, **amodaalisena** tietona. Kuitenkin kielen käytön prosessit ovat kehollisia – ja ne toteutuvat sosiaalisessa materiaalisessa maailmassa. Kieltä opitaan puhumaan näkemällä ja kuulemalla toisten ihmisten kehollista, puheen, eleiden, ilmeiden, liikkeiden jne. avulla tapahtuvaa vuorovaikutusta. Kieltä opitaan

kirjoittamaan harjoittelemalla kynän ja paperin tai tietokoneen ruudun ja näppäimistön avulla. Kieltä osataan, kun osataan joukko näitä erilaisia modaliteettiin sidottuja taitoja ja niiden yhdistelmiä. Eri modaliteettien asettamat reunaehdot ovat erilaisia. Kielen osaaminen ei siksi voi olla yksi taito, vaan useita eri taitoja. Ei edes kieliopillinen rakenne, syntaksi, ole sama eri modaliteeteissa, kuten viime vuosien tutkimus on vastaansanomattomasti osoittanut: puheen dialogista ja vuorovaikutuksellista kielioppia ohjaavat erilaiset säännöt kuin esseen kirjoitettua kielioppia. 'Sisäinen kielioppi' ei siis tunnu teoreettisesti ajantasaiselta mutta ei myöskään kovin selittävältä metaforalta ihmisen kielenkäyttöä mahdollistavan tiedon kuvaamiseen. Jos osaamista ajatellaan kielioppina, tuntuu selvältä, että se on sääntöjen ja yksiköiden kokoelma, josta kuitenkin tykkäänään puuttuu käyttöohje. Perinteisten mallien mukainen kielitieto ei anna ohjetta sosiaaliseen toimintaan erilaisissa tilanteissa eikä myöskään kerro toiminnan tapaa: miten ja millaisten työkalujen avulla tieto muutetaan puheeksi, kirjoitukseksi, viittomiksi jne. eli toisin sanoen konkretiaksi, kuhunkin tilanteeseen sopivaksi ja asianomaisessa modaliteetissa toteutettavaksi.

Siksi ihmisen tietoa ei siis ehkä olekaan syytä kuvata kielioppina: yhtenäisenä, kielellisenä järjestelmänä. Kieliopin käsite ei kuvaa, eikä sen ehkä ole mahdollista kuvata, niitä monimutkaisia ja vaihtelevia verkostoja, joissa kielenkäyttäjät toimii. Sisäinen kielioppi ja sen kumppanina usein mainittu sisäinen leksikko ovat siis korkeintaan löyhiä metaforia, "pikakirjoitusviitteitä", joiden avulla kuvataan kielenkäytön ja osaamisen kirjavaa ilmiökenttää. Oman käsitykseni mukaan kielioppi on kielitieteilijän artefakti, jonka psykologisesti on – erheellisesti – siirtänyt mielen toiminnan kuvaukseen. Hieman kärjistäen voisi siis tiivistää, että se kielitieto, jonka pohjalta ihminen toimii ei oikeastaan ole kenenkään sisässä eikä se oikeastaan ole kielioppi. Se ei ole abstraktia tietoa, eikä se oikeastaan ole edes kieltä. Seuraavassa yritän hahmotella mitä se sen sijaan voisi olla.

3 Vaihtoehtona repertoaari

Vaihtoehtona sisäiselle kieliopille kielitaidon voidaan nähdä perustuvan erilaisista resursseista koostuvaan repertoaariin. Tässä hyödynnän erityisesti sosiolingvistiikan piirissä esiintuvia ajatuksia. Ensinnäkin kieli voidaan nähdä erityyppisinä semioottisina **resursseina** (Ochs 1996; Blommaert 2010). Resurssi aina 'jotain' ja 'jossakin': se merkitsee lapsen kuulemaa ja näkemää vuorovaikutusta kodin ruokapöydän ääressä, kaupungin kielimaiseman kielellisiä ja kuvallisia mainoksia, median kuva- ja äänivirtaa jne. Siksi resurssin käsite jo itsessään sisältää ajatuksen kielen sosiaalisesta tilanteisuudesta, heteroglossiasta, mutta myös kielen ja kontekstin materiaalisuudesta (Bakhtin 1981; Pennycook 2010, 2017; Busch 2015). Sen sijaan, että kielen oppiminen nähtäisiin kielellisen syötöksen omaksumisena, se voidaan nähdä prosessina, jossa toimija havaitsee ja ottaa haltuunsa ympäristöjensä tilanteisia ja ma-

teriallisia resursseja (tarkemmin ks. esim. Dufva ym. 2014) ja muuttaa ympäristönsä resurssit, ”vieraat sanat”, omaksi pääomakseen (Bakhtin 1981).

Etnografisesti ja sosiolingvivistisesti suuntautuneessa tutkimuksessa **repertoaarin** käsitettä on käytetty ensisijaisesti yhteisöllisten resurssien kokonaisuuden kuvaamiseen (Gumperz 1964; Gumperz & Hymes 1972; Pennycook 2010). Tämä ei ole välttämättä sulkenut pois ajatusta, että repertoaarin avulla voitaisiin kuvata myös yksilöiden kielellistä toimintaa. Tämä näkyy mm. kommunikatiivisen kompetenssin käsitteessä (Hymes 1974), mutta myös muutamissa 2000-luvun tulkinnoissa, jotka samalla korostavat repertoaarin monikielisyttä (ks. esim. Blommaert & Backus 2013; Busch 2015; Canagarajah 2018). Näen myös itse repertoaarin yksilöllis-kollektiivisena: henkilökohtainen repertoari on kunkin toimijan yhteisöllisistä resursseista haltuunsa ottama – ja siksi periaatteessa uniikki –valikoima (Dufva ym. 2014; Dufva 2018).

Pyrin tässä artikkelissa pohtimaan hieman tarkemmin juuri henkilökohtaisen tiedon rakentumista ja olomuotoa. Oletan ensinnäkin, että toimija rakentaa kieli-tietoaan tavoitteenaan merkityksellinen, tilanteeseen sopiva ja konkreettinen kielenkäyttö. Siksi on mielekästä olettaa, että resurssit otetaan haltuun sosiaalisissa ja materiaalisissa ympäristöissään ja että ne kantavat näitä eri konteksteille, tyyille ja modaaliteeteille ominaisia piirteitään. Kielenkäyttäjät eivät siis ainoastaan opi sanan tai ilmauksen muotoa, vaan myös sen, missä ja miten sitä sopii käyttää ja miten se kuullaan, ymmärretään, puhutaan, kirjoitetaan jne. Siksi haltuunotetut resurssit sisältävät ”käyttöohjeensa” ja repertoaarin tieto auttaa toimijaa ymmärtämään ja toimimaan tilanteittain vaihtelevien resurssien ja normien puitteissa (ks. esim. Hymes 1996: 33).

Henkilökohtainen repertoari on siis yhtä aikaa yksilöllinen ja yhteisöllinen. Yksilölliset toimijat ottavat haltuunsa yhteisöjensä resursseja ja jakavat niitä edelleen yhteisöllisesti, jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tässä artikkelissa hahmottelen sen luonnetta lähinnä materiaalisuuden ja kehollisuuden kautta. Yhteisölliset resurssit ovat materiaalisia ja monimuotoisia ja ne tarjoutuvat yksittäisille kielenkäyttäjille eri modaaliteeteissa ja niiden yhdistelmissä. Kielenkäyttäjät ovat puolestaan kehollisia toimijoita, joilla on edellytykset ottaa vastaan ja toimia eri aistien ja motoristen toimintojensa avulla – siis myöskin multimodaalisesti. Seuraavaksi esittelen niitä periaatteita, joiden varaan oletan multimodaalisen repertoaarin rakentuvan.

4 Kehollisuus ja materiaalisuus: miten multimodaalinen repertoari rakentuu

Hahmottelen multimodaalista repertoaria näkökulmasta, jossa sosiaalista ja kognitiivista toimintaa ei ymmärretä autonomisiksi ja toisistaan erillään oleviksi maailmoiksi. Perspektiiviä voi kutsua ekologiseksi. Sitä luonnehtii myös vahva sitoutuminen

siihen, että kehollisuus ja materiaalisuus ovat keskeisiä sosiaalis-kognitiivisen toiminnan kuvauksessa. Tässä viitekehyksessä kognitio on siis kehollinen (Cowley 2011; Chemero 2011) ja sosiaalinen maailma materiaallinen (Costall 1995; Coole & Frost 2010). Sosiaalinen ja materiaallinen maailma tarjoaa kielenkäyttäjälle erilaisia, eri modaliteeteissa tarjoutuvia resursseja ja toimintamahdollisuuksia, joita toimija puolestaan hyödyntää omien kykyjensä ja tavoitteidensa mukaisesti. Multimodaalisuus on henkilökohtaisen repertoaarin keskeinen, joskaan ei ainoa, ominaisuus. Esittelen näkökulmaa tiiviisti seuraavien perusoletusten avulla.

Oletus 1: 'Kieli' ymmärretään erilaisina kehollisina ja materiaalisina resursseina. Perinteinen kielen omaksumisen tutkimus puhui oppimisen kohteesta kielellisenä syötöksenä. Tässä artikkelissa oppimisen kohde ymmärretään erilaisina materiaallisen olomuodon omaavina ja kehollisesti havaittavina ja toteutuvina resursseina. Resursseja tarjoaa esimerkiksi kehollinen vuorovaikutus, toisten ihmisten puhe, viittomat, eleet, ilmeet ja liikkeet. Mutta resurssit voivat löytyä myös visuaalisesti havaittavista merkeistä – painomusteesta paperilla, pikseleistä ruudulla tai kuvan ja sanan muodostamista kokonaisuuksista. Oppija ei kohtaa abstraktia kieltä, vaan resursseja kulloisissakin materiaalisissa olomuodoissaan ja konteksteissaan.

Oletus 2: Kontekstit ovat materiaalisia ympäristöjä. Kielellinen toiminta tapahtuu konkreettisissa ympäristöissä, ei abstrakteissa konteksteissa. Fysikaalinen maailma lakeineen luo omat reunaehdonsa inhimilliselle kielenkäytölle, esimerkiksi keholliselle puheelle ja liikkeelle, mutta kielen oppimisen, osaamisen ja opiskelun kannalta on ehkä erityisen tärkeää pohtia kulttuurisia, rakennettuja ympäristöjä ja niiden artefakteja. Käytännön esimerkiksi sopii koulu erilaisine työkaluineen. Koulurakennus määrittelee oppimisen paikkaa, luokkahuoneen tila ja järjestys osanottajien rooleja ja erilaiset painetut oppimateriaalit ja sähköiset työkalut tarjoavat erilaisia toiminnan mahdollisuuksia. Koska konteksti ei ole oppimisen ulkoinen näyttämö, vaan osa oppijan ja kontekstin muodostamaa kokonaisuutta, kielen oppimista ja käyttöä mallinnettaessa on otettava huomioon myös materiaaliset olosuhteet, tilat ja työkalut.

Oletus 3: Oppijat ovat kehollisia toimijoita. Kielenkäyttäjä on kehollinen toimija, jonka kehollisuutta määrittävät sekä ihmislaji, sosiokulttuurinen konteksti että yksilölliset ominaisuudet. Oppijana hän on ensinnäkin biologinen organismi, lajinsa edustaja, jolla on kyky toimia vuorovaikutuksessa lajinsa edellytysten mukaisesti. Omalta osaltaan oppimista siis väistämättä määrittävät yleiset, ihmislajin kieleen, viestintään ja kognitiivisiin valmiuksiin kuuluvat seikat. Mutta yhtä aikaa kukin kielenkäyttäjä kasvaa myös erilaisten kielellisten ja kulttuuristen yhteisöjen jäseneksi, hyödyntää niiden työkaluja ja sosiaalistuu niiden kielellisiin käytänteisiin. Viime kädessä oppija on yksilö, jolla on oma uniikki oppimishistoriansa eri ympäristöineen sekä omat fyysiset ominaispiirteensä, kognitiiviset valmiutensa ja uniikit kokemukseensa. Nämä näkökulmat eivät ole toisensa poissulkevia. Oppija käyttää kieltä kehollisena kokonaisuutena ja hyödyntää universaaleja, kieli- ja kulttuurikohtaisia ja henkilökohtaisia ominaisuuksiaan.

Oletus 4: Oppiminen ja osaaminen ovat kehollista ja taitavaa toimintaa. Kielen oppiminen on prosessi, jonka myötä kehollinen toimija havainnoi materiaalien ympäristöjensä semioottisia resursseja, ottaa niitä haltuunsa erilaisten prosessien, mm. jäljittelyn ja päättelyn, avulla ja hankkii näin itselleen osaamista. Nojaan erityisesti Cowleyn (2018) käsitykseen, jonka mukaan kielen käyttö on **taitavaa toimintaa** (skilled linguistic action). Kielitaidon hankkiminen voidaan puolestaan tällöin nähdä taitavaksi oppimisena, harjaantumisenä (enskilment) (Cowley 2018; Newgarden ym. 2015). Näkökulma haastaa ajatuksen sisäisestä tiedosta entiteettien kokonaisuutena ja korostaa tiedon hankinnan ja sen käytön prosessinomaisuutta ja dynaamisuutta.

Oletus 5: 'Sisäisen kieliopin' sijaan osaamista voi kuvata henkilökohtaisena repertoarina eli valmiuksina tuottaa taitavaa toimintaa. Se, mitä on opittu ei ole kielioppi – staattinen kuva suomen, englannin jne. kielestä – vaan henkilökohtainen ja kunkin kielenkäyttäjän omaa osaamista kuvaava resurssien repertoari (ks. Dufva 2018). Kyseessä on periaatteellinen näkökulman vaihdos produktilähtöisestä kuvauksesta prosessilähtöiseen. Kielioppi on kielellisten produktien pohjalta laadittu rakennekuvaus. Repertoari puolestaan pyrkii kääntämään näkökulman ja esittämään hypoteeseja niistä prosesseista, jotka tuottavat havaitun ilmiön. Repertoari ei koostu objektinkaltaisesta tiedosta, vaan sen päätehtävänä on aikaansaada taitavaa toimintaa (Cowley 2018). Samantapaisen ajatuksen esittää kielifilosofi Devitt (2011: 316), jonka mukaan ihmisen kyky toimia kielellisesti ei perustu tietoon (know-that), vaan pikemminkin tietotaitoon (linguistic know-how).

Oletus 6: Taitava toiminta on multimodaalista. Multimodaalisuus viittaa tässä erityisesti siihen, että oppijan haltuunsa ottama 'kieli' ei ole yksi, modaliteeteista riippumaton järjestelmä, vaan erilaisten, eri modaliteetteihin sopivien resurssien verkosto. Henkilökohtainen repertoari on siis kunkin omien kehollisesti toteutuvien taitojen verkosto, jonka avulla kyetään toimimaan erilaisten resurssien kanssa, erilaisissa materiaalisissa ympäristöissä ja eri työkalujen avulla (Dufva ym. 2014; Dufva 2018).

Oletus 7: Repertoari antaa valmiuksia modaliteettikohtaiseen toimintaan. Kaikille lienee oikeastaan selvää, että kielen oppimisen prosessit ovat erilaisia eri modaliteeteissa. Esimerkiksi puhuttuun vuorovaikutukseen liittyvät prosessit ovat sekä aistitoimintoina että motorisesti erilaisia taito kuin lukutaidon kehittymiseen liittyvät. Ne myös kehittyvät eri aikaan ja usein erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Siksi on epä johdonmukaista ajatella kielen osaamista yhtenä 'kielellisenä' taitona. Repertoarin voi olettaa koostuvan joukosta erilaisia, kielenkäytön eri modaliteetteihin ja tilanteisiin nivoutuvia taitoja.

Oletus 8: Repertoarin tulee myös antaa valmiuksia toimia eri modaliteeteissa ja yhdistellä niiden tietoa. Kuitenkin kielen oppiminen merkitsee paitsi modaliteettikohtaisten käytänteiden haltuunottoa, myös kykyä ymmärtää ja yhdistellä eri modaliteettien tietoa ja toimia eri modaliteeteissa. Yksinkertainen esimerkki löytyy lukutaitojen kehittämisestä: nähdyt merkit ja tekstit alkavat yhdistyä kuultuihin ja

itse tuotettuihin sanoihin ja ilmauksiin. Kirjan tekstissä nähty painettu sana <kissa> yhdistyy kuultuun ja puhuttuun ilmaukseen [kissa] ja itse käsin tai koneella kirjoitettuun tuotokseen <k + i + s + s + a>. Arkielämän kielenkäyttö on tietenkin huomattavan paljon monimuotoisempaa ja monisyisempää: siinä hyödynnetään yhtä aikaa useita eri aisteja, toteutetaan monia erityyppisiä motorisia toimintoja, käytetään erilaisia työkaluja ja kyetään toimimaan nopeastikin vaihtuvien edellytysten puitteissa.

5 Multimodaalinen repertoari: Millaisia tutkimusmenetelmiä tarvitaan?

Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat vaikuttavat empiirisen tutkimuksen menetelmiin. Kun oppimisen ja osaamisen tutkimuksen lähtökohtana ovat yllä esitellyt oletukset, tutkimuksen kohteeksi ei valikoidu 'kieli', vaan erilaisten kielellisten toimintojen kirjo. Kun tutkimuksen fokus on ekologinen, kielen oppija-käyttäjää tarkastellaan kehollisena toimijana erilaisissa materiaalisissa ympäristöissä. Vastaava kokonaisvaltainen tutkimusote on esimerkiksi vuorovaikutustoiminnan kognitiivisessa analyysissä (Steffensen & Trasmundi 2018).

Eräs päätelmä kaikesta yllä esitetystä on se, että yleispäteviä tutkimusmenetelmiä kielen oppimisen ja osaamisen kuvaukseen ei tuntuisi olevan. Soveltavan kielitieteen tutkimus lähtee mielestäni edelleenkin yllättävän usein perinteisestä kielikäsitteestä, jonka mukaan oppijat lähestyvät kieltä abstrakteina rakenteina ja yksiköinä. Mutta silloin, kun kieltä itseään ajatellaan eri modaaliteeteissa ja sosiaalisissa ympäristöissä vaihtelevina resursseina ja halutaan tarkentaa kuvausta oppimisen ja osaamisen ehdoista, tämä ei riitä.

Tällä hetkellä oppimisen eri aspekteja tutkivat eri tieteenalat eivät keskustele tarpeeksi keskenään, mutta eivät myöskään eri kielitieteen suuntauksia. Lokeroituminen oman paradigman sisälle on yleistä. Jotta oppimisen ja osaamisen sosiaalista ja modaaliteettikohtaista kirjoa kyettäisiin ymmärtämään, rajoja olisi välttämättä ylitettävä. Entistä tiiviimpien keskusteluyhteyksien luominen eri suuntausten välille olisikin mielekästä. Tämän toivottavana seurauksena olisi monitieteinen tutkimus. Seuraavassa mainitsen lyhyesti muutamia mahdollisia esimerkkejä tutkimusotteista, joita oppimisen tutkimus voisi hyödyntää.

Jos ja kun kielen osaaminen on yhdeltä osaltaan puhutun vuorovaikutuksen ymmärtämistä ja tuottamista, eräs olennainen tutkimusala on foneettinen tutkimus, joka kohdentuu yhteen kielenkäytön konkreettiseen aspektiin, puheeseen. Puhe on olemassa fyysisen maailman ääniaaltona, sen on aikaansaanut kehollinen ihminen artikuloimalla ja se tarjoutuu kieltä oppivalle kehollisesti kuuloaistin (mutta useimmiten myös näköaistin) kautta. Erilaisten akustisten, artikulatoristen ja puheen havaitsemista tutkivien menetelmien avulla voidaan myös lähestyä kielen oppimista ja osaamista. Foneetikko voi tutkia ensimmäisen kielen oppimista esimerkiksi kar-

toittamalla sitä, miten lapsi kuulee ja havaitsee ympärillään olevaa ääniavaruutta, tai millaisia vaiheita artikulaation kehittämisessä on. Foneettinen tutkimus auttaa myös ymmärtämään, kuinka uuden kielen ääniteitä havaitaan ja opitaan (ks. esim. Kuronen & Tergujeff 2018). Tutkimusta on runsaasti, mutta yhteistyö foneettisen tutkimuksen ja esimerkiksi vuorovaikutustutkimuksen välillä tuntuu vielä niukalta.

Myös kognitiivisen psykologian ja kognitiotieteen parissa on tehty runsaasti empiiristä tutkimusta, jonka hyötyjä ei ole vielä täysin hyödynnetty kielenoppimisen teoretisoinnissa. Kuitenkin on selvää, että osaamisen kehittämisessä merkittäviä ovat esimerkiksi muistin, tarkkaavaisuuden ja metakognition kysymykset. Näitä on viime vuosina lähestytty myös muista kuin perinteisen kognitivismiin näkökulmista. Esimerkiksi muistia on luonnehdittu hajautuneen kognition tai kehollisuuden näkökulmista (Bietti 2013; Sutton & Williamson 2014). On hyvinkin mahdollista yhdistää tässä artikkelissa esitetty näkökulma oppimisen ja osaamisen multimodaalisuudesta kognitiotieteelliseen tutkimukseen, jonka lähtökohtana on kognition kehollisuus ja/ tai hajautuneisuus (Newgarden ym. 2015). Näin esimerkiksi lukemista voidaan tarkastella kehollisena prosessina (Trasmundi 2019).

Myös aivotutkimus tarjoaa hyödyllisiä näkökulmia. Varsinkin aiempi aivotutkimus oli kuitenkin usein sitoutunut internalistisiin oletuksiin. Tähän vaikuttivat myös tutkimusmenetelmät, joiden avulla ei ollut mahdollista tarkastella vuorovaikutustekijöitä. Siksi tutkimustulokset kertoivatkin eniten siitä, miten yksilöt toimivat kokeellisessa tutkimusasetelmassa laboratorio-olosuhteissa. Viimeaikaisessa aivotutkimuksessa on kuitenkin enenevästi tuotu esiin ajatusta sosiaalisen ympäristön merkityksestä ihmisen toiminnalle (ks. esim. Hari ym. 2016) ja tuotu esiin mahdollisuuksia yhdistää aivotutkimuksen ja vuorovaikutuksen menetelmiä. Hyöty oppimisen tutkimukselle olisi ilmeinen. Toinen aivotutkimuksen kiinnostava aspekti koskee suoraan tämän artikkelin teemaa, multimodaalisuutta. Empiirisen aivotutkimuksen avulla on mahdollista tarkastella esimerkiksi sitä, miten ihmiset yhdistävät eri aistikanavien – kuultujen ja nähtyjen ärsykkeiden - tietoa (ks. esim. Sorsa 2019). Kolmas kielen oppimisen kannalta olennainen alue on se aivotutkimuksen traditio, joka tarkastelee eri kielellisten taitojen oletettuja herkkyyskausia ja aivojen plastisuutta.

Vielä on ehkä syytä korostaa, että vaikka oma näkökulmani kohdentuu juuri yksittäisen toimijan rooliin, sosiaalisesti orientoituneen tutkimuksen merkitystä ja antia ei tule mitätöidä. Sosiolingvistinen tutkimus tai vuorovaikutustutkimus kuuluvat lähes itsestään selvästi oppimisen tutkimukseen. Viime aikoina kehollisuuden ja materiaalisuuden kysymykset ovatkin olleet vahvasti esillä myös sosiaalisella kentällä: mm. ympäristöjen ja niiden materiaalistien resurssien tai vuorovaikutuksen multimodaalisuuden tutkimuksessa.

6 Päätelmät: teoria, metodit ja käytäntö

Yllä esitin käsityksen, jonka mukaan kieli voidaan ymmärtää resursseina ja kielen oppiminen resurssien haltuunottona. Esitin, että oppimisen tutkimuksessa olisi olennaista huomioida kehollisuus ja materiaalisuus. Kuvasin oppijan saavuttamaa kielitietoa repertoaarina, joka antaa toimijalle valmiuksia toimia kehollisesti erilaisissa sosiaalisissa ja materiaalisissa ympäristöissä. Oletin, että tämä repertoaari olisi luonnehdittavissa taitavana toimintana. Uskon, että näkemys on teoreettisesti sekä koherentti että selittävä. Perinteiset käsitykset tiedosta 'kielioppina' nojaavat sausuorelaiseen ajatukseen ja esittävät oppimisen kohteeksi kielenkäytön alla olevat invariantit piirteet, jotka rakentuvat staattiseksi muistitiedoksi. Esittelemäni tulokulma puolestaan nostaa kielentutkimuksen keskiöön konkreettisen kielellisen toiminnan (Bakhtin 1981). Kielenkäytön sosiaalinen vaihtelu ja sen erilaiset keholliset ja materiaaliset olosuhteet luovat perustan, jolle oppiminen rakentuu. Siksi tämän olisi käsittääkseni näyttävä myös ihmisen kielitiedossa – eli hänen henkilökohtaisessa repertoaarissaan.

Myös useat arkiset, kielenkäyttäjien, pedagogien ja arvioijien, havainnot tuntuvat puoltavan ajatusta kielitaidosta repertoaarina. Kielenkäyttäjien taidot eivät ole modaliteetista riippumattomia. Yhdelle sosiaalisen vuorovaikutuksen ja keskustelun taidot ovat vahvempia, toiselle puolestaan kirjoittamisen eri genret ja foorumit luontevampia. Toisten kielenkäyttäjien taidoissa korostuu kirjoitettujen tekstien kielio pillinen tarkkuus, toisilla puolestaan sanastollinen rikkaus ja luovuus. Yhdenkään oppijan kielitaito ei ole monoliittinen – oli kyse sitten äidinkielestä tai muista kielistä. Kielitaito on erilaisista taidoista koostuva osaamisprofiili. Yhdenkään oppijan kielitaito ei ole myöskään identtinen toisen oppijan kanssa. Kyse ei ole 'hyvistä' ja 'huonoista' oppijoista, vaan siitä, että jokaisella on oma kielitaitoprofiilinsa ja jokainen eroaa, enemmän tai vähemmän, muista. Esittelemäni näkökulma tuntuisi tarjoavan hedelmällisemmän lähtökohdan yksilöllisen kielitaidon ymmärtämiseen, mutta myös yksilöiden välisten erojen ymmärtämiseen. Se voi antaa myös viitteitä siihen, kuinka erilaisia taitoja opitaan ja kuinka niitä tulisi opettaa.

Jos kielen oppiminen ymmärretään multimodaalisen repertoaarin kehittymisenä, mihin suuntaan käytännön kielenopetuksen tulisi kulkea? Kielitaidon arvioinnin ja kielenopetuksen pioneeri Robert Lado esitti jo 1960-luvulla ajatuksen neljästä taidosta (Four Skills) eli puhumisen, kuuntelemisen, lukemisen ja kirjoittamisen taidoista (nykykeskustelua ks. esim. Usó-Juan & Martínez-Flor 2006; Hinkel 2010). Kirjallisuudessa nämä taidot kuvataan usein melko mekanistisesti, erillisinä kompetensseina, mutta perusajatus taidoista ei ole huono. Silti se kaipaa sekä teoreettista terävöittämistä että pedagogista päivitystä: ymmärrystä kielen taitojen moninaisuudesta, multimodaalisuudesta ja hybridisyydestä.

Jos tavoitteena on taitavan toiminnan kehittäminen, ovat kielenopetuksen toiminnalliset suuntaukset ajatuksellisesti lähimpänä tavoitetta. Toiminnallisuus tarjoaa

oppijalle mahdollisuuden kehittyä juuri oman konkreettisen toiminnan ja tekemisen kautta kuten esimerkiksi van Lier (2007) omassa toimintaperusteisessa oppimiskäsitteessään (action-based learning) esittää. Nämä ajatukset eivät ole millään tapaa uusia. Ne ovat olleet esillä jo esimerkiksi John Deweyn kasvatustieteissä, ja tekemällä oppimisen (learning by doing) -ajattelussa. Sukulaisajatuksia ovat kieliopin oppiminen tutkivan toiminnan kautta (grammaring, Larsen-Freeman 2001) tai luokahuoneen monikielinen toiminta (translanguaging, Li Wei 2018). Mutta kuten van Lier (2004) korostaa, toiminnallisuudessa ei ole kyse vain 'ulkoisesta' toiminnasta. Yhtä keskeistä on ajatus aktiivisesta, havainnoivasta, reflektioivasta ja analyttisestä toimijasta, jonka toiminta on hänelle itselleen merkityksellistä ja tavoitteellista. Kun kielitaito ymmärretään toiminnassa emergoituvana ja kehittyvänä repertoarina, se auttaa myös kehittämään tutkimusperusteisia ja monipuolisia toiminnallisia lähestymistapoja, jotka ottavat huomioon sekä kielenkäytön multimodaalisuuden että oppijoiden yksilöllisyyden.

Palataan vielä hetkeksi teoreettiseen näkökulmaan. Klassinen käsitys oppimisesta kielitiedon sisäistämisenä ja osaamisesta tiedonhakuna muistivarastosta on hyvin mekaaninen ja periaatteessa yksinkertainen: säilö, tallenna ja hae. On myönnettävä, että yllä esitetty ajatus repertoarista tuo mukanaan mittavaa kompleksisuutta ja uusia haasteita. Repertoariin perustuva osaaminen ei selity perinteisen komputationalismin avulla. Pikemminkin se tuntuisi olevan kuin kvanttietokoneen monimutkaista ja salamannopeaa toimintaa (kvanttietokoneesta, ks. esim. Helsingin Sanomat 23.10.2019). Kielen osaaminen merkitsisi silloin toimintaa erilaisten havaitsemisen ja tuottamisen prosessien monimuotoisessa tulkinta- ja tuottamisverkostossa. Toiminta punnitsisi etenevän tilanteen mahdollisuuksia ja sen ilmausten relevanssia. Se toimisi eri kanavien tiedon, muistitiedon ja tässä hetkessä emergoituvan toiminnan varassa arvioidessaan sitä, mikä on kielenkäytössä keskeistä: merkityksellisyttä.

Lopuksi vielä varaus ja täsmennys: esittelemässäni näkökulmassa kehollisuus ja materiaalisuus ovat vahvoja taustaoletuksia. Tätä ei kuitenkaan tule tulkita yritykseksi redusoida kielenkäyttöä naiivin materialistiseen tai mekanistiseen näkökulmaan. Kielellinen toiminta on myös merkityksellistä ja symbolista, ja tämän aspektin kuvaamiseen yllä kuvattu, varsin tiivistetty, näkemys kehollisuuden ja materiaalisuuden merkityksestä ei riitä. Kielenkäyttäjinä olemme kehollisia olentoja ja elämme materiaalisessa maailmassa, mutta kielellinen toiminta sisältää myös erilaisia normeja, arvoja ja arvostuksia sekä prosesseja, joiden avulla muistamme, pohdimme, tunnistamme, päättelemme, vertailemme, teemme analogioita, kategorioimme, ennakoimme, kuvittelemme tai luomme. Näiden prosessien luonne – samoin kuin kehollisuuden ja materiaalisuuden osuus niissä – on vielä paljolti kartoittamatta.

Kirjallisuus

- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination. Four essays by M.M. Bakhtin*. Käänt. C. Emerson & M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bietti, L. M. 2013. Reminders as interactive and embodied tools for socially distributed and situated remembering. *SAGE Open*, 3 (3). <https://doi.org/10.1177/2158244013501331>
- Blommaert, J. 2005. From the fieldnotes to grammar: Artefactual ideologies and the textual production of languages in Africa. Universiteit Gent Vakgroep Afrikaanse Talen en Culturen. *Research Report 6*. <http://cscs.uchicago.edu/papers/blommaert.pdf>
- Blommaert, J. 2010. *Sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & A. Backus. 2013. Superdiverse repertoires and the individual. Teoksessa I. de Saint-Georges & J. -J. Weber (toim.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 11–32.
- Busch, B. 2015. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* – the lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38 (3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Canagarajah, S. 2018. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39 (1), 31–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Chemero, A. 2011. *Radical embodied cognitive science*. Cambridge MA: MIT Press.
- Clark, A. 1998. *Being there: Putting brain, body and world together again*. Cambridge MA: MIT Press.
- Cole, M. & J. V. Wertsch. 1996. Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250–256.
- Coole, D. & S. Frost (toim.) 2010. *New materialisms: Ontology, agency, and politics*. Durham: Duke University Press.
- Costall, A. 1995. Socialising affordances. *Theory and Psychology*, 5 (4), 467–481.
- Cowley, S.J. 2018. Skilled linguistic action: From DL to radical ecolinguistics. Keynote lecture at CILC IV, University of Mānoa, Hawai'i, Aug. 2018. http://nflrc.hawaii.edu/cilc4/wp-content/uploads/2018/08/Cowley_keynote.pdf
- Cowley, S. J. (toim.) 2011. *Distributed Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Devitt, M. 2011. Linguistic knowledge. Teoksessa J. Bengson & M.A. Moffet (toim.) *Knowing how. Essays on knowledge, mind, and action*. Oxford: Oxford University Press, 314–333.
- Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Dufva, H. 2013. Kognitio ja kieli: individualistisesta näkökulmasta hajautettuun. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5*, 57–73. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/8739/6424>
- Dufva, H. 2018. Sisäisestä kieliopista henkilökohtaiseen repertoariin. Esitelmä AFinLAN symposiumissa 2018.
- Dufva, H., M. Aro, M. Suni & O.-P. Salo 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari ja M. Skog-Södersved (toim.) *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*, 22–34. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261>
- Dufva, H., M. Suni & M. Aro 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*, 20–31. <https://journal.fi/afinla/article/view/46278>

- Gahrn-Andersen, R., C.M. Johannessen, M. Harvey, L.M. Simonsen, S.B. Trasmundi, E. Marchetti, L.B. Worsøe, M.-T. Fester-Seeger, M. Lehbahn & S.V. Steffensen. 2019. Interactivity: Why, what and how? *RASK – International Journal of Language and Communication*, 50, 113–136.
- Gibson, J. J. 1966. *The senses considered as perceptual systems*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gumperz, J. J. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist, New Series*, 66 (6), 137–153.
- Gumperz, J. J. & D. Hymes (toim.) 1972. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. London: Blackwell.
- Hari R., M. Sams & L. Nummenmaa 2016. Attending to and neglecting people: bridging neuroscience, psychology and sociology. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 371: 20150365. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2015.0365>
- Hinkel, E. 2010. *Integrating the Four Skills: Current and historical perspective*. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J.H., R.F. Young & L. Ortega (with M. Bigelow, R. deKeyser, N.C. Ellis, J. Lantolf, A. Mackey & S. Talmy) 2014. Bridging the gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), 361–421.
- Hutchins, E. 1995. *Cognition in the Wild*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hymes, D. H. 1974. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. Teoksessa J.B. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics*, Baltimore: Penguin Books, 269–293.
- Hymes D. H. 1996. *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Towards an understanding of voice*. London and Bristol: Taylor & Francis.
- Järvillehto, T. 1998. The theory of the organism-environment system: I. Description of the theory. *Integrative Physiological and Behavioural Science*, 33 (4), 321–334.
- Kirsh, D. 2010. *Thinking with external representations*. *AI and Society*, 25 (4), 441–454.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kuronen, M. & E. Tergujeff 2018. Second language prosody and its development: connection between different aspects. *The Language Learning Journal*, 1–15. DOI: 10.1080/09571736.2018.1434228
- Lantolf, J. 2014. A bridge not needed. The sociocultural perspective. Osana artikkelissa J.H. Hulstijn, R.F. Young & L. Ortega (with M. Bigelow, R. deKeyser, N.C. Ellis, J. Lantolf, A. Mackey & S. Talmy). Bridging the gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching, *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), 368–421. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000035>
- Larsen-Freeman, D. 2001. *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Li Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (2), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Love, N. 2004. Cognition and the language myth. *Language Sciences*, 26 (6), 525–544.
- Newgarden, K., D.P. Zheng & M. Liu. 2015. An eco-dialogical study of second language learners' world of warcraft (WoW) gameplay. *Language Sciences*, 48, 22–41. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2014.10.004>
- Ochs, E. 1996. Linguistic resources for socializing humanity. Teoksessa J.J. Gumperz & S. Levinson (toim.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 407–438.

32 MITÄ IHMISET OSAAVAT, KUN HE OSAAVAT KIELTÄ?
HENKILÖKOHTAINEN REPERTOARI JA SEN MULTIMODALISUUS

- Pennycook, A. 2010. *Language as a local practice*. London & New York: Routledge.
- Pennycook, A. 2017. Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14 (3), 269–282. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810>
- Ramsey, W.M. 2007. *Representation reconsidered*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sajavaara, K. (toim.) 1980. *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sapir, E. 1921. *Language*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Sorsa, A. 2019. *Vieraiden kirjain-äänneyhteyksien oppiminen sekä kielellisen työmuistin yhteys oppimistulokseen*. Soveltavan kielitieteen maisteritutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65179>
- Steffensen, S. 2013. Human interactivity: Problem-solving, solution-probing and verbal patterns in the wild. Teoksessa S. J. Cowley & F. Vallée-Tourangeau (toim.) *Cognition beyond the body: Interactivity and human thinking*. Dordrecht: Springer.
- Steffensen, S.V. & S.B. Pedersen. 2014. Temporal dynamics in human interaction. *Cybernetics and Human Knowing*, 21 (1-2), 80–97.
- Still, A. & A. Costall (toim.) 1991. *Against cognitivism: Alternative formulations for cognitive psychology*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Sutton, J., & Williamson, K. 2014. Embodied remembering. Teoksessa L. Shapiro (toim.) *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*. London: Routledge, 315–325.
- Trasmundi, S. B. 2019. Redefining the experience of reading. *EU Research Dissemination Journal*. Preprint.
- Usó-Juan, E. & A. Martínez-Flor (toim.) 2006. *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Haag: Mouton de Gruyter.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 46–65. <https://doi.org/10.2167/illt42.0>
- Steffensen, S. V., & Trasmundi, S. B. 2018. *Cognitive Event Analysis: a method for studying cognitive processes in embodied, multimodal interaction*. Paper presented at 4th Copenhagen Multimodality Day, København, Denmark.
- Streeck, J. C. Goodwin & C. LeBaron (toim.) 2011. *Embodied interaction: language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vološinov, V. 1990. *Kielen dialogisuus*. Tampere: Vastapaino. Käänt. Tapani Laine.

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. *AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä. s. 33–55.*

Judit Háhn
University of Jyväskylä

“Nice to get to know you”: Social presence in virtual exchange discourse

Virtual exchange comprises online collaborative activities in facilitated, educational contexts across borders. This paper offers a multimodal approach to the study of social presence in students’ asynchronous online discourse in the context of virtual exchange. It draws on the Community of Inquiry model of online learning (Garrison 2017) and interprets social presence as the dynamic discursive process of social interaction and self-presentation. The data consists of screenshots collected in a closed Facebook group during the first assignment of a Czech-Finnish virtual exchange project in 2017. The study aims to explore how the method of multimodal discourse analysis can be used to describe the three dimensions of social presence. The students’ self-introductory posts, reactions, and comments were examined in three modes of meaning-making: the linguistic, the visual, and the action mode. The study offers a model for the qualitative multimodal discourse analysis of social presence construction in asynchronous social media interaction.

Keywords: virtual exchange, social presence, Community of Inquiry, multimodal discourse analysis

Asiasanat: kansainvälinen virtuaalivaihto, sosiaalinen läsnäolo, tutkivan yhteisön malli (Col-malli), multimodaalinen diskurssianalyysi



1 Introduction

Technology makes it possible to liberate the classroom walls and engage students in tele-collaboration with their peers from abroad. Virtual exchange (VE) is a form of internationalization at home: under the guidance of their teachers, students work in intercultural virtual teams with the aid of digital tools and online platforms (European Commission 2017; O'Dowd 2018; Baroni et al. 2019). As pointed out by the Virtual Exchange Coalition (2019), in these projects "the deep impact of cross-cultural exchange is combined with the broad reach of new media technologies". Although VE is not a new venture in higher education, it has yet to become a widely established approach, notably in content teaching (O'Rourke 2016: xxvi).

This paper focuses on the multimodal discursive construction of social presence during the completion of a self-introductory task in a closed Facebook group of a VE project. The project was arranged in 2017 between Business and Public Administration students from the University of Pardubice, Czech Republic and English majors (language teacher trainees and language expert students) from the University of Jyväskylä, Finland. The main theme was the use of English in the two countries: the students had to collect data in their home cities, compare the results, create joint presentations and discuss their findings in English (L2) in a project-closing videoconference.

At the outset, the students were invited to join a closed Facebook group, which served as the main platform for personal introduction and initial socializing. The participants had to introduce themselves in a post by sharing information about themselves, their studies and/or hobbies and by adding an image that expressed their cultural identity. As part of this task, they were encouraged to react to and to comment on each other's personal introductions. The present study explores how the participants constructed their social presence by relying on the multimodal affordances of Facebook, during the completion of their personal introduction task.

Self-introductory posts are performance acts, which draw special attention to the act of expression (Georgakopolou 2017: 190). In virtual exchange, personal introductions play a crucial role because they form the grounds for establishing social contacts in the group. A good atmosphere and strong group cohesion are central in these projects because the tasks require collaboration. It is in the first, self-introductory stage that the participants present themselves to the others and start socializing.

Social presence is interpreted by drawing on the Community of Inquiry model of online learning (Garrison et al. 2010; Garrison 2017), and is seen as the dynamic discursive process of social interaction and self-presentation, which promotes the creation of community feeling, the maintenance of positive relational dynamics, and the enhancement of learning.

2 Virtual Exchange

Virtual exchange is a form of internationalization in education, more specifically a means of internationalization at home (Wächter 2003; Garam 2012; Weimer et al. 2019), which does not require physical mobility. In VE projects, students from different countries collaborate online in a structured, facilitated way as part of educational programs (European Commission 2017; Helm 2018; O'Dowd 2018; Baroni et al. 2019; Virtual Exchange Coalition 2019). As pointed out by O'Dowd (2018), although there are other terms in use, such as 'telecollaboration', 'online intercultural exchange', 'e-tandem', or 'globally networked learning', most of them have been interpreted and applied in an inconsistent way. The term 'virtual exchange' seems to have gained ground as an official label in academic contexts; therefore, the present paper also uses it with reference to the teaching projects examined.

It was the field of language learning and teaching, and more specifically the context of teaching English as a Foreign Language (EFL) and teaching English for Specific Purposes (ESP), that gave rise to a number of VE projects between universities in the early 2000s (O'Dowd 2007). In 2012, a survey was conducted among over 300 university language teachers and university students in Europe (Guth et al. 2012; Helm 2015). The results revealed that a variety of practices were in use at the time of the data collection, mostly built on blended-learning solutions that integrated videoconferencing. Initially, research mostly focused on the impact of such educational projects on the students' foreign language skills and intercultural competencies. Lee and Markey (2014), for example, pointed out how Spanish-American online intercultural exchange developed the students' linguistic and intercultural competencies, based on the students' perceptions. Andreu (2016) and Fernández (2016) identified similar beneficial aspects of projects arranged between Catalan and Australian, and Argentine and Danish students, respectively. Student feedback on a Finnish-Czech collaboration found that the participants perceived the project as being beneficial for their skills in spoken English (Háhn & Podlášková 2016).

Some, though not extensive, research has been carried out on VE in content teaching (Jager et al. 2016; O'Dowd 2016; Sadler & Dooly 2016, O'Dowd & Lewis 2016). The studies report on the development of the participants' team-working, intercultural communication, leadership, and negotiating skills. Recently, initiatives such as UNICollaboration, Virtual Exchange Coalition, Erasmus+ Virtual Exchange, and EVOLVE have emerged to establish international and interdisciplinary networks for the educators, instructional designers and researchers in the field.

There is growing research interest in the study of discourse in virtual exchange. Drawing on the theoretical framework of situatedness, Helm (2018) analyzed the participants' identity constructions in both the asynchronous and the synchronous platforms of the Soliya Connect Program. The findings show evidence of re-positioning and the dynamic re- and co-construction of identities in discourse. Dooly and

Sadler (2020) used ethnographic discourse analysis to examine conceptual understanding and the transfer of new knowledge in virtual exchange.

3 Community of Inquiry and Social Presence

Virtual exchange projects, by their nature, are hosted in online learning environments, which can be described by the Community of Inquiry model (CoI, as developed by Garrison et al. 2000). The present study draws on the CoI framework in its approach to social presence (Rourke et al. 1999; Garrison et al. 2000; Akyol & Garrison 2008; Garrison 2009, Garrison et al. 2010; Garrison & Akyol 2015) because it serves as a dynamic and multidimensional model of online learning. It is built on the assumption that the online learning environment influences and shapes the educational experience (Garrison 2009). Originally established for asynchronous, text-based computer conferencing in higher education (see Garrison et al. 2000), the CoI framework has been applied to the study of various online learning platforms since its creation (Clarke & Batholomew 2014; Kozan 2016; Chen et al. 2017; Feng et al. 2017; Kovanović et al. 2018; Turula 2018).

The CoI model proposes that learning takes place when three presences (cognitive, social, and teaching) interact (Garrison et al. 2000). Cognitive presence refers to the ability of the participants to construct meaning through their communications and to manifest educational outcomes (Garrison et al. 2000: 89). Teaching presence means the design and the facilitation of the educational experience. Both cognitive and teaching presence are interrelated with social presence, which can function as a mediator between the two, by creating an affective and supporting environment for the learners (Garrison et al. 2010; Garrison & Akyol 2015).

The term social presence was introduced by Short et al. (1976: 65, cited in Lowenthal & Snelson 2017) as "the degree of salience of the other person in the interaction and the consequent salience of interpersonal relationships". Social presence was initially seen as a quality of the medium, and research focused on the affordances of the communication channel: to what extent the person can be seen as real in the given media. Later, as a result of reconceptualization, social presence was studied in terms of how the participants perceive themselves and others as being real in mediated communication, with data being collected mostly in the form of questionnaires (Gunawardena 1995; Gunawardena & Zittle 1997; Tu 2002; Rogers & Lea 2005). Some of the more recent approaches shifted the focus of study to the participants' social interactions in online environments, using content analysis and coding as the main methods (Kehrwald 2008; Whiteside 2015; Garrison 2017; Lowenthal & Snelson 2017; Whiteside 2017).

In the CoI framework, social presence is understood as "the ability of participants to identify with the learning community, communicate purposefully in a

trusting environment, and develop inter-personal relationships by way of projecting their individual personalities” Garrison (2009: 353). Garrison et al. (2000) proposed three categories of indicators for social presence within the Col framework (see also Garrison & Akyol 2015):

- 1) **AFFECTIVE INDICATORS** (expression of emotion): indicators reflecting the ability and confidence to express feelings related to the educational experience; indicator examples: paralanguage, emoticons, expressing personal values, humor, self-disclosure;
- 2) **INTERACTIVE INDICATORS** (open communication): indicators reflecting the ability to engage in reciprocal and respectful exchanges (e.g. mutual awareness in the form of attending to comments, or recognition in the form of expressing appreciation or compliment); indicator examples: approval, agreement/disagreement, acknowledgement, invitation, personal advice;
- 3) **COHESIVE INDICATORS** (group cohesion): the activities that construct and maintain group commitment and group identity in the form of contextualized and personalized dialogues; indicator examples: greetings, salutations, vocatives, group reference, social sharing, course reflection.

Although the indicators appear to be useful tools for analyzing social presence, there are methodological challenges in using strict, pre-set categories for quantitative coding. Garrison et al. (2010) draw attention to the difficulties of coding the discourse due to weak interrater reliability, the difficulty in identifying the unit of analysis and the indicator types. Whiteside (2015) is also critical of the social presence coding scheme, suggesting that its elements should be weighted and more consistent coding protocols to be developed.

The present study interprets social presence as a result of an active, dynamic process, which is constructed and co-constructed in discourse by the interacting participants (Remesal & Colomina 2013) and thus can be studied through observation (Siitonen & Olbertz-Siitonen 2013) and discourse analysis (Turula 2018). It sees dynamic social interaction as a sign, as well as a result, of social presence in a group. The three main indicators of social presence (affective, interactive, and cohesive) – as defined by Garrison et al. (2000) – will be approached from a multimodal point of view, building on the affordances of a closed Facebook group.

4 Discourse on Facebook as a learning environment

Previous research on social presence in Facebook as an online learning environment has pointed out the platform’s advantages in terms of socialization among learners (Kucuk & Sahin 2013; Gordon 2014; Chau & Lee 2017; Akcaoglu & Lee 2018). Kucuk and Sahin (2013), for example, studied pre-service teachers’ asynchronous discussions in a Facebook group. Their findings show that the sense of belonging to a

group (and thus group cohesion) may even become stronger in such an environment than in face-to-face groups (Kucuk & Sahin, 2013: 152). Chau and Lee (2017) report on the discursive construction of identities in an undergraduate Facebook group for a linguistics course, arguing that the group functioned perfectly as a social network-educational space. The authors point out the 'edusocial' value of Facebook, where participants draw on various linguistic resources and practices to construct their identities.

Georgalou (2017) grouped Facebook features into four types of affordances: participation, space, personal expression, and connection. Participation refers to creating a profile (with picture), a cover photo and other information about the self. Space means the online environment where the users enter: News Feed and Timeline. Personal expression includes posting and uploading photos, videos, and links. Connection comprises the ways of establishing contacts with others via commenting, liking, tagging, sending private messages, creating events etc. In closed Facebook groups, the members can only see each other's profiles if the information is set public. Posting and the various forms of connection are possible for all the group members, and the wall events appear in everyone's News Feed.

5 The Present Study

5.1 Pedagogical context

A virtual exchange project was arranged between Czech and Finnish students in the spring of 2017, as part of traditional, face-to-face and classroom-based courses. In Finland, the hosting course was the *Language in the Information Society* course, while in the Czech Republic the project was embedded into a *Business English* course. The teachers were Irena Podlášková, lecturer from the University of Pardubice, and the author of the present study from the University of Jyväskylä.

A total of 26 students participated. The students from Finland were English majors (n=9), studying at the University of Jyväskylä to become EFL (English as a foreign language) teachers or English language experts. The students from the Czech Republic (n=17), were majoring in Business or in Public Administration studies, enrolled in Business English courses at the University of Pardubice. Being English majors, the Finnish students were fluent in English (C1), while the Czech students had lower (B2) proficiency skills. The main theme of the virtual exchange was the comparison of the use of English in the two countries, across different domains of language use.

Before the project started, two Finnish-Czech Facebook groups were created: Group A (4 Finns and 8 Czechs) and Group B (5 Finns and 9 Czechs). Facebook ser-

ved as the asynchronous platform for the students' personal introductions, their establishing contact and sharing findings. Facebook had a central role especially at the start of the project since this was the environment where the students got to know each other and found collaborating partners for the main task, which was to be completed in international groups of 3-4. The teachers also had access to the Facebook groups and used them to post instructions and reminders for the students via a pseudo-profile *ParJyv*. The present study focuses on the students' self-introductions in Group A of the project.

5.2 Research question and data

The aim of the present study was to explore how the participants constructed their social presence via their multimodal discourse practices during the completion of the first task. The research question was the following: Relying on the multimodal affordances of Facebook, how did the students construct their social presence in the first, self-introductory task of the virtual exchange?

To answer the research question, the Facebook wall thread in Group A was more closely studied. The group had 12 student members in total (4 Finns and 8 Czechs). Screenshots were taken of the students' self-introductory posts, including the reactions and the comments added to the posts. Table 1 shows the data for the present study: 11 self-introductory student posts, 67 comments and 11 reactions during the completion of the first task, for which the deadline was 15 March 2017. The data was collected with the informed consent of the participants.

TABLE 1. Data for the study: Posts, comments, and reactions during Task 1.

	Self-introductory posts		Comments to self-introductory posts				Reactions to self-introductory posts		
	Poster	Date	By poster	By teacher	By peer	Total	By peer	By teacher	Total
1	Finn	26.02.	3	1	2	6	0	1	1
2	Czech	27.02.	2	0	2	4	0	1	1
3	Czech	28.02.	3	0	1	4	0	1	1
4	Finn	10.03.	5	2	2	9	0	1	1
5	Finn	10.03.	3	1	5	9	0	1	1
6	Finn	12.03.	4	1	5	10	0	1	1
7	Czech	14.03	5	1	2	8	0	1	1
8	Czech	15.03	1	0	0	1	0	1	1
9	Czech	15.03.	8	1	5	14	0	1	1
10	Czech	15.03.	2	0	0	2	0	0	0
11	Czech	16.03.	0	0	0	0	1	1	2
Total			36	7	24	67	1	10	11

Following a qualitative approach, the method of multimodal discourse analysis (Kress 2010; Jewitt 2016) was combined with the Community of Inquiry model of social presence. A similar, multimodal approach was suggested and developed by Satar (2015) for the study of social presence in synchronous, video-mediated interactions. By combining social semiotics, interactional sociolinguistics and multimodal interaction analysis, Satar (2015) proposed that both non-verbal and verbal meaning-making practices be analyzed as indicators of social presence. Her model does not strictly build on the Col dimensions of social presence as it includes seven components: sustaining interaction, building intimacy, establishing intersubjectivity, apprehension and relaxation, multimodality, beliefs about online communication and foreign language. Some of the components are described with multimodal indicators, for example, the component “building intimacy” has indicators such as smiles, self-disclosure, off-task talk or complimenting. While Satar’s (2015) analytical framework was developed for social presence research on synchronous interactions, the present paper proposes a model for the multimodal analysis of asynchronous online data and builds on the three dimensions of social presence as defined by the Col framework (see Garrison et al. 2010). The proposed model is presented below (Table 2).

TABLE 2. Multimodal analysis of social presence in a closed Facebook group.

	Linguistic mode	Visual mode	Action mode
Affective dimension	verbal expression of emotions; verbal expression of personal values; verbal humour; verbal self-disclosure use of paralinguage	visual expression of emotions; visual expression of personal values; visual humour; self-disclosure in image/video; use of emoticons/gifs/reaction icons	reacting
Interactive dimension	verbal expression of appreciation, compliment, approval, agreement/disagreement, acknowledgement, invitation, personal advice, thanks, apologies; asking questions or otherwise inviting response; requesting/inviting action	visual expression of appreciation, compliment, approval, agreement/ disagreement, acknowledgement, invitation, personal advice, thanks, apologies; asking questions or otherwise inviting response or requesting/ inviting action with the help of visuals	reacting commenting tagging
Cohesive dimension	verbal expression of greetings, salutations; use of inclusive pronouns and terms to refer to the group; verbal reference to the project or task; phatics, vocatives; social sharing	visual expression of greetings, salutations; making reference visually to the group and/or to the project/task, visual expression of social sharing	posting reacting commenting tagging

Building on the Community of Inquiry model (Garrison et al. 2000; Luzón 2011; Garrison & Akyol 2015; Whiteside 2015) and Satar’s (2015) multimodal approach, the

above model proposes the study of social presence across three modes: the linguistic, the visual, and the action mode. Under each mode, realization options were considered and added regarding the social presence indicators. The proposed model thus integrates multimodality, like Satar's (2015) framework, and, as a novel element, uses the multimodal approach to describe the three dimensions of social presence (see Garrison et al. 2000; Garrison & Akyol 2015). In addition, it offers a systematic way of analysis by structuring the indicators around three modes of meaning-making. The three modes and the multimodal realizations of the Col social presence indicators were developed and proposed by the author of the present study for the analysis of discourse in closed Facebook groups.

The linguistic mode refers to the use of verbal (linguistic) resources, while the visual mode comprises the visual forms of meaning-making. The third, action mode is based on the idea that the mere act of 'doing' can be interpreted as a mode of meaning-making in a Facebook group. This mode involves the acts of posting, reacting, commenting, and tagging in the group. Although such actions are realized linguistically and/or visually (e.g. a post may include text, emoticons and images), the very fact that they have taken place can carry meaning. Facebook sends notifications to all group members when a member makes a post. The author of the post is notified of the reactions and comments that their post receives. If someone is tagged, the person gets a notification, and the tagged name becomes visible to all the members.

Actions can integrate the expression of more than one social presence dimension. The simple act of reacting to a post, for example, may signal a feeling (e.g. liking or love), interaction (the person read the post and reacted to it), and group cohesion (the person is present and active in the group). At the time of the virtual exchange that served as data for the present paper, Facebook offered six reaction icons (Figure 1) that users could choose from when reacting to a post or to a comment.

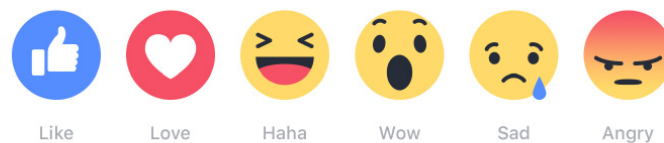


FIGURE 1. Facebook reactions.
Image source: <https://about.fb.com/news/2016/02/reactions-now-available-globally/>

Five of the icons clearly indicate feelings, but their interpretation should always be context-dependent. For example, the Like button may also express acknowledgment, thanks or approval.

As the process of meaning-making is complex and multi-layered, the three modes (linguistic, visual and action) can intertwine, resulting in blurred boundaries and overlaps between them. They can also serve as resources to express more than one dimension of social presence, as will be shown in the analysis that follows.

6 Findings

6.1 Affective dimension of social presence

The affective dimension, according to the Col model (Garrison et al. 2000; Garrison & Akyol 2015), emerges from the participants' ability and confidence to express feelings related to the educational experience. In the Col model, the main indicators include words and phrases expressing emotions, personal values, humor, and self-disclosure. The use of emoticons and paralinguistics is also listed under this dimension.

In the present study, the students had to introduce themselves in a post by including information on their studies, potential career plans, and hobbies. They were also asked to add and describe an image that illustrates their relationship to their culture. Figure 2 shows an example of a student self-introduction.

26 February 2017

⋮

Hey all! My name is [redacted] and this is my fifth year studying English at the university of [redacted]. I also study communications and in the future I hope to build a career in the field of development cooperation. In addition to my studies, I also work in a fast food restaurant, and as a translator for my student union. In my free time I dance a lot, mostly dancehall, which is a Jamaican street dance I totally love. I perform in a group called [redacted]. I enjoy travelling and I am constantly missing Uganda, where I spent three months volunteering couple of years back. Now I try to travel back annually to meet my friends and goddaughter. Fun fact; I love bunnies and I have the cutest house rabbit ever, his name is Pupu. 😊 Nice to get to know all of you!

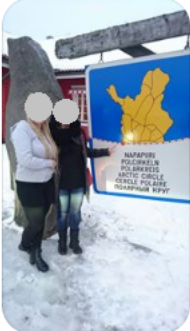
ParJyv ParJyv

6 comments Seen by 2

Like

Comment

This is me and my friend on our way to Finnish Lapland. We were at the arctic circle. I've lived in Finland all my life but this was the first time I actually traveled to Lapland! I do like it when it's cold and lots of snow during winter - that is how it's supposed to be! However, the darkness is too much and I miss the sunlight during the loooooong winter.



Like · Reply · 3y

FIGURE 2. A Finnish student's self-introduction.

In the above post, it is interesting to note how linguistic and visual resources act as affective indicators of social presence. The student expresses affective openness with the use of verbs (*totally love, enjoy, love, do love, miss*) when writing about her hobbies and home country. She discloses personal information about her studies, career goals, hobbies, family, and pet. The phrase *fun fact* functions as a meta-discursive lead-in, introducing and thus labelling the information that follows, i.e. the name of her pet, as humorous. The smiley towards the end of her post both confirms and conveys positive emotions as a visual resource and also links nicely to the cohesion-builder closing phrase *Nice to get to know you!*.

The image that the student chose is a personal photo, full shot, showing the student with her friend in front of a map in Lapland, which is a form of visual self-disclosure and expression of personal values. Both of them are smiling and looking into the camera. When describing the image, the student uses paralinguistic in the word *loooooong* to refer to the length of the winter in Finland and uses informal syntax *I do like it when it's cold* to express her emotions with regard to winter temperatures. Paralinguistic and non-standard spelling can be seen as linguistic means of social-emotional presence creation in the affective dimension.





Figure 3 shows further examples of affections expressed in a multimodal way. In the first example, the meaning of the clause *i really love it* is made complete with the emoticons   and the visual referent of the emotion (image of the city). In the second example, the humor of the message is constructed as a combination of written text, emoticons   and an image (personal photo, close shot, smile).



FIGURE 3. Extracts from students’ self-introductions.

There was a variety of emoticons that the students used to enrich their verbal messages. Eight out of the eleven participants added some sort of an emoticon to their self-introductory post and many of them used this resource in the comments added to the posts (see Table 3).

TABLE 3. Emoticons in self-introductory posts and in the comments added.

Number of posts with emoticons	Types of emoticons used in the posts	Types of emoticons used in comments added to the posts
8 (72%)	😊 😊 😊 😊 ❤️	😊 ❤️ 🌲 😊 😊 🏆 🤔 ✨ 🙈

Although the use of emoticons was popular, there were only a few examples when the students used the reaction buttons. It was the teachers who reacted with a Like

to most of the self-introductory posts, as a form of acknowledging the completion of the task.

6.2 Interactive dimension of social presence

The interactive dimension is constructed through the participants' engagement in reciprocal and respectful exchanges in the online learning environment. In the Col model (Garrison et al. 2000; Garrison & Akyol 2015), it includes indicators of appreciation, compliment, approval, agreement/disagreement, acknowledgement, invitation, personal advice, thanks, and apologies. In addition, the participants' questions and requests for action are also seen as interactive indicators.

Facebook groups allow for a multimodal expression of the rhetorical functions specified under the interaction dimension of social presence in the Col model. Appreciation, for example, can be expressed not only in words, but also with the use of emoticons, emojis, images or gifs. The acts of reacting, commenting or tagging are important social interaction indicators because they make it possible for the group members to engage in reciprocal exchanges, expressing multiple rhetorical functions. Reacting to someone's post or comment can integrate acknowledgement, approval, agreement, liking or even thanks. Tagging specifically includes the tagged persons in the discourse and notifies them of this.

Commenting is an obvious means of reciprocal social interaction on Facebook: it refers to a reply made by the original poster or by someone else (West & Trester 2013). In the data studied, the students were actively commenting on each other's self-introductory posts: there were 60 comments made to the 11 posts. In many cases, the originators of the self-introductions provided additional information about themselves, replied to questions or provided additional resources (e.g. hyperlinks to materials) in the form of comments made under their own self-introductory posts. This resulted in reciprocal dialogues between the author of the post and the other students.

In Figure 4, for example, two students are interacting. The multimodal dialogue develops in the form of comment exchanges under a self-introductory post.

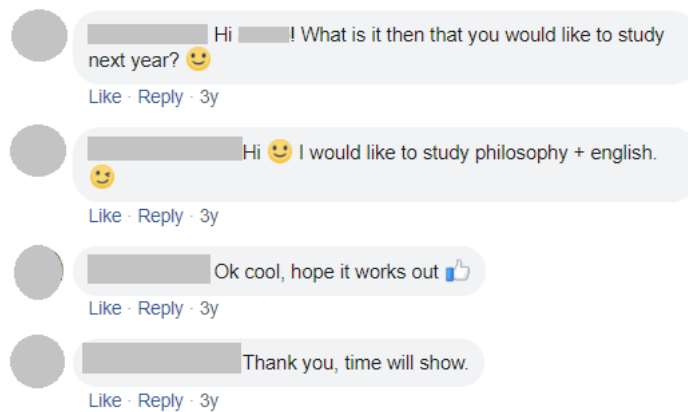


FIGURE 4. Students' social interaction.

The student who initiated the interaction greets the other student by name and inquires about the person's study plans, ending the conversation encounter with a smiley. The emoticon serves here as a means to convey the missing non-verbal cues and to increase informality. The peer's reply starts with the same greeting term *Hi* and the same emoticon, creating a reciprocal and aligned form of response. The inquirer responds to the information received with approval/acknowledgement *Ok cool*, which is also expressed with the thumbs up emoticon. The dialogue ends with the expression of thanks and hope, as a form of acknowledgement of the response.

Figure 5 shows an example for the multimodal expression of personal advice. The student is recommending a typical Czech dish to the group members. The food is described both with linguistic and visual means. The phrase *bon appetite* as an indirect request for action (eating) introduces humor in this context.



FIGURE 5. Student recommendation.

In the dialogues related to the self-introductory posts, some of the students expressed agreement with their peers on points related to studies, career plans or hobbies. Agreeing often included an expression of empathy by relating to/sharing the other student's views and feelings. Here are some examples of such comments: *I agree with you 100% there, we tend to feel that way about our homes, don't we. 😊*; *I know the feeling with struggling to find the thing that motivates you, and makes you feel like "this is what I want to do". I have struggled with that a lot, and I still do, after studying maaaany years. Also sharing the struggle with the picture 😊*; *Okay, well that's handy not having to travel too much. Studying is enough work 😊*.

6.3 Cohesive dimension of social presence

The cohesive dimension of social presence comprises the activities that construct and maintain group commitment and group identity in the form of contextualized and personalized dialogues, such as greetings, salutations, vocatives, group reference (e.g. inclusive pronouns), social sharing, or course reflection (see Garrison et al. 2000; Garrison & Akyol 2015).

Taking a multimodal approach, visual and platform-specific action resources can also be included as indicators of cohesion. The mere act of posting a self-introduction in a Facebook group, for example, is a means of social sharing and cohesion building. After the group members have been invited to the Facebook group and received the assignment, it is important that they complete the task before the deadline. Task completion signals the very first step of one's commitment towards the group. In the situation when a member is not completing the task or does it

after the deadline, the others might interpret the delay as the lack of the person’s commitment to the group. In the data studied, 11 out of the 12 students posted a self-introduction, and 10 of them completed the task before the deadline.

In addition to the act of posting, both reacting and commenting may also be seen as indicators of group cohesion. Reactions and comments added to a self-introductory post in a closed Facebook group can indicate the level of activity and attention of the participants. An indicator of the group’s functioning if there is some ‘action’ going on. If there are no reactions or comments to the posts, group communication may lose its dynamics, which can result in a lack of commitment from the members.

Greetings and salutations are important cohesive indicators of social presence as they are a rhetorical means of addressing the community. Each student post included a greeting, and most had a message expressing joy over getting to know the group members and/or looking forward to the videoconference, in some cases with emoticons added (see Table 4).

TABLE 4. Greetings and group addressing terms in the Facebook group.

Post	Greetings	Positive messages to the group
1	Hey all!	Nice to get to know all of you!
2	Hi there! 😊	Have a nice time, guys! 😊
3	Hello, I’m glad to meet you all.	I hope, we will enjoy our videoconference.
4	Hey all!	It’s lovely to meet all of you, I’m really excited for this project! 😊
5	Hi!	-
6	Hello everyone!	It’s a pleasure to get to know you, I’m really looking forward to our video conference! 😊
7	Hi there!	See you at the conference.
8	Hello!	Thanks for your time and see you at the conference!
9	Hey everyone,	It was a pleasure to talk to Swedish guys and I expect that you guys will be even better. Nice to meet you all!
10	Hey guys,	-
11	Hello	That would be all from me so have a nice day and see you soon.

In addition to greetings, a further cohesive indicator of social presence in the linguistic mode is the use of the first-person plural, with reference to the group. There was, however, no such example found in the data, which is natural since group identity was only emerging at the very beginning of the project. When the first-person plural was used, it was mostly with inclusive reference to the person’s own group

of friends, family or country/culture: *With my boyfriend **we** dance ballroom and latin dance; In **our** country, there are many traditions; as Finns drink a LOT of coffee, the coffee makers are dear to (some of) **us**; in **our** town, every summer there is like a funfair.* In one example, the pronoun *we* was used with generic meaning, to express agreement and empathy: *I agree with you 100% there, **we** tend to feel that way about our homes, don't we.* 😊

The Col model sees vocatives (addressing or referring to the participants by name) as expressions of group cohesion because they are manifest attempts of establishing closer contacts within a group (Rourke et al. 1999). On Facebook, a tag can also be interpreted as a visible vocative: the person who is tagged gets notified about being tagged and the name gets visibly marked in the text. There were some examples in the data when the students used vocatives (including tags, see them underlined) in their posts and comments: *Hi! I'm X, and like Y and Z, I study in ...; Hi B! Thank you for asking; Hi C! Nice to meet you! 😊; I'm originally from ... (the same town where D works), which is a town known for multiple cultural events, such as music and wine festivals.*

7 Conclusion

The present study focused on a virtual exchange project arranged between Czech and Finnish universities in 2017. The construction of social presence via multimodal discourse was examined in its development during the completion of the first, self-introductory task in a closed Facebook group. Considering the affordances of the social media platform, a model was proposed for the multimodal analysis of social presence in asynchronous discourse, building on the social presence indicators and dimensions of the Col framework (see Garrison et al. 2000; Garrison & Akyol 2015). The three social presence dimensions of the Col model (affective, interactive, and cohesive) were described across three modes of meaning-making: the linguistic, the visual, and the action mode. The modes and the multimodal interpretation of the Col social presence indicators (in the context of asynchronous discourse) were proposed by the author of the present study.

In virtual exchange, the participants engage in a complex set of synchronous and asynchronous discourse practices to perform tasks in groups. At the start of the project, they have to introduce themselves, establish contacts and build trust for the successful teamwork. Since they do not have the opportunity to meet face-to-face, online self-introductions function as icebreakers and form the basis of group socialization.

A good social-emotional atmosphere can reduce fears, decrease stress and enhance collaboration among students from different countries and/or cultures. The participants should feel comfortable to express their emotions and ideas in an

intercultural learning environment. Several researchers, such as Swan (2002), Swan and Shih (2005), Remesal and Colomina (2013), and Garrison and Akyol (2015) have also confirmed that social-emotional presence can play an important role in the success of online learning and can influence the satisfaction of learners. As a result of the participants' behaviors, an affective environment, a climate of trust may emerge that facilitates the learning and the collaboration process (Remesal & Colomina 2013; Garrison & Akyol 2015).

In the present study, self-introduction was the first task that the students had to complete in the online learning environment, following the teachers' instructions and relying on the affordances of a Facebook group. Although the social media platform was familiar to all of the participants, creating a self-introduction in a closed, transnational learning space was a new task to most of them. The posts and the comments they made showed evidence of their efforts to create a positive, supportive atmosphere right from the outset.

The very act of posting a self-introduction was interpreted as a cohesive indicator of social presence because this act realized the first step towards group formation. Most of the students completed the task on time and also engaged in reacting to and commenting on the posts made by their peers. Their multimodal social presence construction reflected dynamic, discursive processes of social interaction and self-presentation. They enriched their posts and comments with various socio-emotional cues, such as emoticons, self-disclosure, humor or paralanguage. With regard to the Col model of social presence, multimodal resources were identified as indicators in all the three dimensions. The proposed multimodal approach worked well as a tool, but it had to allow for overlaps and blurred boundaries between and across the modes of meaning-making and the social presence dimensions.

Whiteside (2017) suggests that social presence is like a set of skills, essential literacy that can and should be practiced and learnt. She claims that "social presence embodies a critical, essential literacy for cultivating emotions and relationships that enhance the overall learning experience" (Whiteside 2017: 133). By describing the various means of creating a good and trustful atmosphere online, social presence research can help educators design tasks for virtual teams. The ability to create social presence in online group interaction is part of digital literacy and also a means to enhance learning (Remesal & Colomina 2013). As transnational, virtual teamwork is gaining ground in the 21st century, the creation of positive relational dynamics in online group discourse is an essential skill for all students to learn.

References

- Akcaoglu, M. & E. Lee 2018. *Using Facebook groups to support social presence in online learning*. *Distance Education*, 39 (3), 334–352.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476842>
- Akyol, Z. & D. R. Garrison 2008. The development of a Community of Inquiry over time in an online course: understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12 (3–4), 3–22.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837483.pdf>
- Andreu, P. G. 2016. Instagram: an Australian-Catalan experiment in telecollaboration. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 11–28.
<https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1912>
- Baroni, A., M. Dooly, G. Pilar, S. Guth, M. Hauck, F. Helm, T. Lewis, A. Mueller-Hartmann, R. O'Dowd, B. Rienties & J. Rogaten 2019. Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment. The EVALUATE Group. Research-publishing.net.
https://www.evaluateproject.eu/evlt-data/uploads/2019/03/EVALUATE_EPE_2019.pdf
 [accessed 10 May 2020]
- Chau, D. & C. Lee 2017. Discursive construction of identities in a social-network-educational space: insights from an undergraduate Facebook group for a linguistics course. *Discourse, Context & Media*, 18, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.04.003>
- Chen, B., A. deNoyelles, K. Patton & J. Zydney 2017. Creating a Community of Inquiry in large-enrollment online courses: an exploratory study on the effect of protocols within online discussions. *Online Learning* 21 (1), 165–188.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1140258>
- Clarke, L. W. & A. Bartholomew 2014. Digging beneath the surface: analyzing the complexity of instructors' participation in asynchronous discussion. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 18 (3).
<https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/414>
- Dooly, M. & R. Sadler 2020. "If you don't improve, what's the point?" Investigating the impact of a "flipped" online exchange in teacher education. *ReCALL* 32 (1), 4–24.
<https://doi.org/10.1017/S0958344019000107>
- European Commission. 2017. *Study on the feasibility of an Erasmus+ Virtual Exchange initiative*. Final report. Study prepared by PPMI for DG EAC.
https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/tender-specifications_eve.pdf
 [accessed 23 Aug 2019]
- Feng, X., J. Xie & Y. Liu 2017. Using the Community of Inquiry framework to scaffold online tutoring. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18 (2).
<http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.2362>
- Fernández, S. S. 2016. Communication strategies in a telecollaboration project with a focus on Latin American history. In S. Jager, M. Kurek & B. O'Rourke (eds) *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Research-publishing.net, 239–244.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.9781908416414>
- Garam, I. 2012. Internationality as part of higher education studies. In T. Lehmusvaara (ed.) *FAKTAA. Facts and figures 1B/2012*. CIMO, Finland. http://cimo.innofactor.com/services/publications/faktaa_-_facts_and_figures_1b_2012_internationality_as_part_of_higher_education_studies [Accessed 9 July 2020]

- Garrison, D.R. 2009. Communities of Inquiry in online learning. In P. L. Rogers (ed) *Encyclopedia of distance learning*, Hershey, PA: IGI Global, 352–355.
- Garrison, D. R. 2017. *E-Learning in the 21st century. A Community of Inquiry framework for research and practice*. London: Routledge.
- Garrison, D. R. & Z. Akyol 2015. Thinking collaboratively in Communities of Inquiry: nurturing shared metacognition. In J. Lock, P. Redmond & P. A. Danaher (eds) *Educational developments, practices, and effectiveness. Global perspectives and contexts*. Palgrave Macmillan, 39–52.
- Garrison, D.R., T. Anderson & W. Archer 2000. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2), 87–105. [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D.R., T. Anderson & W. Archer 2010. The first decade of the Community of Inquiry framework: a retrospective, *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5–9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Georgakopoulou, A. 2017. 'Friendly' comments: interactional displays of alignment on Facebook and YouTube. In S. Leppänen, S. Kytölä & E. Westinen (eds) *Discourse and identification: diversity and heterogeneity in social media practices*. London: Routledge, 179–207.
- Georgalou, M. 2017. *Discourse and identity on Facebook*. London: Bloomsbury.
- Gordon, J. 2014. How is language used to craft social presence in Facebook? A case study of an undergraduate writing course. *Education and Information Technologies* 21, 1033–1054. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9366-0>
- Gunawardena, C. N. 1995. Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications* 1 (2/3), 147–166. <https://www.learntechlib.org/primary/p/15156/>
- Gunawardena, C. N. & F. J. Zittle 1997. Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment, *American Journal of Distance Education*, 11 (3), 8–26. <https://doi.org/10.1080/08923649709526970>
- Guth, S., F. Helm & R. O'Dowd. 2012. University language classes collaborating online. Report on the integration of telecollaborative networks in European universities. https://www.unicollaboration.org/wp-content/uploads/2016/06/1.1-Telecollaboration_report_Executive_summary-Oct2012_0.pdf [Accessed 8 May 2020]
- Helm, F. 2015. The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19 (2), 197–217. <http://dx.doi.org/10125/44424>
- Helm, F. 2018. *Emerging identities in virtual exchange*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.25.9782490057191>
- Háhn, J. & I. Podlášková 2016. Videoconferencing in ESP classes: learner-centred approach. *CASALC Review*, 5 (2), 51–61. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/51602>
- Jager, S., M. Kurek & B. O'Rourke 2016. *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Dublin, Ireland: Research-publishing.net. [https://doi.org/\(...\)ab2016.9781908416414](https://doi.org/(...)ab2016.9781908416414)
- Jewitt, C. 2016. Multimodal analysis. In A. Georgakopoulou & T. Spilioti (eds) *The Routledge handbook of language and digital communication*. London: Routledge, 68–84.
- Kehrwald, B. 2008. Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29 (1), 89–106. <http://dx.doi.org/10.1080/01587910802004860>

- Kovanović V., S. Joksimović, O. Poquet, T. Hennis, I. Čukić, P. de Vries, M. Hatala, S. Dawson, G. Siemens & D. Gašević 2018. Exploring communities of inquiry in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 119, 44–58.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.010>
- Kozan, K. 2016. The incremental predictive validity of teaching, cognitive and social presence on cognitive load. *The Internet and Higher Education*, 31, 11–19.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.05.003>
- Kress, G. R. 2010. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge
- Kucuk, S. & I. Sahin 2013. From the perspective of Community of Inquiry framework: an examination of Facebook uses by pre-service teachers as a learning environment. *TOJET*, 12 (2), 142–156. <http://www.tojet.net/articles/v12i2/12214.pdf>
- Lee, L. & A. Markey 2014. A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 26 (3), 281–297.
<https://doi.org/10.1017/S0958344014000111>
- Lowenthal, P. R. & Ch. Snelson 2017. In search of a better understanding of social presence: an investigation into how researchers define social presence. *Distance Education*, 38 (2), 141–159. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1324727>
- Luzón, M. J. 2011. "Interesting post, but I disagree": social presence and antisocial behaviour in academic weblogs. *Applied Linguistics*, 32 (5), 517–540.
<https://doi.org/10.1093/applin/amr021>
- O'Dowd, R. (ed.) 2007. *Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers*. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. 2016. Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration. *The Internet and Higher Education*, 18, 47–53.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.02.001>
- O'Dowd, R. & T. Lewis (eds) 2016. *Online intercultural exchange. Policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge.
- O'Dowd, R. 2018. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23.
<https://journal.unicollaboration.org/article/view/877>
- O'Rourke, B. 2016. Preface. In S. Jager, M. Kurek & B. O'Rourke (eds) *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Research-publishing.net, xxv–xviii.
- Remesal, A. & R. Colomina 2013. Social presence and online collaborative small group work: a socioconstructivist account. *Computers & Education*, 60, 357–67.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.009>
- Rogers, P. & M. Lea 2005. Social presence in distributed group environments: the role of social identity. *Behaviour & Information Technology*, 24 (2), 151–158.
<https://doi.org/10.1080/01449290410001723472>
- Rourke, L., T. Anderson, D. R. Garrison & W. Archer 1999. Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14 (3), 51–70. <https://core.ac.uk/download/pdf/58774853.pdf>
- Sadler, R. & M. Dooly 2016. Twelve years of telecollaboration: what we have learnt. *ELT Journal*, 70 (4), 401–413. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw041>
- Satar, H. M. 2015. Sustaining multimodal language learner interactions online. *Calico Journal*, 32 (3): 480–507. <https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.26508>

- Siitonen, M. & M. Olbertz-Siitonen 2013. I am right here with you – constructing presence in distributed teams. *Proceedings of International Conference on Making Sense of Converging Media*, 11–16.
<https://doi.org/10.1145/2523429.2523486>
- Swan, K. 2002. Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication and Information*, 2 (1), 23–49.
<https://doi.org/10.1080/1463631022000005016>
- Swan, K. & L. F. Shih 2005. On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9 (2), 115–126.
<http://dx.doi.org/10.24059/olj.v9i3.1788>
- Tu, C. H. 2002. The measurement of social presence in an online environment. *International Journal of E-Learning*, 1 (2), 34–46.
http://dx.doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603_2
- Turula, A. 2018. The shallows and the depths. Cognitive and social presence in blended tutoring. *Technology, Pedagogy and Education*, 27 (2), 233–250.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1370388>
- Virtual Exchange Coalition. 2019. <http://virtualexchangecoalition.org> [accessed 10 May 2020]
- Wächter, B. 2003. An introduction: internationalisation at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7 (1), 5–11.
<https://doi.org/10.1177/1028315302250176>
- Weimer, L., D. Hoffman & A. Silvonen 2019. Internationalisation at home in Finnish higher education institutions and research institutes. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161606/OKM_2019_21_Internationalisation_at_Home.pdf [Accessed 8 May 2020]
- West, L. & A. M. Trester 2013. Facework on Facebook. Conversations on social media. In: D. Tannen & A. M. Trester (eds) *Discourse 2.0: language and new media*. Washington, DC: Georgetown University Press, 133–154.
- Whiteside, A. L. 2015. Introducing the social presence model to explore online and blended learning experiences. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 19 (2). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i2.453>
- Whiteside, A. L. 2017. Understanding social presence as a critical literacy. In A. L. Whiteside, A. G. Dikkers, & K. Swan (eds) *Social presence in online learning: multiple perspectives on practice and research*. Sterling, VA: Stylus Publishing, 133–142.

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 78. Jyväskylä. s. 56–70.

**Mia Halonen, Ari Huhta, Sari Ahola, Tuija Hirvelä,
Reeta Neittaanmäki, Sari Ohranen & Riikka Ullakonoja**
Jyväskylän yliopisto

Ensikielen tunnistamisen merkityksestä suullisen kielitaidon arvioinnissa Yleisissä kielitutkinnoissa

In this paper, we present a multidisciplinary study addressing fairness in the speaking test in a high-stakes language proficiency test in Finnish, National Certificates of Language Proficiency. The background of the research lies in studies on language assessment and (reversal) linguistic stereotyping and language attitudes. The focus L1 groups were Thai, Estonian, Finland Swedish, Arabic and Russian. Altogether 49 speech samples of test takers of these L1s were rated on a digital platform by 44 raters of the test system. The current paper reports on the sub-study that investigated whether the raters' recognition of the test takers' L1 affected their ratings and whether the effect differed across various assessment criteria.

Keywords: Proficiency rating, familiarity, L1 effect, L1 recognition

Asiasanat: Kielitaidon arviointi, tuttuus, ensikielen vaikutus, ensikielen tunnistaminen

1 Johdanto

Suomen kansalaisuutta hakevan on osoitettava kielitaitonsa läpäisemällä Yleisten kielitutkintojen (Yki) taitotaso 3 eli Eurooppalaisen viitekehysten taso B1 suomesta tai ruotsista (Laki kansalaisuudesta 359/2003 ja Laki kansalaisuuslain muuttamisesta 579/2011 17 §). Tutkintojärjestelmä toimii siten merkittävänä yhteiskunnallisena portinvartijana, mistä syystä on tärkeä tutkia siinä tehtävän arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta. Testijärjestelmän tutkijat seuraavat arvioijien arviointikäyttäytymistä muun muassa tutkimalla tilastollisten analyysien avulla arvioijien lempeyttä tai ankaruutta ja johdonmukaisuutta. Vaikka arvioijia seurataan säännöllisesti, tarvitaan tutkinnon yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi enemmän tietoa siitä, miten he käyttävät, esimerkiksi painottavat, analyyttisiä kriteerejä antaessaan yleistaitotasoarviota puhumisesta tai mikä merkitys osallistujien taustamuuttujilla, esimerkiksi ensikielellä, on arviointikäyttäytymiseen. Tähän haasteeseen olemme pureutuneet hankkeessamme ”Rikkinäistä suomea: Aksenttien arviointi yhteiskunnallisena portinvartijana” (Jyväskylän yliopisto 2018). Tarkastelemme hankkeessa tutkinnon puhumisen osakokeen arviointikriteerejä ja niiden käyttöä suhteessa niin arvioijien kuin testin suorittajien taustatietoihin.

Kielitaidon arvioinnin tutkimuksessa arvioitavan aksentin tuttuus on ollut yksi keskeinen, moniselitteiseksi osoittautunut taustamuuttuja. Tutkimusten perusteella on selvää, että aksentin tuttuus luonnollisesti lisää puhujan tuotoksen todellista ymmärtämistä (‘intelligibility’), mutta samalla näyttää siltä, että aksentin tuttuus voi yhtä lailla johtaa arvioijan ymmärtämishalukkuuden, käsittämisen (‘comprehensibility’), vähenemiseen ja sitä kautta alempiin arvioihin kielitaidosta. (Derwing & Munro 1997; Carey ym. 2010.) Se kumpaan suuntaan tuttuus painottaa arviota, voi riippua siitä, millaiseksi tämä ”tuttu” yleisesti koetaan, liitetäänkö siihen positiivisia tai negatiivisia mielikuvia. Tällaisia kielteisesti arvioituja tuttuja ovat esimerkiksi espanjan- ja kiinanaksenttiset englanninpuhujat Yhdysvalloissa (Brennan & Brennan 1981; Cargile 1997; Hu & Lindemann 2009) ja ranskanaksenttiset englanninpuhujat niin Yhdysvalloissa (Lindemann 2005) kuin Kanadan englanninkielisillä alueilla (Reid ym. 2019) sekä venäjänaksenttiset suomenpuhujat Suomessa (esim. Toivola 2011).

Kielitaidon arviointi ei tutkimusten valossa olekaan vain kielitaidon vaan myös puhujan arviointia. Mielikuvat puhujista perustuvat usein stereotyyppiseen ja homogeeniseen kuvaan kokonaisesta puhujaryhmästä: etnisyydestä, kansalaisuudesta, maantieteellisestä taustasta tai muusta puhujille yhteiseksi mielletystä taustatekijästä. (Esim. Cameron 1995; Heller 2004; Halonen 2012.) Arvio puhujan taustasta tehdään ääntämisen, usein aksentiksi nimitetyn foneettisen poikkeaman (Flege 1988) eli syntyperäisen puheesta tavalla tai toisella eroavien piirteiden valossa. Syntyperäisen puhujan ääntämisnormi näyttää olevan ihmiselle erityisen merkittävä seikka. Sen osoittaa esimerkiksi se, että arvio tehdään yleensä nopeasti, jopa parin sekunnin näytteen perusteella. Lisäksi ei-syntyperäisen puhujan tuotos

voidaan tunnistaa sellaiseksi jopa kielestä, jota kuulija ei itse edes osaa (Major 2007). Myös lapset jo alle vuoden vanhoista vauvoista lähtien suosivat leikkitovereinaan natiiviaksentilla puhuvia (Nesdale & Rooney 1996; Kinzler 2008). Toisaalta tämän herkkyuden vastapaino on, etteivät ihmiset useinkaan ole tottuneet tunnistamaan aksentin taustaa eli puhujan lähtökieltä. Edes ammattilaiset, esimerkiksi toisen tai vieraan kielen opettajat tai kielitaidon arvioijat, eivät välttämättä tunnista lähtökieltä maallikkoja paremmin. (Esim. Toivola 2011.)

Aiemman tutkimuksen valossa (esim. Toivola 2011: 107) kokeneidenkin arvioiden arviot saattoivat siis olla painottuneita tuttuuden, tunnistamisen ja tuttuuden taustalla vallitsevien mielikuvien ohjaamina, mikä olisi Kielitutkintojen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta ongelmallista. Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten ensikielen tunnistamista tutkittiin hankkeessamme. Tutkimuskysymyksemme on: Vaikuttaako oppijan ensikielen tunnistaminen hänelle annettuihin arvioihin ja jos vaikuttaa, vaihteleeeko vaikutus arviointikriteereittäin ja/tai kieliryhmittäin? Etenemme esittelemällä ensin lyhyesti Ykin tutkintojärjestelmänä ja suomen keskitason puhumisen osakokeen. Tämän jälkeen syvennymme yleiseen tutkimusasetelmaamme ja aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmiimme. Tulostemme esittelyn yhteydessä pohdimme niiden potentiaalisia selittäviä tekijöitä ja lopuksi arvioimme hiukan niiden implikaatioita.

2 Yleiset kielitutkinnot ja suomen kielen puhumisen osakoe

Yleiset kielitutkinnot on aikuisille suunnattu kansallinen kielitutkintojärjestelmä, jonka hallinnoimisesta ja kehittämisestä vastaa Opetushallitus yhdessä Jyväskylän yliopiston kanssa. Tutkintojärjestelmässä testin suorittajalla on mahdollisuus osoittaa kielitaitonsa yhdeksässä eri tutkintokielessä. Tutkinnot testaavat sellaista jokapäiväisessä elämässä tarvittavaa kielen hallintaa, joissa aikuinen kielenkäyttäjä joutuu puhumaan, kuuntelemaan, kirjoittamaan tai lukemaan toisella/vieraalla kielellä. Kielitaidon arviointia ohjaa funktionaalinen kielitaitokäsitys, jonka mukaan kieli nähdään sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä. Tutkinnot eivät perustu mihinkään tiettyyn oppimäärään tai opetussuunnitelmaan, vaan niitä ohjaavat tutkinnon perusteet (Opetushallitus 2011), joissa on määritelty tutkinnon sisällöt, arvioinnin perusteet, aihepiirit ja kielenkäyttötilanteet.

Yleisestä kielitutkinnosta on tarjolla kolme eri tasoa, perus- keski- ja ylin taso, joista kukin koostuu tekstin ja puheen ymmärtämisen, puhumisen ja kirjoittamisen osakokeesta. Testin suorittaja saa jokaisesta kokeesta erillisen taitotasoarvion, joka perustuu kuusiportaiseen asteikkoon (ks. taulukkoa 1). Arviointi tapahtuu kriteeriviitteisesti, mikä tarkoittaa sitä, että oppijan taitoa ei verrata toisiin oppijoihin, vaan arvio tehdään vertaamalla suoritusta sanallisiin kuvauksiin.

TAULUKKO 1. Yleisten kielitutkintojen rakenne.

Ykin ja Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot	Kolme tutkintotasoa	Neljä taitoa/osakoetta
1 ~ A1	Perustaso	Tekstin ymmärtäminen Kirjoittaminen Puheen ymmärtäminen Puhuminen
2 ~ A2		
3 ~ B1	Keskitaso	
4 ~ B2		
5 ~ C1	Ylin taso	
6 ~ C2		

Vuosittain suomen keskitason tutkintoon (taitotasot 3 ja 4) osallistuu n. 8000 henkilöä, joista valtaosa (n. 80 %) käyttää tutkintotodistusta kielitaidon osoittamiseen Suomen kansalaisuutta hakiessaan. Tutkintotodistusta käytetään yleisesti myös työn tai opiskelupaikan haussa. Kansalaisuuteen vaadittava kielitaito edellyttää Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa B1 (Yki 3) vähintään yhdessä suullisessa ja kirjallisessa taidossa (ks. migri.fi). Tutkintoon osallistuvien ensikielien vaihtelevat, ja heidän koulutustaustansa, kohdekielen opiskeluhistoriansa ja sosioekonomiset taustansa ovat erilaiset. Kymmenen suurinta tutkintoon osallistuvaa ensikieliryhmää tällä hetkellä ovat venäjä, arabia, kurdi, englantia, viro, somali, turkki, kiina, albania, espanja ja dari. Nämä ryhmittymät muodostavat myös suurimmat maahanmuuttajataustaiset ryhmät Suomessa (SVT 2018). Kaikkiaan tutkintoon on osallistunut yli 200:n kielen puhujia.

Hankkeen aineiston lähtökohtana oleva puhumisen osakoe koostuu neljästä tehtäväkokonaisuudesta, joissa testataan erilaisten kielenkäyttöfunktioiden hallintaa, esimerkiksi mielipiteiden ja tunteiden ilmaisemista, asioiden hoitamista ja tietojen antamista, selostamista ja kysymistä. Puhumisen osakoe suoritetaan kielistudiossa ja suoritukset tallennetaan arviointia varten. Arvioinnin suorittavat Opetushallituksen rekisteröimät arvioijat vertaamalla suoritusta puhumisen taitoa kuvaaviin kirjallisiin arviointikriteereihin. Kriteereissä puhumisen taito kuvataan kuuden analyttisen kriteerin eli sujuvuuden, joustavuuden, koherenssin/sidosteisuuden, ilmaisun/sanaston tarkkuuden, ääntämisen ja fonologisen hallinnan sekä rakenteiden tarkkuuden ja holistisen yleiskriteerin avulla. Yleiskriteeri sisältää piirteitä analyttisista kriteereistä. Vaikka arvioijilla on käytössään arviointitilanteessa analyttiset, jopa yksittäisiin kielellisiin piirteisiin perustuvat taidon kuvaukset, he antavat jokaisessa tehtävässä osallistujille suorituksesta vain yhden holistisen yleis-taitotasoarvion.

3 Aineisto, sen keruu ja tutkimusmenetelmät

Tuttuuden vaikutuksia tutkiaksemme meidän oli ensinnäkin keskityttävä arvioijillemme potentiaalisesti tuttuihin testisuorittajaryhmiin. Hankkeen aineisto kerättiin 2015 ja 2016. Suorittajien kieliä valitessa otimme huomioon osallistujien ensikielikohtaisen lukumäärän ja tutkitun tiedon asenteista eri kielten puhujaryhmiä kohtaan. Tutkimukseen valittiin neljä vuosina 2015–2016 suurimman maahanmuuttajakieliryhmän (SVT 2016) ja Yki-testin osallistujaryhmän kieltä: thai, viro, arabia ja venäjä. Lisäksi mukana on yksi suomalainen vähemmistökieli, Suomen toinen virallinen kieli, suomenruotsi. Tiesimme aiemman tutkimuksen (esim. McRae ym. 1998; Reuter & Kyntäjä 2005; Sirkkilä 2005; Jaakkola 2007) perusteella, että kaikkien näiden viiden kieliryhmän puhujiin liitetään Suomessa vahvoja, usein kielteisiä asenteita ja stereotyyppiä. Lisäksi edellä jo esittelemämme tutkimuskirjallisuuden valossa tiesimme, että asenteet voivat vaikuttaa kielitaidon arviointiin.

Tavallisessa operationaaliossa Yki-arvioinnissa suorituksesta annetaan holistinen kokonaistaitotasoarvio, joka nojaa kuuteen analyttiseen arviointikriteeriin ja yleiskriteeriin. Se ei siis kerro yksittäisten kriteerien käytöstä, tai kriteerien käytön suhteesta toisiinsa. Se ei myöskään anna tietoa muiden taustatekijöiden kuten suorittajien ensikielen ja sen mahdollisen tunnistamisen suhteesta arviointikriteereihin. Koska pyrimme selvittämään tarkemmin, mihin suullisen kielitaidon arvioijat kiinnittävät huomiota tehdessään päätöksiä, keräsimme arviot myös analyttisten kriteerien kuvaamista taidoista yleistaitotason lisäksi. Muuten aineistonkeruussa imitoitiin normaalia arviointitilannetta mahdollisimman pitkälle.

Kieleen liittyvien mielikuvien tutkimiseksi Dennis Preston (1989: 3) ja Nancy Niedzielski ovat kehittäneet ns. kansanlingvistiikan, joka kuuluu havaintodialektologisiin tutkimusmenetelmiin. Heidän mukaansa (Niedzielski & Preston 2000: 45; myös Preston & Niedzielski 2013: 294), mikäli halutaan tutkia kieleen – ja siten sen puhujiin – kohdistuvien arvioiden painottuneisuutta, on kriittisen tärkeää tietää, mitä kuulija on oletanut arvioivansa. Tarvitsimme varsinaisten arviointitietojen ohella siis tiedon siitä, minkä arvioijat olettivat olevan suorittajan ensikieli ja millä perusteella. Tästä syystä osana aineistonkeruuta arvioijille esitettiin kysymys: ”Minkä oletat olevan puhujan ensikieli/lähtökieli?”. Oletukselle pyydettiin myös perustelu. Koska tavoitteena oli tuottaa suoraan Ykin laadunvarmistuksen ja kehittämisen kannalta käyttökelpoista tietoa, oli tärkeää tietää, mitä arvioijat todella olettavat todellisesta suorittajasta. Näin esimerkiksi suorittajien taustaa manipuloivat keinotekoiset koeasetelmat eivät olisi vastanneet tutkimuksen tavoitteisiin.¹

1 Esimerkiksi asennetutkimuksissa usein käytetty niin kutsuttua valemukutekniikkaa (‘matched-guise’; Lambert 1967), jossa näytteitä alustetaan (‘priming’; ks. esim. Preston & Niedzielski 2013: 288, 289) väittämällä samalle näytteelle eri (taustaisia) puhujia, ei olisi ollut relevantti metodi tutkia arvioijien mahdollisia painotuksia.

Molempiin kysymyksiin pyydettiin vapaamuotoista avovastausta, jolla pyrittiin saamaan kiinni arvioijien mielikuvat ja oletukset virittämättä kysymyksenasetteluun esimerkiksi valmiiden kielivalikkojen muodossa mitään ennakko-oletuksia (Moyer 2013: 108–109). Vastauksen mittaa tai muotoa ei ollut rajoitettu. Arvioijat myös arvioivat oman oletuksensa varmuutta neliportaisella Likert-asteikolla: erittäin epävarma, melko epävarma, melko varma ja erittäin varma.

Tutkimistamme viidestä ensikieliryhmästä (thai, viro, suomenruotsi, arabia ja venäjä) oli kustakin mukana kymmenen suorittajaa, joista jokaiselta oli yksi näyte puhumisen osakokeen n. 1,5 minuutin kertomistehtävästä. Näytteet olivat autenttisia siinä mielessä, että ne olivat aitoja Yki-suorituksia. Ne oli arvioitu todellisessa Yki-arvioinnissa, joten käytössämme oli myös tieto siitä, mille taitotasolle arvioijat olivat suoritusarvioineet.

Näytteet arvioi 44 Ykin arvioijakoulutuksen käynnyttä arvioijaa verkkopohjaisella digitaalisella arviointialustalla verkkoselaimen kautta kolmessa arviointierässä. Suunnittelimme ja kehitimme arviointialustan tätä nimenomaista tutkimusta varten. Jokainen puhenäyte arvioitiin numeerisesti asteikolla 1-6 jokaisesta puhumisen kriteeristä sekä yleistaitotasoarvion. Arvioijia pyydettiin myös merkitsemään, mikäli jokin analyttisistä kriteereistä oli heidän mielestään erityisen merkittävä yleistaitotasoarvion suhteen. Lisäksi arvioijat esittivät oletuksia suorittajan ensikielestä, perustelivat oletuksensa ja esittivät muita vapaavalintaisia kommentteja suorittajasta.

The screenshot shows a digital evaluation interface with several dropdown menus and checkboxes. Three callout boxes provide details for specific menus:

- Callout 1 (left):** Points to the 'Yleistaitotasoarvio:' dropdown. The menu options are: 1, 2, 3, 4, 5, 6.
- Callout 2 (middle):** Points to the 'Minkä oletat olevan puhujan ensikieli / lähtökieli?:' dropdown. The menu options are: 1 - Erittäin epävarma, 2 = Epävarma, 3 = Varma, 4 = Erittäin varma.
- Callout 3 (right):** Points to the 'Yleistaitotasoarvio:' dropdown. The menu options are: 1, 2, 3, 4, 5, 6, En käytännyt kriteeriä, Kriteeriä ei voinut käyttää.

The interface also includes a table of criteria (Yleiskriteeri) with columns for Sujuvuus, Joustavuus, Koherenssi / sidosteisuus, Ilmansu tarkkuus / laajuus / idiomatisuus, Ääntäminen / fonologinen hallinta, and Rakenteiden tarkkuus. Each column has a 'Valitse...' dropdown and a checkbox for 'Erityisen merkittävä'.

KUVA 1. Kuvakaappaus alustasta valikkoineen.

Koko alusta oli jokaisen näytteen kohdalla täytettävissä missä tahansa järjestyksessä, ja alusta tallensi tiedon täyttöjärjestyksestä. Arvioijien itsensä tuottaman informaation lisäksi alusta tallensi automaattisesti arviointiprosessiin liittyviä ajankäyttötietoja: kuinka paljon arviointiin kaikkiaan käytettiin aikaa, kuinka paljon aikaa käytettiin

näytettä kohti, kuinka pian näytteen kuuntelun aloittamisesta ensimmäinen arvio annettiin ja missä järjestyksessä analyttisiä kriteerejä käytettiin. Koska alusta tallensi täyttöjärjestyksen ja -ajan, pääsimme näkemään esimerkiksi, että ensikieli oli usein kysymys, johon vastattiin ensimmäisenä, vaikka se sijaitsi alustalla loppupäässä. Siihen vastattiin ensimmäisenä 23 prosentissa kaikista arvioinneista, eli se vaikutti olevan osalle arvioijista paitsi merkittävä myös helposti tunnistettava suorittajan ominaisuus.

Kaikkiaan aineistoa kertyi näin yli 100 000 datapistettä. Jotta saatua monimuotoista, laadullista ja määrällistä, tietoa arvioijista, osallistujista, kriteeristä, ensikielestä ja sen tunnistamisesta pystyttiin tutkimaan näin suuresta datamäärästä, tutkimuksessa tarvittiin laadullisten menetelmien lisäksi tilastollisia menetelmiä. Tilastollisten menetelmien valintaan vaikuttivat tutkimuskysymyksen lisäksi aineiston koko ja sen muuttujien, erityisesti arviointikriteerien ja yleistaitotason järjestysasteikollinen luonne. Lisäksi valintaa ohjasivat myös yleisesti arviointitutkimuksessa käytössä olevat menetelmät (Myford & Wolfe 2003, 2004; Eckes 2011). Näistä mainittakoon erityisesti arviointiaineiston tutkimiseen kehitetty MFRM-analyysi (Multi-Facet Rasch Measurement; Linacre 2007) sekä ordinaalinen regressioanalyysi (McCullagh 1980). Esimerkiksi MFRM-analyysin avulla tutkimme mm. esiintyykö arvioijien toiminnassa erilaisia painotuksia oppijoiden ensikielen ja sen tunnistamisen suhteen sekä miten eri arviointikriteerit toimivat. Ordinaalinen regressioanalyysi puolestaan mahdollisti tilastollisen mallin rakentamisen, jonka avulla tutkimme useiden eri tekijöiden, sellistävien muuttujien – arviointikriteerien, ensikielen tunnistamisen ja arvioijien sekä oppijoiden taustamuuttujien – ja niiden mahdollisten yhdysvaikutusten vaikutusta selitettävään muuttujaan, suorittajien saamiin arvioihin. Samanlaista menetelmää ovat käyttäneet esimerkiksi toisella kielellä kirjoittamisen arviointia tutkineet Hyun Jung, Junkye ja Hyun-Jo (2019).

Tilastollisia analyysieja varten laadullinen vastausdata taas oli luokiteltava sen mukaan, tunnistiko arvioija ensikielen oikein, ja jollei, mikä oli hänen oletuksensa ensikielestä. Ensin yksi tutkija luokitteli ne oletettujen kielten mukaan, minkä jälkeen hän luokitteli nämä kielet suhteessa tunnistamiseen: oliko oletettu kieli suorittajan kieli eli tunnistettu vai ei eli ei-tunnistettu. Jotta voitiin varmistaa näiden luokkien pitävyyden ja yhdenmukaisuuden, kaksi muuta tutkijaa tekivät saman luokittelun vielä erikseen.

Itse hanketta varten keräämämme aineiston lisäksi asetelmissämme käytetään puhumisen osakoetta koskevaa numeerista tietoa Yleisten kielitutkintojen laajasta pitkittäisaineistosta ajalta 2009–2019. Paitsi että tätä aineistoa tutkitaan myös sellaisenaan ja rinnan digitaalisesti keräämämme arviointiaineiston kanssa, pitkittäisaineisto myös tukee tätä tutkimusta varten kerätyn aineistoanalyysin tuloksia.

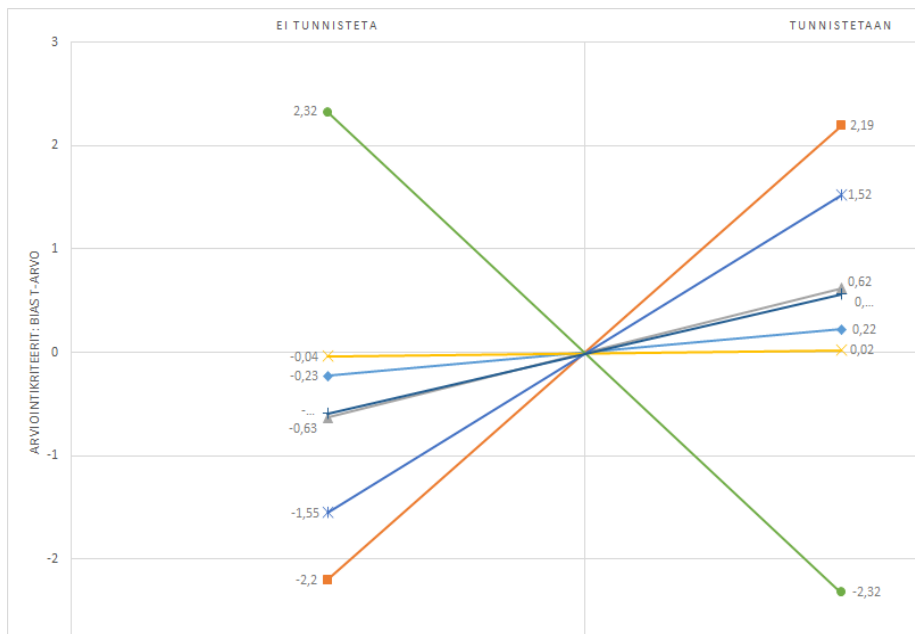
4 Tuloksia: Ensikielen tunnistaminen laskee ääntämisen ja nostaa sujuvuuden arviota

Seuraavassa tarkastelemme ensikielen tunnistamisen vaikutusta koko tutkimusaineistossamme, jossa on siis mukana kaikkien arvioijien kriteerittaiset arviot kaikista suorittajista sen suhteen, ovatko he tunnistaneet suorittajan ensikielen vai eivät.

Kuviossa 1 näkyy koko aineistoamme koskevan ensikielen tunnistamisen ja arviointikriteerien MFRM-malliin pohjautuvan bias-analyysin tulokset. Bias-analyysissa lasketaan arviointikriteerien ja ensikielen tunnistamisen yhdysvaikutusparametreille estimaatit logit-skaalalle. Nollaa suuremmat bias-estimaatit tarkoittavat, että havaitut arvot ovat suurempia kuin mallin odottamat ja vastaavasti nollaa pienemmät arvot, että havaitut arvot ovat pienempiä kuin mallin odottamat arvot. Bias-estimaattien suuruuden tilastollista merkitsevyyttä testataan t-jakaumaan perustuvalla t-testisuureella eli yleisesti t-arvojen avulla (kuviossa *bias t-arvo*).

Kuva jakautuu keskeltä kahtia: sen vasemmalla puolella näkyy t-arvot niiden puhujien näytteistä, joiden ensikieltä ei tunnistettu (49 %), oikealla taas t-arvot oikein tunnistetuista (51 %) näytteistä. Arviointikriteerit – holistinen ns. yleiskriteeri, sujuvuus, joustavuus, koherenssi/sidosteisuus, ilmaisun/sanaston tarkkuus, ääntäminen ja fonologinen hallinta sekä rakenteiden tarkkuus – näkyvät kuvassa erivärisinä vektoreina (ks. kriteerejä vastaavat värit kuvan alareunasta).

Olellista kuvion tulkitsemisessa on kriteereiden (vektoreiden) suunta ja t-arvojen merkitsevyys. Tilastollisesti merkitseviä (merkitsevyydellä 0,05) ovat t-arvot (kuvassa y-akselilla), jotka ylittävät arvon +2 tai alittavat arvon -2. Kuvasta voi heti nähdä, että ensikielen tunnistaminen vaikuttaa ääntämisen (vihreä vektori) ja sujuvuuden (oranssi vektori) arviointiin: ääntämisen arviot laskevat tunnistamisen myötä, ja sujuvuuden arvot puolestaan nousevat sen myötä. Ensikielen tunnistaminen ei vaikuta tilastollisesti merkitsevästi muista arviointikriteereistä saatuihin arviointeihin, vaikkakin niiden trendi näyttää nousua tunnistamisen myötä.



KUVIO 1. Ensikielen tunnistamisen ja arviointikriteerien bias-analyysin tulokset.

Vastauksena tutkimuskysymykseemme voimme todeta, että osallistujien ensikielen tunnistaminen vaikuttaa arviointiin. Kriteereistä kuitenkin vain kaksi, ääntäminen ja sujuvuus, näyttää reagoivan merkittävästi sekä tilanteeseen, jossa suorittajan ensikieltä ei tunnisteta, että tilanteeseen, jossa se tunnistetaan. Aineiston kokonaiskuvassa ääntämistä siis arvioitiin lempeämmin, kun suorittajan ensikieltä ei tunnistettu. Tunnistamattomuus ja siitä seuraava ääntämisen arvion lempeys voi viitata ainakin kahteen tekijään. Ensinnäkin ääntäminen voi olla niin hyvää, kohdekielenomaista eli suomenmukaista, että siinä ei juuri erotu muiden kielten piirteitä. Toiseksi on mahdollista, että osalle arvioijista suorittajan ensikieli ja/tai sen mahdolliset siirtovaikutukset ovat niin vieraita, etteivät he kiinnitä niihin mitään huomiota eivätkä mahdollisesti edes tulkitse niitä poikkeamiksi ääntämisnormista. Ensikieli tunnistettaessa taas on selvää, että suoritus sisältää sellaisia ensikielen elementtejä, jotka ovat selviä poikkeamia suomen kielen ääntämisnormiin ja voivat näin laskea ääntämisen arviota. Ääntämisen heikompi hallinta voi siis paljastaa helpommin suorittajan ensikielen. Sama toimii myös päinvastaiseen suuntaan: ensikielen siirtovaikutus voi heikentää sekä itse ääntämistä että siitä annettavaa arviota.

Sujuvuuden kriteerin suhteen kuva on juuri päinvastainen: kun osallistujan ensikieltä ei tunnisteta, suorituksen sujuvuus arvioidaan alemmas kuin muut taidot, ja kun tunnistetaan, ylemmäs. On kiinnostavaa, että juuri ääntäminen ja sujuvuus

menevät tunnistamisen ja arvioiden suunnan suhteen keskenään ristiin. On mahdollista, että tämä johtuu siitä, että kun suorittajan ensikieli tunnistetaan usein heikommasta ääntämisestä, tuo heikompi ääntäminen sitten myös johtaa oletukseen yleisemmin heikosta kielitaidosta. Tämän valossa taas pienemmillekin merkeille sujuvuudesta, esimerkiksi puheen jatkuvalle virralle, annetaan enemmän painoa.

Molemmat tunnistamisen kannalta merkitseviksi osoittautuneet taidot, ääntäminen ja sujuvuus, ovat kielitaidon arvioinnin ytimessä, vaikkakin eri tavalla. Ääntäminen on sitä jo yksinkertaisesti siksi, ettei mitään puhetta voi tuottaa ääntämättä. Puhe ja siis ääntäminen paljastaa puhujastaan välittömästi esimerkiksi iän, sukupuolen ja mahdollisen vieraan aksentin ja muita seikkoja, jotka vaikuttavat kokemukseen puhujasta ja kielitaidon tasosta. Sujuvuus taas katsotaan kielitaidon ytimeksi, sillä termiä ”sujuva” käytetään yleisesti kuvaamaan puhujaa, jolla on kokonaisuudessaan hyvä kohdekielen osaaminen (Davies ym. 1999: 64). Tätä tukee myös se, että muutamissa tutkimuksissa (esim. Iwashita ym. 2008; Duijm ym. 2018) sujuvuuden on todettu vaikuttavan paljon suullisen kielitaidon kokonaisarvioon. Sujuvuus on yleisesti käytetty arviointikriteeri, mutta kuten monen muunkin kriteerin kohdalla, sille ei ole vain yhtä ainoaa virallista määritelmää. Testijärjestelmissä toimivat tutkijat määrittelevät kriteerin sisällön kukin omista lähtökohdistaan, joten sisältö tulisi aina tarkistaa tapauskohtaisesti (Huhta ym. 2019: 129–130).

Ääntämisen osalta tunnistamisella näytti olevan suora suhde arvioituun taitotasoon: kun suorittajan ensikieli tunnistettiin, ääntäminen arvioitiin alemmaksi. Toisaalta tunnistaminen ja ääntäminen näyttävät olevan vuorovaikutuksessa niin, että yhtä lailla heikompi ääntäminen eli sellainen, jossa kuuluu ensikielen vaikutus, taas, luonnollisesti, helpottaa tunnistamista. Kielitaito ja etenkin ääntäminen ja ensikielen tunnistaminen kulkevat siis osittain kehänä. Esimerkiksi aineistomme ensikieliltään thainkieliset olivat kokonaisuudessaan aineiston heikoimmin suoriutuva ryhmä, ja heidät myös tunnistettiin 56 prosentissa arviointitapahtumista, kun taas ryhmänä vahvimmat puhujat, suomenruotsalaiset, tunnistettiin vain 18 %:ssa tapauksista. Väärin tunnistettaessa suomenruotsalaiset luokiteltiin useimmin virolaisiksi (22 % tapauksista), mikä selittyyneen muutamilla suomenruotsinkielisten ja vironkielisten samanlaisilla siirtovaikutuksilla suomessa, esimerkiksi ns. retrofleksisellä /-äänneellä (Kuronen 2016). Vironkielisiksi arvattaessa suomenruotsalaiset myös saivat alempia ääntämisen arvioita kuin oikein tunnistettaessa. Toisaalta taas hyvin suomea puhuneet vironkieliset tunnistettiin kuitenkin parhaiten, 78 %:ssa tapauksista. Vironkielisillä onkin puhumassaan suomessa piirteitä, jotka auttavat kuulijaa tunnistamaan heidän ensikielensä, erityisesti kun kyse on Yki-arvioijien kaltaisista kielen ammattilaisista, jotka ovat mahdollisesti opettaneet suomea virolaisille ja joista osa on myös itse opiskellut viroa. Ensikielen tunnistaminen oikein, ja toisaalta puhujan tunnistaminen väärin jonkin toisen puhujaryhmän edustajaksi on merkittävä tekijä arvioinnin ja ensikielen tunnistamisen suhteen tutkimuksessa. Siihen emme kuitenkaan syvenny tämän enempää tässä artikkelissa.

Vaikka tilastollisesti merkitseviä eroja havaittiin kahdenkin kriteerin arvioinnissa silloin, kun ensikieli tunnistettiin, niillä oli kuitenkin hyvin pieni vaikutus lopullisiin yleistaitotason arvioihin. Joissakin tapauksissa analyttisten kriteerien numeerinen arvio on ennakoanut heikkoa arviota, mutta lopullinen taitotasoarvio poikkesi testin suorittajan hyväksi ylöspäin. (Thaankielisten osalta tästä, ks. Ahola, painossa.) Poikkeama saattaa kuvata arvioijien kykyä korjata mahdollisesti painottunutta arviointiaan, kykyä itsereflektioon ja kokonaiskielitaidon painottamiseen. Samalla se saattaa kertoa kriteerien luonteesta ja käyttökelpoisuudesta. Yksittäiset analyttiset kriteerit eivät koskaan pysty kuvaamaan varsinaista kielitaidon monimutkaista kokonaisuutta.

5 Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet, vaikuttaako ensikielen tunnistaminen kielitaidon arviointiin Ykin suomen kielen puhumisen testissä ja miten olemme tätä hankkeessamme tutkineet. Tässä artikkelissa tarkastelimme tätä kysymystä koko aineistomme, kaikkien viiden fokuskielen ja näiden 49:n suorittajan ja kaikkien 44:n arvioijan arvioiden valossa. Analyysimme osoittaa, että tunnistaminen vaikutti merkitsevästi ääntämisen ja sujuvuuden arviointiin. Yleistaitotaso ei kuitenkaan muuttunut minkään yksittäisen analyttisen kriteerin ohjaamana tai muodostunut niiden keskiarvosta, vaan arvioijien voi kuvata korjanneen mahdollisen kumpaan tahansa suuntaan painottuneen arvionsa yleistaitotasoarviossaan. Tämä on luonnollisesti yleisten kielitutkintojen luotettavuuden ja oikeudenmukaisuuden kannalta olennaisinta. Yleistaitotasoarvionhan arvioijat antavat normaalissakin Yki-arvioinnissa, jossa suorituksia ei arvioida analyttisten kriteerien tasolla. Tältä osin tutkimustulostemme voikin sanoa kertovan eniten analyttisten kriteerien luonteesta ja käyttökelpoisuudesta arvioinnissa; arvioijat näyttävät käyttävän niitä kuin irrallaan lopullisesta tasoarviostaan. Tarkempi tekeillä olevan tutkimuksemme kriteerien käytöstä voi kuitenkin tuoda tähän uudenlaista valoa.

Vaikka itse Ykin tutkintojärjestelmän kannalta aineistomme tulokset eivät siis näytä tasapuolisuuden suhteen huolestuttavilta, on tunnistamisen vaikutus ääntämisen taidon matalampiin arvioihin olennainen tieto. Ensikielen tunnistaminen tarkoittaa aina sitä, että kielenpuhujaryhmä on arvioijalle tavalla tai toisella niin tuttu, että hän voi tunnistaa sen 1,5 minuutin mittaisesta puhenäytteestä. Tuttuus kantaa mukanaan monenlaista tietoa niin puhujan kielestä kuin tämän muustakin taustasta. Tieto voi liittyä niin ammattikokemuksiin kielitaidon arvioijana ja usein myös kielen opettajana kuin maallikkokokemuksiin kielenpuhujaryhmästä joko omina suorina kontakteina tai vaikkapa median välityksellä. Tutkimusasetelmamme suorittajaryhmiin liitetään Suomessa monenlaisia käsityksiä, jotka voivat osaltaan olla

vaikuttamassa myös kielitaidon kokemiseen ja sen arvioimiseen, myös Ykin ammat-
tiarvioijilla.

Ääntämisen osalta tunnistamisella näytti olevan suora suhde arvioituun taitota-
soon: kun suorittajan ensikieli tunnistettiin, ääntämisestä annettiin alempia arvioita.
Tämä tunnistamisen vaikutus viittaa siihen, että tunnistamisella itsellään on oma,
taidosta riippumaton vaikutuksensa arviointiin. Tätä tulkintaa tukee myös aiempi
tutkimus esimerkiksi työhönottohaastatteluista, joissa on osoitettu tunnistettavan,
etenkin kielteisesti stereotypisoidulle puhujaryhmälle kuuluvan aksentin, vaikut-
tavan työnantajien halukkuuteen palkata hakija. (Esim. Kokkonen 2007; Hosoda &
Stone-Romero 2010; Deprez & Sims 2013.) Tällaisten epäkohtien vähentämiseksi
Hosoda ja Stone-Romero (2010) ehdottavat, että työnhakijoiden tausta esitettäisiin
haastattelutilanteessa avoimesti ja haastattelijoina koulutettaisiin ymmärtämään ja
sietämään erilaisia aksentteja. Deprez ja Sims (2013) puolestaan tarjoavat ratkai-
suksi sitä, että haastattelijoina rekrytoitaisiin ihmisiä monista erilaisista taustoista.
Kielitaidon arvioinnin puolella Winke, Gass ja Myford (2013) taas ovat tulleet tulok-
seen, että arvioijan yhteinen kielitausta suorittajan kanssa tuottaa lempeämpiä ar-
vioita.

Samalla on taas syytä muistaa, että tuttuus on tekijä, joka voi yhtä lailla johtaa
suopeaan kuin ankaraankin arvioon. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, kuinka ankarasti
ihmiset usein arvioivat ”omiaan”, vaikkapa suomalaiset tunnistaessaan suomalaisen
englanninaksentin (ks. Leppänen ym. 2010: 76–78). Myöskään painotuksen suun-
nan muuttaminen kielteisestä ja siten usein ankarammasta arvioinnista myönteis-
seen ja usein siis lempeään ei ole yhtään kestävämpi ratkaisu, kun tavoitteena on
kaikenlaisten kielitaidon ulkopuolisten painotusten karsiminen. Ratkaisuehdotuksia
varsinaisen kielitaidon ulkopuolelta tuleviin painotuksiin on siis useita, ja ne ovat
keskenään ristiriitaisiakin. Tälläkin hetkellä Ykissä käytössä olevat arvioijapalaute,
arvioijien koulutus ja johdonmukaisuuden ja tasapuolisuuden monitorointi ainakin
ovat olennaisia järjestelmän luotettavuuden ja oikeudenmukaisuuden varmistami-
sen menetelminä.

Kirjallisuus

- Ahola, S. painossa. Yleisten kielitutkintojen arvioijien käsityksiä thainkieliseksi tunnistettujen suomenoppijoiden suullisesta kielitaidosta. *Puhe ja kieli*.
- Brennan, E. & J. S. Brennan 1981. Measurements of accent and attitude toward Mexican-American speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10 (5), 487–501.
<https://doi.org/10.1007/BF01076735>.
- Cameron, D. 1995. *Verbal hygiene*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Carey, M. D., R. H. Mannell & P. K. Dunn 2010. Does a rater's familiarity with a candidate's pronunciation affect the rating in oral proficiency interviews? *Language Testing*, 28 (2), 201–219. <https://doi.org/10.1177/0265532210393704>.
- Cargile, A. C. 1997. Attitudes toward Chinese-accented speech: an investigation in two contexts. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 434–443.
<https://doi.org/10.1177/0261927X970164004>
- Davies, A., A. Brown, C. Elder, K. Hill, T. Lumley & T. McNamara 1999. *Dictionary of language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deprez-Sims, A. & S.B. Morris 2013. The effect of non-native accents on the evaluation of applicants during an employment interview: the development of a path model. *International Journal of Selection and Assessment*, 21, 355–367.
<https://doi.org/10.1111/ijsa.12045>.
- Derwing, T. & M. Munro 1997. Accent, intelligibility, and comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 1–16. <https://www.jstor.org/stable/44488664>.
- Duijm, K., R. Schoonen & J. Hulstijn 2018. Professional and non-professional raters' responsiveness to fluency and accuracy in L2 speech: an experimental approach. *Language Testing*, 35 (4), 501–527. <https://doi.org/10.1177/0265532217712553>.
- Eckes, T. 2011. *Introduction to many-facet Rasch measurement. Analyzing and evaluating rater-mediated assessments*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Flege, J. E. 1988. The production and perception of foreign language speech sounds. Teoksessa H. Winitz (toim.) *Human communication and its disorders*. Norwood, N. J.: Ablex, 224–401.
- Halonen, M. 2012. Rikkinäinen ja likainen: kieli-ideologiset prosessit kielitutkimuksen diskursseissa. *Virittäjä*, 116 (3), 443–462. Noudettu 8.6.2020 osoitteesta
<https://journal.fi/virittaja/article/view/7163>.
- Hosoda, M. & E. Stone-Romero 2010. The effects of foreign accents on employment-related decisions. *Journal of Managerial Psychology*, 25, 113–132.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/02683941011019339>.
- Hu, G. & S. Lindemann 2009. Stereotypes of Cantonese English, apparent native/non-native status, and their effect on non-native English speakers' perception. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30, 253–269.
<https://doi.org/10.1080/01434630802651677>.
- Huhta A., H. Kallio, S. Ohranen & R. Ullakonoja. 2019. Fluency in language assessment. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 learning and use*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 129–145.
- Hyun Jung, K., L. Junkye & Y. Hyun-Jo 2019. Analysis of rater effect in the evaluation of second language grammatical knowledge in the context of writing: application of a generalized linear model. *Linguistic Research*, 36, 25–57.
<https://doi:10.17250/khisli.36..201909.002>.
- Iwashita, N., A. Brown, T. McNamara & S. O'Hagan 2008. Assessed levels of second language speaking proficiency: how distinct? *Applied Linguistics*, 29 (1), 24–49.
<https://academic.oup.com/applij/article-abstract/29/1/24/258796>.

- Jaakkola, M. 2009. *Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. Asennemuutokset 1987–2007*. Helsinki: Helsingin kaupunki.
https://www.hel.fi/hel2/Tietokeskus/julkaisut/pdf/09_02_19_Tutkimus_Jaakkola.pdf [luettu 8.6.2020].
- Jyväskylän yliopisto 2018. *Rikkinäistä suomea: aksenttien arviointi yhteiskunnallisena portinvartijana -hanke* (Suomen Akatemia 2018–2022)
<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/broken-finnish> [luettu 29.9.2020].
- Kinzler, K. 2008. *The native language of social cognition: developmental origins of social preferences based on language*. Julkaisematon väitöskirja. Cambridge, MA: Harvard University.
- Kokkonen, M. 2007. Vaatimuksena sujuva suomi. *Virittäjä*, 111, 253–261. Noudettu 8.6.2020 osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/view/40570>.
- Kuronen, M. 2016. Uttal av S2-finska med fokus på svenskspråkiga talare. *Puhe ja kieli*, 36 (3), 147–174. Noudettu 8.6.2020 osoitteesta <https://journal.fi/pk/article/view/59007>.
- Laki kansalaisuudesta 359/2003. <https://finlex.fi/fi/laki/smur/2003/20030359> [luettu 29.9.2020].
- Laki kansalaisuuslain muuttamisesta 579/2011 17 §.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2011/20110579> [luettu 29.9.2020].
- Lambert, W. E. 1967. A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23 (2), 91–109. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x>.
- Leppänen, S., A. Pitkänen-Huhta, T. Nikula, S. Kytölä, T. Törmäkangas, K. Nissinen, L. Kääntä, T. Räisänen, M. Laitinen, H. Koskela, S. Lähdesmäki & H. Jousmäki 2010. *National survey on the English language in Finland: uses, meanings and attitudes*. Helsinki: Studies in variation, contacts and change in English, e-Series.
<http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/05/evarieng-vol5.pdf> [luettu 8.6.2020.]
- Linacre, J. M. 2007. *A user's guide to WINSTEPS Rasch-model computer programs*. Chicago, Illinois: winstep.com, MESA Press. <https://www.winsteps.com/winman/copyright.htm> [luettu 8.6.2020].
- Lindemann, S. 2005. Who speaks “broken English”? US undergraduates' perceptions of non-native English. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 187–212.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1473-4192.2005.00087.x>.
- Major, R. C. 2007. Identifying a foreign accent in unfamiliar language. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 539–556. <https://doi.org/10.1017/S0272263107070428>.
- McCullagh, P. 1980. Regression models for ordinal data. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 42, 109–142.
<http://www.stat.uchicago.edu/~pmcc/pubs/paper2.pdf> [luettu 8.6.2020].
- McRae, K. D., S. E. Bennett & T. Miljan 1988. *Intergroup sympathies and language patterns in Finland: results from a survey*. Helsinki: Suomen Gallup.
- Moyer, A. 2013. *Foreign accent. The phenomenon of non-native speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myford, C. & E. W. Wolfe 2003. Detecting and measuring rater effects using many-facet Rasch measurement: part I. *Journal of Applied Measurement*, 4, 386–422.
- Myford, C. & E. W. Wolfe 2004. Detecting and measuring rater effects using many-facet Rasch measurement: part II. *Journal of Applied Measurement*, 5, 189–227.
- Nesdale, D. & R. Rooney 1996. Evaluations and stereotyping of accented speakers by pre-adolescent children. *Journal of Language & Social Psychology*, 15, 133–155.
<https://doi.org/10.1177/0261927X960152002>.
- Niedzielski, N. A. & D. R. Preston 2000. *Folk linguistics*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Opetushallitus 2011. *Yleisten kielitutkintojen perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Preston, D. R. 1989. *Perceptual dialectology: nonlinguists' views of areal linguistics*. Dordrecht, Holland: De Gruyter Mouton.
- Preston, D. R. & N. Niedzielski 2013. Approaches to the study of language regard. Teoksessa T. Kristiansen & S. Grondelares (toim.) *Language (de)standardization in late modern Europe: experimental studies*. Oslo: Novum, 287–306. https://lanchart.hum.ku.dk/research/slice/publications-and-news-letters/publications/language-destandardisation-in-late-modern-europe/p_287-306_Preston_and_Niedzielski.pdf [luettu 8.6.2020].
- Reid, K. T., P. Trofimovich & M. G. O'Brien 2019. Social attitudes and speech ratings: effects of positive and negative bias on multiage listeners' judgments of second language speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 4 (2), 419–442. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000244>.
- Reuter, A. & E. Kytäjä 2005. Kansainvälinen avioliitto ja stigma. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 104–125. http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/80027205f047540d08d688bb5b4d8ffd/1591608061/application/pdf/386433/Maahanmuuttajanaiset_e.pdf [luettu 8.6.2020].
- Sirkkilä, H. 2005. *Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thainmaalaisen naisen kanssa?* Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 268. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2180-8>.
- SVT = Suomen virallinen tilasto (SVT) 2016. *Väestörakenne* [verkkójulkaisu]. ISSN=1797-5379. 2016, Liitekuvio 2. Suurimmat vieraskieliset ryhmät 2006 ja 2016. Helsinki: Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/vaerak/2016/vaerak_2016_2017-03-29_kuv_002_fi.html [luettu 8.6.2020].
- SVT=Suomen viralliset tilastot (SVT) 2018. *Vieraskieliset Suomessa* 2018. Helsinki: Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> [luettu 8.6.2020].
- Toivola, M. 2011. *Vieraan aksentin arviointi ja mittaaminen suomessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Winke, P. S. Gass & C. Myford. 2013. Raters' L2 background as a potential source of bias in rating oral performance. *Language Testing*, 30 (2), 231–252. <https://doi.org/10.1177/0265532212456968>.

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – *Methodological Turns in Applied Language Studies*. *AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78*. Jyväskylä. s. 71–94.

Henna Heinonen^a ja Maria Kautonen^{a,b}

^aJyväskylän yliopisto, ^bItä-Suomen yliopisto

L2-ruotsin lausepainon sanallinen kuvaaminen – menetelmällisiä avauksia ääntämisen arviointiin

In this study, we explore how sentence stress is described in pronunciation assessment. The data, also used in two previous studies, consist of listener ratings of Finnish-speaking learners' pronunciation in read-aloud and free speech. The listeners rated the speakers' pronunciation on segmental and suprasegmental level on a numeric scale and verbally. Typical descriptions of sentence stress in the data focus on specific error categories and general comments. The sentence stresses that were assessed with the lowest ratings were often described in more detail than those with higher ratings. According to the raters' comments, the sentence stresses that got the lowest ratings typically occurred too often or not often enough. The sentence stresses with the highest ratings were also described with positive comments. There were differences between the rater groups when it comes to the amount of comments and the proportion of specific and general comments. Differences between read-aloud and free speech concerned the proportion of general comments and the frequency of too many stressed words. The results can be utilized in pronunciation assessment, as assessing pronunciation is often considered challenging.

Keywords: assessment, pronunciation, sentence stress

Asiasanat: arviointi, lausepaino, ääntäminen



1 Johdanto ja tutkimuksen tavoite

Hyvä suullinen kielitaito ja sitä edistävä helposti ymmärrettävä ääntäminen ovat nousseet toisen ja vieraan kielen oppijoiden (myöhemmin tekstissä L2-puhujien) ja opetuksen tärkeiksi tavoitteiksi. Erityisesti edistyneet L2-puhujat, joilla on korkeat tavoitteet kielitaidolleen, arvostavat hyvää, jopa syntyperäisen kaltaista ääntämistä¹. Ääntämisen opetus- ja arviointimenetelmissä koetaan kuitenkin edelleen puutteita, eivätkä esimerkiksi prosodiset piirteet tunnu saavan kielenopetuksessa jalansijaa (Tergujeff 2013; Huhtamäki & Zetterholm 2017). Ääntäminen mielletään opetuksessa usein vain äännetason ilmiöksi, vaikka myös prosodian onnistuminen on kuulijahavainnon kannalta tärkeää. Prosodisista piirteistä lausepaino on osoittautunut merkittäväksi niin ymmärtämisen helppoudessa (Heinonen 2018) kuin ääntämisen onnistumisen ja suullisen kielitaidon taitotason arvioinnissa (Kautonen 2018). Lausepainolla tarkoitamme tässä tutkimuksessa puhunnoksen keskeisen osan painottumista suhteessa muihin, vähemmän painotettuihin osiin. Yksittäisillä äänneillä on tutkimusten mukaan suurempi merkitys vieraan aksentin havainnoinnissa kuin suullisen kielitaidon arvioinnissa ja puheen ymmärrettävyydessä (Andersson-Hsieh ym. 1992; Kuronen & Zetterholm 2017).

Tavoite ymmärrettävästä tai hyvästä ääntämisestä on helpompi saavuttaa, jos käytössä on täsmällisiä ohjeita ja kuvauksia ääntämisestä (vrt. Derwing ym. 1998). Aiemmissa toisen ja vieraan tutkimuksissa ääntämispiirteiden toteutumista on kuvattu akustisten tutkimusten pohjalta (esim. Kuronen 2016). Akustinen tutkimus ei kuitenkaan kerro, miten piirteiden toteutuminen vaikuttaa kuulijan havaintoon ääntämisen onnistumisesta. Ääntämistaitoja on tarkasteltu usein myös erilaisten arvioijaryhmien tekemien asteikkoarvioiden avulla (esim. Anderson-Hsieh ym. 1992; Saito ym. 2016). Asteikkoarviot kertovat ääntämisen onnistumisesta esimerkiksi ymmärrettävyyden tai kohdekielisyyden näkökulmasta, mutta niistä ei ilmene, mitkä piirteet ovat vaikuttaneet arvioon. Tässä tutkimuksessa pureudumme kuulijahavaintoon perustuviin sanallisiin kuvauksiin lausepainosta. Tavoitteenamme on löytää kuvauksia siitä, millaista lausepainoa pidetään onnistuneena tai epäonnistuneena sekä löytää eroja ja yhtäläisyyksiä eri puheaineistojen ja arvioijaryhmien antamien kuvausten välillä. Tutkimuksen tuloksia ääntämisen kuvaamisesta ja sen arvioimisesta voidaan hyödyntää opetuksessa, tutkimuksessa sekä mahdollisesti myös sähköisen arvioinnin kehittämisessä (vrt. DigiTala-hanke 2019–2023, ks. Kautonen & von Zansen 2020).

Yhdistämme tässä tutkimuksessa kahden aiemman L2-ruotsin ääntämisen arviointiin liittyvän tutkimuksen aineistot (Heinonen 2018; Kautonen 2018).

1 Ääntämisellä tarkoitamme sekä äännetason piirteitä että prosodisia piirteitä. Tässä tutkimuksessa määrittelemme prosodian äännetasoa laajemmiksi ääntämispiirteiksi. Näitä ovat esimerkiksi äänneiden ja tavujen kestot, sana- ja lausepainotus, intonaatio ja rytmi.

Puheaineistona on suomenkielisten (i) lukiolaisten ääneen lukema ruotsi ja (ii) aikuisten L2-puhujien vapaasti tuottama ruotsi. Arvioijina toimivat ruotsin ääntämisen asiantuntijat sekä suomen- ja ruotsinkieliset yliopisto-opiskelijat. Keskityimme tarkastelemaan lausepainolle annettuja sanallisia kuvauksia sekä kuvausten ja asetteikkoarvion, arvioijaryhmän ja puheaineiston välistä yhteyttä. Valitsimme tähän artikkeliin kuvaukset lausepainosta juuri siksi, että lausepainolla on havaittu olevan tärkeä rooli suullisessa vuorovaikutuksessa. Muut ääntämisspiirteet jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1) Millaisin sanavalinnoin L2-puhujien tuottamaa lausepainoa kuvataan?
- 2) Onko eri numeerisen arvion saaneiden lausepainon kuvausten välillä eroja ja jos on, millaisia?
- 3) Onko eri arvioijaryhmien (L1- ja L2-arvioijien sekä opiskelija- ja asiantuntija-arvioijien) antamien kuvausten välillä eroja ja jos on, millaisia?
- 4) Onko eri puheaineistoille (luettu ja vapaa puhe) annetuissa kuvauksissa eroja ja jos on, millaisia?

Vastaavanlaista systemaattista analyysia lausepainon tai ääntämisen arvioinnin sanallisesta kuvaamisesta ei ole tiedossamme. Tietyn ääntämisspiirteen numeerisen arvion ja sanallisen kuvaamisen systemaattista tarkastelua voidaankin pitää menetelmällisenä avauksena ääntämisen arvioinnin, opetuksen ja tutkimuksen kehittämiseksi.

2 Suomenkielisten ruotsi ja lausepaino

Lausepainolla viitataan ääntämisessä siihen, että puhuja korostaa painotuksen avulla puhunnoksen keskeistä sanaa tai lauseenosaa (vrt. Bruce 2012). Sanapainossa on kyse painon asettamisesta oikealle tavulle sanassa (esim. ruotsissa *psykologi* ('psykologia'), *banan* ('tie') tai *banan* ('banaani'))², kun taas lausepainolla viitataan painon asettamiseen lauseen tai puhunnoksen informatiivisimmalle tai keskeisimmälle sanalle: *Jag ska cykla dit idag*, *Jag ska cykla dit idag* (matkustuspäivä korostuu) tai *Jag ska cykla dit idag* (tekijä korostuu). Käytännössä lausepaino realisoituu eri kielissä eri korrelaatein, ja sen toteutuminen on usein monen ääntämisspiirteen muodostama kokonaisuus. Lausepaino ja sen toteutumiseen liittyvät ääntämisspiirteet limittyvät myös muihin suurempiin ääntämisen kokonaisuuksiin, kuten rytmiin ja sujuvuuteen. Lausepainon tarkastelua muista piirteistä irrallaan voidaan siksi pitää kyseenalaisena, mutta kuulijahavainnossa se on kuitenkin tärkeä yksittäinen ääntämisspiire (esim. Heinonen 2018; Kautonen 2019). Lausepaino ohjaa kuulijan huomion puhunnoksen tärkeimpään osaan: se nostaa esille viestin välittymisen kan-

2 Painotettu tavu tai sana on merkitty alleviivauksella.

nalta uuden ja olennaisen osan muiden osien ollessa vähemmän painotettuja tai painottomia (Andersson-Hsieh ym. 1992; Bruce 2012). Havainto lausepainosta (prominenssi) syntyy siis painollisen ja painottomien lauseenosien yhteisvaikutelmasta. Tässä tutkimuksessa tarkoitammekin lausepainolla nimenomaan prominenssia, eli puhunnoksen pääpainollisen osan korostumista (tarkemmin ruotsin painoasteista ks. Bruce 2012). Siksi käytämme artikkelissamme lausepainon emmekä esimerkiksi rytmin käsitettä.

Ruotsin kielessä lausepainollisen osan tunnistaa pidemmästä kestoista, intonaatiomuutoksista, voimakkaammasta intensiteetistä sekä konsonanttien ja vokaalien selkeästä artikulaatiosta (Garlén 1988; Leinonen ym. 1990; Elert 2015). Tärkein lausepainon korrelaatti on kesto: painolliset tavut ja sanat tuotetaan kestoiltaan pidempinä kuin painottomat tavut ja sanat (Kjellin 2002; Elert 2015: 129). Tämä pätee erityisesti ruotsinruotsiin, jossa paino toteutuu voimakkaammin, mutta myös suomenruotsissa kesto voi olla pidempi (Leinonen ym. 1990; Heinonen 2019). Painottomammissa osissa painon korrelaattit toteutuvat heikommin: ne ovat paitsi kestoiltaan lyhyempiä myös redusoituneita, intonaatioltaan tasaisempia ja intensiteetiltään vaimeampia.

Lausepaino toteutuu suomessa samoilla korrelaateilla kuin ruotsissa (intonaatio, intensiteetti, kesto ja selkeämmin äännetyt äänneet), mutta muutokset korrelaateissa ovat huomattavasti pienempiä erityisesti kestoissa ja äännelaaduissa. Lausepaino toteutuu suomessa ikään kuin vaimeammin kuin ruotsissa (Iivonen 2009).³ Ruotsin lausepainon tuottaminen voi näin ollen olla haasteellista suomenkieliselle oppijalle; ei ole ollenkaan harvinaista, että prosodia siirtyy kielenoppijan äidinkielen kohdekielen ääntämiseen (ks. Hahn 2004; McAllister ym. 2002). Analyysissään suomenkielisten lukiolaisten suullisesta kielitaidosta Hildén (2000: 205) kuvaa suomenkielisten puhujien ruotsin prosodiaa juuri suomen kaltaiseksi. On myös huomattu, että suomenkielisten puhujien haasteet ruotsin lauseprosodiassa voivat vaikuttaa kommunikaation onnistumiseen (Bannert 2004; Heinonen 2018). Heinosen (2019) tutkimuksen mukaan juuri tavukestojen tasainen jakautuminen oli tyypillistä niissä suomenkielisten lukiolaisten puhunnoksissa, jotka ruotsinkieliset arvioijat arvioivat ymmärrettävyydeltään heikommiksi. Helpommin ymmärretyissä puhunnoksissa painolliset tavut olivat taas kestoiltaan pidempiä painottomiin tavuihin verrattuna.

Ääntämisen haasteet eivät johdu välttämättä ainoastaan kohdekielen ja lähtökielen välisistä eroista. Oppijakieltä leimaavat piirteet, jotka johtuvat puheen prosessoinnista. Ennen kuin kielitaito kehittyy edistyneemmälle tasolle, oppijapuhetta kuvaa hitaus (Munro & Derwing 2001: 453). Kieliopin ja sanaston aktivointi vie aikaa, mikä heijastuu prosodiaan – ilmauksen hakeminen ja muotoilu saavat puheen kuulostamaan lyhyttahtiselta useine painotuksineen ja taukoineen (ks. Kuronen 2019).

3 Lausepaino toteutuu myös suomessa selkeämmin, jos puhuja haluaa korostaa tiettyä lauseenosaa korjatakseen tai korostaakseen jotain (kontrastiivinen / emfaattinen paino) (esim. Iivonen 2009).

Kun oppijalla on haasteita hahmottaa kokonaiskuvaa siitä, mitä hän aikoo sanoa, myös selkeän lausepainon tuottaminen on ymmärrettävästi haastavaa. Prosodiset taidot kehittyvät kuitenkin kielitaidon parantumisen myötä (Kang 2013; Kautonen 2019).

Koska lausepaino on hyvän ääntämisen keskeinen osa, se on tärkeä oppimiskohde formaalissa kieltenopetuksessa. Kuvauksia tavoiteltavasta, onnistuneesta lausepainosta ei kuitenkaan löydy opetussuunnitelmista kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikosta (OPH 2014, 2019), jota voidaan pitää tärkeimpänä opettajien ja oppilaiden käytössä olevana suuntaviivana ääntämisen tavoitteista. Kuvausasteikon oppimistavoitteet pohjaavat eurooppalaiseen viitekehykseen (Euroopan neuvosto 2001). Merkillepantavaa on, että tavoitekuvaukset perustuvat pitkälti arvioijan subjektiiviseen havaintoon: ääntämisen ymmärrettävyyteen (tasot A1–A2), selkeyteen (taso B2) ja luontevuuteen (taso C1). Täsmällisiä kuvauksia ääntämispiirteistä on vain kuvausasteikon ylemmillä taitotasoilla (tasot B2–C1). Niissä kuvataan sanapainon sijoittumista oikealle tavulle sekä kohdekielelle tyypillisiä intonaatiomalleja ja puhe-rytmiä. Ääntämisen ja eri ääntämispiirteiden täsmällinen kuvaaminen olisi kuitenkin tärkeää myös muilla tasoilla, jotta oppijat ja arvioijat saisivat selkeää ja yksiselitteistä tietoa siitä, millaisen lausepainon ja ääntämisen hallinnalla tavoitetaso voidaan saavuttaa.

3 Aineistonkeruu ja analyysimenetelmät

Tämän tutkimuksen aineistona on eri arvioijaryhmien antamat numeeriset arviot ja sanalliset kuvaukset lausepainosta suomenkielisten puhujien ruotsissa. Tutkimuksen toteutus voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: (i) arvioiden ja kuvausten keruu arviointitilanteessa, (ii) sanallisten kuvausten kategorisointi ja (iii) kategorioiden analyysi asteikkoarvioittain, arvioijaryhmittäin ja puheaineistoittain. Tässä luvussa esittelemme arvioitavat puheaineistot (alaluku 3.1), arvioijat (alaluku 3.2), arviointitilanteen (alaluku 3.3) sekä lausepainokuvausten analyysin ja kategorisointiperusteet (alaluku 3.4). Lausepainon sanalliset kuvaukset esittelemme alaluvussa 4.1.

Lausepainon numeeriset arviot ja sanalliset kuvaukset tulevat kahdesta aiemmasta L2-ruotsin ääntämistä koskevasta tutkimuksesta (Heinonen 2018; Kautonen 2018). Tutkimusten asetelmat olivat toisistaan riippumattomat ja osin erilaiset, mutta molemmissa tutkimuksissa puhujien ääntämistä arvioitiin matriisilla, jonka tutkijat kehittivät yhdessä ääntämisen arviointiin tutkimuksiaan varten (Heinonen & Kautonen 2017, ks. alaluku 3.3). Koska arviointimenetelmä oli tutkimuksissa sama, sanallisten kuvausten yhdistäminen tässä tutkimuksessa on mahdollista. Aiempien tutkimusten tavoitteena ei ollut ääntämispiirteiden sanallisten kuvausten analyysi, vaan niissä keskityttiin tarkastelemaan ääntämispiirteiden asteikkoarvioita ja niiden yhteyttä ymmärrettävyyteen (Heinonen 2018) ja suullisen kielitaidon taitotasoon

(Kautonen 2018). Yhdistämällä aiemmat tutkimusaineistot voimme analysoida kuvausten ja numeerisen arvion yhteyttä tarkemmin sekä vertailla mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä lausepainon kuvauksissa eri puheaineistoissa ja eri arvioijaryhmissä. Käsillä oleva tutkimus antaa siis uutta tietoa lausepainon sanallisista kuvauksista eri yhteyksissä.

3.1 Puheaineistot

Tutkimuksen puhujaryhmä (n=28) koostuu lukiolaisista (n=16, 12 naispuolista ja 4 miespuolista puhujaa) sekä aikuisista L2-puhujista (n=12, 9 naispuolista ja 3 miespuolista puhujaa). Aineistonkeruuajana lukiolaiset olivat 17–19-vuotiaita ja aikuiset L2-puhujat 27–49-vuotiaita. Kaikki puhujat olivat opiskelleet ruotsia vähintään neljä vuotta. Aikuisten L2-puhujien suullisen kielitaidon taso on määritelty eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoille B2–C2 yleisten kielitutkintojen suullista kielitaitoa mittaavassa testissä, kun taas tutkimuksen lukiolaisille asetettu kielitaidon tavoite vastaa eurooppalaisen viitekehyksen tasoa B1.1 (Euroopan neuvosto 2001). Koska puhujien taitotasossa on eroja, myös heidän tuottamissaan lausepainoissa on olettavasti eroja. Emme kuitenkaan tarkastele lausepainojen kuvauksia taitotasoin, vaan keskitymme kuvausten ja lausepainolle annettujen numeeristen arvioiden välisiin yhteyksiin sekä kuuljaryhmien ja puheaineistojen välisiin eroihin.

Aineistossa on sekä lukupuhuntaa että vapaata puhetta. Lukupuheaineisto koostuu lukiolaisten ääneen lukemasta yhtenäisestä tekstistä (1–2 minuuttia), joka jaettiin lyhyempiin, 3–5 lauseen (10–20 sekunnin) mittaisiin osiin arviointia varten (Heinonen 2017, 2018). Vapaan puheaineiston tuottivat aikuiset L2-puhujat kerrontatehtävässä, jossa annetusta aiheesta puhuttiin kahden minuutin ajan. Arviointitilanteessa käytettiin noin minuutin mittaista näytettä puhesuorituksen keskivaiheilta (Kautonen 2018). Puheaineistojen väliset erot saattavat vaikuttaa tuotetun puheen prosodiaan ja siten myös lausepainolle annettuihin kuvauksiin: foneettisen vaihtelun on huomattu olevan pienempää lukupuhunnassa kuin vapaassa puheessa (Bruce 2012: 205–207).

3.2 Arvioijat

Lukiolaisten lukupuhetta arvioi neljä ruotsin ääntämisen asiantuntijaa (Heinonen 2018). Heistä jokaisella on erittäin hyvät tiedot fonetiikasta ja aiempaa kokemusta ruotsin ääntämisen arvioinnista tai analysoinnista. Asiantuntijat ovat suomenkielisiä. Aikuisten L2-puhujien puhetta arvioivat ruotsin kielen yliopisto-opiskelijat Suomessa (Kautonen 2018), joista 10 on suomenkielistä ja 8 ruotsinkielistä (suomenruotsi) tai kaksikielistä (suomi ja ruotsi). Kaikki opiskelijat olivat saaneet opetusta ruotsin ääntämisestä ja fonetiikasta, ja enemmistö oli opintojensa loppuvaiheessa.

Kaikki arvioijat (asiantuntijat ja opiskelijat) ilmoittivat, että heillä ei ole arviointiin vaikuttavaa heikentynyttä kuuloa.

Koska aiempien tutkimusten (Heinonen 2018, Kautonen 2018) tutkimuskysymykset olivat erilaiset, tutkimuksissa käytettiin erilaisia ja erisuuruisia arvioijaryhmiä. Arvioijaryhmiä (asiantuntija-arvioijat ja opiskelija-arvioijat) yhdistää se, että kaikilla arvioijilla oli vähintään jonkin verran asiantuntemusta ja osaamista ruotsin kielen, ääntämisen ja fonetiikan saralla. Tämä oli tarpeen, jotta arvioita ääntämispiirteistä voitaisiin pitää luotettavina ja tarpeeksi tarkkoina. Aiemman tutkimuksen mukaan asiantuntijat ja ei-asiantuntijat arvioivat kohdekielistä ääntämistä numeerisesti suhteellisen yhtenäisesti, mutta voidaan olettaa, että asiantuntijat ja myös aiheeseen perehtyneet opiskelijat pystyvät kuvaamaan ääntämispiirteitä tarkemmin kuin ei-asiantuntijat (Kennedy & Trofimovich 2008; ks. myös Trofimovich & Isaacs 2012).

Asiantuntemuksen lisäksi arvioijan äidinkielellä ja tottumuksella kuulla vierasta aksenttia on havaittu olevan vaikutusta arvioihin, myös ruotsin kielessä. Joidenkin tutkimusten mukaan kohdekieliset arvioijat arvioivat L2-puhujia ankarammin kuin L2-puhujat arvioivat toisiaan (Kautonen 2018), joidenkin mukaan taas kohdekieliset arvioijat antavat parempia arvioita L2-puhujille kuin L2-puhujat antavat toisilleen (Fayer & Krasinski 1987; Koster & Koet 1993). Onkin arveltu, että äidinkielen lisäksi kuulijan asenteilla voi olla vaikutusta arviointiin: oman äidinkielen puhujille tyypillinen aksentti vieraassa kielessä voi herättää erilaisia asenteita (Tergujeff 2019).

3.3 Arviointitilanne

Molemmat arvioijaryhmät arvioivat puhenäytteitä yhtenäisin ohjein ääntämispiirteiden arviointiin kehitetyn matriisin avulla (ks. Heinonen & Kautonen 2017, kuvio 1). Kummassakin tutkimuksessa arvioitiin seuraavia piirteitä: yksittäiset äänteet, äänneiden kestot, sanapaino, lausepaino, intonaatio/melodia ja puhenopeus. Piirteitä arvioitiin numeerisella asteikolla 1–5 (1= huono/dålig, 5= todella hyvä/utmärkt/mycket bra). Tämän lisäksi arvioijilla oli mahdollisuus tarkentaa vastaustaan avoimin kuvauksin. Arvioijia ohjeistettiin jättämään arviot yksittäisille ääntämispiirteille tyhjäksi, mikäli he antoivat ääntämisen yleisarvioksi arvion 5 eikä yksittäisissä arvioitavissa piirteissä esiintynyt heidän mielestään erityistä huomautettavaa. Analyysissamme olemme tulkinneet, että näissä tapauksissa myös lausepainolle on annettu arvio 5.

78 L2-RUOTSIN LAUSEPAINON SANALLINEN KUVAAMINEN
– MENETELMÄLLISIÄ AVAUKSIA ÄÄNTÄMISEN ARVIOINTIIN

	Piirre	Asteikko					Kuvaus
Äänne- taso	Vokaalit ja konsonantit	heikko 1	2	3	4	virheetön 5	
	Äännekestot	heikko 1	2	3	4	virheetön 5	
Sana- taso	Sanapainot	heikko 1	2	3	4	virheetön 5	
	Lausepaino	heikko 1	2	3	4	erinomainen 5	
Lausetaso	Intonaatio / melodia	heikko 1	2	3	4	erinomainen 5	
	Puhenopeus	heikko 1	2	3	4	sopiva 5	
		TAI liian hidas 1	2	3	sopiva 4	5	liian nopea 6 7

KUVIO 1. Ääntämisen arviointimatriisi (alkuperäinen versio: Heinonen & Kautonen 2017).

Ennen arviointitulannetta arvioijat saivat tarkemmat kirjalliset ohjeet siitä, mitä eri ääntämisspiirteillä tarkoitetaan ja miten heidän tulisi arvioida eri piirteitä. Onnistunut lausepaino oli annettussa ohjeistuksessa määritelty luontevaksi, sopivalle paikalle asetetuksi painoksi, eivätkä onnistuneessa lauseessa painotu liian monet sanat. Ohjeistuksessa annettiin myös esimerkkejä L2-puhujien tyypillisistä vaikeuksista eri piirteiden tuottamisessa.

Arvioijat täyttivät arvionsa paperiselle lomakkeelle. Asiantuntijat arvioivat puhenäytteet itsenäisesti ja opiskelijat tutkijan läsnä ollessa. Arvioijilla oli mahdollisuus kuunnella puhenäytteet useampaan kertaan niin halutessaan. Opiskelija-arvioijia ohjeistettiin ajankäytön vuoksi kuuntelemaan näytteet 2–3 kertaa, jotta arviointitilanne ei venyisi liian pitkäksi ja väsyttäväksi. Opiskelijoiden arviointitilanne kesti yhteensä 60 minuuttia. Asiantuntijoiden arviointiin käyttämää aikaa ei kontrolloitu.

3.4 Sanallisten kuvausten analyysi

Keskityimme analyysissämme arvioijien lausepainolle antamiin sanallisiin kuvauksiin ja numeeriseen arvioon. Analyysissa oli seuraavat vaiheet:

- 1) Laskimme lausepainolle annettujen numeeristen arvioiden määrän (n=276).
- 2) Laskimme lausepainolle annettujen sanallisten kuvausten määrän (n=139).⁴
- 3) Mikäli arvioijan antama lausepainon sanallinen kuvaus sisälsi selkeästi erilaisia teemoja, jaoinme kuvauksen kahteen tai useampaan osaan. Esimerkiksi kuvauk-

⁴ Aineistossa on yksi lausepainokuvaus, jolle arvioija ei ollut antanut numeerista arviota.

sessä *erikoiset sanat painottuu ja painoja on paljon* arvioija kuvaa kahta eri asiaa, lausepainon paikkaa ja määrää. Muussa tapauksessa luokittelimme kuvaukset vain yhden teeman alle. Erillisten kuvausten yhteenlaskettu määrä on 166. Luokiteltujen kuvausten lukumäärä on annettuja sanallisia kuvauksia suurempi, koska osa kuvauksista oli moniosaisia.

- 4) Yksinkertaistimme ja tiivistimme saatujen kuvausten sisältöjä voidaksemme vertailla niitä ja luoda kategorioita kuvausten pohjalta. Esimerkkejä kategorisoinnista esittelemme taulukossa 1.
- 5) Analysoimme kuvauksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä käyttäen, eli luokittelimme kuvaukset eri kategorioihin aineistosta nousseiden teemojen alle eikä kategorisoinnin lähtökohtana ollut esimerkiksi aiemmissä tutkimuksissa käytettyjä luokkia. Kategoriat ovat
 - i) epäonnistuneen lausepainon täsmennetyt kuvaukset,
 - ii) epäonnistuneen lausepainon yleiset kuvaukset,
 - iii) onnistuneen lausepainon täsmennetyt kuvaukset,
 - iv) onnistuneen lausepainon yleiset kuvaukset ja
 - v) luokittelemattomat kuvaukset.

Kategorioiden i ja iii kuvaukset koskivat piirteitä, jotka ovat akustisesti todennettavissa (vrt. Kautonen 2017, jossa intonaatiohuiput puheessa korreloivat kuulonvaraisesti havaitun painotuksen kanssa): lausepainon määrää, paikkaa ja lausepainon korrelaattien toteutumista. Yleisiin kuvauksiin (kategoriat ii ja iv) luokittelimme arvioijan subjektiiviset kokemukset ääntämisestä, kuten kuvaukset epäluontevasta, huonosta tai hyvästä painotuksesta. Katgoria v kattaa kuvaukset, joita ei voitu luokitella mihinkään relevanttiin kategoriaan esimerkiksi käsitteiden sekoittumisen takia (esim. sanapaino lausepainon sijaan).

- 6) Laskimme eri kategorioihin kuuluvien lausepainokuvausten määrän sekä suhteellisen osuuden koko aineistossa, ja vertasimme eri kuvausten suhteellisia osuuksia arvioittain, arvioijaryhmittäin ja puheaineistoittain.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä arvioijien antamien sanallisten kuvausten kategorisoinnista.

Arvioijan kuvaus lausepainosta (arvioijan antama numeerinen arvio lausepainolle sulkeissa)	Tiivistelmä kuvauksen sisällöstä (alakategoria)	Lausepainokuvausten kategoria (yläkatgoria)
<i>painot toteutuvat vaimeasti mutta melko luonnollisissa kohdissa</i> (4)	Korrelaatin vaimea toteutuminen	Täsmennetty kuvaus epäonnistuneesta lausepainosta (katgoria i)
	Lausepainon onnistunut paikka	Täsmennetty kuvaus onnistuneesta lausepainosta (katgoria iii)
<i>något som stör</i> (4)	Kummallinen/häiritsevä lausepaineo	Yleinen kuvaus epäonnistuneesta lausepainosta (katgoria ii)

<i>suht ok, mutta ei ihan täysin luonteva (4)</i>	Onnistunut/hyvä lausepaino	Yleinen kuvaus onnistuneesta lausepainosta (kategoria iv)
	Epäluonteva lausepaino	Yleinen kuvaus epäonnistuneesta lausepainosta (kategoria ii)
<i>ex. Ensamma=ennsamma (2)</i>	Väärinymmärrys tai esimerkki, jota ei voitu kohdentaa tiettyyn kategoriaan	Luokittelematon kuvaus (kategoria v)

4 Lausepainon sanalliset kuvaukset

Tässä luvussa esittelemme lausepainon sanallisia kuvauksia (alaluku 4.1) ja vertailemme kuvausten prosentuaalisia osuuksia eri asteikkoarvioiden kohdalla (alaluku 4.2) löytääksemme suuntaviivoja lausepainon arviointiperusteiden asettamiselle. Tämän lisäksi vertailemme lausepainokuvausten osuuksia eri arvioijaryhmien (alaluku 4.3) ja puheaineistojen välillä (alaluku 4.4), ja tarkastelemme aineistonkeruun ja arvioinnin kannalta relevantteja näkökulmia.

4.1 Millaisilla sanavalinnoilla lausepainoa kuvataan?

Arvioijien antamista lausepainokuvauksista muodostui viisi kategoriaa: i) epäonnistuneen lausepainon täsmennetyt kuvaukset, ii) epäonnistuneen lausepainon yleiset kuvaukset, iii) onnistuneen lausepainon täsmennetyt kuvaukset, iv) onnistuneen lausepainon yleiset kuvaukset ja v) luokittelemattomat kuvaukset (taulukko 2). Tyypillisimpiä lausepainon kuvauksia olivat virhekategorioiden liittyvät kuvaukset (kategoriat i ja ii), jotka muodostavat 80 % kaikista aineiston lausepainoon liittyvistä kuvauksista. Onnistuneen lausepainon kuvauksia oli yhteensä 13 % kaikista lausepainon kuvauksista. Luokittelemattomia kuvauksia (kategoria v) oli 7 % aineiston kuvauksista.

TAULUKKO 2. Lausepainon kuvausten (n=166) jakautuminen kategorioittain.
Kuvausten lukumäärä on annettu sulkeissa.

Kategoria i: Epäonnistuneen lausepainon täsmennetyt ku- vaukset (n=100)	Kategoria ii: Epäonnistuneen lausepainon yleiset kuvauk- set (n=32)	Kategoria iii: Onnistuneen lausepainon täsmennetyt kuvaukset (n=5)	Kategoria iv: Onnistuneen lausepai- non yleiset kuvaukset (n=17)	Kategoria v: Luokittelemattomat kuvaukset (n=12)
- ei lausepainoa (n=26) - liikaa lausepai- noa (n=46, joista 13:ssa hakkaava lausepaino) - epäluonteva paikka (n=16) - lausepainon korrelaatiit tuotettu väärin (n=12, joista yli- painotusta n=5 ja alipainotusta n=7)	- häiritsevä / kummallinen (n=10) - huono paino- tus (n=6) - epäluonteva / epäsujuva (n=16)	- lausepainon paikka (n=5)	- onnistuu ajoittain (n=3) - pitkälti oikein (n=1) - luonnolli- nen / sujuva (n=1) - onnistunut/ hyvä lause- paino (n=12)	- arvioijan mukaan vaikea kommentoi- da (n=3) - tauot vaikuttavat lausepainoon (n=2) - väärinymmärrys tai esimerkki, jota ei voitu kohdentaa tiettyyn kategoriaan (n=7)

Täsmennettyjä epäonnistuneen lausepainon kuvauksia (kategoria i) oli aineistossa eniten, 60 % (taulukko 2). Täsmennetyt epäonnistumisen kuvaukset (kategoria i) koskivat lausepainon puuttumista (esim. *finns ingen tydlig satsbetoning, ei oikein painota mitään*), niiden määrää (esim. *för många ord får betoning*), paikkaa (esim. *vähän väärissä kohdissa*) ja lausepainon korrelaattien riittävää toteutumista (esim. *vaimea lausepaino*). Kuulija saattaa tosin tulkita myös hakkaavan tai liian usein esiintyvän lausepainon puuttuvaksi tai monotoniseksi lausepainoksi: jos lauseessa esiintyy liian monta painotusta, kuulijan voi olla vaikeaa tunnistaa puheesta selkeä lausepaino, ja hän tulkitsee sen siksi puuttuvaksi.

Täsmennettyjen kuvausten lisäksi arvioijat kuvasivat epäonnistunutta lausepainoa yleisin kuvauksin (kategoria ii). Yleiset epäonnistumisen kuvaukset kattoivat 19 % aineistosta (taulukko 2). Yleiset kuvaukset liittyivät arvioijan subjektiiviseen kokemukseen, kuten *omituinen, (-) vähän epäluonnollisen kuuloista* tai *nånting låter konstigt*. Kyseiset kuvaukset kertovat siitä, että arvioijan on ollut vaikea kohdentaa havaintoaan yhteen tiettyyn piirteeseen. Tämä voi johtua siitä, että lausepainolla on monta foneettista korrelaattia, ja niiden limittyessä kuulijahavainnon avaaminen ja kuvaaminen täsmällisemmin voi olla vaikeaa jopa ohjatusti.

Myös onnistunutta lausepainoa kuvattiin sekä täsmennetyin että yleisin kuvauksin (kategoriat iii ja iv). Onnistuneen lausepainon kuvausten määrä oli vähäinen, mutta ei yllättävä: prosodiset piirteet jäivät helposti huomaamatta, jos ne eivät poikkea normaalista (Kjellin 2002: 100). Aineiston täsmennetyt onnistumisen kuvaukset koskivat lausepainon luontevaa sijoittamista, kuten kuvauksissa *lausepaino- ja sopivilla sanoilla ja melko luonnollisissa kohdissa*. Yleisissä kuvauksissa lausepainon onnistumisesta mainittiin esimerkiksi lausepainon luontevuus tai sen onnistuminen ajoittain tai osittain, kuten kuvauksissa *nästan som det ska ja ganska naturlig*.

Edellä mainittujen kategorioiden lisäksi aineistossa oli kuvauksia, jotka eivät liittyneet lausepainon toteutumiseen. Luokittelemattomien kuvausten (kategoria v) mukaan lausepainoa oli vaikea kommentoida (*svårt att kommentera*), puhetta oli vaikea analysoida (*pga dålig grammatik var det inte lätt att analysera*) tai tauot olivat vaikuttaneet lausepainon havaintoon (*det fanns pauser så ibland svårt att säga om satsbetoning var okej*). Osan tällaisista kuvauksista muodostivat arvioijan vääriymmärrykset, kuten sanapainon kuvaaminen lausepainon sijaan (*deBATT*), mikä kertoo prosodian arvioinnin haastavuudesta sekä käsitteiden limittymisestä tai sekoittumisesta.

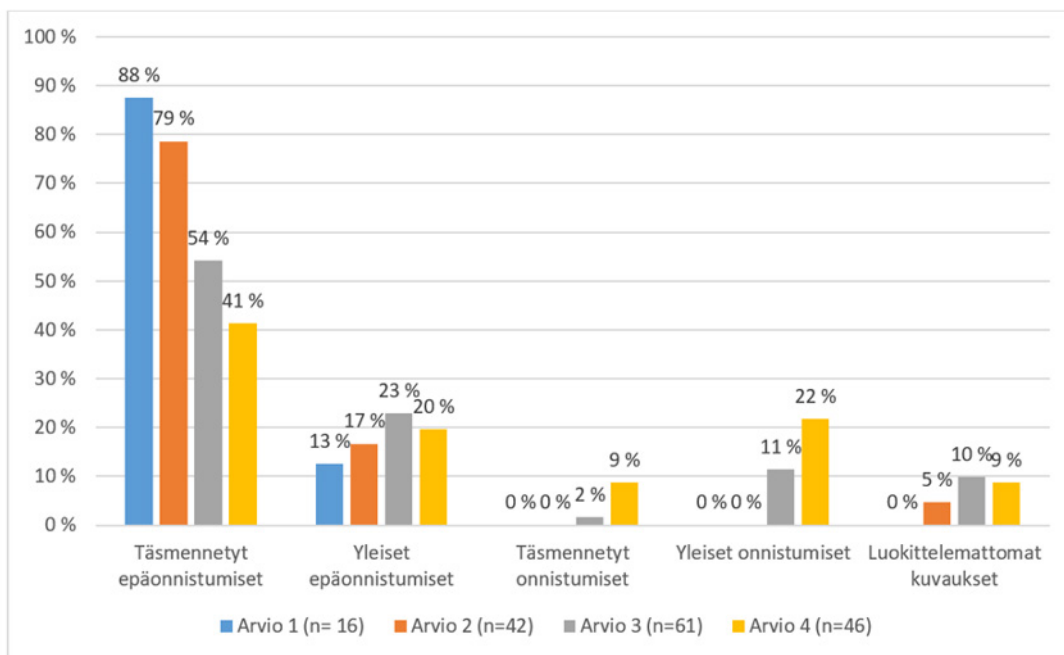
Yhteenvetona voimme todeta, että kuvauksissa nousivat esiin ne piirteet, joita ohjeistuksessa tuotiin lausepainon osalta esille (ks. alaluku 3.3), mutta arvioijat antoivat myös muita yleisiä kuvauksia lausepainon onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Täsmennetyt kuvaukset ovat helpommin todennettavissa ja ymmärrettävissä kuin yleiset, arvioijan subjektiiviseen havaintoon liittyvät kuvaukset. Koska eksplisiittiset, täsmälliset ohjeet ääntämisestä tehostavat ääntämisen oppimista (Derwing ym. 1998), voimme pitää juuri täsmennettyjä kuvauksia ensisijaisina ääntämisen opetuksessa ja arvioinnissa niin epäonnistuneen kuin onnistuneen lausepainon kohdalla, jotta oppimistavoitteet kirkastuisivat ja palaute olisi rakentavaa.

4.2 Eri numeerisen arvion saaneiden lausepainojen kuvaus

Lausepainon sanallisten kuvausten lisäksi arvioijat arvioivat lausepainon onnistumista asteikkoarvioilla 1–5. Koska arvioijat eivät olleet kuvanneet sanallisesti arvion 5 saaneita lausepainoja, analysoimme vain arvion 1–4 saaneiden lausepainokuvausten yhteyttä numeeriseen arvioon.

Kuviossa 2 esittelemme eri lausepainokategorioiden suhteelliset osuudet asteikkoarvioittain. Kaikkia lausepainoarvioita kuvattiin eniten täsmennettyjen epäonnistumisten kautta (kategoria i, 41–88 % kuvauksista). Täsmennettyjen onnistumisten kuvauksia (kategoria iii) oli kaikkien arvioiden kohdalla vähiten (0–9 %). Täsmennettyjä epäonnistumisia kuvattiin eniten numeerisen arvion 1–2 saaneissa

lausepainoissa (79–88 % kuvauksista), kun taas yleisiä kuvauksia sekä onnistuneesta että epäonnistuneesta lausepainosta (kategoriat ii ja iv) oli alempiin arvioihin verrattuna suhteessa enemmän arvion 3–4 saaneissa lausepainoissa (2–22 %), erityisesti arvion 4 kohdalla (kuvio 2).



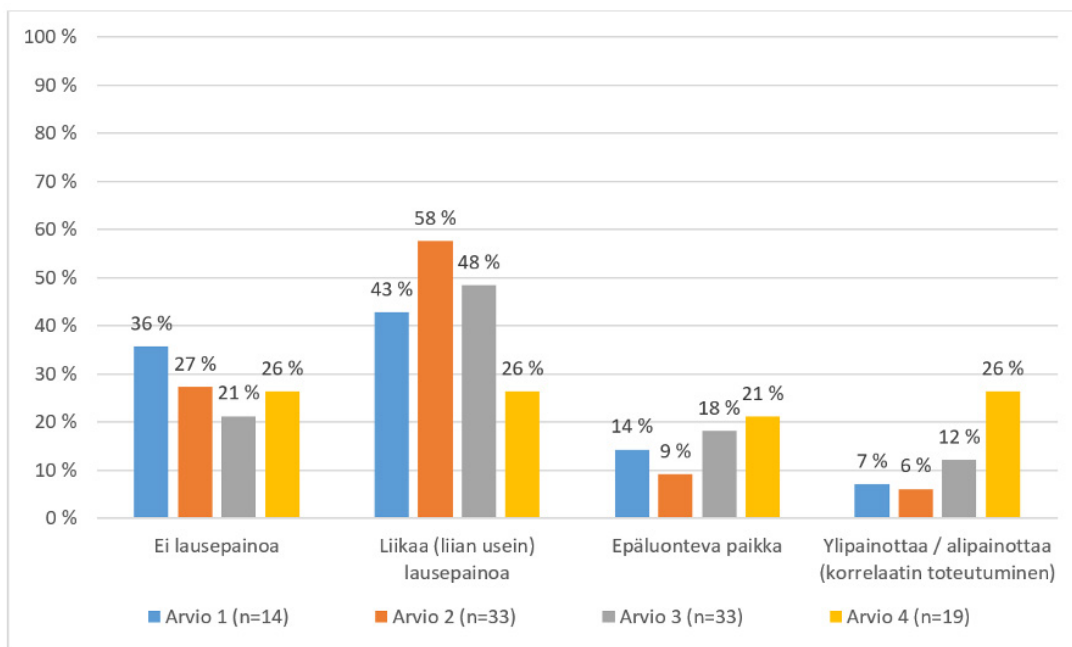
KUVIO 2. Eri kategorioiden (i-v) prosentuaaliset osuudet eri numeeristen arvioiden kohdalla (n=165).

Kuviossa 3 tarkastelemme epäonnistuneen lausepainon täsmennettyjä kuvauksia eri numeeristen arvioiden kohdalla (kategoria i). Kuten kuviosta ilmenee, kuvaukset lausepainon liiallisesta määrästä olivat jokaisen numeerisen arvion kohdalla yleisimpiä. Painotettuja sanoja kerrottiin olevan liikaa, ja puhetta kuvattiin hakkaavaksi: *så hackigt att man inte hör satserna så tydligt*. Eniten lausepainoja kuvattiin olevan liikaa heikoimmin arvioitujen lausepainojen kohdalla (43 % arvion 1 ja 58 % arvion 2 saamista täsmennetyistä epäonnistuneen lausepainon kuvauksista). Enemmän kuin muita numeerisia arvioita arvion 1 saanutta lausepainoa kuvattiin puuttuvaksi (36 % arvion saamista täsmennetyistä epäonnistuneen lausepainon kuvauksista). Lausepainon liiallinen määrä toistui arvion 2 saaneissa kuvauksissa useammin kuin arvion 1 saaneissa kuvauksissa.

Arvion 3 saaneiden lausepainojen kuvauksissa toistuivat niin ikään kuvaukset liian monesta painotetusta sanasta (48 % kaikista arvion 3 saaneista täsmennetyt

84 L2-RUOTSIN LAUSEPAINON SANALLINEN KUVAAMINEN
– MENETELMÄLLISIÄ AVAUKSIA ÄÄNTÄMISEN ARVIOINTIIN

epäonnistuneen lausepainon kuvauksista). Arvion 3 saaneille lausepainoille annettiin kuitenkin enemmän yleisiä kuvauksia epäonnistumisesta kuin muille arvioille (23 %), ja arvio 3 on lisäksi alin arvio, jota kuvattiin myös onnistumisten kautta (kategoriat iii ja iv, ks. kuvio 2). Voimmekin arvella, että tietyn puutteen, onnistumisen tai korrelaatin tunnistaminen voi olla vaikeaa ylemmillä tasoilla: Lausepaino ei ole heikosti onnistunutta, mutta ei aivan virheetöntäkään. Tästä kertovat yleiset, täsmentämättömät kuvaukset kuten *omituinen* tai *ok*. Arviota 4 kuvattiin muita arvioita useammin täsmennettyjen onnistumisten kautta (ks. kuvio 2). Täsmennettyjä epäonnistumisia tarkastellessa huomasimme myös, että kuvaukset lausepainon korrelaatin liian voimakkaasta tai vaiheesta toteutumisesta olivat suhteellisesti yleisimpiä arvion 4 kohdalla (26 % täsmennettyjen epäonnistumisten kuvauksista, ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Täsmennettyjen epäonnistuneen lausepainon kuvausten (kategoria i) prosentuaaliset osuudet eri numeeristen arvioiden kohdalla (n=99).

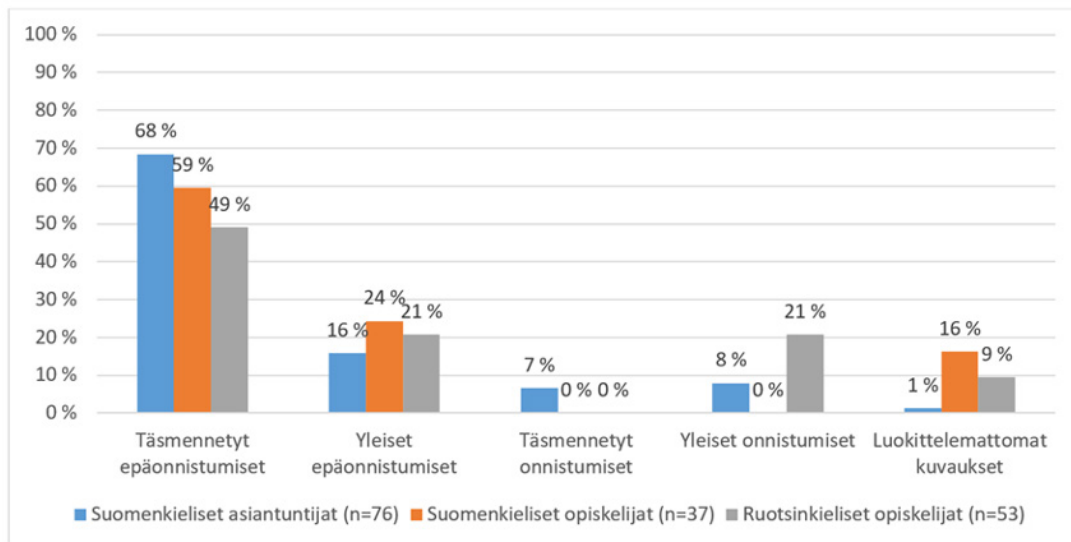
Yhteenvedona voimme todeta, että tietyt epäonnistumisen kuvaukset vaikuttavat analyysimme perusteella olevan jossain määrin tyypillisempiä tietyille numeerisille arvioille. Arvion 1 saanutta lausepainoa kuvattiin muita arvioita useammin puuttuvaksi ja arvion 2 saanutta lausepainoa liian taajaan toistuvaksi. Arviota 3 kuvattiin eniten yleisten epäonnistumisten kautta. Arvion 4 saanutta lausepainoa kuvattiin muita arvioita enemmän vaiheeksi tai liian voimakkaaksi. Lisäksi heikoimmiksi ar-

vioiduissa (1–2) lausepainoissa epäonnistumista kuvattiin täsmällisesti, kun taas yleisten kuvausten määrä kasvoi numeerisen arvion noustessa. Voimme tulkita, että heikosti onnistuneesta lausepainosta puutteiden määrittäminen on helpompaa. Kun lausepainon toteuttaminen onnistuu paremmin, virheen määrittely on haastavampaa, mutta kuulija havaitsee lausepainossa silti jonkinlaista poikkeavuutta. Tutkimuksemme tavoitteena oli suuntaviivojen löytäminen ääntämisen arvioinnin, opetuksen tavoitteen asettelun ja rakentavan palautteen antamisen kehittämiseksi, ja näemme nämä tulokset avauksena suuntaviivojen luomiselle.

4.3 Lausepainon kuvaus eri arvioijaryhmissä

Asiantuntija-arvioijat kuvasivat lausepainoa suhteessa useammin ja moniosaisemmin kuin opiskelija-arvioijat. Asiantuntija-arvioijat antoivat keskimäärin 1,2 kuvausta yhtä antamaansa lausepainoarviota kohden, kun taas vastaava suhdeluku opiskelija-arvioijoilla on 0,4. Ruotsinkieliset opiskelijat kuvasivat lausepainoa useammin sanallisesti (0,6 kuvausta yhtä arviota kohden) kuin suomenkieliset opiskelijat (0,3 kuvausta arviota kohden). Käytännössä ero tarkoittaa sitä, että suomenkieliset opiskelijat kuvasivat sanallisesti vain kolmasosaa puhujien lausepainoista, kun taas asiantuntijat antoivat jokaiselle arvioimalleen lausepainolle vähintään yhden sanallisen kuvauksen.

Yhteismäärän lisäksi kuvausten sisällöissä oli eroja asiantuntija-arvioijien ja opiskelija-arvioijien välillä, kuten kuviossa 4 havainnollistamme. Asiantuntijat antoivat opiskelija-arvioijiin verrattuna enemmän akustisesti todennettavissa olevia, täsmennettyjä kuvauksia sekä onnistuneesta (asiantuntijat 7 %, opiskelija-arvioijat 0 %) että epäonnistuneesta lausepainosta (asiantuntijat 68 %, suomenkieliset opiskelija-arvioijat 59 %, ruotsinkieliset opiskelija-arvioijat 49 %). Opiskelija-arvioijien kuvaukset olivat asiantuntija-arvioijien kuvauksia useammin yleisellä tasolla (sekä onnistuneen että epäonnistuneen lausepainon kuvaukset), mikä kieli siitä, että asiantuntijoilla on parempi kyky täsmentää ja kuvata havaintoaan lausepainosta. Opiskelijoiden kuvauksissa oli lisäksi enemmän (suomenkieliset opiskelija-arvioijat 16 %, ruotsinkieliset opiskelija-arvioijat 9 %) luokittelemattomia kuvauksia kuin asiantuntijoilla (1 %). Täsmennettyjä onnistumisia kuvasivat vain asiantuntija-arvioijat, mutta yleisiä kuvauksia lausepainon onnistumisesta löytyi myös ruotsinkielisten opiskelijoiden arvioista. Suomenkieliset opiskelija-arvioijat eivät kuvanneet onnistumisia lainkaan. Onnistuneen lausepainon kuvauksissa kyseessä ei kuitenkaan vaikuttaisi olevan kyse ryhmäkohtaisista eroista, sillä kuvaukset ovat pääasiassa tietyiltä arvioijilta, eli onnistumisiin keskittyminen vaikuttaisi olevan enemmän yksilöllinen piirre.

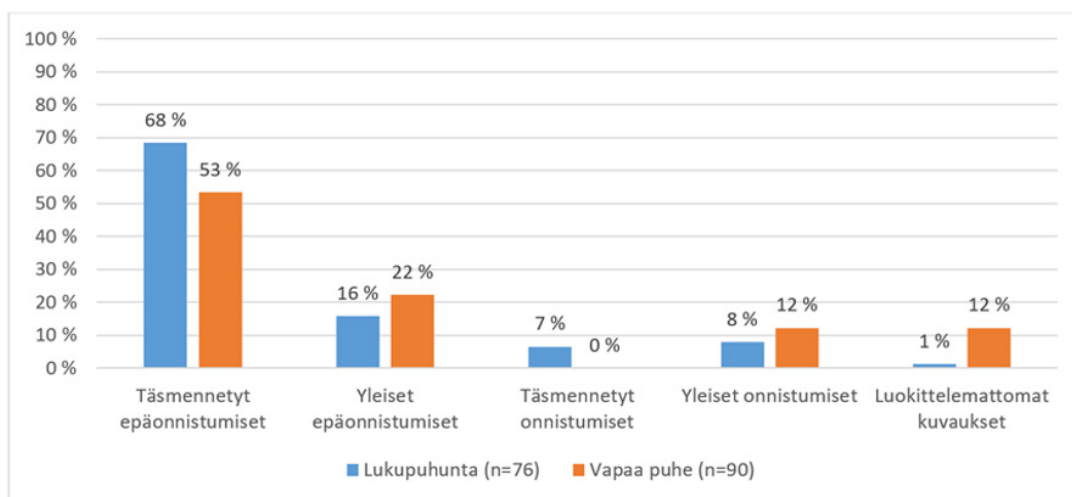


KUVIO 4. Kategorioiden prosentuaaliset osuudet arvioijaryhmittäin (n=166).

Tulokset viittaavat siihen, että asiantuntija-arvioijat kuvaavat lausepainoa täsmällisemmin, monipuolisemmin ja useammin kuin opiskelija-arvioijat. Lisäksi syntyperäiset opiskelija-arvioijat antoivat lausepainosta kuvauksia useammin kuin opiskelija-arvioijat, jotka itsekin ovat L2-puhujia. Mahdolliset erot arvioijaryhmien välillä on tärkeä huomioida valittaessa arvioijia puheen tai ääntämiseen arviointiin.

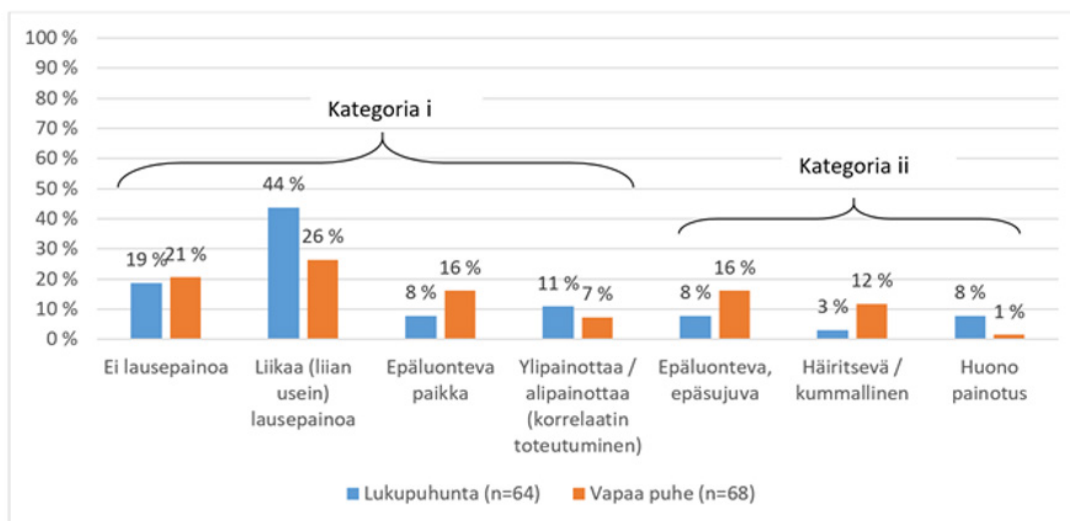
4.4 Lausepainon kuvaus eri puheaineistoissa

Lausepainoa kuvattiin lukupuhunnassa ja vapaassa puheessa samansuuntaisesti täsmennetyillä ja yleisillä epäonnistumisilla ja onnistumisilla: kuten kuvioista 5 käy ilmi, molemmille aineistoille annettiin eniten täsmennettyjä epäonnistumisten ja vähiten täsmennettyjen onnistumisen kuvauksia. Vapaan puheen kuvauksissa toistuivat lukupuhuntaa enemmän yleisten epäonnistumisten kuvaukset (22 %, lukupuhunta 16 %). Lukupuhunnalle annettiin vuorostaan enemmän täsmennettyjä kuvauksia sekä onnistumisista (7 %) että epäonnistumista (68 %) kuin vapaalle puheelle (0 % täsmennettyjä onnistumisia, 53 % täsmennettyjä epäonnistumisia).



KUVIO 5. Kategorioiden prosentuaaliset osuudet lukupuhunnassa ja vapaassa puheessa (n=166).

Puheaineistojen väliset selkeimmät erot liittyivät epäonnistumisten kuvauksiin, joita havainnollistamme tarkemmin kuviossa 6. Lukupuhunnan saamisissa kuvauksissa esiintyi huomattavasti enemmän kuvauksia liian usein toistuvasta lausepainosta (44 %) kuin vapaassa puheessa (26 %), kun taas vapaan puheen kuvauksissa toistuivat suhteessa enemmän kuvaukset lausepainon epäluonteavasta paikasta (vapaa puhe 16 %, lukupuhunta 8 %). Lausepainon sijoittaminen sopivalle tai luontevalle sanalle voi olla haastavampaa vapaassa puheessa, kun ilmaisua rakennetaan samaan aikaan kuin tuotetaan. Luettu puhe saatetaan tuottaa mekaanisemmin sana kerrallaan. Lisäksi epäonnistunutta lausepainoa kuvattiin useammin epäluonteavaksi vapaassa puheessa (16 %) kuin lukupuhunnassa (8 %). Tietyn vaihtelun voikin olettaa kuuluvan vapaan puheen luonteeseen, eikä siitä ole ehkä niin helppoa löytää selkeitä virheitä kuin lukupuhunnasta, jossa esimerkiksi lausepainon paikan voi määrittää valmiin sisällön perusteella.



KUVIO 6. Epäonnistuneen lausepainon kuvaukset (kategoriat i ja ii) ja niiden osuudet lukupuhunnassa ja vapaassa puheessa (n=132).

Aineistokohtaiset erot kuvauksissa kannattaa huomioida, kun arviointiin ja tutkimukseen valitaan puheaineistoa. Erot eri materiaalien kuvauksissa kannattaa huomioida myös opetuksessa ja palautteenannossa; opettajan ja opiskelijan on hyvä tietää, minkälaiset epäonnistumiset ovat tyypillisiä tietylle puheaineistolle. Lisäksi on huomionarvioista, että niin lukupuhunnassa kuin vapaassa puhunnassa lausepainollisia sanoja kuvattiin olevan usein liikaa (kuvio 6). L2-puhujaa on siis ohjattava selkeään ja luontevaan lausepainoon – puheaineistoon katsomatta.

Lopuksi voimme todeta, että vapaan puheen kuvauksissa esiintyi enemmän luokittelemattomia kuvauksia kuin lukupuhunnassa (vapaa puhe 12 %, lukupuhunta 1 %) (kuvio 5). Tämä voi johtua siitä, että lukupuhunnassa lausepainon ja eri ääntämispiirteiden ennakointi ja sen myötä myös piirteen kuvaaminen ja arviointi voi olla helpompaa kuin vapaassa puheessa, jossa virheellisten ja onnistuneiden kohtien tunnistaminen ja kuvaaminen voi tuottaa enemmän haasteita. Toisaalta syynä voi olla myös arvioijaryhmien väliset erot (ks. alaluku 4.2). Onkin tärkeää huomioida, ettemme tutkimusaineiston moninaisuudesta johtuen voi tehdä yksiselitteisiä johtopäätöksiä siitä, johtuvatko erot kuvauksissa arvioijaryhmistä vai eri puheaineistoista. Lausepainoa on kuitenkin arvioitu menetelmällisesti yhdenmukaisesti, ja synteesi tuloksista tuo hyödyllisiä näkökulmia eri arvioijaryhmien ja puheaineistojen mahdollisista eroavaisuuksista lausepainon ja ääntämisen arvioinnin tueksi.

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Prosodiaa voidaan pitää kommunikaation kannalta keskeisenä piirteenä, ja erityisesti lausepaino on osoittautunut tärkeäksi ruotsia vieraana kielenä puhuttaessa (esim. Bannert 2004; Heinonen 2018). Täsmälliset ohjeet ja kuvaukset prosodian onnistumisesta ovat sen opettamisen, omaksumisen ja arvioinnin kannalta hyödyllisiä (vrt. Derwing ym. 1998). Tutkimuksemme tavoitteena on ollut löytää ääntämisen opetuksen ja arvioinnin tueksi suuntaviivoja lausepainon ja ääntämisen kuvaamiseen. Olemme tutkineet (i) millaisilla sanavalinnoilla lausepainoa kuvataan, (ii) millaisia eroja eri numeeristen arvioiden saamien lausepainojen välillä on sekä miten (iii) eri arvioijaryhmien antamat ja (iv) eri puheaineistojen saamat lausepainokuvaukset eroavat toisistaan.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tutkimuksemme vastaa, että suomenkielisten puhujien L2-ruotsin lausepainoa kuvataan täsmennettyjen ja yleisten epäonnistumisten ja onnistumisten kautta. Useimmin kuvataan epäonnistumisia, kuten täsmennetyksi määrän, paikan ja korrelaattien avulla tai yleisesti epäluontevana, huonona tai kummallisena. Myös onnistumisia kohdennetaan täsmällisesti paikan mukaan tai yleisemmin luontevuuden kautta. Opetuksen kannalta täsmennettyjä kuvauksia voidaan pitää yleisiä kuvauksia hyödyllisempinä, koska ne antavat konkreettista tietoa lausepainon tuottamisesta ja ne ovat myös akustisesti todennettavissa. Yleisistä lausepainon kuvauksista ei muodostu selkeää oppimistavoitetta, eivätkä ne auta opiskelijaa kehittämään toisen ja vieraan kielen taitojaan.

Toinen tutkimuskysymyksemme koski lausepainon kuvausten ja numeerisen arvion välistä yhteyttä. Eri numeeristen arvioiden saamien kuvausten välillä on selkeä ero täsmennetyissä ja yleisissä arvioissa: heikommaksi koetun lausepainon (arvio 1–2) epäonnistumisia kuvataan täsmällisemmin kuin paremman arvion (3–4) saaneita. Heikoimmiksi arvioiduissa lausepainoissa virheet tai puutteet vaikuttavat siis olevan selkeämmin havaittavissa. Taitavampien puhujien lausepainon täsmällinen kuvaaminen vaikuttaa olevan haastavampaa, koska virheet eivät ole enää niin selkeitä, mutta piirteessä voidaan silti huomata jotain poikkeavaa. Arvioiden 3 ja 4 kohdalla arvioijat kuvaavat puutteiden lisäksi onnistumisia täsmennetyin ja yleisin kuvauksin, mikä kertoo ääntämistaitojen kehityksestä (vrt. Kang 2013).

Lausepainon puuttuminen tai liiallinen esiintyminen on tyypillisintä heikoimpien arvioiden saaneiden lausepainojen kohdalla, kun taas lausepainon korrelaattien liian voimakas toteutuminen tai painon epäluonteva paikka kuvataan enimmäkseen korkeimman arvion virheeksi. Näiden tulosten valossa vaikuttaa siltä, ettei liioiteltua tai vaimeaa lausepainoa tai lausepainon paikan epäluontevuutta koeta niin vakavaksi virheeksi kuin liiallista lausepainoa tai sen puuttumista. Myös Kangin (2013, ks. myös Kautonen 2017) tutkimuksessa saatiin samankaltaisia tuloksia siitä, että painotettujen sanojen määrä puhunnoksissa vähenee puhujan taitotason noustessa.

Nämä tutkimustulokset ovat hyödyllinen avaus ääntämisen arvioinnin kehittämisen, opetuksen tavoitteiden asettamisen ja rakentavan palautteenannon kannalta, kun tiedetään, minkälaista lausepainoa pidetään onnistuneena tai epäonnistuneena. Monet opettajat ja tutkijat kokevat ääntämisen opettamisen ja arvioinnin hankalaksi, ja arvioinnin kannalta uusi ja ymmärrettävä tieto tulee tarpeeseen. Täsmälliset kuvaukset ääntämispiirteistä tuovat tärkeää tietoa myös sähköisen arvioinnin kehittämiseen ja automaattisen palautteen antamiseen, jossa suullista kielitaitoa arvioidaan automaattista puheentunnistusta hyödyntäen (vrt. DigiTala-hanke, ks. Kautonen & von Zansen 2020). Korostamme kuitenkin, että tutkimuksemme on avaus, ja jotta ääntämisenarvioinnin suuntaviivoille voidaan antaa varmempi tutkimuspohjainen perusta, tarvitaan lisää vastaavia tutkimuksia.

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla selvitimme eri arvioijaryhmien välisiä eroja lausepainon kuvauksissa. Asiantuntija-arvioijat kuvaavat – kenties odotetusti – puutteita ja onnistumisia lausepainossa useammin ja täsmällisemmin kuin opiskelija-arvioijat, vaikka kummallakin arvioijaryhmällä oli arviointitehtävässä tarvittavaa asiantuntemusta. Aiemmissä tutkimuksissa on päädytty asiantuntija-arvioijiin juuri siitä syystä, että heidän oletetaan pystyvän arvioimaan kielellisiä piirteitä täsmällisemmin kuin muut arvioijaryhmät (esim. Trofimovich & Isaacs 2012). Tutkimuksemme osoittaa olettamuksen olevan kohdallaan.

Eri äidinkielisten ruotsinopiskelijoiden antamien kuvausten vertailu osoitti, että ruotsinkieliset arvioijat kuvailevat lausepainoa useammin kuin suomenkieliset arvioijat. Tämän lisäksi ruotsinkielisten opiskelijoiden arvioissa on positiivisia huomioita piirteiden onnistumisesta pelkkien puutteiden sijaan, kun taas epäonnistumiset ovat ainoana kategoriana suomenkielisten opiskelijoiden kuvauksissa. Sama on huomattu joissakin aiemmissä tutkimuksissa: syntyperäiset puhujat arvioivat L2-puhujien puhetta paremmilla arvioilla kuin saman lähtökielen L2-puhujat (Fayer & Krasinski 1987; Koster & Koet 1993). Tutkimuksemme ruotsinkieliset arvioijat antoivat kuitenkin alhaisempia numeerisia arvioita puhujien ääntämistaidoista kuin suomenkieliset arvioijat (Kautonen 2018), mikä osoittaa, että arvioijan äidinkielen vaikutus ei aina ole yksiselitteistä (vrt. Tergujeff 2019).

Neljännän tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastelimme eroja eri puheaineistojen saamissa lausepainokuvauksissa. Selkein ero puhemateriaalien välillä liittyy kuvauksiin lausepainon epäonnistumisesta. Lukupuhunnalle annetuissa kuvauksissa kommentoidaan useammin lausepainon liian taajaa toistumista, kun taas vapaan puhunnan epäonnistumiset liittyvät useammin lausepainon sijoittumiseen. Vapaata puhetta luonnehditaan myös lukupuhuntaa useammin yleisillä kuvauksilla, kuten *kummallinen* tai *epäluonteva*. Liian usein toistuvat lausepainot voidaan tulkita herkemmin poikkeaviksi lukupuhunnassa, joka oletetaan tasaisemmaksi kuin vapaa puhe. Vapaalle puheelle ominaisen prosodisen vaihtelun vuoksi ääntämispiirteiden täsmällinen kuvaaminen voi olla kuulijoille taas haastavampaa juuri vapaassa puheessa. Havaintomme on yhteydessä Bruceen (2012: 205–207) havaintoon siitä, että

syntyperäistenkin puhujien vapaassa puheessa on enemmän prosodista vaihtelua kuin lukupuhunnassa. Lausepainon toteutuminen vaikuttaa siis olevan erilaista eri puhemateriaalin kohdalla, mikä voi vaikuttaa materiaalin valintaan opetuksessa, arvioinnissa ja tutkimuksessa. Myös lausepainon onnistumisesta annettavassa palautteessa olisi hyvä ottaa huomioon materiaalista johtuvat prosodiset ominaisuudet. Vaikka haasteet lausepainon kanssa ovat pääosin samankaltaisia eri puheaineistoissa, tulostemme mukaan painojen liian suuri määrä on yleisempää ääneen luetussa puheessa kuin vapaassa puheessa. Vapaassa puheessa esiintyy taas enemmän haasteita painon sijoittamisen kanssa kuin luetussa puheessa. (vrt. Hahn 2004).

Vaikka lausepainoa kuvataankin tutkimuksessamme pääosin epäonnistumisten kautta, opetuksessa ja arvioinnissa olisi hyvä kiinnittää huomiota myös täsmällisiin onnistumisten kuvauksiin, jotta ääntämisestä asetetut tavoitteet kirjastuisivat ja annettu palaute ääntämisestä olisi korjaavan lisäksi rakentavaa. Ääntämisen kommentointia ja palautteenantamista on pidetty välteltävänä asiana kielenopetuksessa, koska sillä on pelätty olevan negatiivisia vaikutuksia oppijoiden halukkuuteen puhua opittavaa kieltä (Moilanen, tulossa). Erityisesti suomenkieliset opiskelijat vaikuttivat olevan arvioijista kaikkein virhekeskeisimpiä, mutta opetuksessa tästä olisi hyvä päästä eroon ja antaa myös onnistumisten (täsmälliselle) huomioimiselle sijaa.

Tutkimus avaa keskustelun myös yleisten kuvausten merkityksestä ja osuudesta lausepainon sekä muiden ääntämispiirteiden kuvaamisessa. Prosodisia piirteitä saatetaan pitää haastavana oppimiskohteena (Kuronen 2019), mutta on tutkimusviitteitä siitä, että täsmällisten ohjeiden avulla niiden omaksuminen on mahdollista (Derwing ym. 1998; Kuronen & Tergujeff 2018). Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa esiintyy yleisiä kuvauksia esimerkiksi ääntämisen selkeydestä ja luontevuudesta (OPH 2014, 2019). Jotta opettajat ja opiskelijat saisivat selkeämpiä oppimistavoitteita, piirteiden täsmäntämistä on hyvä harkita. Sen vuoksi tutkimustulokset siitä, minkälainen lausepaino – tai ääntäminen yleensä – arvioidaan hyväksi, luontevaksi tai selkeäksi, ovat erityisen tervetulleita.

Tarkastelimme tutkimuksessamme yhden ääntämispiirteen kuvauksia ja niiden yhteyttä numeeriseen arvioon, arvioijaryhmään sekä puhemateriaaliin. Ääntäminen on kuitenkin monen piirteen kokonaisuus, ja vastaaville tutkimuksille muista piirteistä on reilusti tilaa. Voimme pitää tutkimustamme sanallisten kuvausten systemaattisen analyysin avulla menetelmällisenä avauksena: vastaavanlaista tutkimusta ei ole aiemmin tehty ääntämisen näkökulmasta. Rohkaisemme tutkijoita ja opettajia tarttumaan vastaavanlaiseen arviointipiirteiden tarkasteluun, jotta arvioinnille, tavoitteen asettamiselle ja rakentavan palautteen antamiselle voidaan luoda yhtenäisiä ja selkeitä suuntaviivoja eri kielissä ja eri ääntämispiirteiden kohdalla.

Kiitokset

Haluamme kiittää FOKUS-projektin jäseniä ja tämän artikkelin anonyymeja arvioijia heidän antamistaan hyödyllisistä kommenteista. Kiitämme myös Svenska kulturfondenia Heinosen tutkimuksen tukemisesta ja rahoittamisesta. Kautosen tutkimus on toteutettu osana Svenska litteratursällskapet i Finlandin rahoittamaa FOKUS-hanketta (Fokus på uttalsinläringen med svenska som mål- och källspråk, 2015–2019) sekä Suomen Akatemian rahoittamaa DigiTala-hanketta (2019–2023, rahoitus päätös 322965). Yllämainittujen tahojen tuella oli suuri merkitys tämän tutkimuksen toteuttamisessa.

Kirjallisuus

- Anderson-Hsieh, J., R. Johnson & K. Koehler 1992. The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language Learning*, 42 (4), 529–555.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01043.x>
- Bannert, R. 2004. *På väg mot svenskt uttal*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, G. 2012. *Allmän och svensk prosodi*. Lund: Studentlitteratur.
- Derwing, T. M., M. J. Munro & G. Wiebe 1998. Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language learning*, 48 (3), 393–410.
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047>
- Elert, C. 2015. *Allmän och svensk fonetik* (9. painos). Lund: Studentlitteratur.
- Euroopan neuvosto 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://rm.coe.int/1680459f97>
- Fayer, J. M. & E. Krasinski 1987. Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation. *Language Learning*, 37 (3), 313–326.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00573.x>
- Garlén, C. 1988. *Svenskans fonologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hahn, L. 2004. Primary stress and intelligibility: research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38 (2), 201–223. <https://doi.org/10.2307/3588378>
- Hildén, R. 2000. *Att tala bra, bättre, bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsinki: Hakapaino.
<http://hdl.handle.net/10138/229501>
- Heinonen, H. 2017. Begripligheten av finskspråkiga gymnasisters svenska uttal: lyssnarvärderingar. Teoksessa M. Kuronen, P. Lintunen & T. Nieminen (toim.) *Näkökulmia toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2017 / n:o 10*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 98–117. <https://doi.org/10.30660/afinla.73129>
- Heinonen, H. 2018. Uttalsfärdigheter och begriplighet i finskspråkiga gymnasisters L2-svenska. Teoksessa B. Silén, A. Huhtala, H. Lehti-Eklund, J. Stenberg-Sirén & V. Syrjälä (toim.) *Svenskan i Finland 17. Föredrag vid den sjuttonde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland*. Nordica Helsingiensia. Helsinki: Helsingin yliopisto, 32–45. <http://hdl.handle.net/10138/238351>

- Heinonen, H. 2019. Durationsförhållandena i finskspråkiga gymnasisters uttal av L2-svenska: hur relaterar de till begripligheten? Teoksessa M. Bianchi, D. Håkansson, B. Melander, L. Pfister, M. Westman & C. Östman (toim.) *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten. Uppsala 25–27 oktober 2017*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 95–106.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-378180>
- Heinonen, H. & M. Kautonen 2017. Miten ääntämistä arvioidaan? Käytännön työkalu opettajille. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/miten-aantamista-arvioidaan-kaytannon-tyokalu-opettajille>.
- Huhtamäki, M. & E. Zetterholm 2017. Uttalets plats i undervisningen av svenska som andraspråk. Teoksessa M. Kuronen, P. Lintunen & T. Nieminen (toim.) *Näkökulmia toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2017 / n:o 10*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–60. <https://doi.org/10.30660/afinla.73123>
- Iivonen, A. 2009. Finnish sentence accent and intonation. Teoksessa V. De Silva & R. Ullakonoja (toim.) *Phonetics of Russian and Finnish. General description of phonetic systems. Experimental studies on spontaneous and read-aloud speech*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67–73.
- Kang, O. 2013. Linguistic analysis of speaking features distinguishing general English exams at CEFR levels. *Research Notes*, 52, 40–48.
- Kautonen, M. 2017. Finskspråkiga talares intonation av finlandssvenska i påståendeyttranden i fritt tal. *Folkmålsstudier*, 55, 31–60.
- Kautonen, M. 2018. Om hur finskspråkiga och svenskspråkiga lyssnare bedömer och värderar avancerade talares uttal av finlandssvenska. *Nordand*, 2, 131–150.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2018-02-02>
- Kautonen, M. 2019. *Finskspråkiga inlärares uttal av finlandssvenska i fritt tal på olika färdighetsnivåer*. JYU Dissertations, 90. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7778-8>
- Kautonen, M. & von Zansen, A. 2020. DigiTala research project: Automatic speech recognition in assessing L2 speaking. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (4).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2020/digitala-research-project-automatic-speech-recognition-in-assessing-l2-speaking>.
- Kennedy, S. & P. Trofimovich 2008. Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: the role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review*, 64 (3), 459–489. <https://doi.org/10.3138/cmlr.64.3.459>
- Kjellin, O. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan: teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Koster, C. J. & T. Koet 1993. The evaluation of accent in the English of Dutchmen. *Language Learning*, 43 (1), 69–92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00173.x>
- Kuronen, M. 2016. Avancerade finskspråkiga inlärares uttal av segment i sverigesvenska. *Puhe ja kieli*, 36 (3), 175–196. <https://journal.fi/pk/article/view/59009>
- Kuronen, M. 2019. Ääntämisen foneettiset oppimiskohteet. Teoksessa E. Tergujeff & M. Kautonen (toim.) *Suullinen kielitaito: opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava, 59–74.
- Kuronen, M. & E. Tergujeff 2018. Second language prosody and its development: connection between different aspects. *The Language learning journal*.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1434228>
- Kuronen, M. & E. Zetterholm 2017. Olika fonetiska drags relativa betydelse för upplevd infördlighet i svenska. *Nordand*, 2, 134–156.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-02-03>

- Leinonen, K., V. Vihanta & A. Pitkänen 1990. Om rytmen i finlandssvenska och sverigesvenska. Ett bidrag till forskningen om finlandssvenskt uttal. Teoksessa K. Nikula & A. Pitkänen (toim.) *Svenskan i Finland. SiF rapport 1. Seminariet i Tammerfors 12–13 okt. 1989*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 49–100.
- McAllister, R., J. Flege & T. Piske 2002. The influence of L1 on the acquisition of Swedish quantity by native speakers of Spanish, English and Estonian. *Journal of Phonetics*, 30 (2), 229–258. <https://doi.org/10.1006/jpho.2002.0174>
- Moilanen, J. (tulossa). Auffassungen und erfahrungen der finnischen deutsch- und schwedischlehrer über den ausspracheunterricht. (Tieteellinen artikkeli)
- Munro, M. J. & T. M. Derwing 2001. Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech the role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (4), 451–468. <https://www.jstor.org/stable/44486957>
- OPH 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf [luettu 14.10.2019].
- OPH 2014. *Kehittyvän kielitaidon asteikko, toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kehittyvan_kielitaidon_asteikko_1.pdf [luettu 14.10.2019].
- Saito, K., P. Trofimovich & T. Isaacs 2016. Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37 (2), 217–240. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000502>
- Tergujeff, E. 2013. *English pronunciation teaching in Finland*. Jyväskylä Studies in Humanities 207. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5322-5>
- Tergujeff, E. 2019. L2 comprehensibility and accentedness – Listeners who share speakers' L1. *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching (PSLLT) 2019 Abstract book*. Northern Arizona University. https://psllt2019nau.files.wordpress.com/2019/08/psllt-abstract-book.final_.pdf [luettu 9.6.2020].
- Trofimovich, P. & T. Isaacs 2012. Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and cognition*, 15 (4), 905–916. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000150>

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – *Methodological Turns in Applied Language Studies*. *AFin-LAn vuosikirja 2020*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 78. Jyväskylä. s. 95–114.

Sofie Henricson

Helsingin yliopisto ja Åbo Akademi

Aktivistinen kielimaisema: pilottitutkimus

Urban linguistic landscapes consist of various kinds of signs in different languages, together transmitting a myriad of messages to the people living in, visiting or passing through the city. Official authorities are the authors of some signs, e.g. street names and tourist information, while businesses operating on a local or global level are the authors of other signs, e.g. advertisements and information about opening hours. In addition, individual persons or groups of people give their input to the urban linguistic landscapes, e.g. by attaching a sticker to a bus stop or writing a slogan on a park bench. The current article explores this third, unofficial layer of the urban linguistic landscape, and the topics, discourses and ideologies it encompasses. Through a pilot study of the activist linguistic landscapes at two railway stations in Helsinki, the article discusses the methodological underpinnings of this kind of linguistic landscape research.

Keywords: linguistic landscape, discourse analysis, civil activism, multilingualism

Asiasanat: kielimaisema, diskurssitutkimus, kansalaisaktivismi, monikielisyys

Kaupunkien julkisen liikenteen asema-alueiden kautta kulkee päivittäin monenlaisia ihmisiä, ja asema-alueiden virallinen kielimaisema ohjaa ja ohjeistaa kulkijoita tässä liikkeessä. Asema-alueen kollektiivinen tila tarjoaa myös paikan, jonka kielimaisemassa yksilöt ja ryhmät voivat ottaa kantaa sekä globaaleihin että lokaaleihin kysymyksiin ja siten toteuttaa ja ilmaista ideologioitaan ja identiteettejään. Vaikka asema-alueen läpi kulkeva ei pysähtyisikään keskustelemaan muiden kanssa, hän kohtaa kantaaottavia tekstejä mm. lyhtytolppaan kiinnitetystä tarrasta tai laituri-penkkiin kirjoitetusta tekstistä ja ottaa näin osaa eri ideologioiden väliseen visuaaliseen dialogiin. Tämän artikkelin tarkoituksena on pilottitutkimuksen kautta pohtia mahdollisuutta tutkia yhteiskunnallisia diskursseja tällaisessa aktivistisessa kielimaisemassa ja miettiä tämän tyyppisen soveltavan kielitieteen tutkimuksen metodologisia perusteita. Aktivistisella kielimaisemalla viitataan sellaisiin kyltteihin, joita yksilöt tai ryhmät – usein osana globaalisti toimivia sosiaalisia muutosliikkeitä – ovat laittaneet julkiseen tilaan tavoitellen mielipiteiden ja käyttäytymisen muutosta ja toimimalla siten aktiivisesti yhteiskunnallisen muutoksen puolesta (ks. Chambers & Phelps 1993: 20; Mamadouh 2018: 114–115; Abas & Damico 2019: 157; vrt. myös Hanauer 2015; Ben Said & Kasanga 2016; Waksman & Shohamy 2016, joissa vastaavia teemoja käsitellään mm. sosiaalisena tai poliittisena protestina).¹

Artikkelin metodologinen pohdinta konkretisoituu pilottitutkimuksessa, joka koostuu Helsingin päärautatieaseman aktivistisen kielimaiseman kertaluontoisesta tilannekuvasta sekä vastaavan kielimaiseman laadullisesta seurantalutkimuksesta Helsingin Oulunkylän juna-asemalla. Pilottitutkimuksen tavoitteena on kartoittaa ja analysoida julkisessa tilassa käytävää eri diskurssien visuaalista dialogia sekä tämän dialogin rakentumista ja kielipalettia. Artikkelin on jäsennellyt seuraavasti: luvussa 1 kuvaillaan lyhyesti työn teoreettinen viitekehys ja luvussa 2 selvitetään tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat. Pilottitutkimuksen tulokset esitellään luvuissa 3 ja 4. Artikkelin viimeisessä luvussa 5 pohditaan pilottitutkimuksen metodologisia valintoja.

1 Kielimaisematutkimus ja diskurssintutkimus

Kielimaisematutkimus on suhteellisen uusi ja nopeasti kasvava tutkimussuuntaus, jonka piirissä tutkitaan julkisten tilojen näkyviä kieliä (esim. Shohamy & Gorter 2009; Shohamy ym. 2010; Gorter ym. 2012; Pütz & Mundt 2018). Usein toistuvia tutkimuksen mielenkiinnon kohteita ovat esimerkiksi monikielinen kielimaisema ja vähemmistökielten yhteiskunnallinen tai institutionaalinen näkyvyys (esim. Cenoz & Gorter 2006; Linkola 2014), englannin kielen keskeinen asema (esim. Rosenbaum ym. 1977;

1 Kiitos kahdelle nimettömälle arvioijalle sekä AFinLAN syyssymposiumin 2019 osallistujille ja esitelmäni kuuntelijoille työtä kehittäneistä rakentavista kommentteista.

Lanza & Woldemariam 2014) sekä kielimaiseman mahdollinen yhteys eri kieliryhmien etnolingvistiseen vahvuuteen ja erityispiirteisiin (esim. Landry & Bourhis 1997; Barni & Bagna 2010). Kielimaisematutkimusta yhdistäviä tekijöitä eivät ole jotkin teoreettiset lähtökohdat, menetelmät tai aineistopohjat, vaan kielimaisemia on tutkittu tutkimustavoitteista riippuen monin eri keinoin ja näkökulmin (Gorter 2018; Gorter & Cenoz 2020).

Kielimaisematutkimus on kehittynyt ja laajentunut paljon vuodesta 1997, jolloin Landry ja Bourhis määrittivät kielimaisematutkimuksen fokukseksi tietyn alueen kielten näkyvyyden ja aseman analysoinnin julkisissa ja kaupallisissa kylteisissä mainiteissa mm. liikennekyltit, mainostaulut ja kadunnimet (s. 23, 25). Vuoden 2020 alussa tutkimussuunnan kansainvälinen aikakausilehti *Linguistic Landscape: An international journal* määrittelee tutkimusalueen paljon väljemmin sisältämään laajemman kielikäsitteen ja entistä moninaisemmat temaattiset tavoitteet, mukaan lukien kielimaisemien viestimät ideologiat.²

Tämä artikkeli linkittyy ensisijaisesti *Linguistic Landscape* -aikakausilehden määritelmään ja tarkemmin rajaten kielimaisematutkimuksen piirissä kollektiivisten identiteettien ja ideologioiden analysointiin (ks. esim. Blackwood ym. 2016). Aihepiiri konkretisoituu tutkimuksen keskittyessä asema-alueille laitettuihin globaaliin kysymyksiin kantaa ottaviin kyltteihin, kylteissä toistuviin teemoihin ja diskursseihin sekä näiden mahdolliseen yhteyteen viestin kielivalintaan. Samansuuntaisia tutkimusavauksia, joissa kielimaisematutkimuksen keskiössä on yhteiskunnallinen aktivismi, ovat tehneet mm. Kasanga (2014), Hanauer (2015), Barni ja Bagna (2016) sekä Ben Said ja Kasanga (2016), joissa käsitellään julkisten mielenosoitusten kielimaisemia.

Laajemmin tutkimus lukeutuu diskurssitutkimuksen piiriin (esim. Jokinen ym. 2016; Lehti ym. 2018; Pietikäinen & Mäntynen 2019), sillä siinä analysoidaan kielenkäyttöä sen paikallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa sekä keskitytään kielenkäytön ja yhteiskunnan vuorovaikutukseen. Analyysin lähtökohtana on tekstien liittyminen sosiaalisiin tapahtumiin, joita sosiaaliset rakenteet, käytännöt ja toimijat ohjaavat (Fairclough 2003). Työtä ohjaa ajatus siitä, että asema-alueiden aktivistiset kannanotot ovat tärkeä osa ideologisten ryhmittymien ja yksilöiden yhteiskunnallista toimijuutta ja samalla rakentavat ideologioita kannattavien arvopohjaa ja kollektiivista identiteettiä.

Diskurssit ja ideologia ovat kaksi tässä tutkimuksessa toistuvaa ja toisiinsa linkittyvää käsitettä, joita diskurssitutkimuksen piirissä käytetään monissa eri merkityksissä (Määttä & Pietikäinen 2014; Lehti ym. 2018; Pietikäinen & Mäntynen 2019). Tässä tutkimuksessa käytän diskurssikäsitettä Faircloughin (1993: 134–138, 2003: 3–4) näkemyksiin pohjautuen suhteellisen konkreettisella tasolla tarkoittaen sillä tietyille

2 Katso myös Gorterin (2018: 40–43) tarkastelu LL-määritelmien kirjosta ja lähestymistapojen muutoksista.

ryhmille tai ideologioille tyypillisiä kielellisiä ja sosiaalisia käytäntöjä. Ideologia on tätä abstraktimpi käsite, jolla viitataan tiettyyn ajatustapaan tai näkemykseen maailmasta (ks. Määttä & Pietikäinen 2014). Nämä kytkeytyvät kuitenkin vahvasti toisiinsa, sillä ideologia välittyy diskurssien kautta ja toimii tiettyjen diskurssien piirissä (ks. Määttä & Pietikäinen 2014). Täten esimerkiksi fasistinen diskurssi sisältää ja viestittää rasistista ideologiaa ja antifasistinen diskurssi monikulttuurista ideologiaa.

2 Tutkimusasetelma

Artikkelin metodologista pohdintaa pohjustava pilottitutkimus on kaksiosainen. Ensimmäinen osa koostuu synkronisesta ja tutkijalähtöisestä kartoituksesta, jonka aineistona on yhden päivän aikana Helsingin päärautatieasema-alueella valokuvattut aktivistiset kyltit. Tutkimus perustuu ajatukseen siitä, että tietyt diskurssit ja ideologiat voivat linkittyä kielivalintoihin (ks. Kasanga 2014; Mamadouh 2018), jotka siten ovat keskeinen osa analyysiä.³ Lähtökohtana on pyrkimys nähdä kielimaisema kokonaisuutena, jonka yksittäiset kyltit eivät viesti tyhjiössä, vaan ovat vuorovaikutuksessa toisten lähistöllä olevien kylttien kanssa (Scollon & Scollon 2003: 23, 205; ks. myös Stroud & Mpendukana 2009: 372; Stroud & Jegels 2014: 183). Aineistoa analysoidaan seuraavin tutkimuskysymyksiin: 1) Mihin teemoihin Helsingin rautatieaseman aktivistinen kielimaisema ottaa kantaa? 2) Millä kielillä tekstit ottavat kantaa, ja onko kannanottojen ja kielivalintojen välillä yhteyttä? 3) Onko havaittavissa merkkejä erimielisten diskurssien ja ideologioiden välisestä keskustelusta?

Tutkimuksen toinen osa koostuu yhden Helsingin pääradan varrella sijaitsevan juna-aseman kvalitatiivisesta seurantatutkimuksesta heinäkuusta 2019 tammikuuhun 2020. Lähtökohtana on ajatukset siitä, että kielimaisema on jatkuvassa muutoksessa (Stroud & Jegels 2014: 180) ja näin ollen luonteeltaan diakroninen (Pavlenko & Mullen 2015) sekä siitä, että ajallinen muutos on nopeampaa epävirallisessa kuin virallisessa kielimaisemassa (Kallen 2010). Analyysin tavoitteena on kielimaiseman muutoksen laadullinen seuraaminen tarkoituksena syventää ymmärrystä kielimaiseman eri hetkien profileista ja dynaamisesta muutoksesta (vrt. Blommaert & Maly 2016).

Kielimaisematutkimuksen alkuvaiheessa painopiste oli määrällisissä metodeissa (esim. Landry & Bourhis 1997), ja määrälliset menetelmät ovat säilyttäneet suosionsa mm. kielipoliittisiin kysymyksiin ja eri kielten näkyvyyteen perehtyvissä kielimaisematutkimuksissa (esim. Cenoz & Gorter 2006; Soukup 2020). Tutkimusalueen piirissä on kuitenkin jo pitkään tehty myös laadullisia tutkimuksia (esim. Reh 2004) sekä yhä

3 Tässä viitataan ensisijaisesti siihen, millä kielillä kyltit on kirjoitettu, eikä niinkään tavallisempaan diskurssianalyttiseen näkökulmaan siitä, mitä (esim. leksikaalisia tai tyylillisiä) valintoja tietyn kielen piirissä on tehty (vrt. Pietikäinen & Mäntynen 2019: luku 2.4).

useammin myös näiden yhdistelmiä (esim. Blackwood 2015). Diskurssintutkimus edustaa sitä vastoin lähtökohtaisesti laadullista tutkimusotetta (Pietikäinen & Mäntynen 2019), ja aiemmat kielimaisematutkimukset joita kehystää traditionaalisesti laadullinen lähestymistapa, esim. etnografia tai diskurssianalyysi, ovatkin usein valinneet laadullisen analyttisen otteen (mm. Stroud & Mpendukana 2009; Kasanga 2014; Ben Said & Kasanga 2016; Blommaert & Maly 2016).

Pilottitutkimuksen aiheen kannalta läheisimmät aiemmat kielimaisematutkimukset, eli sosiaaliseen protestiin tai yhteiskunnalliseen aktivismiin keskittyvät tutkimukset (esim. Ben Said & Kasanga 2016; Abas & Damico 2019), ovat useimmiten olleet laadullisia. Tästä poiketen tarkastelen kuitenkin tässä artikkelissa aineistoa sekä määrällisin että laadullisin menetelmin. Ratkaisu perustuu ajatukseen, että määrälliset huomiot eivät estä laadullista analyysiä, sekä usko siihen, että määrällisillä metodeilla voidaan saada lähtökohtainen havainto eri aihe- ja kielivalintojen suhteellisesta läsnäolosta tai näiden suhteiden muutoksesta; nämä ovat huomioita, joita usein sisältyy myös täysin laadullisiin kielimaisematutkimuksiin, vaikka tarkkoja lukuja ei esitettäisikään (ks. esim. Reh 2004: 17; Blommaert & Maly 2016: 203; Mamadouh 2018: 135). Määrällisellä analyysillä tavoittelen täten yleiskuvaa siitä, mitkä teemat dominoivat asema-alueen aktivistista kielimaisemaa kylttien lukumäärillä mitaten. Määrällinen analyysi ei kuitenkaan pysty tavoittamaan kielimaiseman dynaamisuutta tai auta ymmärtämään kielimaiseman muutosprosesseja, vaan niiden käsittelyyn tarvitaan laadullista analyysiä, joka mahdollistaa kielimaiseman sisällöllisen puolen ja sisäisen dialogin tarkastelun.

Pilottitutkimuksen ensimmäinen osa-aineisto analysoidaan siis määrällisesti ja siten hahmotetaan yleiskuva eri teemoihin kantaaottavien kylttien määrästä sekä eri kielten osuuksista. Kylttien määrätietojen laskennassa seuraan Backhausin (2007: 66) kylttimääritelmää, jonka mukaan kaikki omaan kehykseen rajattavat tekstit lasketaan yhtenä yksikkönä, eli käytännössä jokainen tarra on laskettu yhdeksi kyltiksi, vaikka tätä suuremmassa kehyksessä (esim. lyhtytolpassa) olisi useampia tekstejä (esim. tarraa) (vrt. esim. Cenoz & Gorter 2006: 71). Jos samasta kyltistä löytyy monta esiintymää, jokainen esiintymä lasketaan yhtenä kylttinä. Tämä aineisto analysoidaan myös laadullisesti, mm. jäsentämällä kannanottojen sisältöjä ja kieliasuja sekä kylttien herättämiä reaktioita (esim. kylttien raapimista tai vastalauseita). Kylttien välisen dialogin huomioimista on korostettu Scollonin ja Scollonin (2003: 23, 205) geosemioottisessa tutkimussuuntauksessa, jossa kielimaiseman kyltit nähdään kollektiivina, jonka kylttien, diskurssien ja merkitysten välillä on vuorovaikutusta. Tästä näkökulmasta esimerkiksi Stroud ja Mpendukana (2009) näyttävät, miten saman mainoskampanjan eri kyltit linkittyvät suurempaan merkitysketjuun ja miten mainoskylttien välinen dialogi rakentuu. Pilottitutkimuksen toinen osa keskittyy muuttaman kuukauden havainnointitutkimukseen, jonka tavoitteena on laajentaa ymmärrystä kielimaiseman ajallisesta muutoksesta (ks. Kallen 2010; Pavlenko & Mullen 2015; Blommaert & Maly 2016).

Kielimaisematutkimuksessa kyltit jaetaan usein sen mukaan, onko kylttien tekijänä virallinen taho (esim. valtio, kunta), nk. *top-down*-kyltit, vai onko kyseessä yksityisen tahon tekemä kyltti (esim. yritys, yksityishenkilö), nk. *bottom-up*-kyltit (Ben Rafael ym. 2006: 10; ks. myös Landry & Bourhis 1997: 26–27). Tässä tutkimuksessa aineisto rajoittuu *bottom-up*-kyltteihin ja keskittyy näiden kylttien joukossa erityisesti ei-auktorisoiituihin kyltteihin (nk. *transgressive signs*, Scollon & Scollon 2003: 21 ym.). Aineistoon ei siten kuulu esimerkiksi kaupallisten tahojen tai poliittisten puolueiden kylttejä. Aineisto on rajattu myös temaattisesti niihin kyltteihin, jotka ottavat kantaa globaaleihin kysymyksiin, ja pois on jätetty lokaalit teemat, kuten kannanotot tietyn henkilön puolesta tai häntä vastaan. Näillä rajauksilla aineisto koostuu aktivististen tahojen yhteiseen julkiseen tilaan laittamista yhteiskunnallisesti kantaaottavista kylteistä. Kylttien mahdollisiin lukijoihin kuuluvat kaikki juna-aseamalla kulkevat ihmiset, joiden joukossa voi olla sekä kyltin asettajan ideologian kannattajia että sitä vastustavia henkilöitä.

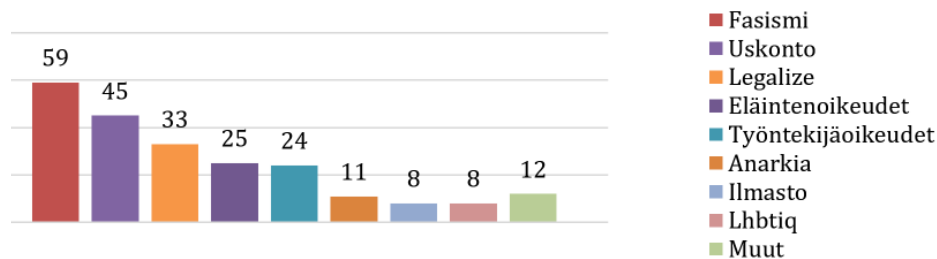
Tutkimuksen tekstikäsitys on laaja, ja aineistoon kuuluu myös kielettömiä, symbolein kantaaottavia kylttejä. Aineisto on kuitenkin rajattu kirjallisen viestinnän formaattiin sekä ei-mobiileihin kyltteihin, eikä siinä siten huomioida esimerkiksi asema-alueiden äänimaisemaa tai liikkuvia tekstejä (esim. vaatteissa tai kulkuvälineissä). Käytännössä aineisto koostuu valokuvatuista tarroista, teipatuista paperi-ilmoituksista ja graffiteista.

3 Helsingin päärautatieaseman aktivistinen kielimaisema

Helsingin päärautatieaseman kartoitus tehtiin yhden päivän aikana, jolloin kävin läpi koko rautatieasema-alueen, mukaan lukien junalaiturialueet, rautatieaseman sisätilat (katutaso, asematunnelin keskiosa, metroasema), kaikki sisäänkäynnit, aseman ulkopuolinen jalkakäytävä, sekä Rautatientorin ja Elielinaukion bussipysäkkialueet, ja valokuvasin kaikki huomaamani aktivistiset kyltit. En ottanut kuvia liikkeiden sisätiloista tai käymälöistä. Kokonaisaineiston kuvien joukkoon tuli myös kylttejä, jotka tarkemmin tarkasteltuna osoittautuivat esimerkiksi puolue- tai levymainoksiksi, tai jotka ottivat kantaa paikallisiin kysymyksiin (esim. "Fuck VR") tai tiettyä henkilöä vastaan, ja nämä poistettiin kokoelmasta. Analyysissä en myöskään huomioi huomattavan suurta määrää jalkapallokylttejä, vaan tulkitsen niiden lähinnä ottavan kantaa lokaaliin kysymyksiin, eli tietyn jalkapallojoukkueen kannattamiseen tai vastustamiseen.⁴ Myös viestissään epäselvät ja näin ollen hankalasti tulkittavissa olevat kyltit

4 Teemana jalkapallo on hyvinkin globaali ilmiö, minkä lisäksi joidenkin jalkapallojoukkueiden kannattajaryhmiin, varsinkin fanaattisimpiin kannattajajoukkoihin (nk. *ultrat*), linkittyy myös kollektiivisia yhteiskunnallisia kannanottoja (ks. Siebetcheu 2016: 192). Näiden diskurssien lähempi tarkastelu vaatisi kuitenkin oman tutkimuksensa.

on poistettu kokoelmasta. Jäljelle jäi 225 aktivistista kylttiä, jotka on kuviossa 1 järjestetty sen mukaan mihin teemoihin ne ottavat kantaa.



KUVIO 1. Kylttien temaattinen jakauma.

Samassa teemassa voi olla kylttejä, jotka ottavat ko. aiheeseen kantaa hyvin erilaisista näkökulmista; näin ollen esimerkiksi fasismia puoltavat ja vastustavat kyltit käsitellään saman temaattisen otsikon alla. Ryhmään *Muut* kuuluvat teemat, joita esiintyy vain yksittäisissä tai harvoissa kylteissä, joissa ainoat toistuvat teemat ovat rauhan puolesta puhuvat kyltit (4 kpl) ja Natoa vastustavat kyltit (3 kpl). Analyysissä kylttikokoelman diskursseja ja kielellisiä painopisteitä käsitellään näiden temaattisten alaotsikoiden alla (3.1–3.5), minkä jälkeen pilottitutkimuksen ensimmäisen osan kokonaiskuva ja johtopäätökset tiivistetään luvussa 3.6. Esitys kulkee suurimmista temaattisista ryhmistä pienimpiin, mutta käsittelee kuitenkin uskonnolliset ja anarkistiset kyltit saman otsikon alla sekä kokoaa teemat *legalize*, *työntekijäoikeudet* ja *ilmasto* yhteisen Kampanjat-otsikon alle.

3.1 Fasismi ja antifasismi

Määrällisesti suurimpana temaattisena ryhmänä on fasismia vastustavat ja kannattavat kyltit. Suurin osa näistä, 38 kpl, on antifasistisia kannanottajia, kun taas selvästi fasistisia kannanottoja on 18 (lisäksi kolme kylttiä ottaa kantaa teemaan, mutta nämä ovat mielipiteeltään epäselviä). Ryhmä erottuu muista mm. siinä, että kylteissä viestintä vastuullinen taho on usein ilmaistu; taho on useimmiten suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttava fasistinen järjestö Vastarintaliike (kuva 1b), vastaava antifasistinen järjestö Varisverkosto (kuva 1c) tai globaalisti toimiva Antifa-verkosto (kuva 1a). Fasistista diskurssia edustavat kyltit viestivät usein symbolein, mutta verbalisoivat myös kantansa mm. monikulttuurisuutta vastaan tai oman kansallisuuden puolesta ("SUOMI ENSIN"). Antifasistista diskurssia edustavat kyltit sisältävät tunnusmerkkinä selväsanaisia kannanottoja fasistisia ryhmiä ja niiden viestittämiä ideologioita vastaan, esimerkiksi "FASISMISTA VAPAA HELSINKI" ja "EIRASISMILLE", mutta myös kannanottoja tiettyjen ryhmien puolesta, esimerkiksi "REFUGEES WELCOME".



KUVAT 1a–d. Fasistisia ja antifasistisia esimerkkikuvia.⁵

Tässä teemassa kielijakauma yhdistyy kyltin ottamaan positioon. Antifasistinen diskurssi näyttyy monikielisenä, ja sen 38 kylttiä sisältävät kaikkiaan seitsemää eri kieltä, eniten suomea ja englantia, mutta myös mm. saksaa, espanjaa ja tanskaa, kuten kuvassa 1a ("intet menneske er illegalt. Antifascistisk Aktion" 'yksikään ihminen ei ole laitton. Antifasistinen toiminta'). Antifasistista diskurssia edustavat kyltit ilmentävät siten monikulttuurista ideologiaa paitsi asiasisällöllään myös kielivalinnoillaan. Fasistista diskurssia edustavat kyltit ovat kielivalinnoiltaan paikallisempia, viestien joko kotimaisella suomen tai ruotsin kielellä, universaalilla englanninkielellä tai kiellettömin symbolein (mm. hakaristi).

Vastakkaisia ideologioita viestivän antifasistisen ja fasistisen diskurssin välillä on selvästi havaittavissa jännitteinen dialogi, joka näkyy mm. siinä, että kyltit ovat usein revittyjä tai sotkettuja (ks. kuvat 1a–d). Toinen diskurssien väliseen vastakoh-tien dialogiin ja niiden keskinäiseen jännitteeseen viittaava piirre on huomattava horisontaalinen intertekstuaalisuus (ks. Fairclough 1992: 271), joka ilmenee varsinkin siinä, että eri puolta kannattavat kyltit käyttävät samoja ilmaisuja ja visuaalisia pohjia, kuten kuvissa 1b ja 1c, joissa samalla kuvapohjalla tehdyt kyltit viestivät vastakkaisia ideologioita (toinen ottaa kantaa sionismia ja toinen natseja vastaan). Toistuva piirre kylttien kuvissa on toisen tahon symbolien tuhoaminen. Fasististen ja antifasististen viestien välillä käydään myös eksplisiittistä ja peittelemättömän vihaista dialogia, kuten kuvassa 1d, jossa joku on piirtänyt tussilla hakaristin, jonka toinen on sotkenut ja sen lisäksi symbolin alle selventänyt antifasistisen vastalauseen "NATSIT VITTUUN!".

3.2 Uskonto ja anarkia

Uskonto on yksi suurimpia teemoja kylttien lukumäärällä mitaten. Tässä ryhmässä on kyse kristillistä diskurssia välittävistä kylteistä (41 kylttiä), sekä neljästä englanninkie-

⁵ Kaikki aineiston kuvat ovat artikkelin kirjoittajan ottamia. Kylttien asettajat ovat tuntemattomia.

lisestä New Age -tarrasta. Kristinusko näyttää siten ottavan lähes monopoliaseman muiden uskonnollisten diskurssien jäädessä varjoon. Uskonnollista viestiä välittävien kylttien kielivalintoina on englantia ja suomi, ja suurin osa (30) niistä on englanninkielisiä. Kristinuskoa välittävät kyltit vaikuttavat yksittäisten ihmisten henkilökohtaisilta kampanjoilta, vaikka kylttimäärä onkin suuri. Näihin kuuluu Rautatien bussipysäkeille laitetut kahdeksan samanlaista suomenkielistä tarraa (ks. kuva 2a).



KUVAT 2a–b. Kristinuskon puolesta puhuvia kylttejä.

Bussipysäkkien tarrojen lisäksi erityisesti junien raidealueiden läheisyydessä oli noin 30 itse tehdyiltä vaikuttavaa tulostettua ja mm. seiniin ja tolppiin ilmastointiteipillä kiinnitettyä paperi-ilmoitusta (ks. kuva 2b). Näissä teksti vaihtelee kyltistä toiseen ja sisältää mm. kehotuksia kristittyyn elämäntapaan, esim. "**Lue 4 Evankeliumia ja Tee parhaasi, että Tottelet kaikkea mitä Jeesus sanoi, ollaksesi Kristitty. ÄLÄ koskaan ota pedon merkkiä!**". Tässä kyltissä koko kehoitus on alleviivattu ja lihavoitu ja lisäksi isot kirjaimet korostavat ja painottavat tiettyjä sanoja. Joissakin kylteissä esiintyy myös kristinuskon risti (ks. kuva 2b), ja melkein kaikissa kylteissä on linkki saman järjestön sivustoihin, joiden perusteella kyseessä vaikuttaisi olevan kansainvälinen kristitty kultti. Suurin osa kylteistä on englanniksi, minkä lisäksi niistä on muutama kielellisesti hieman suomenkielinen versio.

Kristinuskon diskurssia viestivät kyltit eivät vaikuta herättävän ohikulkijoiden mielipiteitä tai vastalauseita, sillä nämä kyltit ovat täysin ehjiä ja tahraamattomia, vaikka kyseessä on suhteellisen suuri määrä kylttejä. Aineistossa ei myöskään ole kristinuskoa vastustavia kylttejä. Fasismien antisemiittistä ideologiaa välittävien kylttien lisäksi ainoastaan anarkistista ideologiaa viestivissä kylteissä on yksi ateistisen viestin esiintymä, "NO MASTER NO GODS AGAINST ALL AUTHORITY", mutta tässä kyltissä ei oteta kantaa tiettyä uskontoa vastaan. Anarkiaryhmän kyltit ottavat kantaa myös muita tahoja ja yleisesti auktoriteetteja vastaan (mm. "ALL COPS ARE TARGETS"), mutta eivät viesti selkeästi tietyn tahon puolesta. Anarkistisen diskurssin viestimä ovat englannin kieli tai symbolit, joista anarkistinen tähtisymboli toistuu.

3.3 Kampanjat

Kampanjat-kategoria yhdistää legalize-, työntekijäoikeus- ja ilmastoteemoihin kantaa ottavat kyltit, jotka kaikki liittyvät aineistonkeruuhetkenä meneillä oleviin kampanjoihin. Yksi näistä on kansalaisaloite kannabiksenkäytön laillistamiseksi, joka oli hyvin näkyvä osa Rautatieaseman kielimaisemaa sinä syyskuun päivänä, jona aineisto kerättiin. Aloitteeseen haettiin allekirjoituksia saman vuoden marraskuun ensimmäiseen päivään mennessä (ks. kuva 3a). Laillistamiskampanjan visuaalinen ilme välittää luonnollisuuden diskurssia. Värimaailma on vihreä, sininen ja valkoinen, ja jokaisessa tarrassa on kuva ympyrän sisällä olevasta kannabislehdestä. Pääasiallisena kielivalintana on suomen kieli yhtä englanninkielistä esimerkkiä lukuun ottamatta. Vastalauseeksi voisi mahdollisesti tulkita yhden englanninkielisen kyltin tekstillä "STOP DRUGS!"; vaikka kyltti tuskin ottaa kantaa juuri tähän nimenomaiseen kansalaisaloitteeseen. Osa kampanjan tarroista oli revittyjä, mikä kuitenkin viittaa jonkinlaiseen vastustukseen.



KUVAT 3a–d. Esimerkkejä Kampanjat-kategorian kylteistä.

Toinen varsinkin Rautatieaseman ulkoalueella näkyvä kampanja oli vuodesta 2018 käynnissä ollut lähettien työntekijäoikeuksia puolustava kampanja (ks. kuva 3b).

Monissa kylteissä informoidaan mm. lähettien työtapaturmista, toisissa on pelkääntään kampanjan logo, nimi sekä mahdollisesti kotisivun osoite. Tämä kampanja oli kaksikielinen ja sisälsi sekä suomen- että englanninkielisiä tekstejä. Kyltistä riippuen toinen kielistä dominoi, ja toisen kielen läsnäolo rajoittui useimmiten kaksikieliseen iskulauseeseen ”Oikeutta läheteille/Justice4couriers”. Suurin osa näistä kylteistä oli revittyjä, mikä voi myös selittyä sillä, että kampanja oli aineistonkeruuhetkellä ehtinyt olla käynnissä jo noin vuoden ajan.

Kolmas kampanja oli kansalaisten ilmastokampanja, jossa oli kyse ilmastoveetoomuksen allekirjoituskutsusta. Tähän liittyen aineistoon sisältyy viisi valokuvattua suomenkielistä ilmastoveivitarraa (ks. kuva 3c) sekä kolme kampanjaan kuulumatonta, mutta temaattisesti sopivaa kylttiä (esim. kuva 3d). Ilmastodiskurssin yhteiskunnallisen näkyvyyden ja ajankohtaisuuden valossa tämä ryhmä on kuitenkin yllättävän pieni.

3.4 Eläinten oikeudet

Eläinoikeusdiskurssi välittyi kylteissä kolmen pääasiallisen äänen kautta. Kylteissä tuomitaan ihmisen toimia eläimiä kohtaan myöntämällä syyllisyys julmiin tekoihin ensimmäisessä persoonassa (”I’M AN ASSHOLE. I WEAR FUR”, ”RÄÄKKÄSIMME KANOJA.”), ilmiantamalla vastuutahoja (kuva 4a) ja kehottamalla kohtelemaan eläimiä hyvin (”ADOPT DON’T SHOP”) sekä tuomalla esiin eläinten näkökulmaa (”unissani minä olen vapaa”, kuva 4c). Julmien tekojen ilmiannoissa ja tunnustuksissa intertekstuaalisuus toimii tapana kytkeä teko tiettyyn tahoon, esimerkiksi viittaamalla S-ryhmään ”S-tyhmänä” (kuva 4a) tai käyttämällä tunnetun päivittäistavaraketjun visuaalista ilmettä (kuvat 4a ja 4b). Eläinenoikeuksia puolustavat kyltit ovat suomen- tai englanninkielisiä, ja varsinkin suomenkieliset kyltit erottuvat kielellisesti leikittelevinä.



4a.



4b.



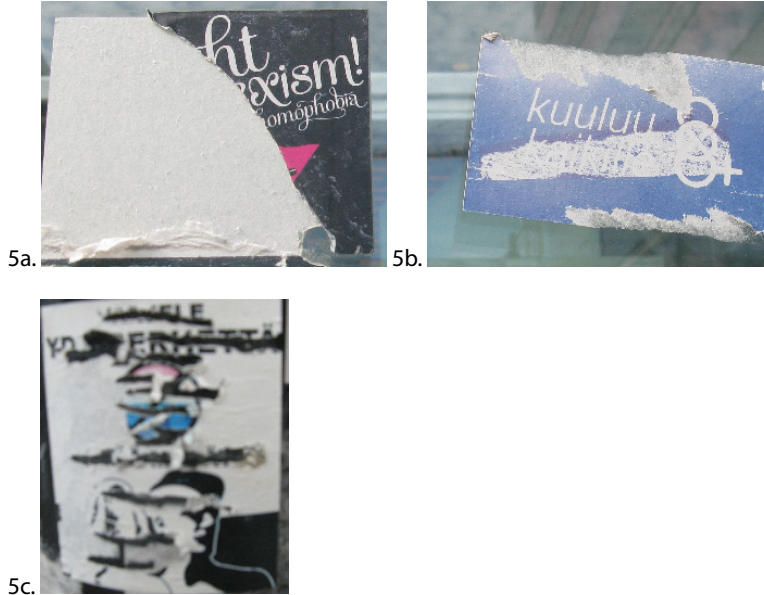
4c.

KUVAT 4a–c. Esimerkkikuvia eläinenoikeuksien puolesta puhuvista kylteistä.

Kaikki eläinoikeusdiskurssia edustavat kyltit puhuvat saman ideologian puolesta, eikä eksplisiittisiä vastalauseita löydy aineistosta. Noin joka kolmas tai neljäs kyltti on kuitenkin revitty tai sotkettu, esim. kuvissa 4b ja 4c, minkä voisi tulkita implisiittisenä vastalauseena ja merkinä siitä, että eläinoikeuksien puolustaminen häiritsee joitakin asema-alueella kulkevia lukijoita.

3.5 Lhbtq

Suhteellisen pienen, mutta kuitenkin selvän oman ryhmänsä muodostavat seksuaalivähemmistöjen puolesta puhuvat kyltit sekä yksi perinteistä perhemuotoa puolustava kyltti. Seksuaalivähemmistöjen puolesta puhuvat kyltit vastustavat syrjintää, kun taas ainoassa vastakkaista positiota viestivässä kyltissä otetaan puolustuskanta, jossa perhekonseptin laajenemisen implikoidaan vaarantavan perinteisen perheen asemaa. Tämän ryhmän kyltit ovat yhtä esimerkkiä lukuun ottamatta revittyjä tai sotkettuja, kuten kuvissa 5a–c.



KUVAT 5a–c. Esimerkkikuvia Lhbtq-kysymyksiin kantaaottavista kylteistä.

Laaja kylttien tuhoaminen ilmentää vastalauseita kyltin viestimään positioon, ja tämä näyttää pienen esimerkkikokoelman perusteella koskevan sekä seksuaalivähemmistöjen että perinteisen perhemallin puolesta puhuvia kylttejä, esimerkiksi kylteissä: "fight sexism! & homophobia" (kuva 5a), tai avioliittokäsitteeseen eri puolilta kantaaottavissa kylteissä "kuuluu kaikille" (kuva 5b) ja "VARJELE YDINPERHETTÄ" (kuva 5c).

3.6 Yhteenveto

Helsingin päärautatieaseman aktivistisessa kielimaisemassa otetaan kantaa eri teemoihin, esimerkiksi fasismiin, kristinuskoon sekä eläinten oikeuksiin. Useimmiten käytetyt kielet ovat suomi ja englanti, mutta kielivalinta vaikuttaa myös olevan yhteydessä kylttien edustamiin diskursseihin ja niihin sisältyviin ideologioihin. Tämän aineiston pohjalta erityisesti fasistinen ja antifasistinen diskurssi eriytyy toisistaan selvästi paitsi asiasisällöltään ja näkökulmiltaan, myös kielivalinnoillaan.

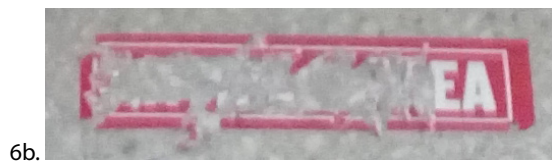
Joidenkin diskurssien osalta kyltit antavat monologisen vaikutelman, jossa ei ole selviä merkkejä dialogista ohikulkevien lukijoiden tai vastakohtaisia ideologioita viestivien diskurssien kanssa. Esimerkiksi kristinuskoa puoltavat kyltit eivät näytä antavan kiihoketta erimielisten ideologioiden väliseen keskusteluun, sillä nämä kyltit ovat ehjiä, eikä vastalauseita näy. Kokonaisaineiston valossa näin suuren kyltimäärän säilyminen ehjänä on huomiota herättävää, ja tähän olisi syytä perehtyä

tarkemmin tulevassa tutkimuksessa. Joissakin teemoissa, esimerkiksi eläinoikeudet, vastarinta ilmenee vain implisiittisesti kylttien raapimisena. Toisissa teemoissa jännitteinen dialogi vastakkaisten ideologioiden välillä ilmenee monella eri tasolla. Vastakkainasettelu näkyy varsinkin fasisin ja antifasisin diskurssin välillä mm. päinvastaista kantaa esittävässä kylteissä, samojen visuaalisten ilmeiden käytössä vastakkaisissa viesteissä, revityissä ja sotketuissa kylteissä sekä kylttien päälle kirjoitetuissa vastakkaista kantaa esittävässä teksteissä.

4 Helsingin Oulunkylän aseman seuranta tutkimus

Pilottitutkimuksen toisen osan tavoitteena on saada käsitys siitä, miten juna-aseman aktivistinen kielimaisema elää ja muuttuu ajassa ja siten lähestyä kielimaisemaa diakronisesti (ks. Kallen 2010; Pavlenko & Mullen 2015). Etnografisessa kielimaisematutkimuksessaan Blommaert ja Maly (2016) osoittavat, miten kielimaiseman laadullinen ja kokonaisvaltainen havainnointi voi kertoa sosiaalisista muutoksista paljon ennen muutosten ilmenemistä esimerkiksi tilastollisista tiedoista. Aktivistisen kielimaiseman muutoksen seuraaminen reaaliajassa voi vastaavasti valottaa käynnissä olevia muutosprosesseja tietyn alueen yhteiskunnallisissa ideologioissa ja kertoa eri diskurssien välisen dialogin temporaalisesta kehityksestä. Tässä tarkoituksessa seurasin yhden juna-aseman aktivistista kielimaisemaa muutaman kuukauden ajan (07/2019–01/2020). Juna-asemaksi valikoitui käytännön syistä kolme asemaa päärautatieasemalta pohjoiseen sijaitseva Helsingin Oulunkylän asema, jonka kautta kuljen monta kertaa viikossa ja jonka suhteellisen pieni koko mahdollistaa koko asema-alueen pidempiaikaisen seurannan osa-aikatoimisesti.

Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa heinäkuussa 2019 otin laajalti kuvia kaikista Oulunkylän asema-alueen kylteistä; tästä syntyi 150 valokuvan aineisto. Tämä kokonaisuus sisälsi monenlaisia kylttejä, joista esimerkkinä mm. asematalon puoleisen alikulkutunnelin seinässä oleva englanninkielinen antifasistinen tarra (ks. kuva 6a). Heinäkuisen laaja-alaisen alkutilanteen selvittämisen jälkeen keskityin seuraamaan asema-alueen aktivistista kielimaisemaa.



KUVAT 6a–b. Antifasistinen tarra heinäkuussa ja lokakuussa 2019.

Kesän aikana asema-alue siistittiin ja suurin osa raidealueen kylteistä ja graffiteista poistettiin. Kyseinen antifasistinen kyltti kuitenkin säilyi. Syyskuussa tähän tässä vaiheessa suhteellisen tyhjäan kielimaisemaan ilmestyi yhden yön aikana englannin- ja suomenkielisiä fasistisia kannanottoja, jotka olivat näkyvä osa pientä äskettäin puhdistettua asema-aluetta sekä asema-alueen lähikatuja (esim. aseman parkkipaikan lähellä olevissa lyhtytolpissa ja liikennemerkkeissä). Fasistista tarrahyökkäystä ei seurannut välitöntä antifasistista vastaiskua, vaikka fasistisia kylttejä hiljaksen raavittiinkin. Lokakuussa alikulkutunnelissa kauan säilynyt antifasistinen tarra raavittiin, niin että siitä jäivät vain viimeiset kaksi kirjainta näkyviin (ks. kuva 6b).

Marraskuussa kielimaisema muuttui hiljalleen vanhojen fasistitarrojen repimisen tahdissa sekä kertaluontoisesti uusilla graffiteilla, joilla ei kuitenkaan ollut selvää kantaaottavaa viestiä. Tammikuussa fasistiset kyltit olivat suurimmalta osin revittyjä ja näin ollen vaikeasti tulkittavissa uusille lukijoille. Tammikuussa asema-alueelle ilmestyi myös muutama saksan- ja englanninkielinen antifasistinen kannanotto (ks. kuvat 7a–b).



7a.



7b.

KUVAT 7a–b. Antifasistisia kannanottoja tammikuussa 2020.

Pilottitutkimuksena toteutettu seurantatutkimus avaa dynaamisemman näkökulman aktivistiseen kielimaisemaan, mikä täydentää suuremmasta asemasta yhtenä tietynä päivänä saatua kuvaa ja mahdollistaa aiheen monipuolisemman analyysin. Jos Helsingin päärautatieaseman kaltainen tilannekuva olisi muodostettu Oulunkylästä syyskuun puolessavälissä, asema olisi näyttäytynyt hyvinkin fasistisena, kun taas tammikuussa tilanne oli aivan toinen.

Helsingin päärautatieaseman tilannekuvan perusteella voisi olettaa, että selvästi vastakkaista diskurssia viestivät antifasistiset ja fasistiset kyltit eivät ole dialogissa vain samassa paikassa, vaan myös samassa ajassa, jossa yhden tahon tarrahyökkäys johtaisi suhteellisen nopeasti toisen tahon vastahyökkäykseen. Oulunkylän pilottitutkimuksen valossa dialogi antifasististen ja fasististen ryhmien välillä ei kuitenkaan ole näin välitöntä. Kylttien raapiminen tapahtui pikkuhiljaa, ehkä yksittäisten ihmisten junan odottamisen ajan verran kerrallaan, ja vastakkaista kantaa ilmaisevia kylttejä ilmestyi paikalle vasta muutaman kuukauden viiveellä. Tässä on tosin syytä huomioida ero Oulunkylän ja Helsingin päärautatieaseman läpi kulkevissa ihmismäärissä. Tämä tekijä voi tehdä pienemmän aseman kielimaiseaman kehityksestä huomattavasti hitaampaa kuin suurempien asemien.

5 Metodologinen pohdinta

Pilottitutkimuksen kautta olen kartoittanut kielimaisematutkimuksen ja diskurssitutkimuksen näkökulmasta mahdollisuutta analysoida aktivististen diskurssien rakentumista ja heijastumista Helsingin juna-aseilla. Pilottitutkimuksen perusteella kielimaisematutkimuksen laajentuneet näkökulmat (esim. Blackwood ym. 2016) ja metodologinen avoimuus (esim. Gorter 2018) ovat kysymyksenasetteluun nähden toimiva lähtökohta, joka mahdollistaa laajamittaisen kartoituksen ja laadullisen analyysin yhdistämisen. Tutkimusasetelmassa yhdistetyt kertaluonteinen tutkimus ja seurantatutkimus osoittautuivat toisiaan täydentäviksi aineistonkeruumenetelmiksi. Kattava kvantitatiivinen tilannekuva laajemman alueen aktivistisesta kielimaisemasta mahdollistaa suurten piirteiden havaitsemisen, mutta myös kuva-aineiston kvalitatiivisen analyysin. Pienemmän aseman seurantatutkimus osoittaa toisaalta, että kielimaiseman teemat, diskurssit ja kielijakaumat voivat vaihdella suuresti hetkestä toiseen. Analyysissä olen käyttänyt kolmen eri abstraktiotason käsitteitä: teema, diskurssit ja ideologia, kartoittamatta kuitenkaan tarkemmin eri teemojen sisältämiä diskursseja tai syventymättä näiden diskurssien viestittämiin ideologioihin. Jatkotutkimuksessa käsitteiden analyttistä työnjakoa olisi syytä selkeyttää, jotta kolmen tason analyysiä voidaan terävöittää.

Artikkelissa olen nostanut esiin mahdollisia kysymyksiä, joita voisi tutkia tarkemmin. Varsinkin syvemmän kvalitatiivisen analyysin edellytyksenä olisi selkeämpi temaattinen rajausta sekä mahdollisesti laajempi alueellinen kattavuus. Tämentyyppisen aktivistisen kielimaisematutkimuksen ytimessä voisivat tämän pilottitutkimuksen perusteella olla selkeän kaksijakoiset aihepiirit, joissa analyysi syventyisi lähemmin intertekstuaalisuuteen ja diskurssien väliseen jännitteeseen dialogiin, joka ilmenee sekä kylttien viesteissä että niiden molemminpuolisessa tuhoamisessa. Analysoimalla sitä, miten kielimaiseman kyltit haastavat tai kutsuvat muita kylttejä ja diskursseja samaan tilaan, voidaan täydentää aiempaa tutkimusta siitä, miten kielimaiseman kyltit ja niiden sisältämät diskurssit viestivät keskenään (Scollon & Scollon 2003) tai miten kylttiketjun viestit on suunniteltu täydentämään toisiaan ja edistämään yhteistä kertomusta (Stroud & Mpendukana 2009). Tämän prosessin seuraamisessa temporaalisen muutoksen tarkempi etnografinen seuranta olisi pilottitutkimuksen valossa tärkeä elementti.

Aktivistisen kielimaiseman analysointi herättää myös kysymyksiä tutkijan vastuusta ja roolista. Asema-alueiden aktivistisessa kielimaisemassa on keskeisiin ihmisoikeuskysymyksiin kantaa ottavia kylttejä, joista varsinkin fasistiset kyltit ovat vihaa lietsovia ja ihmisoikeuksia loukkaavia. Diskurssitutkimuksen näkökulmasta nämä paitsi heijastavat, myös luovat vihan ja sarron diskurssia. Pilottitutkimuksessa olen analysoinut aineistoa tulkitsijan positiosta käsin (ks. Juhila 2016: 340–347) lähestyen aineistoa tietyn ennakkokysymyksen ja mielenkiinnon kohtein, mutta kuitenkin aineistolähtöisesti ja ilmaisematta selkeää kannanottoa. Olen kuitenkin päätenyt

valintaan olla näyttämättä kuvia ehjistä fasisistista kylteistä välttääkseni ihmisoi-
keuksien loukkausten reprodusoinnin. Aiheen jatkotutkimus avaisi myös mahdol-
lisuuden yhteiskunnallisen keskustelijan roolin ottamiseen (Juhila 2016: 347–353),
sillä aktivistiset kielimaisemat sekä heijastavat yhteiskuntaa että luovat, ylläpitävät
ja muokkaavat yhteiskuntaa. Tässä suhteessa julkisten tilojen diskurssien ja ideolo-
gioiden analysointi voi avata yhteiskunnallisesti tärkeitä näkökulmia kielimaiseman
välittämästä ja rakentamasta kuvasta yhteiskunnan suhtautumisesta esimerkiksi et-
nisiin, uskonnollisiin tai seksuaalisiin vähemmistöryhmiin.

Aiheen laajemman tutkimuksen puitteessa saattaa myös herätä tutkimus-
kysymyksiä, joiden analysoinnissa on aiheellista siirtyä kriittisen diskurssianalyysin
tarjoamaan näkökulmaan ja asianajajan positioon (ks. Juhila, 2016: 336–340), suh-
tautua avoimen kriittisesti tiettyihin diskurssisiin ja pohtia, miten aktivistista kie-
limaisemaa ja sen rakentamaa ja viestimää sosiaalista todellisuutta olisi mahdollis-
ta muuttaa. Tähän voisi sisältyä aktiivisempaa yhteiskunnallista toimijuutta (Juhila
2016: 338) tai jopa Dautartaksen (2019) esitelmän inspiroimana siirtymää aktivisti-
seen tutkijarooliin, jonka puitteessa esimerkiksi aineiston keruun jälkeinen fasisis-
ten tarrojen repiminen voisi kuulua tutkijan yhteiskunnallisesti kantaaottavaan toi-
mintaan.

Kirjallisuus

- Abas, S. & J.S. Damico 2019. The language of activism. Representations of social justice in a
university space in Argentina. Teoksessa N. Avineri, L.R. Graham, E.J. Johnson, R.C.
Riner & J. Rosa (toim.), *Language and social justice in practice*. New York: Routledge,
157–165.
- Backhaus, P. 2007. *Linguistic landscapes: a comparative study of urban multilingualism in Tokyo*.
Clevedon: Multilingual Matters.
- Barni, M. & C. Bagna 2010. Linguistic landscape and language vitality. Teoksessa E. Shohamy,
E. Ben-Rafael & M. Barni (toim.), *Linguistic landscape in the city*. Clevedon: Multilingual
Matters, 3–18.
- Barni, M. & C. Bagna 2016. 1 March – ‘A day without immigrants’: the urban linguistic
landscape and the immigrants’ protest. Teoksessa R. Blackwood, E. Lanza & H.
Woldemariam (toim.) *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes*.
London: Bloomsbury Academic, 55–70.
- Ben-Rafael, E., E. Shohamy, A. Muhammad Hasan & N. Trumper-Necht 2006. Linguistic
landscape as symbolic construction of the public space. Teoksessa D. Gorter (toim.)
Linguistic landscape: a new approach to multilingualism. Clevedon: Multilingual
Matters, 7–30.
- Ben Said, S. & L.A. Kasanga 2016. The discourse of protest: frames of identity, intertextuality
and interdiscursivity. Teoksessa R. Blackwood, E. Lanza & H. Woldemariam (toim.)
Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes. London: Bloomsbury
Academic, 71–83.

- Blackwood, R. 2015. LL explorations and methodological challenges: analysing France's regional languages. *Linguistic Landscape*, 1 (1/2), 38–53. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.03bla>
- Blackwood, R., E. Lanza & H. Woldemariam (toim.) 2016. *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes*. London: Bloomsbury Academic.
- Blommaert, J. & I. Maly 2016. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: a case study. Teoksessa K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton & M. Spotti (toim.) *Language and Superdiversity*. New York: Routledge, 191–211.
- Cenoz, J. & D. Gorter 2006. Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 3 (1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/14790710608668386>
- Chambers, T. & C.E. Phelps 1993. Student activism as a form of leadership and student development. *NASPA Journal*, 31 (1), 19–29.
- Dautartas, G. 2019. Negotiating the personal, the political, and the academic in hate speech research: militant approaches to Critical Discourse Analysis. Esitelmä AFinLAN syysseminariumissa *Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa*, 15.–16.11.2019. Oulun yliopisto.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Oxon & New York: Routledge.
- Fairclough, N. 1993. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society*, 4 (2), 133–168. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002002>
- Fairclough, N. 1992. Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education*, 4, 269–293.
- Gorter, D. 2018. Methods and techniques for linguistic landscape research: about definitions, core issues and technological innovations. Teoksessa M. Pütz & N. Mundt (toim.) *Expanding the linguistic landscape: multilingualism, language policy and the use of space as a semiotic resource*. Bristol: Multilingual Matters, 38–57.
- Gorter, D. & J. Cenoz 2020. Theoretical development of linguistic landscape studies. *Linguistic Landscape*, 6 (1), 16–22. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1075/ll.00020.gor>
- Gorter, D., H.F. Marten & L. Van Mensel (toim.) 2012. *Minority languages in the linguistic landscape*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hanauer, D.I. 2015. Occupy Baltimore: a linguistic landscape analysis of participatory social contestation in an American city. Teoksessa R. Rubdy & S. Ben Said (toim.) *Conflict, exclusion and dissent in the linguistic landscape*. New York: Palgrave Macmillan, 207–222.
- Jokinen, A., K. Juhila & E. Suoninen (toim.) 2016. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 332–358.
- Kallen, J.L. 2010. Changing landscapes: Language, space and policy in the Dublin linguistic landscape. Teoksessa A. Jaworski & C. Thurlow (toim.), *Semiotic landscapes: language, image, space*. London: Continuum International Pub. Group, 41–58.
- Kasanga, L.A. 2014. The linguistic landscape: mobile signs, code choice, symbolic meaning and territoriality in the discourse of protest. *International Journal of the Sociology of Language*, 230, 19–44. <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1515/ijsl-2014-0025>
- Lanza, E. & H. Woldemariam 2014. Indexing modernity: English and branding in the linguistic landscape of Addis Ababa. *International Journal of Bilingualism*, 18 (5), 491–506. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1177/1367006913484204>
- Landry, R. & R.Y. Bourhis 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>

- Lehti, L., L. Haapanen & L. Kääntä 2018. Diskurssintutkimus – monitieteinen ja monimenetelmällinen ala. Teoksessa L. Haapanen, L. Kääntä & L. Lehti (toim.) *Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods of discourse studies*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2018/n:o 11, 4–19. <https://doi.org/10.30660/afinla.75057>
- Linkola, I.A. 2014. *Saamelaisen koulun kielimaisema: Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa*. Väitöskirja. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Mamadouh, V. 2018. Transient linguistic landscapes of activism. Protesting against austerity policies in the Eurozone. P.A. Kraus & F. Grin (toim.) *The politics of multilingualism: Europeanisation, globalisation and linguistic governance*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 111–142.
- Määttä, S.K. & S. Pietikäinen 2014. Ideology. Teoksessa J.-O. Östman & J. Verschueren (toim.) *Handbook of pragmatics: 2014 Installment*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pavlenko, A. & A. Mullen 2015. Why diachronicity matters in the study of linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1 (1/2), 114–132. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.07pav>
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pütz, M. & N. Mundt (toim.) 2018. *Expanding the linguistic landscape: multilingualism, language policy and the use of space as a semiotic resource*. Bristol: Multilingual Matters.
- Reh, M. 2004. Multilingual writing. A reader-oriented typology – with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language*, 170, 1–41. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2004.2004.170.1>
- Rosenbaum, Y., E. Nadel, R.L. Cooper & J.A. Fishman 1977. English on Keren Kayemet Street. Teoksessa R.L. Cooper, A.W. Conrad & J.A. Fishman (toim.) *The spread of English*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 179–194.
- Scollon, R. & S.B.K. Scollon 2003. *Discourses in place: language in the material world*. New York: Routledge.
- Shohamy, E. & D. Gorter (toim.) 2009. *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. New York: Routledge.
- Shohamy, E., E. Ben-Rafael & M. Barni (toim.) 2010. *Linguistic landscape in the city*. Bristol/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Siebetcheu, R. 2016. Semiotic and linguistic analysis of banners in three European countries' football stadia: Italy, France and England. Teoksessa R. Blackwood, E. Lanza & H. Woldemariam (toim.) *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes*. London: Bloomsbury Academic, 181–194.
- Soukup, B. 2020. Survey area selection in variationist linguistic landscape study (VaLLS). A report from Vienna, Austria. *Linguistic Landscape*, 6 (1), 52–79. <https://doi.org/10.1075/ll.00017.sou>
- Stroud, C. & D. Jegels 2014. Semiotic landscapes and mobile narrations of place: performing the local. *International Journal of the Sociology of Language*, 228, 179–199. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0010>
- Stroud, C. & S. Mpendukana 2009. Towards a material ethnography of linguistic landscape: multilingualism, mobility and space in a South African township. *Journal of Sociolinguistics*, 13 (3), 363–386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2009.00410.x>
- Waksman, S. & E. Shohamy 2016. Linguistic landscape of social protests: moving from 'open' to 'institutional' spaces. Teoksessa R. Blackwood, E. Lanza & H. Woldemariam (toim.) *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes*. London: Bloomsbury Academic, 85–98.

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – *Methodological Turns in Applied Language Studies*. *AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78*. Jyväskylä. s. 115–136.

Minna Intke-Hernandez
Helsingin yliopisto

Osallisena yhteisessä arjessa: neksusanalyysi maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinoista

This paper studies what migrant mothers in Finland say about their social relationships, language use and sense of belonging. The main focus of my study is on the mothers' stories and the factors that they consider relevant for their socialization into the local language and sense of belonging. This longitudinal ethnographic study (2012–2018) explores the case of eleven migrant mothers. The data is analyzed applying nexus analysis (Scollon & Scollon 2004). The study focuses on language socialization and *linguaging*. In everyday contexts, language is understood as a target and it is also used as a central tool in action. The results indicate that multilingual contexts in everyday life are relevant for constructing the sense of belonging since they offer possibility to give and receive social and linguistic support.

Keywords: language socialization, languaging, migrant mothers

Asiasanat: kieleen sosiaalistuminen, kieleily, maahanmuuttajaäidit

1 Johdanto

”Niin kauan kuin minä joudun puhumaan Suomessa englantia, olen aina joku muualta tullut.”¹ Näin totesi tutkimushaastattelussa Aurora, eteläeurooppalainen kahden lapsen äiti. Samankaltaisia lausahduksia nousi esiin myös toisten osallistujien haastatteluisissa, joiden avulla selvitin minkälaista kielenoppimista tapahtuu maahanmuuttajaäitien jokapäiväisen elämän askareissa ja vuorovaikutussuhteissa. Niinpä aineiston pohjalta muodostui tutkimustehtäväksi tarkastella maahanmuuttajaäitien tarinoita arjen kohtaamisten suhteesta kielenoppimiseen ja osallisuuden kokemukseen. Tässä tutkimuksessa selvitän, mitä maahanmuuttajaäidit kertovat sosiaalisista suhteista, kielestä ja osallisuudesta.

Maahanmuuttajalla tarkoitan tässä eri perustein maasta toiseen muuttanutta henkilöä, joka aikoo asua kohdemaassa pidempään (Kotouttamisen osaamiskeskus 2019; Väestöntutkimuslaitos 2019). Tilastokeskuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten määrä Suomessa on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa 402 619 henkeen eli 7,3 prosenttiin Suomen koko väestöstä. Tästä lukumäärästä 83 % on ensimmäisen polven maahanmuuttajia eli ulkomailla syntyneitä, ja loput 17 % ovat toisen polven maahanmuuttajia eli Suomessa syntyneitä. Ensimmäisen polven maahanmuuttajien keski-ikä on 38,2 vuotta, mikä osoittaa heidän olevan tyypillisessä lapsiperheen vanhempien iässä. Toisen polven maahanmuuttajien keski-ikä on puolestaan 11 vuotta, eli he ovat täällä syntyneitä koululaisia. (Tilastokeskus 2018.)

Viimeaikaisessa julkisessa keskustelussa ja erilaisissa kotoutumista edistävässä hankkeissa on painotettu maahanmuuttajien toimijuutta, työllistymistä ja kielitaidon merkitystä työmarkkinoilla (mm. laki kotoutumisen edistämisestä 2010; Työ- ja elinkeinoministeriö 2016, 2017a, 2017b; Koljonen 2017; Lindström 2018). Samat asiat nousevat esiin OECD:n julkaisemassa raportissa, jossa käsitellään Suomen maahanmuuttoa, kotoutumista ja kotouttamista erityisesti työllisyysnäkökulmasta (OECD 2018). Kotoutumisen painopiste on usein työllistymisessä, ja työksi käsitellään varsinkin palkkatyö (Himanen & Könönen 2019: 54–60; Kokkonen ym. 2019: 92; Larja 2019: 34; Ronkainen & Suni 2019: 92).

Koska TE-toimiston kurssit vaativat monesti kokopäiväistä osallistumista, kotona lapsiaan hoitavat vanhemmat eivät useinkaan pysty osallistumaan koulutukseen. Tämän vuoksi kotivanhemmille on kehitetty eri kunnissa muita toimintamalleja kotoutumisen ja kielenoppimisen edistämiseksi (esim. Osaava vanhempi-hanke ja Kotva-ryhmät Vantaalla, kotoklubi Kanelit Helsingissä, KOTO-toiminnan ryhmät Turussa ja Euroopan sosiaalirahaston rahoittama toiminta Varkaudessa). Tällöin lastenhoito on järjestetty tai lapset voi ottaa mukaan. Osallistujat ovat etupäässä maahanmuuttajataustaisia kotiäitejä. Vaikka miehet ovat tervetulleita osaan

1 Kaikki haastattelusitaatit ovat tutkijan suomentamia. Osallistujien sekä heidän lastensa nimet on muutettu.

toimintamuodoista, heidän osuutensa on käytännössä pieni (Eronen ym. 2016: 31). Toimintamalleja on kahdenlaisia. Kielitaidon kehitystä korostavat mallit ovat yleensä kurssimuotoisia ja kuntavetoisia, ja ne ohjaavat jatkokoulutuksiin ja työelämään. Sosiaalisia tavoitteita korostavissa malleissa tavoitellaan ensisijaisesti osallisuutta ja kiinnittymistä ympäristöön ja palveluihin, mutta kielitaitoonkin liittyvät tavoitteet ovat mahdollisia. Monesti sosiaalisia tavoitteita korostavia malleja toteuttavat järjestöt. (Eronen ym. 2016: 31–33.)

Tässä artikkelissa tarkastelen neksusanalyttisesti (Scollon 2011; Scollon & Scollon 2003, 2004) äitien arkisia kertomuksia solmukohtana, jossa kohtaavat yksilöiden tarinat ja laajat yhteiskunnalliset kielenoppimisen ja osallisuuden diskurssit. Painopiste on arjen kielellisessä toiminnassa. Tutkimuskysymykseni on seuraava: minkä asioiden maahanmuuttajaäidit kokevat tukevan osallisuuttaan ja sosiaalistumistaan kielenkäyttäjäyhteisöön?

2 Kieleilyn kautta osalliseksi

Tämä tutkimus nojaa van Lierin (2004, 2007) ekologiseen lähestymistapaan, joka tarkastelee kielenoppimisen mahdollisuuksia toimijan ja ympäristön välisinä suhteina. Toinen keskeinen lähestymistapa on sosiokognitiivinen viitekehys (Atkinson 2011; Dufva ym. 2014; Dufva & Aro 2015). Pidän viitekehyyksiä toisiaan täydentävinä, sillä ne näkevät kielen kehollisena, tilanteisena sekä luonteeltaan sosiaalisena, dynaamisena ja joustavana ilmiönä.

Van Lierin mukaan yksilö on erottamaton osa ekosysteemejä (2004, 2011). Äitien arjen kohtaamiset muodostavat oman ekosysteeminsä, jossa he toimivat et-sien omaa ekologista lokeroaan (*niche*) (ks. Suni 2017). Ekologinen lokero voi olla tilanteinen ja rajoitettu positio, joka rajautuu muiden reviiireihin, käytänteisiin ja toimintaperiaatteisiin (Sunni 2017: 198). Virtasen (2017: 36) mukaan tämä ei kuitenkaan tarkoita, että lokerot olisivat muuttumattomia tai että uusien tulijoiden olisi vain sopeuduttava ympäristön vaatimuksiin.

Ekologiseen ja sosiokognitiiviseen kielenoppimiskäsitykseen voidaan sisällyttää kieleilyn (*language*) käsite, joka rikkoo normatiivisen, standardeihin perustuvan käsityksen kielestä yksilöiden tuottamina koodeina (Lankiewicz 2014: 1). Swainin (2011) mukaan kieleilyssä merkityksiä ei välitetä ainoastaan sanoittamalla, sillä siihen sisältyy myös materiaalisen ympäristön, toisten toiminnan, elekielen ja keuhollisuuden sekä multimodaalisuuden hyödyntäminen. Kieleily ei tapahdu tyhjiössä, sillä kieltä ja ymmärrystä tuotetaan ja lisätään vuorovaikutuksessa (Lankiewicz 2014: 14–15). Kyse on toiseen kieleen sosiaalistumisesta, jonka kautta yksilö oppii käyttämään kieltä ja sen rekistereitä monikielisen ympäristön tilanteissa (mm. Kulick & Schieffelin 2004; Baquedano-López & Mangual Figueroa 2012; Duranti & Black 2012; Heath 2012; Ochs & Schieffelin 2012). Äitiyden kontekstit tarjoavat tällaisia kieleen

sosiaalistumisen mahdollisuuksia päivittäin, sillä äidit kieleilevät itsensä aktiivisiksi toimijoiksi lastensa luomissa tilanteissa (Intke-Hernandez 2020, tulossa).

Näen kieleen sosiaalistumisen kielenoppimisen yläkäsitteenä, sillä se kattaa kognitiiviset toiminnot ja multimodaalisen toiminnan. Kieleen sosiaalistuminen on elämänmittainen prosessi, jossa yhteisön uudet jäsenet oppivat ja hyödyntävät kielellisiä taitoja ja multimodaalisia keinoja uusissa ja ainutkertaisissa vuorovaikutustilanteissa tavoitellessaan yhteisön jäsenyyttä (Ochs 1986; Ochs 2002: 106; Ochs & Schieffelin 2012: 2). Kielenkäyttöön ja käyttäytymiseen liittyviä kulttuurisia odotuksia ei useinkaan ilmaista eksplisiittisesti, sillä ne sisällytetään kommunikatiivisiin ja sosiaalisiin käytänteisiin ja toimintoihin (Ochs 2002: 103).

Osallisuutta voidaan tarkastella Raivion ja Karjalaisen (2013) määrittelemän kolmen osatekijän kautta, joita ovat 1) yksilön riittävät aineelliset resurssit, 2) kyky tehdä omaa elämää koskevia päätöksiä ja 3) sosiaalisesti merkitykselliset suhteet. Kullakin osatekijällä on negatiivinen vastaparinsa syrjäytymisen ulottuvuuksissa. Niitä ovat taloudellinen ja terveydellinen huono-osaisuus; tunne kohteena olemisesta eli kokemus siitä, että omaan elämään ei voi vaikuttaa sekä kuulumattomuuden tunne eli vetäytyminen ja kokemus osattomuudesta. Lisäksi sosiaalinen tuki on tärkeää. Kokkonen (2010: 64–65) määrittelee sen Mikkolaa (2006) mukailien sanattomaksi ja sanalliseksi vuorovaikutukseksi, joka auttaa selviytymään paineista ja hallitsemaan epävarmuutta. Vuorovaikutussuhteiden avulla jaetaan tarvittavia resursseja ja avustetaan toisia, ja ne kasvattavat keskeistä hyväksyntää ja yhdistävät osapuolia (Albrecht & Goldsmith 2003). Sosiaalisen tuen muotoja ovat myös kognitiivinen ja emotionaalinen tuki. Kognitiivinen tuki viittaa tiedon hankkimiseen ja jakamiseen (Moos & Mitchell 1982), ja emotionaalinen tuki auttaa yksilöä kokemaan itsensä tarpeelliseksi ja tärkeäksi (Cobb 1976).

3 Arjen kohtaamiset äitien kokemina ja kertomina

3.1 Aineisto ja tutkimuksen kulku

Tämä tutkimus on osa väitöskirjatutkimustani, ja tässä artikkelissa keskityn ainoastaan laajan tutkimusaineiston yhteen osaan eli haastatteluihin, jotka on tehty joko tulkattuna osallistujien äidinkielestä suomeen tai suomeksi, englanniksi tai espanjaksi heidän kielitaidostaan ja toiveistaan riippuen. Vuosilta 2012–2018 on yhteensä hieman yli 20 tuntia nauhoitettua haastatteluaineistoa, jota olen hyödyntänyt kokonaisuudessaan tässä artikkelissa. Kokonaisaineistoni sisältää lisäksi kenttätömuistiinpanoja, valokuvia arjen tilanteista sekä äänitettyjä vuorovaikutustilanteita.

Tutkimukseeni osallistui yhteensä 11 äitiä (ks. taulukko 1), jotka artikkelin kirjoittamishetkellä ovat asuneet Suomessa 2–15 vuotta. He ovat tulleet Suomeen eri

puoililta maailmaa ja eri syistä: rakkauden tai puolison työn takia, turvapaikanhaki-joina tai etsimään itselleen ja perheelleen taloudellisesti parempaa ja vakaampaa tulevaisuutta. Yksi on opiskellut vain muutaman vuoden peruskoulussa, osalla on ammattikoulu- tai lukiotutkinto ja joillakin on taustallaan yliopistotutkinto tai jonkin verran yliopisto-opintoja.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen osallistujat.

Peitenimi	Ikä	Koulutus	Lähtömaanosa
Aurora	25–29 vuotta	Ammattikoulututkinto	Etelä-Eurooppa
Elena	40–44 vuotta	Yliopistotutkinto	Etelä-Eurooppa
Faisa	60–64 vuotta	Muutama vuosi peruskoulua	Länsi-Afrikka
Fatima	35–39 vuotta	Yliopisto-opintoja	Pohjois-Afrikka
Jelena	35–39 vuotta	Lukion päättötodistus, kauppalisen alan opintoja yliopistosta	Itä-Eurooppa
Kadriye	25–29 vuotta	Yliopistotutkinto	Lähi-itä
Khadija	35–39 vuotta	Ammattikoulututkinto	Länsi-Afrikka
Maite	30–34 vuotta	Yliopistotutkinto	Latinalainen Amerikka
Mar	35–39 vuotta	Ammattikoulututkinto	Länsi-Afrikka
Maria	25–29 vuotta	Yliopistotutkinto	Itä-Eurooppa
Sawan	25–29 vuotta	Ammattikoulututkinto	Aasia

Tutustuin ensimmäisiin osallistujiin elokuussa 2012, kun aloitin etnografisen kenttätyön äiti-lapsiryhmän parissa eräässä pääkaupunkiseudun asukaspuistossa. Asukas- ja leikkipuistot ja perhetalot ovat paikkoja, jotka tarjoavat maksuttoman ajanviettopaikan lapsiperheille ja koululaisille ja joissa järjestetään kaikille avointa ohjattua ulko- ja sisätoimintaa arkisin. Tapasin osallistujia äiti-lapsiryhmässä kerran viikossa toukokuuhun 2013 saakka, minkä jälkeen jatkoin tutkimusta vuoteen 2018 muun muassa henkilökohtaisia haastatteluja tekemällä. Osallistujien haastattelut tein pääasiassa vuosina 2012, 2013 ja 2018, minkä lisäksi kirjoitin muistiinpanoja yhteydenpidostani heidän kanssaan koko tutkimusjakson (2012–2018) ajan. Varsinaisten haastattelujaksojen välillä olin heihin yhteydessä puhelimitse, sähköpostitse ja sosiaalisen median kautta. Nämä muistiinpanot olen taltioinut kokonaisuineeni. Vaikka osa niistä ei ole päätynyt tarkempaan analyysiin, kaikki kerätty ja reflektoitu materiaali on auttanut minua hahmottamaan ja ymmärtämään tutkimuskohdetta (ks. Strömmer 2017: 52). Tässä artikkelissa avainosallistujiksi nousevat Sawan ja Elena, mutta kaikki 11 osallistujaa ja heidän tarinansa ovat olleet merkittäviä tutkimuksen ja analyysin kannalta. Sen vuoksi myös heidän äänensä kuuluvat aineistoimerkeissä.

Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti aineistonkeruu ei ole pelkkää osallistujien toiminnan tarkkailua, vaan se vaatii tutkijan osallistumista kentän toimintaan. Tämän tutkimuksen osallistujille en ollut pelkästään tutkija, vaan myös kanssakulkija ja vertainen, sillä alusta asti he tiesivät minunkin olevan äiti, ja kenttätyöjakson aikana he myös tutustuivat poikaani. Toisinaan äidit saattoivat kertoa hyvinkin yksityisiä asioita elämäntilanteestaan, jolloin koin velvollisuudekseni tutkijana ja ihmisenä olla läsnä ja kuunnella heitä. Koska äidinkieleni on suomi, osa heistä tukeutui minuun myös suomen kieleen liittyvissä kysymyksissä.

3.2 Äitien kertomukset neksusanalyysin solmukohtana

Kuvaan seuraavaksi neksusanalyysia ja sen soveltamista äitien kertomusten tarkasteluun. Neksusanalyysi on monimenetelmäisyyteen kannustava metamenetelmä (Scollon 2001; Scollon & Scollon 2003, 2004), jonka taustalla on etnografiaa, lingvististä antropologiaa, kriittistä diskurssianalyysia, vuorovaikutuslingvistiikkaa sekä kulttuurihistoriallinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan (Kuure 2018: 436). Scollonin (2001) neksus-käsitettä soveltaen näen etnografisen kertomusaineiston äitien kokemusten ja kokemushistorioiden sekä monenlaisten diskurssien, arvojen ja normien toisiaan leikkaavien kaarien kimppuna. Kertomuksista piiryy kuva äitien arjen kohtaamisista, joista voi nostaa tarkasteluun sosiaalisia suhteita, vuorovaikutuskäytänteitä ja kielellistä toimintaa. Aineisto tarjoaa mahdollisuuden tutkia, minkä asioiden äidit kokevat tukevan osallisuuttaan. Neksusanalyysin avulla tarkastelen ainutlaatuisia ja yksilöllisiä kertomuksia suhteessa yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Äitien kuvailemat arkipäivän tilanteet eivät ole yksittäisiä, irrallisia tapahtumia, sillä ne edustavat jotain suurempaa ilmiötä (ks. Blommaert & Jie 2010: 12). Tarkastellessani kertomuksia olen pyrkinyt neksusanalyttisen periaatteen mukaisesti välttämään mikro- ja makrotason erottelua. Jokapäiväisissä kohtaamisissa ja toiminnassa toteutuvat yhteiskunnalliset normit, käytänteet ja lainalaisuudet, ja makro- ja mikrotaso vaikuttavat kaiken aikaa toisiinsa ja muokkaavat toisiaan. Toimijoiden menneisyys ja diskurssien tarinat vaikuttavat väistämättä toimintaan ja kertomuksiin. Maahanmuuttajaäitien arkipäivän kohtaamiset ovat laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa tarkasteltava ilmiö.

Neksus on solmukohta tai risteymä, jossa ihmisten, paikkojen, diskurssien, ajatusten, käytänteiden, kokemusten ja objektien liikeradat kohtaavat toisensa ja mahdollistavat tilanteisen toiminnan, joka osaltaan vaikuttaa liikeratoihin ja muokkaa niitä (Scollon & Scollon 2004: 159). Tutkimuksen solmukohta on äitien arjen kohtaamisissa, joihin vaikuttavia tekijöitä (risteäviä kaaria) tarkastelen. Scollonin ja Scollonin (2004) mukaan neksuksessa risteäviä kaaria ovat diskurssit (*discourses in place*), toimijan kokemushistoria (*historical body*) ja vuorovaikutusjärjestys (*interaction order*). Keskityn erityisesti diskursseihin ja toimijoiden kokemushistorioihin.

Neksusanalyyssissa diskurssin määritelmä on väljä, minkä vuoksi tutkijan on määriteltävä se joka kerta erikseen (Pietikäinen 2012: 435; Dlaske 2015: 248; Strömmer 2017: 56–57). Lähtökohtaisesti diskurssit ovat paikantuneita, sillä ne sijoituvat johonkin tiettyyn fyysiseen tilaan ja sen materiaalisiin artefakteihin. Ne voivat olla materiaalisessa tilassa toteutuvia asioita ja esineitä, kuten tekstejä, kylttejä ja ääniä (Scollon & Scollon 2003, 2004: 163). Ne voivat olla myös erilaisia yhteydenpittotapoja (Scollon & Scollon 2004: 4–5, 89–90), joita osallistujat käyttävät tai jättävät käyttämättä sosiaalisessa toiminnassa (Scollon & Scollon 2004: 14). Foucault puolestaan toteaa, että diskurssit ovat kulttuurisesti jaettuina puhe- ja ajattelutapoja, jotka rakentavat ja muokkaavat tietoa ja puhunnan kohdetta (Foucault 2005: 46–49).

Tämän osatutkimuksen aineistossa olen Foucaultiin nojaten määritellyt diskursseiksi äitien kertomukset arjesta. Näissä diskursseissa on kuultavissa äitien äänen lisäksi julkisen keskustelun äänet sekä kaikuja toisista, aiemmista diskursseista, jotka nousevat esiin kokemushistorioiden kautta. Diskursseissa sosiaalinen ja kielellinen kietoutuvat yhteen; ne toteutuvat kielellisesti, mutta niiden valta on myös näkymättömissä säännöissä ja normeissa, jotka määrittelevät sanomisen ja puhumisen tapoja (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 71–72). Näitä näkymättömiä sääntöjä pyrin tarkastelemaan vertaamalla äitien käyttämiä diskursseja julkiseen keskusteluun maahanmuuttajataustaisten kotivanhempien kotoutumisesta ja kielenoppimisesta. Lisäksi aineistossani diskursseiksi määrittävät myös arkielämän fyysiset tilat, joissa äidit elävät arkeaan, sillä kyseiset paikat vaikuttavat osaltaan toimintatapojen ja vuorovaikutuskäytänteiden muodostumiseen ja vakiintumiseen.

Scollon ja Scollon (2004: 13) ovat verranneet kokemushistorian käsitettä Bourdieun (1977) habituksen käsitteeseen, mutta he käyttävät sen sijaan käsitettä *historical body*, joka sijoittaa keholliset muistot tarkemmin fyysiseen yksilöön. Kokemushistoria viittaa aiempiin muistoihin, kokemuksiin, toimintaan ja tapahtumiin, jotka vaikuttavat ihmisen yksilölliseen ja sosiaaliseen identiteettiin (Scollon & Scollon 2004: 160–161). Haastatteluhetkessä on läsnä koko kokemushistoria.

Neksusanalyyttistä tutkimusprosessia kuvataan kolmen toisiinsa linkittyvän analyysisyklin avulla (ks. Scollon & Scollon 2004: 152–178). Nämä vaiheet ovat toisiinsa nivoutuvia ja toistuvia sekä lomittuvia ja päällekkäisiä. Kun tutkija ymmärtää ilmiötä paremmin, hän joutuu aina uudelleen ihmettelemään ja analysoimaan, mistä on kysymys. Kartoittaminen (*engaging with the nexus of practice*) on ensimmäinen vaihe, jossa tutkija tutustuu toimintayhteisöön, pyrkii pääsemään siihen mukaan ja asemoi itsensä yhdeksi sen osallistujista tarkoituksenaan paikantaa ja rajata tutkimuskohde (Scollon & Scollon 2004: 153–159). Tämän tutkimuksen kartoitusvaihe alkoi jo vuonna 2012 Osallisena Suomessa -hankkeeseen kuuluvan Osaava vanhempi -alahankkeen puitteissa (ks. Intke-Hernandez & Matkaselkä 2012; Intke-Hernandez 2015; Intke-Hernandez & Holm 2015; Pöyhönen & Tarnanen 2015; Pöyhönen ym. 2010; Tarnanen ym. 2013). Aikaisemmat tutkimukset ja lähdekirjallisuus auttoivat

löytämään tutkimukselle painopisteet, paikantamaan tutkittavat ilmiöt sekä tarkentamaan tutkimusongelman.

Navigointivaiheessa (*navigating the nexus of practice*) tutkija kerää aineistoa, tekee ensimmäiset analyttiset havaintonsa ja kohdistaa huomionsa tutkimusongelmaan (Scollon & Scollon 2004: 159–177). Lisäksi tutkija jäsentää tutkimusongelmaa ja rajaa aineistoaan tarkastelemalla kertautuvia ja syklisiä sisältöjä (Scollon & Scollon 2004: 159–160). Kuvaan navigointivaiheita seuraavassa alaluvussa. Kuure, Riekkä ja Tumelius (2018: 72) toteavat, että neksusanalyttisen tutkimuksen taustalla on usein halu muutoksen käynnistämiseen, jota pidetään viimeisenä vaiheena (*changing the nexus of practice*). Tällöin tutkija sijoittaa löydökset osaksi tutkittavaa ilmiötä ja pohtii niitä muutostarpeiden näkökulmasta tai toiminnan ehtoihin ja seuraamuksiin keskittyen (Pietikäinen 2012: 420). Muutoksen käynnistäminen ja toteuttaminen voivat tarkoittaa konkreettisia muutostoimia tai kentälle palaamista sekä tuloksista keskustelua osallistujien kanssa, jolloin tavoitteena on muuttaa sosiaalisia käytänteitä tekemällä näkyviksi analyysin tulokset (Scollon & Scollon 2004: 177–178). Luvussa 5 pohdin tutkimukseni neksusanalyysin muutosvaihetta eli sitä, miten tämän tutkimuksen tekeminen ja tutkimustulosten esittäminen ovat vaikuttaneet tutkittavaan ilmiöön ja tutkimuksen osallistujien elämään.

4 Navigointi äitien arkisissa kielitarinoissa

Olen soveltanut Scollonin ja Scollonin (2004: 159–177) kuvaamia ja ehdottamia navigointivaiheen etenemisaskeleita. Ensin olen paikantanut toimijoiden, diskurssien ja muiden osatekijöiden syklit, jotka kulkevat kuvattujen arjen kohtaamisten halki. Sen jälkeen olen pyrkinyt ymmärtämään, miten kokemushistoriat ovat läsnä kerrontaan ja toimintaan vaikuttavina tekijöinä.

Lopuksi olen paikantanut ja valinnut tarkasteltaviksi tärkeimmät diskurssit. Pietikäisen mukaan (2012: 422–423) diskurssien paikantaminen ja nimeäminen on hiljalleen etenevä prosessi, jossa navigoidaan aikaisemman ja meneillään olevan tutkimuksen aineiston välimaastossa. Diskursseja ei voi löytää valmiina, vaan niiden paikallistaminen ja materiaalistuminen on analyysiprosessin tulos (Pietikäinen 2012: 423). Olenkin edennyt aineiston läpikäymisen kautta vaiheeseen, jossa keskityn kolmeen osallistujien arjessa risteävään diskurssiin, jotka olen nimennyt 1) *osallisuuden haasteiksi ja puutteiksi*, 2) *toiveeksi osallisuudesta* ja 3) *mahdollisuudeksi osallisuuteen*. Seuraavaksi tarkastelen näitä diskursseja lähemmin äitien kokemushistorioiden valossa.

4.1 Osallisuuden haasteet ja puute

Haastatteluissa äidit kuvailivat arkielämäänsä pitkälti sosiaalisten suhteiden tai niiden puuttumisen kautta. Monet kuvasivat lähtömaansa suhteita tiiviiksi ja runsaiksi. Äidit kertoivat, miten perhe, suku ja ystävät auttoivat toisiaan ja osallistuivat yhteiseen elämään. Kuvaukset läheisistä suhteista korostuivat erityisesti äitien kuvaillessa Suomessa koettua samankaltaisten suhteiden puuttumista sekä yksinäisyyden ja erillisyyden tunteita. Kertomuksista välittyy toivottomuuden tunne, sillä apua ei ole tarvittaessa saatavilla.

Aasialainen Sawan on yksinhuoltajaäiti, joka muutti Suomeen mentyään naimisiin suomalaisen miehen kanssa. He tutustuivat miehen lomaillessa usein Sawanin kotimaassa. Siellä Sawanin elämä ei ollut taloudellisesti helppoa, mutta hän koki olevansa rakastettu ja arvostettu perheensä, ystäviensä ja työtovereidensa keskuudessa. Välillä hän teki kahta työtä yhtä aikaa, koska hän oli eronnut ja hänellä oli kaksi teini-ikäistä lasta kasvatettavanaan ja isänsä huolehdittavanaan.

Kun Sawan tutustui tulevaan puolisoonsa, hän koki saavansa taloudellista tukea ja ymmärrystä. Mies kohteli Sawanin perhettä kunnioittavasti ja auttoi osallistumalla menoihin. Sawan käsitti miehen olevan hyvätuloinen. Kun mies pyysi Sawania vaimokseen ja muuttamaan Suomeen luvaten, että perhekin voisi muuttaa perässä, Sawan suostui. Tämä tarina ei ole poikkeuksellinen. Tulkintani mukaan se heijastaa lännen ja idän välistä yhteiskunnallista epäsuhtaa: osa länsimaalaisista katsoo voitavansa hankkia rahalla elämänkumppanin, jolle avioliitto saattaa olla kätevä tapa päästä muuttamaan paremman elintason toivossa vauraampaan maahan.

Sawanin tarina ei kuitenkaan jatku onnellisesti, sillä Suomeen saapuessa todellisuus osoittautui toisenlaiseksi. Mies joutui vankilaan, ja raskaana oleva Sawan jäi asumaan pieneen kalustamattomaan vuokra-asuntoon. Ensimmäisten haastattelujen aikaan Sawanin poika oli kaksivuotias, mies vankilassa ja asunto yhä lähes kalustamaton. Vaatteet olivat kasoissa ympäri asuntoa ja tavaroita päällekkäin pinottuina. Kaikesta välittyi vaikutelma arjen hallinnan haasteista, yksinäisyydestä, näköalattomuudesta ja toivottomuudesta. Nämä asiat ilmenivät myös Sawanin kertomuksesta:

- 1) Kotimaassani minulla on paljon perhettä. Meillä on ystäviä, sukua, kaikkea. Kaikki auttavat, mutta Suomessa minä olen yksinäinen. --- Ei ole perhettä, joka auttaa. Minun miehelläni on äiti, isä, sisko, mutta he eivät tule, minä en tiedä miksi. Minulla on niin paha olla, koska olen yksin poikani kanssa. Kerran minä olin kipeä, eikä minulla ollut ruokaa. Kukaan ei auttanut, ja jouduin lähtemään kauppaan sairaana. --- Isovanhemmat eivät halua tavata poikaani Juania. Kauan sitten he tulivat käymään, lyhyeksi aikaa. He vain katsoivat Juania ja kysyivät minulta, mitä minä haluan. Minä sanoin, että vaippoja ja maitoa lapselle. Sitten he menivät ostamaan niitä, palasivat ja istuivat hetken ja lähtivät sitten pois. --- He eivät halua olla kanssani, enkä minä tiedä miksi. Onko se kielen takia? Koska minä puhun huonosti suomea? Meidän on todella vaikea puhua keskenämme. (Sawan, aasialainen kolmen lapsen äiti, haastattelu vuodelta 2012)

Sawanin kuvaillessa kotimaataan hän mainitsi siellä olleen *kaikkea*. Kun on ystäviä, perhe ja sosiaalisia kontakteja, on kaikkea. Kun on täysin yksin, tätä *kaikkea* ei enää ole. Sawan nostaa voimakkaasti esiin perheen ja sukulaisten tuen puutteen. Ainoa sosiaalisen tuen muoto, jota Sawan koki toisinaan saavansa, oli appivanhempien materiaallinen apu. Muuten yhteydenpito oli lähes olematonta. Sawan epäili, etteivät he halunneet olla tekemisissä, koska yhteistä kieltä ei ollut. Tässä Sawanin tulkinassa kuuluu makrotason diskurssin ääniä: tutkimuksessa ja julkisessa keskustelussa yhteistä kieltä pidetään lähtökohtaisesti avaimena yhdessäoloon, ja sen heikko osaaminen tai puute puolestaan tulkitaan esteeksi eri osapuolten keskinäisen suhteen rakentumiselle (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2020). Sawan positioituu suomen kieltä taitamattomaksi, yksinään eteenpäin ponnistelevaksi äidiksi. Kyseessä on ekologinen lokero, jossa hän vaikuttaa tuntevan osattomuutta ja josta hän itse haluaisi pois. Hän ei kuitenkaan onnistu löytämään sieltä ulospääsyä, vaan hän sopeutuu muiden toimijoiden määrittelemiin reviiireihin.

Kuten seuraavasta aineistoesimerkistä käy ilmi, Sawan osallistui toisinaan asukaspuiston toimintaan, jota hän kehui. Sen ansiosta hän pääsi käyttämään suomea erilaisissa arkikonteksteissa:

- 2) Asukaspuisto on hyvä paikka. Se on paljon parempi kuin suomen kurssit. Suomen kurseilla en ymmärrä mitään ja joudun koko ajan ajattelemaan kieltä, mutta asukaspuisto on erilainen. Siellä me vietämme tavallista elämää ja se on helppoa. Olemme yhdessä, juomme kahvia, askartelemme ja teemme ruokaa. Se on hauskaa ja helppoa, ja me teemme kaiken yhdessä. Samalla me puhumme suomea ja minä ymmärrän. Jos joku ei ymmärrä, toinen auttaa. Toinen äiti, tai ohjaaja. (Sawan, aasialainen kolmen lapsen äiti, haastattelu vuodelta 2013)

Asukaspuistossa Sawan osallistui yhdessäoloon sekä kieleili ohjatun toiminnan ja vapaan oleskelun puitteissa. Kielenoppiminen tapahtui muun toiminnan lomassa, ja osallistujat tarjosivat toisilleen kielellistä tukea. Asukaspuiston toimintaa kuvaillessaan Sawan mainitsi, että siellä oli mahdollisuus ”tavalliseen elämään”, kuten yhteiseen kahvitteluun. Myös muut tutkimukseen osallistuneet äidit kertoivat kokevansa kuuluvuuden tunnetta asukaspuiston äiti-lapsiryhmässä.

Sawan sai suomalaiselta suvultaan hieman materiaalista tukea, kuten pyytämäänsä vaippoja ja maitoa lapselleen, mutta hän mainitsi kaivanneensa neuvoja Suomessa toimimisesta. Suku ei tarjonnut kognitiivista tukea (Moos & Mitchell 1982), mutta hän sai sitä asukaspuistosta. Erityisen merkittäväksi hän koki, että asukaspuistossa hän oppi soittamaan hälytyskeskukseen suomeksi. Lisäksi Sawan mainitsi saaneensa asukaspuistosta tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta. Asukaspuistosta saatu kognitiivinen tuki voidaan nähdä osallisuutta ja toimijuutta vahvistavana tekijänä, sillä se lisää turvallisuudentunnetta ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämään (Raivio & Karjalainen 2013).

Muutkin kuvasivat sosiaalisten suhteiden luomiseen liittyviä haasteita. Elena, kouluikäisten lasten äiti, sanoi näin:

- 3) Minulle on ollut vaikeaa saada suomalaisia ystäviä. Minä olen yrittänyt. Alussa yritin naapureiden kanssa. Minulla oli naapureita, joilla myös oli pieniä lapsia, ja he menivät yhdessä pihalle ja hiekkalaatikolle. Minä menin myös sinne lasten kanssa --- Yritin jutella heidän kanssaan, mutta aina keskustelut kääntyivät lapsiin. He istuivat yhdessä ja puhuivat suomea, vaikka he osasivat mainiosti englantiaakin. Kyllä minä ymmärrän, että he halusivat puhua omaa kieltään. Minä kerroin heille itsestäni ja yritin puhua heille, niin kuin kotimaassani tehdään, mutta he eivät oikein vastanneet. Ihan kuin heille olisi ollut ihan sama. --- Lopulta minä en enää jäänyt pihaan, koska minulla ei ollut hyvä olla siellä. --- Minä tiedän, että kieli auttaa integroitumaan. Mutta ehkä se on myös kulttuuri, se on niin erilainen. *Täällä ihmiset ovat eri tavalla yhdessä ja puhuvat eri tavalla keskenään kuin kotimaassani.* Puhumisen ja olemisen tapa on niin erilainen.
(Elena, eteläeurooppalainen kahden lapsen äiti, haastattelu vuodelta 2018)

Elenan kertomuksessa mikro- ja makrotason diskurssien äänet kietoutuvat yhteen hänen kuvaillessaan sitä, kuinka paikallisen kielen taitaminen nähdään keskeisenä vuorovaikutustekijänä siitä huolimatta, että käytettävissä olisi jokin muu yhteinen kieli. Yrittäessään luoda kontakteja naapureihinsa Elena ei tuntenut saavansa vasta-kaikua ja tulkitsi tilanteen niin, että paikallisen, yhteisen kielen puuttuminen oli este keskusteluyhteyden luomiselle. Paikallisen kielen taitaminen nousee esiin keskeisenä osallistavana toimintaresurssina myös Euroopan sosiaalirahaston rahoittamassa Kotopaikka-hankkeessa ja siihen liittyvässä tutkimuksessa: suomen kielen taitoa tarvitaan työllistymisen lisäksi myös vapaa-ajalla pyrittäessä kieliyhteisön jäseneksi (Pitkänen 2019).

Arjen kohtaamisissa on aina läsnä osallistujien koko kokemushistoria. Sekä Elena että muut äidit tulivat haastattelutilanteeseen kokemushistorioineen ja toimivat taustojensa, tapojensa, oletustensa ja kokemustensa valossa. Elena kokikin yhteisen kielen puutteen lisäksi olemisen tavan erilaisuuden estävän äitejä pääsemästä yhteisöön, minkä hän tuo esiin puhuessaan kulttuurien erilaisuudesta. Elenan arjessa suomen kieli on vuorovaikutussuhteiden ja osallisuuden kannalta sekä haaste että mahdollistava tekijä. Elena kertoi tiedostavansa, että hänen pitäisi puhua suomea oppiakseen sitä enemmän ja laajentaakseen kielenkäyttökontekstejaan. Yhteisen kielen taitaminen mahdollistaisi kielellisen vuorovaikutuksen syntymisen toisten kanssa, jolloin myös yhteisiä kulttuurisia toimimisen ja olemisen tapoja voisi löytyä. Tapaus osoittaa, että kielellisen tuen puute voi johtaa sosiaalisen tuen puutteeseen ja päinvastoin, jolloin kieliyhteisöön sosiaalistuminen hankaloituu tai estyy kokonaan. Osattomuuden tunne syntyy toisiaan ruokkivista sosiaalisen ja kielellisen tuen puutteista.

Elenan haastattelukatkelmasta käy ilmi, että toiset äidit yrittivät hakea yhteistä lapsiin liittyvää puheenaihetta keskustelunavaukseksi, mutta se ei kiinnostanut

Elenaa. Haastattelun alussa hän määritteli itsensä ennen kaikkea yrittäjäksi ja itsenäiseksi naiseksi, sitten vasta äidiksi. Hän esitteli itsensä seuraavin sanoin: "Olen Elena, ja olen toiminut yrittäjänä nuoresta asti, siitä asti kun itsenäistyin. En ole tarvinnut ketään elättämään itseäni. Olen myös äiti, minulla on kaksi lasta." Myös muut pihan äidit olisivat kenties määritelleet itsensä muuksikin kuin äideiksi, mutta hiekkalaatikolla äitiys ja lapset olivat yhdistäviä tekijöitä, joiden puitteissa vuorovaikutus saattoi syntyä tai olla syntymättä. Toisten äitien hiekkalaatikkoreviirillä Elena asemoitiin äitiyden ekologiseen lokeroon, mikä saattoi olla tapa hakea yhteistä lähtökohtaa vuorovaikutukselle. Haastattelussaan Elena ilmaisi selkeästi haluavansa pyrkiä pois kyseisestä lokeroista. Elenan kokemat haasteet, jotka liittyvät oman ekologisen lokeron löytämiseen, syntyivät kenties siitä, että kieleen sosiaalistumisessa on kyse emotionaalista ja identiteettiä muokkaavasta prosessista. Hän olisi halunnut määrittellä itsensä oman alansa ammattilaisena, mutta se ei onnistunut suomeksi.

Elenan haastattelukatkelmasta välittyvä halu olla "muutakin kuin äiti" on yhteydessä äitiyttä koskeviin ristiriitaisiin diskursseihin, jotka muodostavat äitiyden puhetapojen ja yksilöllisten kokemusten välillä vallitsevan äitiyden kulttuurisen tilan (Nousiainen 2004). Tätä kulttuurista tilaa rajaavat ja muokkaavat äitiyttä koskevat uskomukset, arvot, moraalikäsitteet, normit ja myytit (emt. 25, 58–67). Julkisessa puheessa äitiyteen kohdistuvat diskurssit ovat keskenään ristiriitaisia. Toisaalta ihailaan lapselleen omistautuvaa, emotionaalista äitiä, mutta toisaalta äitiä vaaditaan toteuttamaan itseään ja olemaan omaehtoinen ja rationaalinen päätöksissään ja teoissaan (Berg 2008). Mediapuheessa toteutetaan individualistista diskurssia "hyvästä äidistä", joka on lapsistaan riippumaton vapaa nainen ja joka onnistuu yhdistämään työn ja äitiyden oman organisointikykyänsä ansiosta (Berg 2008). Elenan tavoittelema ekologinen lokero näyttää sijoittuvan tämän individualistisen diskurssin piiriin. Kokemushistoriansa tukemana Elena pyrkii etsimään paikkaansa yhteiskunnassa korkeasti koulutettuna, työllistytynä naisena, joka toimii myös kodin ulkopuolella huolimatta kohtaamistaan haasteista. Ulkomaalaistaustaisten naisten työmarkkina-asema on heikko korkeasta koulutuksesta ja kielitaidosta huolimatta, ja monelle tarjolla on vain koulutusta vastaamatonta työtä (Himanen & Könönen 2019: 59; Larja 2019: 28).

Analyysissäni olen huomionut kielellisen toiminnan rakentumisen tiloissa, joissa arkea eletään. Tila on fyysisen paikan lisäksi sosiaalinen konstruktio, jota luodaan jatkuvasti neuvottelemalla (Kuure & McCambridge 2007: 140). Äitien arkielämän tilat ovat moninaisia, ja diskurssien näkökulmasta ne voivat olla äänekkäitä (*noisy*) tai hiljaisia (*quiet*) (Scollon & Scollon 2004: 163–164). Asukaspuistot ovat diskursiivisesti äänekkäitä, sillä niissä on samanaikaisesti monia eri diskursseja, joihin kuuluu ohjattujen tuokioiden toimintatavat ja vuorovaikutuskäytänteet, äitien vapaamuotoiset keskustelut ja monikulttuuriset kahvipöytäkeskustelut. Mukana on myös kaikuja autoritäärisistä äänistä ja normeista, jotka välittyvät ohjaajien toiminnasta (Intke-Hernandez & Holm 2015). Elenan kertomuksissa äitiyden arki

vaikuttaa kuitenkin toteutuvan diskursiivisesti hiljaisemmissa tiloissa: äitiysdiskurssi oli voimakkain äitien kesken, eikä hän halunnut osallistua siihen. Hän olisi kaivannut diskursiivisesti moninaisempaa ja äänekkäämpää tilaa, jossa olisi voinut valita kiinnostavamman diskurssin ja päästä hyödyntämään kieleilyn ja kieleen sosiaalistumisen mahdollisuuksia. Haastattelussaan Elena mainitsee pariin otteeseen, että hän olisi halunnut puhua muustakin kuin lapsista. Vaikka hän kertoo turhautuneensa siihen, että hiekkalaatikolla toiset äidit tuntuivat keskittyvän äitiydestä ja lapsista puhumiseen, hänen kertomuksestaan välittyy myös pettymys siitä, ettei hän päässyt mukaan keskusteluun.

Aineistosta selviää, että maahanmuuttajaäidit kohtaavat useita näkymättömiä rajoja ja odotuksia, jotka vaikuttavat heidän mahdollisuuksiinsa osallistua ja toimia kieliyhteisössä (ks. Suni 2017). Toisinaan he tunnistavat nämä rajat ja myötäilevät tai vastustavat niitä, mutta joskus he eivät tiedä, missä rajat ovat, mikä hankaloittaa osalliseksi tulemistä. Sekä Sawan että Elena toivat esiin haastatteluissaan epätoisuuden siitä, miksi he eivät pääse osallisiksi niihin yhteisöihin, joihin he haluavat päästä. Molemmat epäilivät syyksi heikkoa suomen kielen taitoaan, mikä toisaalta juontuu heidän kokemushistorioistaan aktiivisina kielenkäyttäjinä aiemmissa vuorovaikutussuhteissa sekä siitä, että kielitaitoa pidetään yleisesti keskeisenä ja ratkaisevana tekijänä yhteisöihin pääsemisen kannalta. Kyseessä on noidankehä, sillä tarkkailemalla yhteisöjä ulkopuolelta on hankalaa tai lähes mahdotonta oppia sosiaalisessa toiminnassa mukana olevia, kielenkäyttöön ja käyttäytymiseen liittyviä kulttuurisia odotuksia, joita ei sanoiteta tai selitetä erikseen.

4.2 Toive osallisuudesta

Julkinen keskustelu korostaa kielitaidon merkitystä työmarkkinoilla sekä työllistymisen avainroolia kotoutumisessa (mm. Laki kotoutumisen edistämisestä 2010; Työ- ja elinkeinoministeriö 2016, 2017a, 2017b; Koljonen 2017; Lindström 2018). Nämä teemat toistuvat äitien kertomuksissa heidän kuvaillessaan toivettaan osallisuudesta, jota tavoitellaan kielenoppimisen ja työllistymisen kautta. Heidän tavoitteenaan on oppia kieltä ja työllistyä, ja he pitävät suomen taitoa keskeisenä kriteerinä yhteiskunnan täysivaltaiseksi toimijaksi pyrkimiselle. Näin Maria muotoilee asian kertomuksessaan:

- 4) Haluaisin olla aktiivinen työelämässä, en vain siivota ja tehdä ruokaa kotona. Voisin ensin tehdä vapaaehtoistyötä tai auttaa jotakuta jossakin. Sitten haluaisin opiskella lähihoitajaksi, mutta minun pitää oppia ensin enemmän suomea. --- Minulla on ikävä minun normaalia, aktiivista elämäni. Sitä, mikä minulla oli kotimaassani. Haluan olla töissä, nähdä ihmisiä, olla aktiivinen, keskustella. Tiedän, että minun pitää ensin oppia kieli, koska nyt voisin vain siivota täällä, mutta tulevaisuudessa haluaisin olla sairaanhoitoalalla. Minusta olisi ihanaa olla kättilö. (Maria, itäeurooppalainen yhden lapsen äiti, haastattelu vuodelta 2018)

Maria kertoo toiveestaan oppia suomea, opiskella ammattiin tai suorittaa jatko-opintoja ja työllistyä. Hän haluaa olla tasaveroisessa asemassa ympäröivän yhteiskunnan aikuisten kanssa: käydä töissä ja olla tekemisissä toisten kanssa.

Hän uskoo tulevansa kielenoppimisen, kouluttautumisen ja työllistymisen kautta osalliseksi, mitä tavoitellaan myös maahanmuuttajien yhdenvertaiseen yhteiskunnalliseen asemaan tähtäävällä kotouttamispolitiikalla (Himanen & Könönen 2019: 54). Tämä ajattelumalli esiintyy kaikkien äitien tarinoissa. He ovat aktiivisia toimijoita kodin, perheen ja lasten kasvatuksen piirissä, ja kieleilemällä he sosiaalistuvat kielenkäyttäjyhteisöön, josta he saavat kielellistä tukea ja oppivat arkensa kannalta keskeistä ja merkittävää kieltä (Intke-Hernandez 2020, tulossa). Yhteistä on halu laajentaa toimijuutta muihin konteksteihin ja asemoida itsensä useampaan kuin yhteen ekologiseen lokeroon. He haluavat opiskella lisää, työllistyä ja aktivoitua työelämässä. Myös kokemushistoriat nousevat esiin äitien puhussa työllistymistoi-veistaan, sillä he kuvailevat olleensa aiemmassa kotimaassaan aktiivisia työntekijöitä palkkatyön, perheyhtymisen tai vapaaehtoistyön parissa.

Vaikka osa äideistä oli valmiita vaihtamaan alaa tai opiskelemaan uuden ammatin työllistykseen, jotkut haaveilivat jatkavansa omalla alallaan, kuten seuraavasta Jelenan puheenvuorosta käy ilmi:

- 5) Olen opiskellut kaupallista alaa ja johtamista, miksi minun pitäisi mennä Alepaan töihin tai siivota? Kaikki työt ovat hyviä, mutta minä olen opiskellut enemmän ja ollut kotimaassani esimiehenä pienessä kaupassa. Miksi en pystyisi tekemään samaa työtä täällä? (Jelena, yhden lapsen äiti, haastattelu vuodelta 2013)

Kun viiden vuoden kuluttua haastattelin Jelena uudelleen, hänen toiveensa omalla alalla jatkamisesta oli muuttunut:

- 6) Ennen minä halusin olla johtaja. Nyt minä teen sijaisuuksia kaupassa ja asukaspuistossa. Töissä puhun suomea ja he soittavat minulle uudelleen, kun joku on sairas ja he tarvitsevat sijaisen. Minä olen onnellinen ja minulle riittää helppo työ, josta saa rahaa elämiseen. Haluan, että minulla on aikaa olla lapseni kanssa, kun hän pääsee koulusta. (Jelena, yhden lapsen äiti, haastattelu vuodelta 2018)

Jelena kertoi minulle käyneensä ensin muutaman kielikurssin ja sen jälkeen aloitaneensa kieliharjoittelun lähikaupassaan. Kertomansa mukaan hän oli osoittanut aktiivisuutta harjoittelussa ja myöhemmin hänet pyydettiin tekemään lyhyttä sijaisuutta samaan kauppaan. Sen lisäksi hän onnistui samaan harjoittelupätkiä ja sijaisuuksia tututussa asukaspuistossa. Jelena vaikutti tyytyväiseltä tilanteeseensa ja kertoi sen suovan hänelle riittävän toimeentulon, aikaa olla perheen kanssa sekä mahdollisuuden oppia ja ylläpitää suomen kielen taitoa. Vaikka Jelenan tilanne vaikuttaa otolliselta, se voidaan nähdä myös sisääntulotyön aiheuttamana liikkuvuusansana, johon työntekijä jumittuu ja josta pois pääseminen voi olla hankalaa

(Strömmer 2017: 70). Sisääntulotyöt voivat kuitenkin myös tarjota kielenoppimis- mahdollisuuksia (emt. 2017: 70), jotka ainakin näennäisesti helpottavat osallisuuden syntymistä ja mahdollisesti muualle työllistymistä.

Äidit uskovat vakaasti kielitaidon tukevan osallisuutta ja edistävän työllistymistä, mutta he haluavat oppia suomea myös voidakseen toimia itsenäisesti arkielämässä. Toive kielen oppimisesta ja työllistymisestä liittyy myös oman äänen haltuunottoon, joka on Dufvan ja Aron (2015: 40) mukaan toimijuuden ytimessä. Kun yksilö saa mahdollisuuden vaikuttaa omaan elämäänsä ja asioida itsenäisesti aikuisen ja vanhemmuuteen liittyvän arkielämän tilanteissa, auktoriteettien äänet voi vaientaa. Oma ääni tarkoittaa monien äänten yhteensulautumaa (Bahtin 1986), joka kehittyy ottamalla haltuun muiden ääniä (Aro 2009: 281). Sanoista tulee omia, kun puhuja käyttää niitä omiin tarkoituksiinsa eikä ainoastaan toistaessaan toisten puhetta (Bahtin 1981: 293). Tämä voidaan nähdä symbolisena toimintana, mutta äitien kohdalla se on myös konkreettista. Kun he oppivat riittävästi suomea, he voivat toimia itsenäisesti erilaisissa asiointitilanteissa.

4.3 Mahdollisuus osallisuuteen

Aikuisten maahanmuuttajien kielenoppiminen tapahtuu arjen konteksteissa, kuten työssä, koulutuksen piirissä ja sosiaalisen elämän tilanteissa (Tarnanen ym. 2015). Aiempi tutkimukseni (Intke-Hernandez 2020, tulossa) osoittaa, että maahanmuuttaja-äitien arkielämän informaalin kielenoppimisen ja kieliyhteisöön sosiaalistumisen paikkoja ja tilanteita ovat erityisesti leikkipuistot, perhekerhot sekä julkiset paikat ja tapahtumat. Paikka, johon voi mennä lapsen kanssa ja jossa voi osallistua toimintaan ja tavata vertaisia, on tärkeä. Äidit tiedostavat myös, kuinka tärkeitä nämä paikat ovat kieleen sosiaalistumisen kannalta:

- 7) *Tämä on tosi hyvä suomalaisilta, et on tällöisiä asukaspuistoja, et esimerkiksi kun me ulkomaalaiset tullaan eikä osata kieltä, niin on tällöinen paikka, et voi tulla ja tehdä yhdessä ja olla. --- Oon aika paljon oppinut täällä. Jos on vaan kotona, niin sit ei opi mitään ja ei oo ketään kavereita. niin täällä mä oon sit ruvennut myös itse niinku puhumaan, ja on tuttavita nyt. (Kadriye, Lähi-idästä muuttanut kahden lapsen äiti, haastattelu vuodelta 2013)*

Mahdollisuus osallisuuteen -diskurssi nousee esiin Kadriyen kertomuksessa, ja se on havaittavissa myös yhteiskunnallisissa tavoitteissa, jotka eivät liity pelkästään maahanmuuttajavanhempien kielenoppimisen mahdollistamiseen vaan ennen kaikkea hyvinvoinnin ja osallisuuden kehittymiseen ja siten koko perheen tukemiseen (Eronen ym. 2016: 17–19).

Kadriyen luonnehdinta on esimerkki sosiaalisesta kumppanuudesta, joka tarkoittaa yhteistä aikaa ja yhteisiin vapaa-ajan toimintoihin osallistumista (Moos & Mitchell 1982; Kokkonen 2010: 65–69). Asukaspuistossa koettu sosiaalinen kump-

panuus näyttää lisäävän osallisuuden kokemusta jo ilman kielitaitoa. Lisäksi se mahdollistaa kieleilyn, pääsyn kotiäitien kielenkäyttäjyhteisöön ja kielellisen tuen saamisen. Asukaspuistossa syntyvät vuorovaikutussuhteet eivät välttämättä ole syvällisiä tai perustu kiintymykseen tai läheisyyteen, mutta ne tarjoavat vertaistuen lisäksi mahdollisuuden päästä mukaan kielenkäyttäjyhteisöön, saada kielellistä tukea ja oppia relevanttia kieltä sekä omaksua kielenkäyttöön ja käyttäytymiseen liittyviä kulttuurisia tapoja.

Kokkonen (2010: 212–213) on todennut, että läheiset ystävyyssuhteet ja heikommat suhteet vaikuttavat uuteen ympäristöön kiinnittymiseen. Läheiset suhteet vahvistavat kiinnittymistä, ja heikot suhteet luovat hyväksytyksi tulemisen tunnetta ja edistävät sen säilymistä. Laaja vuorovaikutusverkosto tukee kuulumisen tunnetta, mutta suhteiden määrä ei korvaa laatua. Asukaspuistoissa äidit muodostavat vuorovaikutusverkostoja aktiivisesti, ja asukaspuistotoiminta on ollut monelle äidille ensimmäisiä suomenkielisen kielenkäyttäjyhteisön kontakteja. Sen jälkeen äidit ovat laajentaneet kielenkäyttökontekstejaan opintojen, työelämän tai vapaaehtoistyön parissa. Monet ovat kokeneet saaneensa apua asukaspuistosta ja perhetoiminnasta, minkä vuoksi he ovat itse halunneet auttaa toisia.

Auttamis- ja vapaaehtoistyökontekstit ovat lähes poikkeuksetta monikielisiä, ja niiden kautta äidit ovat voimaantuneet vertaisapuun ja yhteisölliseen aktiivisuuteen. Eräs äideistä, Maite, kertoo, kuinka hän on lähestynyt alueelle muuttaneita äitejä auttaakseen heitä ja toivottaakseen heidät tervetulleeksi:

- 8) Kun näen äidin ja lapsen puistossa tai pihalla, minä menen juttelemaan heille. En halua, että kukaan on yksin, jos on uusi täällä. minä puhun heille suomea, espanjaa tai englantia, osaan myös vähän venäjää. Minä haluan, että toisilla on hyvä olla. Haluan, että toinen tietää, että on tervetullut tänne. Minulla oli sama kokemus, kun asukaspuistossa oli ystävällinen nainen, joka jutteli minulle, vaikka minä en silloin osannut suomea. (Maite, yhden lapsen äiti, haastattelu vuodelta 2018)

Maite toimii oman kokemushistoriansa pohjalta kohdatessaan lähiympäristönsä toisia äitejä. Kohtaamisissa hän on hyödyntänyt käytössään olevien kielten kokoelmaa (DLC, *dominant language constellations*) eli hyödyllisiä ja aktiivisesti käytössä olevia kieliä, joita voi hyödyntää funktionaalisessa toiminnassa (Aronin 2019: 21–22). Tällöin hän on valjastanut käyttöönsä ne kielelliset ja sosiaaliset resurssit, joita hänellä on, minkä tulkitsen hänen kohdallaan vahvistavan toimijuutta ja osallisuuden tunnetta arjen monikielissä kohtaamisissa.

5 Lopuksi

Tässä neksusanalyysissa olen tarkastellut maahanmuuttajaäitien kertomuksia sosiaalisten suhteiden, osallisuuden ja kielen näkökulmista. Olen pyrkinyt selvittämään,

minkä asioiden he kokevat tukevan osallisuuttaan ja sosiaalistumistaan kielenkäyttäjyhteisöön. Tuloksista käy ilmi, että äidit kokevat monikielisten kontekstien tukevan osallisuutta ja sosiaalistumista kielenkäyttäjyhteisöön. Monikielisiä konteksteja ovat naapurusto, vapaaehtoistyö ja asukaspuiston toiminta, johon voi osallistua ilman suomen kielen taitoa. Monikieliset kontekstit mahdollistavat voimaantumisen ja pääsyn vuorovaikutusverkostoihin, jotka tarjoavat kieleilyn mahdollisuuksia ja sosiaalista tukea. Monikielisissä konteksteissa äidit voivat toimia auttajina kielestä riippumatta. Kun äidit eivät ole passiivisia avun vastaanottajia, he voimaantuvat yhteisölliseen aktiivisuuteen, mikä lisää toimijuutta, osallisuuden tunnetta ja halua ja rohkeutta kiinnittyä yhteisöihin. Samalla heille tarjoutuu mahdollisuus löytää uusia ekologisia lokeroita, joissa toimia. Tällöin he voivat tulla nähdyiksi muutenkin kuin äiteinä, apua ja tukea tarvitsevinä yksilöinä ja maahanmuuttajina.

Äitien arkikertomuksissa sosiaaliset suhteet ovat keskeisessä roolissa. Sosiaalisia suhteita arvostetaan, niistä hyödytään ja ne lisäävät kuulumisuuden tunteita. Niiden puute luo turvattomuuden, toivottomuuden ja kuulumattomuuden kokemuksia, jolloin kieleen sosiaalistuminen vaikeutuu tai estyy kokonaan. Lisäksi ne mahdollistavat kieleilyn sekä sosiaalisen ja kielellisen tuen saamisen, mikä puolestaan tukee osallisuuden rakentumista ja ehkäisee syrjäytymistä (vrt. Raivio & Karjalainen 2013).

Äidit kuulevat ja tiedostavat julkisen puheen vaatimukset työllistymisestä, kodista irtautumisesta ja kielenoppimisesta. Yhteiskunnallinen, julkinen diskurssi maahanmuuttajien kotoutumisesta liitetään usein työllistymiseen ja kielenoppimiseen (Ronkainen & Suni 2019: 80–81). Myös äitien osallisuuden toiveeseen liittyy ajatus siitä, että työllistyminen lisää osallisuutta ja työllistymisen kautta saa uusia sosiaalisia suhteita ja oppii kieltä. Äidit pyrkivät valjastamaan koko kokemushistoriansa käyttöön oppiakseen kieltä ja vahvistaakseen osallisuuttaan.

Tukemalla äitiä tuetaan koko perhettä, ja maahanmuuttajaäitien osallisuus voidaankin ymmärtää keskeiseksi yhteiskunnalliseksi kysymykseksi, kun sitä tarkastellaan toisen polven maahanmuuttajien tilanteen kannalta. Heidän koulumenestyksensä saattaa olla heikompaa kuin kantasuomalaisilla lapsilla (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015). Yksi tapa tasoittaa eroa on varmistaa, että maahanmuuttajavanhemmillä on myös kielellisiä edellytyksiä tukea lapsiaan.

Neksusanalyttiseen tutkimukseen kuuluu pyrkimys muutoksen käynnistämiseen (Kuure ym. 2018: 72; Scollon & Scollon 2004: 177–178). Tämä tapahtuu usein viimeisessä vaiheessa (*changing the nexus of practice*), mutta vaiheiden ollessa liittämisiä muutos voi käynnistyä jo aiemminkin (Scollon & Scollon 2004: 177–178). Pelkästään se, että tutkija tunnistautuu tutkijaksi ja asettuu osaksi yhteisöä, saa aikaan jonkinlaisen muutoksen (Kuure 2018: 437). Tutkimuksessani muutosvaihe alkoi jo silloin, kun tutustuin osallistujiin ja kanssakäymiseni heidän kanssaan alkoi. Keskusteluissa ja haastatteluissa äidit puhuivat kokemuksistaan, ja pohdimme yhdessä erilaisia näkökulmia äitiyteen ja kieliyhteisöön sosiaalistumiseen. Joissain keskusteluissa syntyi oivalluksia siitä, minkälaisia mahdollisuuksia arkielämä tarjoaa

osalliseksi tulemiselle ja kielenoppimiselle, ja näihin oivalluksiin palasin äitien kanssa myöhemmissä haastatteluissa, kun olin ensin tarkastellut niitä teorian valossa. Tutkimuksen päätyttyä keskustelin äitien kanssa tutkimustuloksista, sillä halusin tehdä heille näkyviksi toimivat, osallisuutta vahvistavat käytänteet, joita heillä jo oli arjessaan. Äitiys tarjoaa voimaantumisen ja kieliyhteisöön sosiaalistumisen mahdollisuuksia, mikä kannattelee formaaleissa kieliopinnoissa, arkisissa kielenkäyttötilanteissa ja myöhemmin työelämässä.

Tutkimukseni alkoi vuonna 2012, kun kaikki osallistujat olivat vielä kotiäitejä. Sen jälkeen osa heistä on jatkanut opintojaan ja osa on työllistynyt. Tulevaisuudessa haluaisin vielä palata heidän pariinsa tutkimaan tarinoita siitä, millainen polku kotiäitiyden areenoilta muihin sosiaalisiin konteksteihin on ollut. Aiheeseen liittyvä tutkimus on tarpeen, jotta maahanmuuttajavanhemmat sekä ympäröivä yhteiskunta tiedostaisivat arjen kielenoppimismahdollisuudet ja jotta voitaisiin kehittää toiminta- ja kommunikointitapoja niin, että ne tukisivat maahanmuuttajavanhempien kielenkäyttäjyhteisöön sosiaalistumista entistä tehokkaammin.

Kirjallisuus

- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>.
- Albrecht, T. L. & D. J. Goldsmith. 2003. Social support, social networks and health. Teoksessa T. L. Thompson, A. M. Dorsey, K. I. Miller & R. Parrot (toim.) *Handbook of health communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 263–284.
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19882/9789513935320.pdf>.
- Aronin, L. 2019. What is Multilingualism? Teoksessa L. Aronin & D. Singleton (toim.) *Twelve lectures on multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 3–34.
- Atkinson, D. 2011. A sociocognitive approach to second language acquisition: how mind, body, and world work together in learning additional languages. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 143–166.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Baquedano-López, P. & A. Mangual Figueroa 2012. Language Socialization and Immigration. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.) *The Handbook of Language Socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 536–563.
- Berg, K. 2008. *Äitiys kulttuurisina odotuksina*. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 48/2008. Helsinki: Väestöliitto.
- Blommaert, J. & D. Jie. 2010. *Ethnographic fieldwork: a beginners' guide*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobb, S. 1976. *Social support as a moderator of life stress*. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300–314.

- Dufva, H. & M. Aro. 2015. Dialogical view on language learners' agency: connecting intrapersonal with interpersonal. Teoksessa P. Deters, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and analyzing agency in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 37–53.
- Dufva, H., M. Aro & M. Suni. 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 20–31.
- Duranti, A. & S. P. Black. 2012. Language Socialization and Verbal Improvisation. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.) *The Handbook of Language Socialization*, Wiley-Blackwell, 443–463.
- Heath, S. B. 2012. *Words at work and play: three decades in family and community life*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139046206>.
- Eronen, A., R. Karinen & K. Lamminmäki. 2016. *Kielitaitoa ja hyvinvointia. Selvitys kotona lapsiaan hoitavien maahanmuuttajavanhempien kotoutumista tukevan koulutuksen malleista*. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/124261/Elinvoimaa-Kielitaitoa_ja_hyvinvointia_2016_final.pdf?sequence=2 [luettu 13.4.2020].
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia. (L'archéologie du savoir, 1969.)* Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Himanen, M. & J. Könönen. 2019. Maahanmuuton sääntelyn ja etnisen syrjinnän yhteydet maahanmuuttajien työmarkkina-asemaan. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019: 10*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 54–68.
- Intke-Hernandez, M. 2015. Stay-at-home mothers learning Finnish. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.) *Adult Language Education and Migration. Challenging Agendas in Policy and Practice*. Lontoo: Routledge, 119–127.
- Intke-Hernandez, M. 2020. Tulossa. Migrant Mothers' Stories of Learning Language in Everyday Life. Teoksessa G. Levine & D. Mallows (toim.) *Language Learning of Migrants in Europe*. New York: Springer.
- Intke-Hernandez, M. & Holm, G. 2015. Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way. *Nordic Journal of Migration Research*, 5(2), 75–82.
- Intke-Hernandez, M. & Matkaselkä, P. 2012. Osaava vanhempi – toiminnallista suomen kielen oppimista äiti&lapsi -ryhmässä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*.
<http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2012/>. [luettu 9.5.2020].
- Kokkonen, L. 2010. *Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön*. Jyväskylä Studies in Humanities, 143. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kokkonen, L., S. Pöyhönen, N. Reiman & T. Lehtonen. 2019. Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019: 10*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 94–102.

134 OSALLISENA YHTEISESSÄ ARJESSA:
NEKSUSANALYYSI MAAHANMUUTTAJAÄITIEN ARJEN KIELITARINOISTA

- Koljonen, T. 2017. Jari Lindström aikoo hoitaa maahanmuuttajien kotouttamisen niin hyvin kuin osaa, vaikka oma kenttä narisee. *Keskisuomalainen*. <https://www.ksml.fi/kotimaa/Jari-Lindström-aikoo-hoittaa-maahanmuuttajien-kotouttamisen-niin-hyvin-kuin-osaa-vaikka-oma-kenttä-narisee/995437> [luettu 27.10.2019].
- Kotouttamisen osaamiskeskus. Keskeiset käsitteet. <https://kotouttaminen.fi/keskeiset-kasitteet> [luettu 27.10.2019].
- Kulick, D. & B.B. Schieffelin. 2004. Language Socialization. Teoksessa A. Duranti (toim.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell, 349–368.
- Kuure, L. 2018. Työyhteisö tukee suomen kielen oppimista siivoustyössä. *Virittäjä*, 122(3), 436–441.
- Kuure, L. & E. McCambridge. 2007. Networks and place – A study of online activities in two focus groups. Teoksessa O.-P. Salo & T. Nikula (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAn vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja* 65, 137–156.
- Kuure, L., M. Rieki & R. Tumelius. 2018. Nexus analysis in the study of the changing field of language learning, language pedagogy and language teacher education. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (11), 71–92.
- Laki kotoutumisen edistämisestä. 2010. 30.12.2010/ L 1386/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>.
- Lankiewicz, H. 2014. From the Concept of Languaging to L2 Pedagogy. Teoksessa H. Lankiewicz & E. Wasikiewicz-Firlej (toim.) *Languaging Experiences: Learning and Teaching Revisited*, Cambridge: Cambridge Scholars Publisher, 1–32. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=1676275>.
- Lantolf, J. & A. Pavlenko. 2001. Second language activity theory: understanding second language learners as people. Teoksessa M. Breen (toim.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Lontoo: Longman, 141–158.
- Larja, L. 2019. Maahanmuuttajanaiset työmarkkinoilla ja työmarkkinoiden ulkopuolella. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019: 10*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 28–42.
- Lave, J. & E. Wenger. 1990. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindström, J. 2018. Suomi kehittää kotouttamista kunnianhimoisesti. *TEMatiikkaa-blogi* 5.9.2018. <https://tem.fi/blogi/-/blogs/suomi-kehittaa-kotouttamista-kunnianhimoisesti> [luettu 27.10.2019].
- Mikkola, L. 2006. *Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities, 66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moos, R. H. & R. E. Mitchel. 1982. Social network resources and adaptation: A conceptual framework. Teoksessa T. A. Wills (toim.) *Basic processes in helping relationships*. New York: Academic Press, 213–232.
- Nousiainen, K. 2004. *Lapsistaan erillään asuvat äidit. Äitiysidentiteetin rakentamisen tiloja*. Väitöskirja. Jyväskylä: SoPhi 89.
- Ochs, E. 1986. Introduction. Teoksessa B. Schieffelin & E. Ochs (toim.) *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–13.
- Ochs, E. 2002. Becoming a speaker of culture. Teoksessa C. Kramsch (toim.) *Language acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Lontoo: Continuum Press, 99–120.

- Ochs, E. & B. Schieffelin. 2012. The Theory of Language Socialization. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (toim.) *The Handbook of Language Socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell 2012. 1–21.
- OECD 2018. *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Finland*. <http://www.oecd.org/finland/working-together-skills-and-labour-market-integration-of-immigrants-and-their-children-in-finland-9789264305250-en.htm> [luettu 27.10.2019].
- Pietikäinen, S. 2012. Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrassa. *Virittäjä*, 116(3), 410–422. <https://journal.fi/virittaja/article/view/7162>.
- Pietikäinen, S. & A. Mäntynen. 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pitkänen, J. 2019. Monikulttuurinen kohtaaminen ja vuorovaikutus maahanmuuttajan kotoutumispolulla – kokemuksia Kotopaikka-hankkeesta. <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2019/08/09/monikulttuurinen-kohtaaminen-ja-vuorovaikutus-maahanmuuttajan-kotoutumispolulla/> [luettu 19.6.2020].
- Pöyhönen, S., M. Suni, & M. Tarnanen 2019. Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä - aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 257–285.
- Pöyhönen, S., M. Tarnanen, E-M. Vehviläinen, A. Virtanen & L. Pihlaja. 2010. *Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä & Helsinki: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Suomen kulttuurirahasto.
- Raivio, H. & J. Karjalainen 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa T. Era (toim.) *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156.
- Ronkanen, R. & M. Suni. 2019. Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019: 10*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–91.
- Schieffelin, B. & E. Ochs. 1986. Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>.
- Scollon, R. 2001. Action and text. Towards an integrated understanding of the place of text in social (inter-)action, mediated discourse analysis and the problem of social action. Teoksessa R. Wo-Dak & M. Meyer (toim.) *Methods in critical discourse analysis*. Lontoo: Sage, 139–189.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2003. *Discourses in place: Language in the material world*. New York: Routledge.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2004. *Nexus Analysis: Discourse and the emerging internet*. Lontoo: Routledge.
- Suni, M. 2017. Working and Learning in a New Niche: Ecological Interpretations of Work-Related Migration. Teoksessa J. Angouri, M. Marra & J. Holmes (toim.) *Negotiating Boundaries at Work: Talking and Transitions*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 197–215.
- Strömmer, M. 2017. *Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities, 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Swain, M. 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. Teoksessa H. Byrnes (toim.) *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. Lontoo: Continuum, 95–106.

- Tarnanen, M., S. Pöyhönen, M. Lappalainen & S. Haavisto. 2013. *Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, Suomen kulttuurirahasto, Svenska kulturfonden. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5484-0>.
- Tarnanen, M., T. Rynkänen & S. Pöyhönen. 2015. Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. *AFinLAN Vuosikirja*, 73, 56–72. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/49654>.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. 2020. *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus*. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/kotoutuminen-ja-osallisuus/kotoutuminen> [luettu 18.6.2020].
- Tilastokeskus 2017. *Perheet. Vuosikatsaus 2016*. http://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh_2016_02_2017-11-24_tie_001_fi.html [luettu 27.10.2019].
- Tilastokeskus 2018. *Väestörakenne. Vuosikatsaus 2018*. http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/02/vaerak_2018_02_2019-06-19_tie_001_fi.html [luettu 27.10.2019].
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2016. *Uuden kokeilun tavoitteena työllistää tuhansia maahanmuuttajia*. https://tem.fi/artikkeli/-/asset_publisher/uuden-kokeilun-tavoitteena-tyollistaa-tuhansia-maahanmuuttajia [luettu 27.10.2019].
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2017a. *Maahanmuuttajien työllistymistä nopeutetaan uusilla panostuksilla*. https://tem.fi/artikkeli/-/asset_publisher/maahanmuuttajien-tyollistymista-nopeutetaan-uusilla-panostuksilla [luettu 27.10.2019].
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2017b. *SIB-hanke*. <https://tem.fi/koto-sib> [luettu 27.10.2019].
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2015. *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuuskertomus 12/2015*. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf> [luettu 13.4.2020].
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, (1), 46–65.
- van Lier, L. 2011. Language learning: an ecological-semiotic approach. Teoksessa E. Hinkel (toim.) *Handbook of research in second language teaching and Learning*. New York: Routledge, 383–394.
- Virtanen, A. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väestöntutkimuslaitos. 2019. *Maahanmuuttajat*. https://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/ [luettu 27.10.2019].

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – *Methodological Turns in Applied Language Studies*. *AFin-LAn vuosikirja 2020*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä. s. 137–154.

Leena Kuure, Tiina Keisanen, Netta Iivari & Marianne Kinnula
University of Oulu

A Making project at school as a nexus of practice: from interdisciplinarity to zones of identification

Despite an abundance of research on collaboration between participants with different disciplinary backgrounds, there is less research available on researchers' reflections on their working process. This study sheds light on the interdisciplinary work of a research group in the context of a Making project involving design and digital fabrication at school. Nexus analysis is used as a research strategy. The research material includes researchers' reflective writing, a video recording of their group discussion and their participatory observations throughout their longstanding collaboration surrounding the short-term Making project. The findings highlight the diversity and roles of the key social actors, and how their historical bodies and discourses in place related to doing research in academia are relevant for the actual Making project at school. The study provides implications for methodological development, interdisciplinary work and for carrying out projects with participants beyond university.

Keywords: academia, interdisciplinarity, Making, nexus analysis, schools

Asiasanat: akateeminen yhteisö, tieteidenvälisyys, värkkäys, neksusanalyysi, koulut

1 Introduction

The idea of collaboration between different disciplines has been increasingly discussed from the 19th century onwards and actively encouraged since the 1970s in university discourse as a solution to tackle the challenging and intricate problems of modern times (Voskamp 1986; Klein 2007). Practitioners in universities know, however, that such work is not necessarily straightforward. Rather, it emerges as a complex ecosystem that involves the interplay between people, places and discourses here and now, but also across distant timescales and places (Scollon & Scollon 2003, 2004; Hult 2017). In research that relies on transformative and constructivist worldviews, the researcher's voice is not usually faded out (Creswell 2013). However, studies focusing on researchers' own reflections on the intricacies of collaboration between disciplines are still scarce. This study addresses researchers' perspectives in relation to conducting a Making project at school as an interdisciplinary venture.

The Making project was executed in collaboration with a Finnish school for basic education. 'Making' refers here to creative production of artefacts in 'makerspaces,' communities of practice, by people who find digital and physical forums to share their processes and products with others (Halverson & Sheridan 2014: 496). Considering the Finnish school, Making involves familiar aspects due to project-based and collaborative learning approaches that have been submerged in the curriculum for a long time (Jaatinen & Lindfors 2019), e.g., through the integration of school subjects to advance entrepreneurship and intercultural awareness. However, the form of Making evolving in a specific type of makerspaces, i.e. Fab Labs (spaces for digital fabrication), is not widespread yet in Finland despite the increasing interest among educators and researchers. There may be devices for digital fabrication such as 3D printers available in schools and homes, but full-fledged Fab Labs can only be found in a few localities in the country – three in the south and three in the north (<http://www.fablabs.io>).

The interdisciplinary group of authors has worked together for more than ten years investigating children's and young people's technology-rich everyday life, approaching the topic with the lenses of their disciplinary backgrounds in (Applied) Language Studies (LS) on the one hand, and Information Systems (IS) and Human-Computer Interaction (HCI) on the other. The group has conducted numerous projects and studies applying nexus analysis (Scollon & Scollon 2004), which is the approach adopted here as well. An important thread in the group's work has also been continuous theoretical and methodological reflection concerning the nature of academic life, discipline-related differences and similarities as well as the boundaries of academic communities. This study takes a special look at one of the recent projects on Making at school. As Making involving digital fabrication in the Fab Lab was not a familiar activity to any of the participants as a school venture – neither for the researchers nor for the teachers and pupils – the project generated lively discussion

and negotiation of meanings, thus providing an interesting forum for examining the interdisciplinary collaboration of the research group.

This study sheds light on the following question: How does conducting a Making project at school emerge as a nexus of practice for the researchers? The analysis entails making sense of the complexity of planning, executing and researching such a project and the discourses circulating the nexus of practice. This also involves reflecting on the researchers' long-term trajectories placing themselves in the zone of identification with the nexus of practice in focus (Scollon & Scollon 2004: 153, 156). The analysis draws on the understanding that social action emerges as an interplay of historical bodies of the participants, interaction orders among them as well as discourses in place (Scollon & Scollon 2004: 9). The Making project at school serves as a boundary object (Star & Griesemer 1989; Wenger 1998) for making sense of the wider scales and situated intricacies of interdisciplinary work. The study provides implications for research collaboration and for organising participatory projects in schools.

2 Background for the study

The call for joining forces from different disciplinary backgrounds has been voiced since the 1970s, characterised over the years as multi-, inter- or transdisciplinary depending on the nature of the collaboration. Disciplines may draw on knowledge from others but stay within their own boundaries (multidisciplinarity), interact with each other towards a coordinated and coherent whole (interdisciplinarity), or transcend traditional boundaries (transdisciplinarity) (Choi & Pak 2006: 351). These terms may also be approached as boundary objects involving several interpretations and functioning as tools in academic discourse (cf. Martinviita 2017 on the notion of community as a boundary object).

There is an abundance of in-depth qualitative, interpretive research available on research entailing collaboration among multiple disciplines (see e.g. Lawrence 2006; Karasti et al. 2010; Iivari 2019). Autoethnographic research has also arisen on 'doing research'. In these studies, researchers have been addressing their identity development, often at an early phase in their career (e.g., Cunningham & Carmichael 2018), or they have been legitimating their qualitative approaches (e.g., Roger et al. 2018). Nexus analysis as a research strategy assumes researchers' attachment to the nexus of practice, which requires the researchers' contemplations on their position in the nexus of practice they are studying (Scollon & Scollon 2004).

Although an ideal quality for research may be transdisciplinarity, collaboration in real academic life often suffers from tensions due to short-term projects and staff contracts, struggle for funding as well as disciplinary and institutional cultures (Ylijoki 2003). Yoo et al. (2018) suggest that short-term partnerships in research

should be complemented with alternative models involving longstanding collaboration. They consider collaborative reflection as a powerful practice in strengthening common ground in terms of purpose, spirit of innovation as well as mutual trust and commitment to ongoing relationships. Reserving extended time for face-to-face conversation concerning these areas pays off in reducing disciplinary crosstalk and hidden misunderstandings (see Kirk-Lawlor & Allred 2017).

Academic communities have been described as communities of practice (Lave & Wenger 1991; Wenger et al. 2002), or as affinity spaces (Gee 2007). In these communities, the research process is constituted across time and space evolving through diverse sites of engagement conceived as space/time stations or landmark events (de Saint-Georges 2005: 156). Research collaboration may take different forms with members contributing to varying degrees in the joint effort (Wenger et al. 2002). As Russell and Kelly (2002) suggest referring to Breuer (2000), research collaboration involves intellectual and emotional comfort, individual interest in a certain phenomenon and attraction to certain roles or environments. Further, researchers may be enabled or confined by professional associations of different kinds, e.g., institutional frameworks or scientific disciplines, which reflect wider cultural norms (Russell & Kelly 2002). The degree of commitment and contribution to reach a shared goal may vary considerably in the case of individual participants, but showing respect and valuing their passion are needed (Gee 2007; Gee & Hayes 2011: 69–71).

The nexus of practice for the researchers of this study was conducting a Making project at school. Making, based on constructionism (Harel & Papert 1991; Papert & Harel 1991), is seen to promote twenty-first-century skills through collaboration and design in shared workspaces (Halverson & Sheridan 2014; livari et al. 2017). The aims of the maker movement are in accordance with the Finnish curriculum, especially with reference to transversal competences related to information and communication technology (ICT), critical thinking as well as work life and entrepreneurship, among others (Finnish National Board of Education 2016). Transversal competences are integrated among the goals of all teaching but especially within such learning modules that cross school subjects. These learning modules are, thus, appropriate platforms for design and Making, and through that, natural sites for collaboration with researchers interested in the topics. Schools welcome opportunities to participate in projects organised in partnership with the university within these cross-subject modules as they are a new element in Finnish basic education considering their compulsory status in recent curricula (Finnish National Board of Education 2016). Conducting Making projects within and beyond schools inherently involves collaboration between participants with different disciplinary backgrounds (e.g., Norouzi et al. 2019). Such projects thus provide fruitful possibilities to study interdisciplinary work from the perspective of the involved researchers or from the viewpoint of collaboration between different disciplines.

3 Research approach

In this study, the emphasis is on the researchers' (i.e., the authors') reflective stance and the entanglement of discourses circulating the nexus of practice, of conducting a Making project at school. Nexus analysis was chosen as a research strategy as it is suited for studying complex phenomena reaching from situated action to wider, even societal angles, also with a long-term emphasis (Scollon & Scollon 2004). It also involves the researchers examining their own positions in and historical trajectories to the nexus of practice as participants of the same nexus. Special attention is paid to how the researchers' long-term trajectories leading to the project have evolved over time, what researchers' zones of identification with this nexus of practice are (Scollon & Scollon 2004: 153, 156). The analysis also sheds light on what kinds of discourses are circulating the researchers' sense-making of academic practice in relation to planning and executing the interdisciplinary Making project.

3.1 Nexus analysis as a research strategy

Nexus analysis is the methodological arm of mediated discourse analysis (Scollon & de Saint-Georges 2011). Hult (2017: 89) characterises it as a meta-methodology for guiding the integration of theories and methods when discursive flows within and across social actions are being mapped in research. Nexus analysis entails seeing social action as mediated (Wertsch 1998), always emerging at the intersection of three aspects: 1) the interaction order between participants in a particular site of engagement, 2) their historical bodies or experiences and accustomed practices, and 3) discourses in place, the discourses evoked in situ, echoing the past and projecting the future (Scollon & Scollon 2004: 9–14). Nexus analysis takes an ethnographic stance on social action and proceeds by engaging, navigating and changing the nexus of practice (Scollon & Scollon 2004: 9).

Engaging the nexus of practice, the linkage of repeatable mediated actions recognised by a social group (Scollon 2001: 150), is the opening task of nexus analysis. This involves the researcher's ethnographic engagement and data collection (Larsen & Raudaskoski 2019: 13). At its simplest, researchers need to be explicit about their position in the social world and the social issues they want to address through the research (Scollon & Scollon 2004: 83). Researchers thus place themselves in a zone of identification with the nexus of practice under study (Scollon & Scollon 2004: 9). In navigating the nexus of practice, the researchers organise and analyse the data (Larsen & Raudaskoski 2019: 13) mapping the (semiotic) cycles of discourse, of people and of mediational means (Scollon & Scollon 2004: 9, 84). Tracing the transformations of these cycles over time is also relevant in doing nexus analysis (Scollon 2007), making change visible (Scollon & Scollon 2004). The analysis thus focuses not only on situated micro-scale actions but also circumferences their wider timescales

and places, zooming in and zooming out (Scollon & Scollon 2004; Nicolini 2010; Hult 2017).

As a research strategy, nexus analysis can be seen to align with a transformative worldview as it entails a participatory approach and an interest in contributing to positive change (Scollon & de Saint-Georges 2011; Creswell 2013). As the researchers need to become acknowledged as legitimate members in the nexus of practice being studied, their presence already is transformative of the nexus of practice (Scollon & Scollon 2004). The researcher can even take the position of an activist and try to contribute to the transformation of practice more strongly. Analysing discourses and participants' motives for social action may be tools in triggering change (Scollon & Scollon 2004: 41). Considering the focus of this study, conducting a Making project at school, change could be desirable in many ways, e.g., to advance learning and (in-service) teacher education, to develop methods of collaboration between university and school, to contribute to methodological improvements in academia and to a more profound understanding of the complexity of the phenomenon under scrutiny. In relation to our self-reflective interest, an important aspect of change would be to develop our professional identities and working methods, for example.

3.2 Research material and the research process

The research material consists of different types of data. The researchers' individual observations have accumulated over time, during the years of collaboration. Project documentation and research data have also been gathered from eight collaborative projects since 2008, leading to 15 publications. This material from previous projects was only used for scene setting for this paper. For capturing individual experiences and trajectories leading to the project, research material was generated through individual reflective writing. The researchers were invited to contemplate their research trajectories and anticipated future, methodological emphases and discourses, challenges and success in the Making project, and their links to other researchers (approx. 3800 words in total). Next, a group meeting was organised where the researchers continued elaborating the themes of the writing activity (video recording, ca. 90 minutes).

The analysis started by going through the written reflections and identifying nodes of importance, i.e., themes interesting from the perspective of the research questions. These nodes were organised into clusters that reflected the main discourses at work. Next, the transcript for the group discussion was examined. As the researchers had continued contemplating the themes raised in the written reflections, similar discourses were identified. The analysis was then finetuned based on our observations and theoretical understandings (Elliot 2018) including the concepts of interaction order, historical body and discourses in place (Scollon & Scollon 2004). The ethical guidelines and criteria of the Finnish National Board for Research

Integrity (2019) were followed during the study, including gaining participants' informed consent.

4 The nexus of practice of conducting a Making project at school

In the following, the results of the study are discussed. The analysis foregrounded the nexus of practice of conducting a Making project at school as a complex entanglement of diverse actions, discourses and participants. This nexus involved researchers gradually gaining a foothold in academia and the school, finding affinity spaces and means to increase their agency as well as balancing between control and enablement in managing the activities with the school pupils.

The interpretations are based not only on the analysis of group discussions and reflective writings but also on researchers' personal experiences and observations of life in academia across a long-term timescale, with special reference to the Making project conducted with the school. In the extracts in this section, only the English versions of the original Finnish are given for reasons of space and the nature of analysis, which does not deal with a detailed linguistic level.

4.1 Gaining a foothold in academia and the school

Considering the researchers' zone of identification with the nexus of practice of conducting a Making project at school, their reflections in the written texts and the discussions shed light on their career trajectories tracing back to the times of entering academia. Once within, they have shaped their professional paths as a result of personal preferences, random courses of action, disciplinary trends, societally prevalent discourses, and calls for funding of interest. Increasing experience and awareness of the community practices and widening networks have given resources for gaining footholds in academia as established researchers.

Having established a multidisciplinary research group a decade ago, the researchers started their collaboration in research. The central themes for research were defined as children and young people, participation, and technology-rich everyday life. Schools were a natural environment for the research group to enter with projects where these aspects would meet and allow examination using nexus analysis as a shared research strategy. After carrying out projects of different kinds over years, the research group turned its focus on Making in education at school, especially design projects drawing on digital fabrication in a Fab Lab (Halverson & Sheridan 2014; Iivari et al. 2020). Therefore, planning, organising, and putting into

practice one such project with a Finnish school was chosen for closer scrutiny in this study.

As portrayed above, the researchers have over the years put an effort in elaborating together their understandings related to their research interest and their methodological stance in connection to their research projects. Events that have advanced their research such as writing funding applications, doing data analysis and planning future actions, have served as space/time stations (de Saint-Georges 2005) through which it has been possible to develop shared understandings, work on research outputs (e.g., publications), and consequently, gain a stronger foothold in academia.

As for gaining a foothold concretely at a local comprehensive school for conducting the Making project with their pupils, access was achieved through earlier contacts with whom there was a shared history and mutual trust based on previous pedagogic projects. After a negotiation of practical and curricular nature, a class of ninth graders (14–15 years) and their teachers from a multidisciplinary learning module were recruited. A team of master's students (four from IS/HCI and one from LS) conducted the practical work in the school supported by the researchers. The analysis puts the Making project at school into focus, but engaging, navigating and changing the nexus of practice can be seen to work across two timescales: the life cycle of the school project and the life cycle of the multidisciplinary research group providing the environment for the researchers to carry out this small-scale project with pupils.

4.2 Finding affinity spaces and developing agency

When researchers engage in social action, their historical bodies, anticipated and enacted interaction orders as well as discourses in place shape that action, but social action also shapes their historical bodies as academics (Lave & Wenger 1991; Scollon & Scollon 2004). In their accounts, the researchers constructed their longstanding collaboration as an affinity space, where participants engaged in activities with varying degrees of involvement having a broadly defined shared goal beside their discipline-specific interests (Gee 2007; Gee & Hayes 2011: 69–71). How the researchers have advanced to the current situation in an established position in academia was characterised as a flux of sometimes arbitrary, sometimes purposeful contacts and events in life. This was also characterised as ongoing sense making about the configurations of academia as an environment for research. Considering the research group providing an affinity space for the researchers to fulfil their goals, confidential relationships were brought up as being important:

- 1) Researcher 1: <research group> has been a very important community for me where I have felt I can confidentially talk about anything and also discuss engaging in science in different fields. (reflective writing)

In nexus-analytical terms, Example 1 suggests a balanced interaction order in the research group where the members can freely engage in negotiation for meanings and identity work.

In their reflective writing and the group discussion, researchers also foregrounded their agency as emerging from growing self-confidence when learning about the perspectives of other researchers and the push from actors more distant but powerful in the field. Examples of such actors are represented through international bodies such as UNESCO, the OECD, the European Commission, the Ministry of Education and Culture in Finland as well as the Finnish National Agency for Education. Although the presence of these collective actors is not explicit in the daily life of academia, it is still influential through various evaluation criteria and recommendations that give direction to funding, and consequently to the academic discourses in place.

Academic life was brought about as largely strategic balancing, the researchers competing for funding and legitimation for doing research in the way they wish. This involves either adapting to the tradition, withdrawing from it, or maybe taking an active role in transforming it. The university was described as a field of tensions, strategic work or even a battlefield to gain position and resources such as funding. Nevertheless, the research group was seen to provide a safe space for sharing feelings and understandings about academic life.

Experience from longstanding collaboration and the research material suggest that the conventions of the academic community are not necessarily shared even within one discipline, which poses an individual researcher with potential challenges in terms of doing research and writing research reports. The researcher may also have to struggle with tensions related to motivations for research, whether it is driven by one's own genuine interest or pushed forward by external forces. The feeling of personal meaning may develop when the focus of study becomes clearer:

- 2) Researcher 2: yes well. originally it certainly had to do with funding or they almost sort of ordered research about it, but it became interesting for me when it became clear that it's no digital fabrication, but it's maker culture that in fact is the thing after which it was possible to see that this is actually interesting (group discussion)

Participation in the Maker culture is here identified as the source of motivation for bringing together various groups of participants in Making projects at the university and at school.

The analysis shed light on how the diverse aspects of doing research and finding one's way in academia have become submerged in the research group members' historical bodies as researchers (Scollon & Scollon 2004). The researchers' wide range of interests and experiences, opportunities and challenges have led to the delineation of the research interest as it is now, children and technology, social action and practices as well as nexus analysis as a research approach. These form the premises for carrying out the Making project at a school. The next section zooms in on the practicalities of the project by discussing how participation in the project shaped out.

4.3 Balancing between control and enablement - forces influencing the Making project at school

Research projects as concrete manifestations of researchers' interests are in the centre of collaboration, characterised by complexity and flux, as researchers shape collaboration and collaboration shapes research. The material from the researchers made it possible to trace a range of people, discourses, places, and mediational means that have contributed to the shaping of the Making project, even before its planning phase. When research is viewed as participatory social action, nexus analysis brings into the foreground the fluidity of the participants' roles and responsibilities, as they are viewed as emergent and constantly changing at the crossroads of discourses in place and social action (Scollon & Scollon 2004; see also de Saint-Georges 2005).

Negotiating the language practices of the Making project is an example of ongoing transformation moving from anticipations to performance, changing the nature of the nexus of practice (de Saint-Georges 2005). At school, Finnish is the primary language except for foreign language lessons. As English was one of the subjects included in the multidisciplinary module, the plan was to use English in the project. However, in the classroom sessions, some uncertainty and discussion arose regarding language practices, and the working language quickly switched to Finnish due to the IS/HCI students' lacking experience in using English in project guidance. In this way, the nexus of practice changed its nature from what was anticipated in terms of aligning the Making activities more strongly with the multidisciplinary goals of the curriculum. This example shows how the entanglement of participants with their mutual relationships and historical bodies (experiences, accustomed practices) may lead to an abundance of aspects that need to be negotiated to reach a shared understanding about roles and responsibilities as well as the goal of the activities. In other words, the nexus of practice is never stable, but changeable depending on the configurations of the participants' historical bodies, interaction orders and discourses in place.

Another example of how researchers shape collaboration and collaboration shapes research concerns balancing between being in control and enabling genui-

ne participation for the participants (cf. Sense 2006) that as a topic emerged in the researchers' reflections after the Making project, entailing lengthy discussions of what kinds of methods or principles could or should be used in leading the project activities in class, and by whom. For example, as the university students implemented the Making project with the pupils, one concern for the researchers was how they in general manage in that position:

- 3) Researcher 3: but anyways when we throw them to wolves so to say, our students, so it isn't really a wonder that they don't ...
Researcher 4: yes, perhaps it just is such a new way for the pupils to think that they just don't understand however thoroughly you explain and however many times, it just is such a new thing for them (group discussion)

The extreme case formulation (Pomerantz 1986) of university students being 'thrown to the wolves' when they had to lead the activities in class highlights how the work in the classroom should be organized and whether it should be planned more carefully. If the university students' academic background is in IS or HCI, they do not typically have pedagogical training or experience, but rather, their expertise in project management and the Making process provides the starting point. On the other hand, as the second researcher in the extract foregrounds, it is also the novelty of the Making approach in the school for all the participants that may cause confusion about how to handle the situations where the design process is advanced. Although the school pupils are familiar with a range of interaction orders common at school such as the panopticon (e.g., the teacher as the hub for interaction), they may not be able to anticipate what is expected from them in a Making class, as they lack prior experience of it (see Scollon & Scollon 2004: 45). In other words, this is a matter of the participants' historical bodies (experiences, knowledge and accustomed practices) and how they contribute to the anticipations and performance of interaction orders in situ (de Saint-Georges 2005), and whether, for example, the university students are treated as legitimate actors by others, rather than how expertise should be enacted in class.

As regards using certain principles in planning and organizing the activities in a project, the researchers weighed the affordances and restrictions of these in many ways. The following comment voices in the most explicit way in the data the conflicting forces of controlling or guiding participation in different ways, on the one hand, or allowing it to evolve more freely, on the other hand.

- 4) Researcher 2: it's kind of difficult that one does not quite know what to think about the whole thing, or you see the both sides of it, but when we have sometimes viewed video recordings from our design sessions led by our students, and then someone in the group has commented that didn't you have clear methods to use, that is the way to succeed, so of course our reaction has been in those situations that you know the classroom is like that, it is not the method that makes

you happy, but then on the other hand, we all are experienced teachers here and I have developed my teaching over the years and I can say that my course, when I have changed certain things, then those courses have become better (group discussion)

As the quote reveals, some practitioners put emphasis on the fluent process of design relying on a specific kind of guidance (*didn't you have clear methods to use, that is the way to succeed*). However, having a *method*, pedagogical or design-based, does not solve anything on its own (*it is not the method that makes you happy*). The issue is rather the situated events and interactions guiding the work often in unexpected ways.

Research projects are highly dependent on the favourable attitude of research participants. Different types of multidisciplinary learning projects, involving also innovation and design have been common in the educational field for a long time (Iivari et al. 2017; Jaatinen & Lindfors 2019). As they are in the latest national curriculum a mandatory element (Finnish National Board of Education 2016), opportunities for collaboration with partners beyond the school are valued. This was also the case with the teachers and pupils taking part in the Making project as observation and the research materials indicate.

The degree of teachers' participation in collaborative projects may be influenced by infrastructural aspects, such as the traditional subject-based timetable, and the methods for calculating teachers' workload. If little or no working time is reserved for planning and carrying out projects with many stakeholders, individual teachers have to make decisions regarding their level of commitment and participation based on their own interest. In the current project, the teachers were occasionally available in class, but the main actors were the project group members and the pupils. In the group discussion, the researchers contemplated these issues in relation to teachers' participation. They concluded that the expectations of the researchers with a background in a nexus-analytical participatory approach and the expectations of the schoolteachers with their institutional conventions do not necessarily meet. If these expectations are not voiced, it may be difficult for the teachers to envision their role and place in the activities. This issue calls for the participatory stance in nexus analysis to generate situations with the participants to negotiate meanings and share understandings as a mediational means for change (Scollon & Scollon 2004).

As for the pupils' contribution in ensuring the success of the project, a delicate balance between concrete actions for control and enablement needs to be reached. In the research materials, this aspect generated lively discussion. Much of the pupils' activity in the classroom and the university Fab Lab had, at first sight, appeared as unrelated to the Making process. The pupils seemed to be having fun, joking and hanging out with their peers, only marginally engaging in the design project that was supposed to be the backbone of the course. However, paying special attention to the evolving interaction from a situated perspective had started to foreground

how all the participants were multimodally advancing the design process (e.g., Goodwin 2000). Humour and laughter were, in fact, used as resources when negotiating competence, division of labour, legitimating design ideas as well as balancing between the official project task and other orientations (see Iivari et al. 2020). The observations and the research materials suggest that the pupils indeed valued the chance to participate in the project. In an interview, the pupils recognised the importance of their own actions for the success or failure of the project, e.g. recounting how they could have been more active in carrying out the Making project, even though they managed to carry out the project successfully.

The examples discussed in this section show how the practical Making project at school emerged as a boundary object for us as researchers, enabling reflection on our own (interdisciplinary) ways of working in research projects, pondering the trajectories leading to the current situation, questioning and legitimating choices made, often based on disciplinary viewpoints, and finding improved ways of working for the future projects.

5 Discussion and conclusion

This nexus analytical study examined the intricacies of research collaboration by focusing on the nexus of practice of conducting a Making project at school, a boundary object facilitating researchers' meaning negotiation from multiple perspectives (Star & Griesemer 1989; Wenger 1998; Scollon & Scollon 2004). The analysis showed how interdisciplinary collaboration emerges as a semiotic ecosystem of a range of actors, contextual circumstances and discourses across diverse timescales and places (Scollon & Scollon 2004: 106–107).

The findings revealed a multitude of participants both from the school and the university, each having their life experiences, backgrounds, motivations and desires, i.e., historical bodies, shaping their engagement in the project. More distant actors having their impact through funding bodies, international organisations, the government, and school administration have their reach to the nexus of practice as well. Various societal discourses as well as disciplinary systems with their delicate power configurations shape the project further (see also Iivari 2019). Figure 1 illustrates this complexity as arising from the interplay of historical bodies, interaction orders and discourses in place.

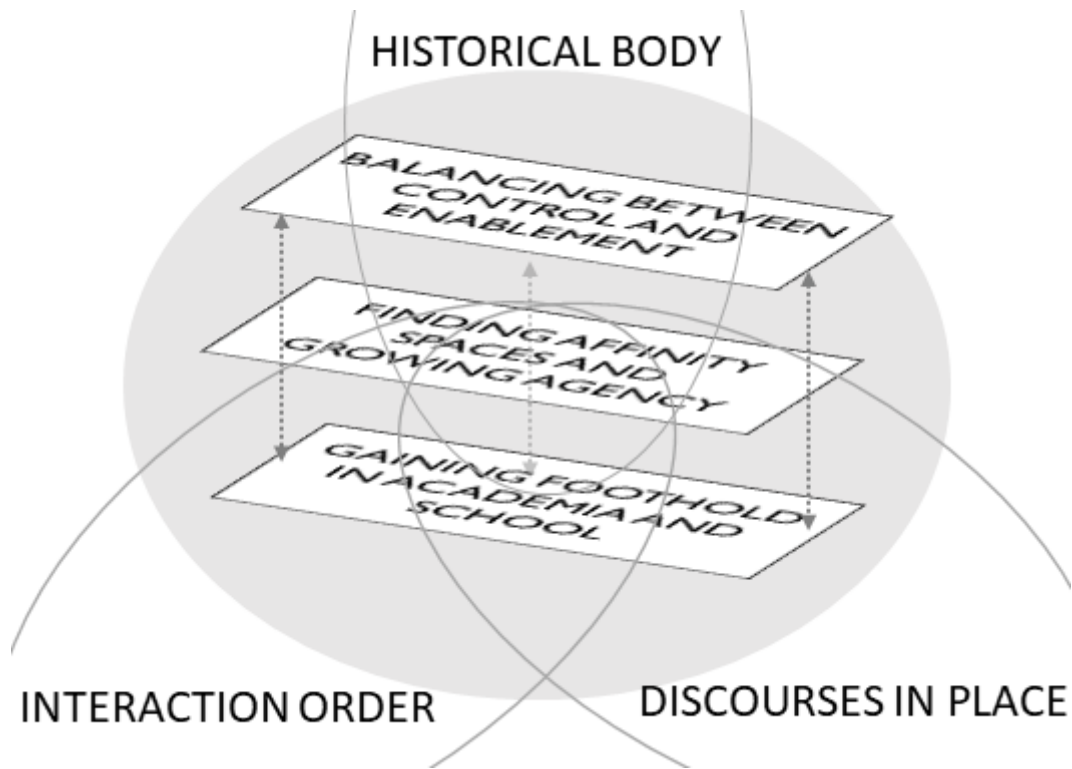


FIGURE 1. A Making project at school as a nexus of practice.

One of the relevant social actions identified in the nexus of practice of conducting a Making project at school was related to gaining a foothold as a researcher in academia and in the chosen environments for research (see section 4.1). This issue was not described as belonging to the initial phases of the career path only but as always present and in flux. When zooming in towards the Making project, actions related to finding affinity spaces and growing agency were identified (see section 4.2). As awareness about the field and networks becomes broader and stronger, self-confidence may grow, and it is possible to experience the push from different areas of governance as a resource rather than as a force that hinders one's activity. Thus, researchers' agency as empowered actors in academia arises from a growing understanding of the complexity of that ecosystem. It also helps in identifying relevant research environments, in this case one that combines the classroom and the Maker culture. Zooming in further still, the Making project was characterised as an act of balancing between control and enablement (see section 4.3). This was related

both to handling the situations at the school and the Fab Lab where the Making project was accomplished, and to managing the complexities on a long-term basis.

The study offers practical implications for research collaboration and organizing participatory projects in schools and with participants beyond university. In terms of research collaboration across disciplines inside the university, establishing and maintaining personal relationships, trust, and mutual understanding is crucial. All this entails delicate and power-laden negotiation and strategizing as well as a considerable amount of time (see also Gee 2007; Gee & Hayes 2011; Kirk-Lawlor & Allred 2017; Yoo et al. 2018). As for collaboration with participants beyond the university, discourses on the structural renewal and work culture of Finnish school echoed in the researchers' talk about the challenges of school engagement in the project. Researchers organising projects need to consider the complex entanglement of aspects having an impact on people's possibilities to commit themselves to participation. As with any participants, a careful consideration of and open dialogue on the underlying assumptions and aims as well as on the potential reservations and challenges involved in the design and Making projects is needed. This would allow everyone involved to elaborate and establish their personal zone of identification in the joint effort.

In all, the findings reveal the complexity of aspects related to this type of project, ranging from longer term infrastructuring (see also Iivari 2019) to in situ interactions in the classroom (see also Iivari et al. 2020). Therefore, as argued above, it would be important to understand and appreciate the classroom as a complex microcosmos, as "a multifaceted constellation of people, objects, tools, relationships, discourses, as a stage with particular performances" (Iivari et al. 2020). In implementing participatory projects in the classroom, new kinds of interaction orders are emerging. They require pedagogical attention from the perspective of guidance as the activities in a Making project may proceed differently in comparison to the approaches familiar for the participants.

Methodologically, nexus analysis was a helpful tool in exploring and understanding the nexus of practice under study from the perspectives of participants, their historical trajectories, and the discourses in place, reaching also across wider timescales and places. This study explored academic partnership that has lasted for over ten years. The findings make it clear that what is called interdisciplinary research is not a straightforward activity, but a matter of longstanding commitment to joint sense making rendering disciplinary conventions transparent and negotiable. More emphasis should therefore be given in future research on researchers' reflections on different types of academic collaboration, both short-term and long-term, and their motivations and goals for such collaboration. Likewise, the microcosmos of the classroom and the perspectives of all participants involved should be included in this effort. In this work, it would be particularly important to consider the participants' zone of identification and their affinity spaces. From the practical perspective, the

analysis provided an abundance of aspects to be considered when planning new Making projects, which are still a new phenomenon not only for pupils and teachers, but also for researchers. Whether aiming at interdisciplinary, multidisciplinary or transdisciplinary collaboration, more emphasis should be put on researchers working towards their zones of identification with the nexus of practice of interest, to better understand academic practices and discourses in flux.

References

- Breuer, F. 2000. Qualitative methods in the study of biographies, interactions and everyday life contexts: the development of a research style. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1072>
- Choi, B. C. K. & A. W. P. Pak 2006. Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, 29 (6), 351–364.
- Creswell, J. W. 2013. *Research design. qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Cunningham, N. & T. Carmichael 2018. Finding my intuitive researcher's voice through reflexivity: an autoethnographic study. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 16 (2), 56–66. <http://www.ejbrm.com>
- de Saint-Georges, I. 2005. From anticipation to performance: sites of engagement as process. In S. Norris & R. H. Jones (eds) *Discourse in action: introducing mediated discourse analysis*. London: Routledge, 153–165.
- Elliot, V. 2018. Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23 (11), 2850–2861. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss11/14>
- Finnish National Board of Education 2016. *National core curriculum for basic education 2014*. Publications 5. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Finnish National Board on Research Integrity 2019. The ethical principles of research with human participants and ethical review in the human sciences in Finland. Publications of the Finnish National Board on Research Integrity, 3.
- Gee, J. P. 2007. *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. & E. R. Hayes 2011. *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522. DOI: 10.1016/S0378-2166(99)00096-X
- Halverson, E. R. & K. M. Sheridan 2014. The maker movement in education. *Harvard Educational Review*, 84 (4), 495–504. DOI: 10.17763/haer.84.4.34j1g68140382063
- Harel, I. E. & S. E. Papert 1991. *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Hult, F. M. 2017. Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. In M. Martin-Jones & D. Martin (eds), *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives*. London: Routledge, 89–104.
- Iivari, N. 2019. Power struggles and disciplined designers – a nexus analytic inquiry on cross-disciplinary research and design. In *Proceedings of CHI'19: CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–14. New York: ACM. DOI: 10.1145/3290605.3300626
- Iivari, N., M. Kinnula, L. Kuure & T. Keisanen 2020. "Arseing around was fun!" – humor as a resource in design and making. In *Proceedings of CHI '20: CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–13. New York: ACM. DOI: 10.1145/3313831.3376169

- Iivari N., M. Kinnula, T. Molin-Juustila & L. Kuure 2017. Multiple voices in the maker movement – a nexus analytic literature review of children and making research. In *Proceedings of the 25th European Conference on Information Systems (ECIS), Guimarães, Portugal, June 5–10, 2017*, 1919–1933. https://aisel.aisnet.org/ecis2017_rp/123
- Jaatinen, J. & E. Lindfors 2019. Makerspaces for pedagogical innovation processes: how Finnish comprehensive schools create space for makers. *Design and Technology Education*, 24 (2). <https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/2623/2810>
- Karasti, H., K. S. Baker & F. Millerand 2010. Infrastructure time: long-term matters in collaborative development. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 19 (3–4), 377–415. DOI: 10.1007/s10606-010-9113-z
- Kirk-Lawlor, N. & S. Allred 2017. Group development and integration in a cross-disciplinary and intercultural research team. *Environmental Management*, 59 (4), 665–683. DOI: 10.1007/s00267-016-0809-9
- Klein, J. T. 2007. Interdisciplinary approaches in social science research. In W. Outhwaite & S. P. Turner (eds) *The SAGE handbook of social science methodology*. London: Sage, 32–49.
- Larsen, M. C. & P. Raudaskoski 2019. Nexus analysis as a framework for Internet studies. In J. Hunsinger, L. Klastrup & M. Allen (eds) *Second international handbook of internet research*. Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-024-1202-4_18-1
- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, K. A. 2006. Walking the tightrope: the balancing acts of a large e-research project. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 15 (4), 385–411.
- Martinviita, A. 2017. Online community as experience and discourse. A nexus analytic view into understandings of togetherness online. *Acta Universitatis Ouluensis B, Humaniora*, 156. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526216430>
- Nicolini, D. 2010. Zooming in and out: studying practices by switching theoretical lenses and trailing connections. *Organization Studies*, 30 (1), 1390–1418. DOI: 10.1177/0170840609349875
- Norouzi, B., M. Kinnula & N. Iivari 2019. Interaction order and historical body shaping children's making projects – a literature review. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3 (4), 71.
- Papert, S. & I. Harel 1991. Situating constructionism. In I. E. Harel & S. E. Papert (eds) *Constructionism*. New York: Ablex Publishing.
- Pomerantz, A. 1986. Extreme case formulations: a way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219–229.
- Roger, K., T. Bone, T. Heinonen, K. Schwartz, J. Slater & S. Thakrar 2018. Exploring identity: What we do as qualitative researchers. *The Qualitative Report*, 23 (3), 532–546. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss3/3/>
- Russell, G. M. & N. H. Kelly 2002. Research as interacting dialogic processes: implications for reflexivity. *Forum Qualitative Social Research*, 3 (3), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0203181>
- Scollon, R. 2001. Action and text: towards an integrated understanding of the place of text in social (inter)action, mediated discourse analysis and the problem of social action. In R. Wodak & M. Meyer (eds) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, 139–183.
- Scollon, R. 2007. Discourse itineraries: nine processes of resemiotization. In V. Bhatia, J. Flowerdew & R. H. Jones (eds) *Advances in discourse studies*. Abingdon, UK: Routledge, 233–244.
- Scollon, S. & I. de Saint-Georges 2011. Mediated discourse analysis. In J. P. Gee & M. Handford

154 A MAKING PROJECT AT SCHOOL AS A NEXUS OF PRACTICE:
FROM INTERDISCIPLINARITY TO ZONES OF IDENTIFICATION

- (eds) *The Routledge handbook of discourse analysis*. London: Routledge, 66–78.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2003. *Discourses in place: language in the material world*. London: Routledge.
- Scollon, R. & S. W. Scollon 2004. *Nexus analysis: discourse and the emerging Internet*. London: Routledge.
- Sense, A. 2006. Driving the bus from the rear passenger seat: control dilemmas of participative action research. *International Journal of Social Research Methodology*, 9 (1), 1–13. DOI: 10.1080/13645570500435546
- Star, S. L. & J. G. Griesemer 1989. Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19 (3), 387–420. DOI: 10.1177/030631289019003001
- Voskamp, W. 1986. From scientific specialization to the dialogue between the disciplines. *Issues in Integrative Studies*, 4, 17–36.
- Wenger, E. C. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. C., R. McDermott & W. C. Snyder 2002. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Ylijoki, O.-H. 2003. Entangled in academic capitalism? A case-study on changing ideals and practices of university research. *Higher Education*, 45 (3), 307–335. DOI: 10.1023/A:1022667923715
- Yoo, D., O. Kantengwa, N. Logler, R. Interayamahanga, J. Nkurunziza & B. Friedman 2018. Collaborative reflection: a practice for enriching research partnerships spanning culture, discipline, and time. In *Proceedings of CHI '18: CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–11. New York: ACM. DOI: 10.1145/3173574.3173853

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 78. Jyväskylä. s. 155–173.

Esa Lehtinen & Elina Salomaa
Jyväskylän yliopisto

Digitaalinen diskurssi työelämän kontekstissa – menetelmällisiä haasteita ja ratkaisuehdotuksia

Digital technologies have become an inseparable part of most workplace activities. In this article, we discuss the study of digital work in the context of complex organizational practices. We lay out some methodological challenges and suggest some possible solutions to them. Firstly, we contend that we should take into consideration the multimedial nature of organizational practices. Secondly, several kinds of data – such as video-recordings of face-to-face encounters, screenshots from digital platforms, ethnographic observation and interviews – may be needed to gain an understanding of such practices. Thirdly, the analyst needs to pay attention to the affordances of the media that the participants display an orientation to through their action. In our conclusions, we discuss the consequences of our approach for publishing and application of research results.

Keywords: digital discourse, workplace, multimediality

Asiasanat: digitaalinen diskurssi, työelämä, multimediaalisuus

1 Johdanto

Digitalisaatiolla on ollut käänntekevä vaikutus työelämään. Yhä suurempi osa työelämän vuorovaikutuksesta tapahtuu mm. erilaisten digitaalisten alustojen, käyttöjärjestelmien, sosiaalisen median ja sähköpostin välityksellä. Kun esimerkiksi matkalasku tehtiin aikaisemmin paperilomakkeella, joka lähetettiin hallintovirkailijalle, nykyään työntekijä hoitaa yhä suuremman osan prosessista digitaalisessa itsepalvelujärjestelmässä (Arminen & Poikus 2009). Kokouksissa taas voidaan hyödyntää chattia (Markman 2006) tai videoneuvottelulaitteistoja (Oittinen ja Piirainen-Marsh 2015). Pohdimme tässä artikkelissa digitalisoituvan työelämän tutkimista erityisesti diskurssintutkimuksen näkökulmasta.

Aikaisempi työelämän digitaalista diskurssia tarkasteleva tutkimus on suurelta osin ollut vertailevaa: on tarkasteltu sitä, miten digitaalisen diskurssin kielelliset ja vuorovaikutukselliset piirteet eroavat perinteisemmistä kielenkäytön muodoista. Keskusteluanalyysejä hyödyntävissä tutkimuksissa on tarkasteltu sitä, miten (erityisesti tekstipohjaisen) digitaalisen diskurssin vuorottelu- ja sekvenssijärjestelmä eroaa kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta. Markman (2006, 2009) tarkastelee tutkimuksessaan chat-pohjaisia kokouksia ja kiinnittää huomiota siihen, miten chatin kvasisynkroninen luonne vaikuttaa vuorotteluun. Hän osoittaa, miten kokousten avaaminen ja lopettaminen vaatii enemmän työtä, kun kasvokkaiselle vuorovaikutukselle ominainen mahdollisuus seurata keskustelukumppanin vuoroa sen tuottamisen aikana puuttuu (Markman 2009). Skovholt ja Svennevig (2013) taas ovat tarkastelleet sähköpostivuorovaikutusta työpaikalla ja havainneet, miten sen normit eroavat kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta. Ensinnäkin vastaamisessa voi olla pitkiäkin viiveitä ilman että viiveen ongelmallisuuteen orientoidutaan. Toiseksi myös vastaamatta jättäminen on tietyissä tapauksissa ongelmatonta. Sosiolingvistisessä tutkimuksessa taas on tarkasteltu digitaalisen diskurssin tyyliä ja kohteliaisuuskeinoja suhteessa kasvokkaiseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi Darics (2010) osoittaa, miten chat-pohjaisissa kokouksissa tarvitaan erityisiä kohteliaisuusstrategioita, joilla kompensoidaan kasvokkaisen kontaktin puutetta.

Vertailevat tutkimukset ovat tuottaneet arvokasta tietoa siitä, millaista teknologivälitteinen vuorovaikutus työpaikoilla on luonteeltaan. Toisaalta kuitenkin viime aikoina on nostettu esiin näkökantoja, jotka monipuolistavat kuvaa digitaalisen vuorovaikutuksen roolista osana työtä. Ensinnäkin on kyseenalaistettu eronteko digitaalisen ja ei-digitaalisen vuorovaikutuksen välillä. Arminen, Licoppe ja Spagnolli (2016) huomauttavat, ettei vuorovaikutuksen välitteisyys koske pelkästään digitaalista vuorovaikutusta. Kasvokkainenkin vuorovaikutus on esimerkiksi kielen ja kehon välittämää. Näin ollen viestintäteknologiat olisi nähtävä yhtenä välitteisyyden muotona muiden joukossa. Toiseksi, kuten Orlikowski ja Scott (2016) huomauttavat, digitaalista työtä ei voi erottaa ei-digitaalisesta työstä. Nykypäivän työelämän käytänteet ovat kauttaaltaan digitaalisuuden kyllästämiä. Kolmanneksi (ks. esim. Boczkowski &

Orlikowski 2004; Darics 2015) työelämän käytänteet ovat kompleksisia: niissä käytetään rinnakkain ja peräkkäin esimerkiksi puhetta, eleitä, tekstiä, kuvia ja videoita. Boczkowski ja Orlikowski (2004) pitävätkin tärkeänä, että työelämän digitaalisia käytänteitä tarkastellaan laajempien organisatoristen käytänteiden kontekstissa, osana kompleksista toimintaa.

Tässä metodologisessa artikkelissa otamme lähtökohdaksi ajatuksen digitaalisista käytänteistä osana laajempaa organisatorista kontekstia. Nähdäksemme tämä näkökulma asettaa diskurssintutkijan uudenlaisten haasteiden eteen. Tavoitteenamme tässä artikkelissa on nostaa esiin erityisesti aineiston keräämiseen ja analyysiin liittyviä haasteita ja tarjota niihin ratkaisuehdotuksia. Tarkastelemme kolmenlaisia haasteita. Ne koskevat ensinnäkin tällaisten käytänteiden tarkastelussa tarvittavia käsitteitä, toiseksi sitä, millaisia aineistoja tutkijan olisi hyvä kerätä, ja kolmanneksi sitä, millaisia ilmiöitä tutkija valitsee analyysinsä fokukseen. Ehdotamme olennaiseksi käsitteeksi multimediaalisuutta ja pohdimme monipuolisen aineiston keräämistä, jonka avulla multimediaalista toimintaa voidaan tarkastella. Lisäksi esitämme, että analyysia kannattaa tehdä aineistolähtöisesti, kiinnittää huomioita niihin eri medioiden ominaisuuksiin, jotka vuorovaikutuksen osallistujat itse osoittavat relevantteiksi.

Lähestymme teemaa erään tutkimusaineistoistamme poimimamme esimerkkitapauksen näkökulmasta. Aluksi kuitenkin, seuraavassa luvussa, avaamme teoreettisia lähtökohtiamme ja keskeisiä analyttisiä käsitteitämme. Sen jälkeen esittelemme aineistomme ja käsiteltävän esimerkkitapauksen. Analyysissa pohdimme edellä mainittuja haasteita tämän esimerkkitapauksen kautta. Loppuluvussa teemme yhteenvedon ratkaisuehdotuksistamme ja pohdimme myös, mitä metodologisista ratkaisuista seuraa yhtäältä tutkimuksen julkaisemisen ja toisaalta soveltamisen näkökulmasta.

2 Teoreettisia lähtökohtia ja käsitteitä

Teoreettisesti sitoudumme näkemykseen diskurssista sosiaalisena toimintana. Tämä näkemys yhdistää useimpia diskurssianalyysin muotoja (esim. Fairclough 2003; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993) ja etnometodologista keskustelunanalyysia (ten Have 2007). Tällöin ihmiset nähdään toimijoina, jotka sekä kuvaavat maailmaa että pyrkivät vaikuttamaan siihen, ja niin tehdessään hyödyntävät luovasti erilaisia kontekstuaalisia resursseja – kuten kielen ja vuorovaikutuksen rakenteita, kehoaan, tilaa, liikettä, digitaalisia teknologioita. Toimijat tällöin myös itse osoittavat, mitä kontekstin piirteitä he pitävät relevantteina. Tutkimuksen tavoitteena on tällöin kuvata, miten toimintaa tuotetaan kontekstuaalisten resurssien avulla. Edellä mainittuihin suuntauksiin kuuluvissa tutkimuksissa on kuitenkin eroja muun muassa sen suhteen, millaista toimintaa niissä tarkastellaan ja miten kontekstuaaliset resurssit otetaan tutkimuksessa huomioon. Tarkennamme seuraavaksi omaa näkökulmaamme suhteessa

näihin kysymyksiin. Esittelemme tässä luvussa, mitä tarkoitamme organisatorisilla käytänteillä, multimediaalisuudella ja medioiden tarjoumillla, Suhteutamme samalla näitä käsitteitä omaan näkökulmaamme, digitaaliseen diskurssiin osana työelämän kompleksisia käytänteitä.

Aluksi on syytä tehdä ero yhtäältä vuorovaikutuskäytänteiden, toisaalta organisatoristen käytänteiden välille. Vuorovaikutuskäytänteillä tarkoitamme esimerkiksi vuorottelukäytänteitä kuten vuoron ottamista tai seuraavan puhujan osoittamista tai sekventiaalisia käytänteitä kuten kysymistä ja vastaamista. Vuorovaikutuskäytänteet toimivat mikrotasolla, ja ne ovat siinä mielessä yleisiä, että niitä voidaan hyödyntää monenlaisissa konteksteissa. Organisatoriset käytänteet taas ovat laajempia toiminnallisia kokonaisuuksia, jotka kytkeytyvät organisatorisiin tavoitteisiin. Tällaisia ovat esimerkiksi organisaation toiminnan reflektointi ja arviointi tai organisaation (strategisten) tavoitteiden suunnittelu. Esimerkiksi Llewellyn (2010) osoittaa, miten työhaastattelun vuorovaikutuskäytänteet, erityisesti kysyminen ja vastaaminen, kytkeytyvät organisatorisiin käytänteisiin kuten työntekijöiden arviointiin. Hän kiinnittää huomiota myös siihen, miten työhaastattelu on vain osa tuota arviointiprosessia. Pälli ja Lehtinen (2014) taas tarkastelevat ehdotuksia ja niihin vastaamista osana organisatorista tavoitteenasettelua kehityskeskusteluvuorovaikutuksessa.

Organisaatiovuorovaikutuksen tutkimuksessa on viime vuosina yleistynyt multimodaalinen lähestymistapa, joka ottaa huomioon puhetilanteessa myös osallistujien keholliset toiminnot ja erilaiset materiaaliset artefaktit. Multimodaalinen keskusteluanalyysi on tuottanut arvokasta tietoa nimenomaan erilaisista organisaatiovuorovaikutuksen mikrokäytänteistä, kuten kokouksen avaamisesta tai samanlinjaisuuden tuottamisesta, ja teknologian roolista osana noita käytänteitä. Tutkijat ovat valottaneet esimerkiksi tietokoneen roolia kokouskeskustelussa, kun he ovat voineet tarkastella osallistujien orientoitumista jaettuun näyttöön (Asmuß & Oshima 2012; Oittinen & Piirainen-Marsh 2015). Näissä multimodaalisuudesta ammentavissa tutkimuksissa teknologiaa on käsitelty tiettyyn rajattuun puhetilanteeseen kietoutuvana materiaalisena artefaktina.

Jos kuitenkin haluamme kohdistaa katsemme vuorovaikutuskäytänteitä laajempiin organisatorisiin käytänteisiin, on nähdäksemme tilanteita tarkasteltava paitsi multimodaalisina myös multimediaalisina. Tämä tarkoittaa, että ensinnäkin on syytä erottaa usein synonyymisesti käytetyt *moodin* ja *median* käsitteet toisistaan. Kress ja van Leeuwen (2001) viittaavat moodilla muotoon, jossa merkitykset tuotetaan tilanteessa. Esimerkiksi konekirjoitus ja käsinkirjoitus ovat eri moodeja, samoin kuvat, liikkuvat kuvat, eleet ja ilmeet. Moodit eivät kuitenkaan ilmesty tyhjästä, vaan ne materialisoituvat väistämättä erilaisissa artefakteissa. Esimerkiksi valokuva voi välittyä albumin, sanomalehden tai vaikkapa puhelimen näytön kautta. Näitä materiaalisia kokonaisuuksia Kress ja van Leeuwen (2001: 22) kutsuvat medioiksi.

Toiseksi on syytä painottaa, että Armisen ym. (2016) tavoin pidämme kaikkea kommunikatiivista toimintaa välitteisenä – siis tavalla tai toisella medioituna. Siinä

missä aiemmassa tutkimuksessa digitaalista vuorovaikutusta on pidetty perinteisemmistä vuorovaikutusmuodoista poikkeavana juuri sen medioituneen luonteen takia, me näemme, että kyse on pikemmin siitä, että vuorovaikutustoiminnot voivat olla eri tavoin välitteisiä. Kun lähestymme organisaatiotilanteita multimediaalisesta näkökulmasta, keskeistä on ennen kaikkea se, millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia erilaiset mediat tarjoavat käyttäjälleen. Näihin käyttömahdollisuuksiin viitataan tavallisesti havaintopsykologiasta lainatulla *tarjoutuman* (tai *affordanssin*, engl. *affordance*) käsitteellä. Perustavana ajatuksena on, että medioiden ominaisuudet muotoilevat niiden käyttäjien mahdollisuutta toimintaan. (Hutchby 2001.) Yhtäältä tarjoumat on nähty varsin konkreettisina teknologian ominaisuuksina, kuten erilaisina nappeina tai näyttöinä, jotka mahdollistavat esimerkiksi kommentoimisen tai viestistä tykkäämisen. Toisaalta tarjoumia on tarkasteltu abstraktimpina toiminnan mahdollisuuksina. Digitaalisen teknologian keskeisimpinä tarjoumina pidetään esimerkiksi mahdollisuutta jakaa, tallentaa ja etsiä viestejä (Bucher & Helmond 2018).

Multimodaalisella lähestymistavalla tutkijat ovat lähestyneet digitaalisia medioita siitä näkökulmasta, miten niihin suuntaudutaan kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Me sen sijaan lähestymme kaikkia medioita lähtökohtaisesti samanarvoisina ja otamme huomioon, että digitaaliset alustat eivät usein rajaudu tilaan tai aikaan. Sen vuoksi onkin tarkasteltava sitä, miten digitaalisten alustojen tarjoumat ikään kuin ylittävät alustan omat rajat, ja miten ne yhdistyvät muihin medioihin ja niiden tarjoumiin. On tärkeä huomata, että vaikka tarjoumat mahdollistavat ja rajoittavat tietynlaisia toimintoja, ne eivät yksin sanele sitä, mihin mediaa käytetään. Niin käyttäjä kuin käyttökontekstikin vaikuttavat aina siihen, miten tarjoumia hyödynnetään kussakin tilanteessa (Hutchby 2001; Bucher & Helmond 2018). Tässä mielessä olennaiseksi tutkimuskohteeksi muodostuu organisatorisen kontekstin ja medioiden suhteessa mahdollistuva toiminta.

3 Esimerkkitapauksen kuvaus

Havainnollistamme menetelmällisiä haasteita yhden esimerkkitapauksen avulla. Tämä esimerkkitapaus on mielenkiintoisella tavalla kompleksinen: siinä digitaaliset käytänteet ja perinteisemmät mediat kietoutuvat yhteen. Esimerkkiaineisto on erään organisaation kehittämishankkeesta, jossa työntekijöiden valmennukseen erikoistuneen verkoston tavoitteena on tukea uuden toiminnanohjausjärjestelmän käyttöönottoa. Työryhmä työskentelee sekä erilaisten digitaalisten alustojen välityksellä että kasvokkaisissa työpajoissa. Tässä artikkelissa hyödynnämme videonauhointua erästä työpajasta, digitaaliselta alustalta kerättyä materiaalia ja kuvia työpajan aikana käytetyistä paperidokumenteista. Kuvaamme aineistoa tarkemmin seuraavassa jaksossa menetelmällisten haasteiden esittelyn yhteydessä.

Tässä artikkelissa keskitymme yhteen hankkeen etenemisen kannalta olennaiseen institutionaaliseen tehtävään, jonka projektin osallistajat suorittavat kasvokkaisen tapaamisen aikana. Tehtävässä osallistujia pyydetään arvioimaan omaa osaamistaan ja pohtimaan, mitkä osa-alueet vaativat vielä kehittämistä. Tehtävänantoon ja sen suorittamiseen hyödynnetään digitaaliseen fasilitointiin kehitettyä Howspace-alustaa, jota käytetään myös monenlaisiin muihin tehtäviin, esimerkiksi työpajojen agendan organisoimiseen, informoimiseen ja erilaisten hanketta koskevien dokumenttien säilyttämiseen. Lisäksi alusta mahdollistaa osallistujien välisen keskustelun, kommentoimisen ja esimerkiksi toisten kommentteista tykkäämisen. Työpajassa on mukana kahdeksan osallistujaa, joista kuusi on samassa tilassa ja kaksi etäyhteyden päässä. Mukana on kaksi fasilitaattoria, joista erityisesti toisella (Eveliina) on tilanteessa keskeinen rooli. Analyysissa painottuu väistämättä enemmän kasvokkaisten kuin etäosallistujien rooli, koska etäosallistujista ei ole videokuva.

Tarkoituksenamme tässä artikkelissa on kiinnittää huomiota menetelmällisiin haasteisiin, ei tehdä yksityiskohtaista empiiristä analyysia. Analyysia tehdään sillä tarkkuudella kuin on tarpeen edellä mainittujen haasteiden havainnollistamiseksi; sitä voisi kuvata karkeaksi teksti- ja vuorovaikutusanalyysiksi, jossa sekä kielenkäyttöä että ei-kielellisiä tekoja lähestytään sosiaalisena toimintana. Vuorovaikutusanalyysissa käytämme melko karkeaa litteraatiota, joka pohjautuu keskusteluanalyttiseen litterointitapaan (esim. Seppänen 1997). Päällekkäispuhuntojen alku on merkitty kaarisulkeilla. Analyysin kannalta relevantit keholliset toiminnot on merkitty puherivin päälle. Niiden alku on merkitty *-merkillä.¹

4 Digitaalisten käytänteiden tutkimiseen liittyvät haasteet esimerkin valossa

Esittelemme seuraavaksi lyhyesti kolme keskeistä haastetta, jotka liittyvät digitaalisen diskurssin tutkimiseen työelämän konteksteissa. Nämä kaikki haasteet ja niihin tarjoamamme ratkaisuehdotukset kytkeytyvät edellä mainittuihin näkökantoihin, joiden mukaan digitaalista vuorovaikutusta on lähestyttävä yhtenä välitteisen vuorovaikutuksen muotona muiden joukossa ja kiinnitettävä huomiota siihen, että digitaalisuus on kauttaaltaan läsnä organisatorisissa käytänteissä.

1 Analyysin tarkkuustaso on toki myös erillinen metodologinen haaste, joka on erityisen relevantti tutkimuksissa, joissa hyödynnetään monenlaisia aineistoja. Tähän haasteeseen liittyy myös litteraation tarkkuus ja muutenkin tavat esittää erilaisia aineistoja. Näitä haasteita emme kuitenkaan tässä artikkelissa käsittele.

4.1 Multimediaaliset organisatoriset tilanteet

Havainnollistamme aluksi, miksi digitaalista diskurssia voi olla vaikea – jopa mahdoton – tarkastella irrallisena siitä organisatorisesta tilanteesta, johon se kiinnittyy. Vaikka organisaatiot hyödyntävät erilaisia viestintävälineitä silloin, kun osallistujat viestivät etäällä toisistaan, asettuvat teknologiat usein myös osaksi kasvokkaistilanteita. Lisäksi yhtä digitaalista alustaa voidaan käyttää tilanteesta riippuen joko etänä tai esimerkiksi osana kokouskäytänteitä. Esimerkkitapauksessamme käytössä oleva Howspace on juuri tällainen alusta. Seuraava kuvakaappaus (kuva 1) on digitaaliselta alustalta.

Valmentajien kompetenssi ja osaamisen kehittämisen tarpeet (taso nyt ja mitä tarvitset?)

Tehtäväalueen substanssi-osaaminen (ymmärrys nykytilasta, muutoksesta, toimintamallista, järjestelmästä...)	Koulutusmateriaalin tuottaminen (tekstin tuottaminen, abstraktin ajattelun konkretisointi, ppt tekniset taidot, visuaalisuus, pedagoginen näkökulma)	Valmennusosaaminen (suunnittelu, toteutus, arviointi, valmentajana toimiminen)	Muuta olennaista osaamista sinulla on tai mitä tarvitset?

Mitä Sinä tarvitset oman osaamisesi vahvistamiseksi?

📷 Kuva/video

✔️ Julkaise

Ymmärrän melko hyvin, mitä muutoksia tapahtuu ja miten asiat ovat nykyisin. Järjestelmäosaamisen suhteen tarvitsen kehitystä. Huomaan myös tarvitsevani oppia kirjoittamiseen nimenomaan pedagogisesta näkökulmasta. En osaa aina esittää asioita niin, että kohderyhmä ymmärtää, mitä haluan heille kertoa. Oma tekstini kaipaa enemmän oivalluttamista

Tykkää Vastaa 10 nähnyttä

Syvempää ymmärrystä muutoksesta. Mikä tilanne on nyt ja mikä se tulee olemaan tulevaisuudesta uuden työkalun myötä? Järjestelmän käyttöä!!!

Tykkää Vastaa 11 nähnyttä

KUVA 1. Tehtävänanto ja kommentit Howspace-alustalla

Esimerkissä vuorovaikutus alustalla näyttää rakentuvan tehtävänannosta ja siihen vastaamisesta. Tehtävänanto esitetään tavallaan kahteen kertaan. Aluksi alustalla on tehtävämatriisi, jonka päällä on kaksiosainen tehtävänanto (*taso nyt ja mitä tarvitset?*). Sen jälkeen alustan kommenttikentässä tehtävänantoa täsmennetään jättämällä nykytaso tehtävänannosta pois (*mitä Sinä tarvitset osaamisesi vahvistamiseksi?*). Kuten esimerkistä on nähtävissä, osallistujat suuntautuvat tehtävänantoon

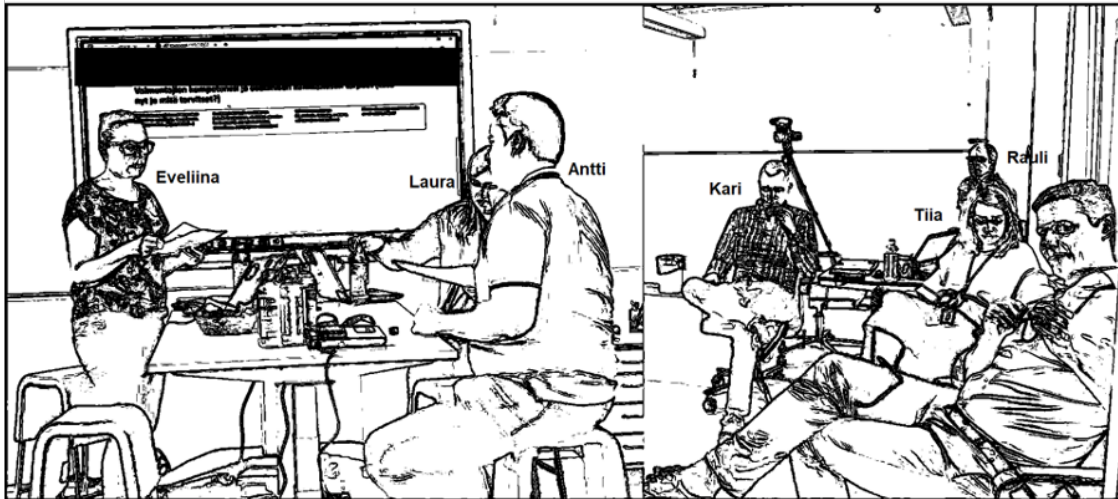
eri tavoin: ensimmäinen kommentoija vastaa ylempään tehtävänantoon (*ymmärrän melko hyvin --- miten asiat ovat nykyisin, järjestelmäosaamisen suhteen tarvitsen kehitystä*), toinen alempaan (*syvempää ymmärrystä muutoksesta, järjestelmän käyttöä!!!*). Huomionarvoista on se, että osallistujat eivät ole keskenään vuorovaikutuksessa, vaikka he molemmat näkevät järjestelmän käytössä kehittymisen varaa. Kommentoijat eivät asetu osoittamaan samanmielisyyttään kanssakommentoijien kanssa esimerkiksi vastaamalla toisen kommentoijan aloitukseen tai tykkäämällä tämän viestistä vaan suuntautuvat suoraan vastaamaan tehtävänantoon omasta näkökulmastaan. Olisi houkuttelevaa tehdä johtopäätös, että responsien puuttuminen johtuu siitä digitaalisessa diskurssissa yleisesti havaittavasta piirteestä, että digitaalisella alustalla vuoroihin vastaaminen ei ole samalla tavalla normatiivista kuin puhutussa vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi Skovholt ja Svennevig (2013) ovat osoittaneet, että ellei sähköpostiviesti ole sisältänyt pyyntöä vastaanottajalle, ei tähän vastaamattomuutta tavallisesti käsitellä ongelmallisena.

Esimerkkitapauksessa on kuitenkin otettava huomioon, että tehtävänanto ja sen suorittaminen toteutetaan työpajassa, jossa suurin osa keskustelijoista on läsnä. Tällöin työpajakonteksti asettuu olennaiseksi osaksi analyysia. Pelkän digitaalisen alustan ja sen kommenttien tarkastelu antaa toiminnasta vaillinaisen kuvan, ja siksi niitä onkin syytä tarkastella osana muuta organisaation (senhetkistä) vuorovaikutusta. Videomateriaali (esim. 1) tilanteesta osoittaa, että tehtävää ei anneta osallistujille pelkästään digitaalisella alustalla, vaan fasilitaattori (Eveliina) jakaa osanottajille tehtävämatriisin myös paperisena ja muotoilee tehtävänannon lisäksi suullisesti paperinjakotilanteessa. Videomateriaali on kuvattu kahdella kameralla. Alla olevassa kuvassa huoneen perällä olevan kameran kuva on vasemmalla, ja etuosassa olevan kameran kuva oikealla.

Esimerkki 1

- 01 Eveliina: mä tein tota tänne howspaceen tälle pohjan
*Eveliina ojentaa paperin Lauralle
- 02 mut mä aattelin että *mä rakastan [näitä papereita
Laura ottaa paperin
- 03 Laura: [kiitos
*Eveliina ojentaa paperin Antille
- 04 Eveliina: ja printtien jakamista *ni voitte ihan hahmotella kynällä [siihen
- 05 Antti: [kiitti
*Antti, Kari, Tiia ja Rauli ryhtyvät etsimään kyniä käsiinsä
- 06 Eveliina: *et mikä se on se tänhetkinen fiilis, te tietysti ette voi
- 07 arvioida sitä tilannetta
*Eveliina ojentaa paperin Karille

- 08 mikä se on *syksyllä mut
 *Eveliina ojentaa paperin Tiialle
 09 *mikä fiilis teil on tällä hetkellä
 10 siitä et mitä se osaaminen mitä te kaipaisitte niin olisi



(rivejä poistettu)

*Eveliina skrollaa tehtäväkaavion
 näkyviin näytöllä

- 11 Eveliina: ja nyt tota meidän etäosallistujat *sitte voitte iteksenne
 12 voitte miettiä hahmottelemaa
 *Eveliina vie osoittimen
 'valmentajan kompetenssi' päälle
 13 eli me tosiaan mietitään nyt *tätä valmentajien
 14 en mä tiedä onks tää kompetenssi
 *Eveliina skrollaa alaspäin ja pyörittää
 osoitinta kaavion päällä
 15 nyt huono sana mut *tää tavallaan tyhjä taulukko
 16 mikä täs howspace-sivulla on nähtävissä
 17 ni voitte miettiä omalta osaltanne sitte myös näitä asioita
 18 (1.0) vaikkette printtiä nyt sitte saakaan
 19 ja pidetään tähä- käytetään tähän semmonen rauhassa kymmenen
 20 minuuttia

(rivejä poistettu: osallistujat kirjoittavat)

- 21 Eveliina: sit jos te ootte miettiny jo teiän niin ku sellasii
 *Eveliina katsoo osallistujista läppärin näytölle

164 DIGITAALINEN DISKURSSI TYÖELÄMÄN KONTEKSTISSA – MENETELMÄLLISIÄ HAASTEITA JA RATKAISUEHDOTUKSIA

- 22 *osaamiseen liittyviä asioita joita te tarvitsette
*Eveliina katsoo läppärin näytöltä osallistujiin
*Kari ja Rauli kaivavat läppärinsä esille,
Tiia kääntyy kohti paperia
- 23 *ni kirjatkaa niitä sinne *howspaceen

Esimerkki 1 osoittaa, että tehtävänanto tuotetaan tilanteessa monin eri tavoin: digitaalinen alusta, kynä ja paperi sekä kieli ja keho tarjoavat osallistujille toisistaan poikkeavia materiaalisia resursseja osallistua meneillään olevaan toimintaan. Se tuo havainnollistavalla tavalla esiin, miten työtilanteet rakentuvat paitsi erilaisista moodeista - tekstistä, puheesta, eleistä, kuvista, äänestä - myös erilaisten medioiden kautta. Esimerkissä sekä digitaalisella alustalla että paperilla on sama tehtävämatriisi, joka koostuu kaaviosta ja kirjoitetusta tekstistä. Siirtyessään mediasta toiseen matriisi säilyttää ulkomuotonsa, mutta sen tarjoumat muuttuvat keskeisellä tavalla. Eri medioina paperinen ja digitaalinen kaavio yhtäältä mahdollistavat, toisaalta rajoittavat tietynlaisia toimintoja. Digitaalisena tehtävämatriisi voidaan esimerkiksi jakaa kaikkien, myös etäosallistujien, nähtäväksi heijastamalla se jaetulle näytölle ja skrollaamalla näkyviin (r. 11), mutta siihen ei ole mahdollista kirjoittaa, toisin kuin paperiseen kaavioon.

Armisen ym. (2016: 301) mukaan jyrkkä eronteko medioituun ja ei-medioituun viestintään voi johtaa kasvokkaisuviestinnän pitämiseen standardina, jolloin erilaisten teknologisten välineiden kautta tuotettua vuorovaikutusta tarkasteltaisiin väistämättä suhteessa kasvokkaisuviestintään ensisijaisena vuorovaikutusmuotona. Esimerkkitalanteessa tutkijan ei olekaan tarkoituksenmukaista tehdä erontekoa yksinomaan sen perusteella, että yksi tehtävänanto on tuotettu digitaalisesti ja toinen ei-digitaalisesti. Pikemmin tutkijan on suunnattava katseensa siihen, millaisia erilaisia tarjoumia kukin tilanteessa käytetty media tarjoaa käyttäjälleen (Hutchby 2001; Arminen ym. 2016).

Esimerkkikatkelmamme havainnollistaa, miten työelämän digitaaliset diskursit linkittyvät erottamattomalla tavalla muihin medioihin. Uudet mediat eivät olekaan syrjäyttäneet vanhaa, vaan niitä käytetään työtilanteissa luovasti rinnakkain ja limittäin. Aikaisemmassa tutkimuksessa, jossa mediaa on tarkasteltu yhtäältä irrallisena tilanteesta, toisaalta vertailukohtana perinteisiin viestintämuotoihin, ei ole otettu riittävästi huomioon tätä työelämän käytänteiden kompleksista luonnetta. Näkemyksemme mukaan kompleksisuuteen voidaanakin pureutua paremmin, jos analyysissä kiinnitetään huomiota tilanteiden multimedialisuuteen.

4.2 Aineisto ja sen käsittely

Millaista aineistoa tutkijan sitten on hankittava, jotta digitaalista diskurssia voidaan lähestyä multimediallisesta näkökulmasta? Organisaatiovuorovaikutusta on usein

tutkittu etnometodologisen keskustelunanalyysin menetelmin, jonka periaatteiden mukaisesti tutkijalla on oltava osallistujien kanssa yhteinen pääsy niihin resursseihin, joita he hyödyntävät tulkitakseen edeltäviä vuoroja ja tuottaakseen kontekstia seuraaville vuoroille. Samalla aineiston on oltava autenttista eli sellaista, joka syntyy ilman tutkijan läsnäoloa (ten Have 2007: 68–69). Vertailevissa tutkimuksissa aineistoa on yleensä kerätty yhdenlaisesta digitaalisesta genrestä kuten sähköpostista tai chatista. Jos sen sijaan haluaa analysoida toiminnan organisoitumista kompleksisissa tilanteissa, tarvitaan monipuolisempaa aineistoa, jonka avulla voidaan päästä käsiksi niihin vuorovaikutuskäytänteiden ketjuihin ja verkostoihin, joista organisatoriset käytänteet koostuvat.

Esimerkkitapauksen aineisto on videoitu kahta videokameraa käyttäen noin kahden tunnin mittaisesta kasvokkaisesta työpajasta. Aineistoa on kerätty myös digitaaliselta alustalta kuvakaappauksina. Lisäksi otimme kuvat paperisista tehtävämatriiseista, joihin osallistujat olivat hahmotelleet vastauksiaan. Tarkastelemalla rinnakkain näitä medioita ja sitä, millaisiin vuorovaikutusfunktioihin osallistujat medioita käyttävät, pääsemme käsiksi medioiden järjestymiseen tilanteessa kahdella tavalla: Ensinnäkin voimme tutkia sitä, millä tavalla mediat järjestyvät tilanteessa suhteessa toisiinsa. Toiseksi on mahdollista tutkia myös sitä, miten erilaisia medioita hyödynnetään tietynlaisten toimintojen toteuttamiseen.

Se, mihin tiukasti perinteiseen keskustelunanalyyttisiin lähtökohtiin tukeutuva tutkija ei näinkään monipuolisella aineistolla pääse käsiksi, on syvempi ymmärrys organisatorisesta tilanteesta ja työhön liittyvistä laajemmista käytänteistä, joiden osaksi (digitaaliset) toiminnot asettuvat (Asmuß 2015). Usein kompleksiset institutionaaliset tilanteet vaativatkin sellaista organisaatioon liittyvää taustatietoa, jota ei välttämättä ole kovin helposti saatavilla: keskusteluissa viitataan aiemmin käytyihin keskusteluihin, tuleviin kokouksiin tai organisaatiota määrittäviin teksteihin, joihin tutkijalla ei ole pääsyä videoiden tai digitaalisen aineiston kautta. Lisäksi organisaation sisäiset käytännöt ja esimerkiksi konventionaaliset tavat viestiä ovat tutkijan ulottumattomissa. Seuraava esimerkkikatkelma havainnollistaa, miten tällainen haaste voidaan paikantaa.

Esimerkki 2

- 06 Eveliina: skrollailee hiirellä ylös ja alas
 07 mutta varmasti just näitä asioita mitä tänne kirjjasitte
 08 meidän pitää pitää mielessä että (2.0) pitää palata näihin vielä

Esimerkissä osallistujat käyvät läpi digitaaliselle alustalle tulleita kommentteja fasilitaattorin johdolla. Fasilitaattorin vuoron loppuosan ”pitää palata näihin vielä” ennakoit, että kommentteja tullaan tulevaisuudessa käsittelemään uudelleen josakin yhteydessä. Vuorovaikutustilanteeseen keskittyvä tutkija ei kuitenkaan tiedä,

milloin tai missä tilanteessa kommentteihin palataan (vai palataanko lainkaan) eikä välttämättä pysty siksi luomaan kokonaiskuvaa organisatorisesta tehtävästä ja sen funktioista esimerkiksi jatkokäyttöä ajatellen. Tästä näkökulmasta multimediaalinen toimintaketju ikään kuin katkeaa – mutta vain tutkijan perspektiivistä.

Jotta diskurssintutkija pystyisi tarkastelemaan kokonaiskuvaa organisaation multimediaalisista käytänteistä, voisi tämän olla hedelmällistä yhtäältä kerätä aineistoa pitkittäisistä prosesseista, toisaalta ottaa analyysinsä tueksi myös etnografisia lähestymistapoja, esimerkiksi havainnointia ja haastatteluja (ks. Asmuß 2015; Asmuß & Oshima 2018: 5), joita ei perinteisesti ole hyödynnetty vuorovaikutustutkimuksessa. Tällaisten lähestymistapojen avulla olisi mahdollista kerätä tietoa esimerkiksi siitä, millaisissa tilanteissa kommentteihin palaaminen tavallisesti tapahtuu ja miten työryhmän kommentteja mahdollisesti hyödynnetään hankkeen etenemisessä. Hankkeessamme keräämme pitkittäisaineistoa kyseessä olevasta kehittämissankkeesta. Lisäksi tarkoituksenamme onkin täydentää aineistoa myöhemmin myös haastatteluilla. Työelämän multimediaalisia käytänteitä tutkittaessa on kuitenkin hyväksyttävä se, että kerätty aineisto on väistämättä vain osavaihe tietystä organisatorisessa toimintaketjussa. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tällaisia vaiheita olisi mielekästä tutkia. Päinvastoin kuvaamallamme aineistolla on mahdollista puretua yksityiskohtaisesti toimintoihin ja käytänteisiin, jotka eri medioiden risteyksissä rakentavat näitä ketjuja.

4.3 Medioiden ja toiminnan suhde

Kolmas haaste, johon haluamme kiinnittää huomiota, liittyy siihen, miten tutkija pystyy hallitsemaan multimediaalista kontekstia, kun hänen on otettava huomioon yhtä aikaa lukuisia medioita ja niiden tarjoamia toimintamahdollisuuksia. Toisin sanoen kysymys on siitä, miten tutkija tunnistaa, mikä kaikki kontekstuaalinen tieto on tutkittavan ilmiön kannalta relevanttia ja miten käytetty media vaikuttaa toiminnan luonteeseen. Esimerkiksi teknologinen konteksti, organisatorinen konteksti ja tilanteen materiaaliset puitteet asettavat osallistujille erilaisia, osin päällekkäisiä, resursseja rakentaa toimintaansa. Arminen ym. (2016: 302–303) varoittavat tutkijaa liioittelemasta teknologisen kontekstin merkitystä: kaikki vuorovaikutuskäytänteet eivät juonnu teknologisesta kontekstista, vaikka keskustelu käytäisiin yksinomaan digitaalisella alustalla. Aiemmassa digitaalisen diskurssin tutkimuksessa media ja sen ominaisuudet (esimerkiksi (a)synkronisuus) on usein oletettu etukäteen, jolloin näiden ominaisuuksien nähdään väistämättä vaikuttavan vuorovaikutukseen ja sen etenemiseen (Meredith 2017: 53). Arminen ym. (2016) sekä Meredith (2017) kannustavat tutkijaa ottamaan tarjoumat analyysinsä lähtökohdaksi, jotta he voisivat ymmärtää teknologian ja sen käyttäjien suhdetta paremmin. Tällöin media ja sen ominaisuudet asettuvat kontekstiksi, jotka yhtäältä muotoilevat vuorovaikutustilannetta, toisaalta muotoutuvat siinä. Tutkijan tehtävänä onkin ennen kaikkea ekspli-

koida, mihin tarjoumiin osallistujat itse suuntautuvat merkityksellisinä saavuttaakseen tietynlaisia päämääriä.

Esimerkkimme kohdalla olennaista voisi olla tarkastella sitä, miten osallistuvat suuntautuvat paperin, kielen, kehon ja digitaalisen alustan tarjoamiin toimintamahdollisuuksiin (ja -rajoituksiin). Kuten edellisestä esimerkistämme (1) on nähtävissä, paperi asettuu fasilitaattorin puheessa kommentin ”hahmotelmaksi” (*voitte hahmotella ihan kynällä siihen*, r. 04) ja digitaalinen alusta arkistoksi, johon viralliset kommentit tallennetaan (*kirjatkaa niitä sinne Howspaceen*, r. 22). Paperin ja digitaalisen alustan tehtävänannot eivät yksinään riitä siihen, että osallistujat tarttuisivat tehtävään, vaan suullisella ja kehollisella (papereiden jakaminen) tehtävänannolla fasilitaattori tekee aloitteen, jolla kehottaa osallistujia toimimaan. Kuten osallistujien keholliset responsit esimerkissä (1) osoittavat (r. 06, 17), nimenomaan suullinen tehtävänanto saa osallistujat tarttumaan tehtävään. Samalla puhe täsmentää ja ohjeistaa, millä tavalla tarjottuja medioita toivotaan tilanteessa käytettävän (ks. Nissi & Pälli 2020). Tehtävän antamiseen ja suorittamiseen käytetyt mediat toisin sanoen tarjoavat osallistujille erilaisia tarjoumia, joista fasilitaattori määrittelee ne, jotka ovat tarkoituksenmukaisia juuri kyseisen tehtävän suorittamiseksi. Seuraava kuvapari osoittaa medioiden erilaiset roolit tilanteessa.

Valmentajien kompetenssi ja osaamisen kehittämisen tarpeet (taso nyt ja mitä tarvitset?)			
Tehtäväalueen substanssi-osaaminen (ymmärrys nykytilasta, muutoksesta, toimintamallista, järjestelmästä...)	Koulutusmateriaalin tuottaminen (tekstin tuottaminen, abstraktin ajattelun konkretisointi, ppt tekniset taidot, visuaalisuus, pedagoginen näkökulma)	Valmennusosaaminen (suunnittelu, toteutus, arviointi, valmentajana toimiminen)	Muuta olennaista osaamista sinulla on tai mitä tarvitset?
Ylätasoinen ymmärrys nykytilasta → vielä hieman epäselvää "tarkat speikit" muutoksesta	Alkuun ollut mukana enemmän, mutta osaamisesta johtuen sovittiin, että osiantuntija tekee	Tämä hyvällä tasolla Hyviä keinoja ehdotet "checklistat/to do -listat"	

Valmentajien kompetenssi ja osaamisen kehittämisen tarpeet (taso nyt ja mitä tarvitset?)			
Tehtäväalueen substanssi-osaaminen (ymmärrys nykytilasta, muutoksesta, toimintamallista, järjestelmästä...)	Koulutusmateriaalin tuottaminen (tekstin tuottaminen, abstraktin ajattelun konkretisointi, ppt tekniset taidot, visuaalisuus, pedagoginen näkökulma)	Valmennusosaaminen (suunnittelu, toteutus, arviointi, valmentajana toimiminen)	Muuta olennaista osaamista sinulla on tai mitä tarvitset?

Mitä Sinä tarvitset oman osaamisesi vahvistamiseksi?

📷 Kuva/video ✓ Julkaise

Syvämpää ymmärrystä muutoksesta. Mikä tilanne on nyt ja mikä se tulee olemaan tulevaisuudesta uuden työkalun myötä? Järjestelmän käyttöä!!!

Tykkää Vastaa 11 nähnyttä

KUVA 2. Paperiseen ja digitaaliseen tehtävämatriisiin vastaaminen.

Kuvan 2 vertailu eri medioiden välillä osoittaa, miten paperi asettuu tietynlaiseksi hahmotelmaksi paitsi fasilitaattorin suullisessa tehtävänannossa myös osallistujien toiminnassa. Osallistujat voivat hyödyntää paperia alustalle kirjaamisen aikana sellaisena kirjoittamista tukevana välineenä, jonka avulla omia ajatuksia on mahdollista järjestellä helposti (ks. Sellen & Harper 2002: 63). Tämän suhteen on olennaista se, että digitaalisella alustalla ei ole mahdollista kirjoittaa itse matriisiin vaan ainoastaan suppeamman tehtävänannon alle. Kuvassa 2 näkyikin, että paperille on hahmoteltu sekä erilaisia vahvuuksia että kehityskohteita, ja sieltä poimitaan digitaalisen alustan

kirjaukseen nimenomaan kehitystarpeet. Ne myös muotoillaan uudelleen; esimerkiksi nuolet jäävät pois.

Seuraava esimerkki täydentää tulkintaamme. Esimerkissä osallistujat ovat kirjanneet kommenttinsa digitaaliselle alustalle ja niitä käsitellään lyhyesti kasvokkai-
sessa tilanteessa siten, että alusta kommentteineen on heijastettu näkyville kaikille osallistujille.

Esimerkki 3

01	Eveliina:	skrollailee hiirellä ylös ja alas näytöllä
02		mitä te luulette pystytääks me taklaamaan nää asiat *maalaa hiirellä sanat 'ymmärrys muutoksesta'
03		tääl on ymmärrys *muutoksesta *maalaa hiirellä sanan 'järjestelmäosaaminen'
04		*järjestelmäosaaminen *maalaa hiirellä sanan 'järjestelmäosaaminen'
05		*järjestelmäosaaminen
	(poistettu rivejä)	
06	Eveliina:	skrollailee hiirellä ylös ja alas
07		mutta varmasti just näitä asioita mitä tänne kirjasitte
08		meiän pitää pitää mielessä että (2.0) pitää palata näihin vielä

Esimerkissä on nähtävissä digitaaliseen alustaan suuntautuminen kahdessa tehtävässä: Ensinnäkin se toimii arkistona, jossa kommentit ovat säilössä tulevaa käyttöä varten (*täytyy palata näihin vielä*, r. 08). Tällainen käyttö, jossa teknologiaan suuntaudutaan sen sisällön säilyvyyden ja uudelleen haettavuuden näkökulmasta on varsin yleistä nimenomaan organisaatioissa, joissa tekstit voivat toimia virallisina dokumentteina tai muistutuksina tulevista tehtävistä (Darics 2016). Toiseksi alusta ja siellä olevat kommentit asettuvat tilanteessa sellaiseksi semioottiseksi resurssiksi, joka mahdollistaa jaetun huomion kohdistamisen tiettyihin seikkoihin (ks. Asmuß & Oshima 2012). Fasilitaattori nostaa kommentteista keskeisenä pitämiään asioita yhteisen huomion kohteeksi sekä kielellisesti valikoimalla kommentteista yksittäisiä sanoja (*ymmärrys muutoksesta, järjestelmäosaaminen*) että skrollailemalla ja maalailemalla hiirellä näitä sanoja samanaikaisesti. Tällä tavalla fasilitaattori jäsentää yksilöiden ajatuksia sellaiseen muottiin, jossa ne asettuvat edustamaan työryhmää yksikkönä pikemmin kuin yksilöinä (ks. Nissi & Pälli 2020: 18). Lisäksi digitaalisen alustan käyttö tilanteessa mahdollistaa ryhmän ajatusten tekemisen näkyväksi ja jaettavaksi myös niille, jotka eivät tilanteessa ole fyysisesti läsnä.

Esimerkki havainnollistaa, miten digitaalinen teknologia on osin vienyt paperilta sellaisia tehtäviä, joihin sitä on ennen teknologioiden yleistymistä hyödynnetty.

Esimerkiksi arkistoinnin ja dokumentin julkisen levittämisen välineenä Howspace näyttää toimivan paperia paremmin. Sen sijaan paperi näyttäisi tarjoavan tilanteessa osallistujille tarkoituksenmukaisen alustan itsenäiseen ajatusten järjestämiseen ja luonnosteluun. Esimerkki osoittaa, että vaikka uudet mediat eivät syrjäytä vanhoja medioita, ne saattavat vaikuttaa perinteisempien medioiden tehtäviin ja rooleihin (ks. Sellen & Harper 2002). Toisaalta on otettava huomioon myös se, että tarjoumat eivät näyttäyty kaikissa tilanteissa samanlaisina. Vaikka digitaalinen alusta mahdollistaisi esimerkiksi suoran dialogin tai toisen kommentista tykkäämisen, eivät osallistajat tartu esimerkissä näihin tarjoumiin. Samoin medioiden käyttömahdollisuudet näyttäytyvät erilaisina erilaisille käyttäjille. Tilanteessa työpajan osallistajat suuntautuvat niihin tarjoumiin, jotka parhaiten mahdollistavat annetun tehtävän suorittamisen. Fasilitaattori puolestaan käyttää medioita siitä näkökulmasta, miten ne parhaalla mahdollisella tavalla sopivat sekä tuomaan osallistujien ajatuksia esille että käsittelemään niitä. Bucher ja Helmond (2018) kannustavatkin tutkijaa herkistymään tilannekohtaisuudelle tarjoumien tarkastelussa: medioiden käyttömahdollisuudet ovat tiukasti kietoutuneita siihen, kuka teknologiaa käyttää, missä tilanteessa ja millaisiin tarkoituksiin.

5 Päätelmät

Olemme edellä pohtineet sitä, miten organisaatioiden digitaalisia käytänteitä voi tarkastella osana organisaation toimintaa, kaikessa kompleksisuudessaan. Suhteutimme omaa näkökulmaamme erityisesti aikaisempiin keskustelunanalyytisiin ja sosiolingvistisiin tutkimuksiin, joissa on tarkasteltu yhtä digitaalista genreä kerrallaan, usein suhteessa kasvokkaiseen vuorovaikutukseen. Nostimme esiin kolme seikkaa: 1) On syytä kiinnittää huomiota organisaation toiminnan multimediaaliseen luonteeseen. Toimijat hyödyntävät toiminnassaan digitaalisten medioiden lisäksi, rinnalla ja limittäin niiden kanssa muita perinteisempiä medioita. 2) Tällaisen multimediaalisen toiminnan analyysiin tarvitaan monipuolisia aineistoja, jotka on kerätty erilaisista medioista. Autenttisia materiaaleja voi täydentää etnografisella havainnoinnilla ja haastatteluilla. Samalla on syytä pitää mielessä, että jotain jää väistämättä aina piiloon. 3) Analyysissa on syytä kiinnittää huomiota siihen, millä tavoin organisaation toimijat itse orientoituvat erilaisten medioiden tarjoumiin, mihin tarkoituksiin he niitä käyttävät ja miten sillä tavoin tuovat esiin medioiden mahdollisuuksien ja rajoitusten kimpun, jonka ympärillä toiminnot ja käytänteet rakentuvat, vahvistuvat ja muuttuvat. Tällaiset menetelmälliset ratkaisut vaikuttavat myös siihen, millaisessa muodossa tutkimustuloksia voi julkaista ja miten niitä voidaan soveltaa. Tässä loppuluvussa pohdimmekin vielä lyhyesti menetelmällisten ratkaisujen seurauksia.

Kuten johdannossa totesimme, aikaisemmissa tutkimuksissa on useimmiten tutkittu jotakin tiettyä digitaalista genreä kuten sähköpostia tai chattia. Tällaisesta aineistosta löytyy yleensä joitakin usein toistuvia, esimerkiksi vuorotteluun, sekvenssirakenteeseen tai kohteliaisuuskeinoihin liittyviä ilmiöitä, joista voi kerätä laajahkon kokoelman. Tällöin on mahdollista analysoida kokoelmassa esiintyvää variaatiota ja vertailla tuloksia toisesta genrestä, esim. kasvokkaisuudesta kokouksesta, saatuihin tuloksiin. Jos sen sijaan haluaa tutkia digitaalisia käytänteitä osana multimediaalisia organisatorisia käytänteitä, kokoelmien kerääminen ei yleensä samassa mielessä onnistu. Tällöin on tutkimusartikkelin kokoisessa osatutkimuksessa keskityttävä tiukemmin jonkun tapauksen tutkimiseen. Tutkittavia ilmiöitä on tällöin lähestyttävä sen organisatorisen käytänteen näkökulmasta, jonka osana digitaalinen diskurssi toimii, ei niinkään joidenkin digitaalisten käytänteiden näkökulmasta sinänsä. Tämä tuo haasteita tulosten yleistämisen näkökulmasta. Nähdäksemme tällöin on liikuttava mitä-kysymyksistä yhä enemmän kohti miten-kysymyksiä. On pyrittävä osoittamaan, millä tavoin organisaatioissa niille olennaisia tehtäviä toteutetaan ja millainen rooli eri medioilla on tehtävien toteuttamisessa.

Tapaustutkimuksiin voidaan ja on pakkokin totta kai yhdistää tuloksia kokoelmapohjaisista tutkimuksista. Jos esimerkiksi ajattelee tässä artikkelissa kuvattua tapausta, jossa fasilitaattori vierittää näytöllä olevaa näkymää puheenvuoronsa aikana, olisi sen analysoimisen kannalta hyödyllistä esimerkiksi tietää, millaisia funktioita skrollaamisella ylipäätään on.

Tutkimuksen soveltaminen on myös erilaista kokoelmapohjaisissa yhteen genreen kytkeytyvissä tutkimuksissa ja multimediaalisuuteen pureutuviissa tapaustutkimuksissa, jotka tukeutuvat monipuoliseen aineistoon. Kokoelmapohjaisissa tutkimuksissa soveltaminen voi liittyä siihen, miten jokin toiminto olisi tarkoituksenmukaisinta tuottaa tai siihen, miten jokin tietyn genren voisi organisoida. Esimerkiksi Markman (2009) tutkimuksessa chat-pohjaisten kokousten aloituksista ja lopetuksesta esittää, että hänen analysoimiaan vuorovaikutusongelmia voisi lieventää ottamalla käyttöön selkeämpi kokousagenda. Multimediaalisia organisaatiokäytänteitä tutkittaessa myös soveltamismahdollisuudet kytkeytyvät nimenomaan tutkittaviin organisaatiokäytänteisiin. Jos tutkija pystyy osoittamaan, millainen rooli eri medioilla ja niihin kytkeytyvillä vuorovaikutuskäytänteillä on organisaatiokäytänteiden ja sitä kautta organisaation tavoitteiden toteuttamisessa, hän voi myös pohtia sitä, millä tavoin mediat, muun muassa digitaaliset teknologiat, voitaisiin saada parempaan ja tehokkaampaan käyttöön. Tällaiset pohdinnat ovat relevantteja sekä tutkimuksen kohteena olevan organisaation kannalta että yleisemminkin. Esimerkiksi tässä esitellyn tapauksen suhteen pohdimme organisaation edustajien kanssa sitä, miten osallistujien kommentit voitaisiin ottaa organisoidummin huomioon, tulevan toiminnan ja vuorovaikutuksen pohjaksi. Tällainen soveltaminen edellyttää yhtäältä diskurssitutkimuksellista näkemystä vuorovaikutuksen organisoitumisesta ja mahdollisuuksista eri medioissa ja niiden välillä, toisaalta riittävää ymmärrystä myös siitä,

mihin organisaatioiden käytänteillä pyritään, jotta voidaan saavuttaa keskusteluyhteys tutkijoiden ja organisaatioiden toimijoiden välillä. Parhaimmillaan se toimii, kun tutkimuksen tavoitteita on mietitty alusta asti yhdessä.

Kirjallisuus

- Arminen, I., C. Licoppe & A. Spagnolli 2016. Respecifying mediated interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 49 (4), 290–309.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1234614>
- Arminen, I & P. Poikus 2009. Diagnostic reasoning in the use of travel management system. *Computer Supported Cooperative Work*, 18, 251–276.
- Asmuß, B. 2015. Multimodal perspectives on meeting interaction. Teoksessa J. Allen, N. Lehmann-Willenbrock & S. Rogelberg (toim.) *The Cambridge handbook of meeting science*. Cambridge: Cambridge University Press, 247–276.
- Asmuß, B. & S. Oshima 2012. Negotiation of entitlement in proposal sequences. *Discourse Studies*, 14 (1), 67–86. <https://doi.org/10.1177/1461445611427215>
- Asmuß, B. & S. Oshima 2018. Mediated business: living the organizational surroundings – introduction. *Culture and Organization*, 24 (1), 1–10.
<https://doi.org/10.1080/14759551.2017.1387965>
- Boczkowski, P.J. & W.J. Orlikowski 2004. Organizational discourse and new media: a practice perspective. Teoksessa D. Grant, C. Hardy, C. Oswick & L. Putnam (toim.), *The Sage handbook of organizational discourse*. Lontoo: Sage, 359–378.
- Bucher, T. & A. Helmond 2018. The affordances of social media. Teoksessa J. Burgess, A. Marwick & T. Poell (toim.) *The Sage handbook of social media*. Lontoo: Sage, 233–253.
- Darics, E. 2010. Politeness in computer-mediated discourse of a virtual team. *Journal of Politeness Research*, 6 (1), 129–150.
- Darics, E. 2015. Introduction: business communication in the digital age – fresh perspectives. Teoksessa E. Darics (toim.), *Digital business discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–16.
- Darics, E. 2016. Digital media in workplace interaction. Teoksessa A. Georgakopoulou & T. Spilioti (toim.) *The Routledge handbook of language and digital communication*. Lontoo: Routledge, 197–211.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Lontoo: Routledge.
- Hutchby, I. 2001. Technologies, texts and affordances. *Sociology* 35 (2), 441–456.
- Jokinen, A., K. Juhila & E. Suoninen 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 2001. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Lontoo: Hodder Education.
- Llewellyn, N. 2010. On the reflexivity between setting and practice: the ‘recruitment interview’. Teoksessa J. Hindmarsh & N. Llewellyn (toim.). *Organisation, interaction and practice. Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 74–95.
- Markman, K. 2006. *Computer-mediated communication. The organization of talk in chat-based virtual team meetings*. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas at Austin.
- Markman, K. 2009. “So what shall we talk about”: openings and closings in chat-based virtual meetings. *Journal of Business Communication*, 46 (1), 150–170.

- Meredith, J. 2017. Analysing technological affordances of online interactions using conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 115, 42–55.
- Nielsen, M.F. 2012. Using artifacts in brainstorming sessions to secure participation and decouple sequentiality. *Discourse Studies* 14 (1), 87–109.
- Nissi, R. & P. Pälli 2020. Textual artefacts at the centre of sensemaking: the use of discursive-material resources in constructing joint understanding in organisational workshops. *Discourse Studies*, 22 (2), 123–145. <https://doi.org/10.1177%2F1461445619893794>
- Oittinen, T. & A. Piirainen-Marsh 2015. Openings in technology-mediated business meetings. *Journal of Pragmatics* 85, 47–66.
- Orlikowski, W.J. & S.V. Scott 2016. Digital work: a research agenda. Teoksessa B. Czarniawska (toim.) *A research agenda for management and organization studies*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, 88–96.
- Pälli, P & E. Lehtinen 2014. Making objectives common in performance appraisal interviews. *Language & Communication* 39, 92–108.
- Sellen, A. & R. Harper. 2002. *The myth of the paperless office*. Cambridge: The MIT Press.
- Seppänen, E. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Skovholt, K. & J. Svennevig 2013. Responses and non-responses in workplace emails. Teoksessa S. Herring, D. Stein & T. Virtanen (toim.), *Pragmatics of computer-mediated communication*. Berliini: Mouton de Gruyter, 589–611.
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis. A practical guide*. 2. p. Lontoo: Sage.

Tutkimusta on rahoittanut Suomen Akatemia (hanke 322733)

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. *AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä. s. 174–197.*

Pekka Lintunen, Maarit Mutta & Pauliina Peltonen
Turun yliopisto

Sujuvuustutkimuksen käännteitä: katsaus sujuvuustutkimuksen menetelmiin

Fluency is a multifaceted concept used in language teaching and language learning research. Fluency is often approached as cognitive, utterance or perceived fluency. This review article focuses on Finnish fluency studies in which fluency has been examined with explicitly defined measures or criteria in a specific language skill. Our goal was to investigate what kinds of methods have been used and which subskills have been studied from the perspective of fluency. We also aimed to identify potential gaps in fluency research. According to our review, Finnish studies on L2 fluency have mostly focused on productive language skills (speaking and writing), while L1 fluency research has mostly focused on reading (dyslexia). Listening fluency has not been studied explicitly. The reviewed studies concerned various languages, populations and employed both quantitative and qualitative methods. We conclude that more research is needed on receptive skills, especially listening, multimodal fluency and fluency in new learning environments.

Keywords: language learning, fluency, research methods, review article

Asiasanat: kielen oppiminen, metatutkimus, sujuvuus, tutkimusmenetelmät, katsaustutkimus

1 Johdanto

Kielen käytön sujuvuutta voidaan tarkastella useista näkökulmista. Vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa sujuvuus liitetään yleensä laajempaan CAF-viitekehukseen (ks. esim. Housen ym. 2012), jossa sujuvuus (*fluency*) nähdään suhteessa kielen käytön kompleksisuuteen (*complexity*) ja tarkkuuteen (*accuracy*), mutta kuitenkin niistä erillisenä piirteenä. Sujuvuus-käsitettä käytetään usein, kun korostetaan, ettei huomio ole tarkkuudessa, joka oli muutama vuosikymmen sitten merkittävin laatu-kriteeri kielenoppijalle (vrt. perinteinen virheanalyysi, esim. Corder 1967). Sujuvuutta pidetään myös vieraan kielen oppimisen tavoitteena, käytetään kielitaidon arvioinnin kriteerinä ja arkisessa kielenkäytössä sillä voidaan jopa viitata kielitaitoon kokonaisvaltaisesti. Vaikka sujuvuuden käsitettä käytetään usein mitattaessa kielitaitoa tai kuvattaessa tutkimusasetelmia, sen määritelmässä on vaihtelevuutta, epätarkkuutta ja osittaista päällekkäisyyttä. Sujuvuustutkimuksessa käsite ymmärretään laajasti tai kapeasti: laaja tulkinta viittaa yleiseen kielitaidon tasoon, kun taas kapea määritelmä liittyy vain tiettyihin temporaalisiin oppijan kielen piirteisiin (Lennon 1990). Sujuvuustutkimuksessa voidaan tarkastella paitsi tuotetun kielen piirteiden sujuvuutta myös kielen tuottamiseen tarvittavien prosessien sujuvuutta sekä arvioijan tulkintaa tuotoksen sujuvuudesta (Segalowitz 2010).

Kansainvälisesti sujuvuustutkimus on lisääntynyt huomattavasti viimeisten vuosien aikana (esim. Degand ym. 2019; Lintunen ym. 2020a). Kielen käytön sujuvuudesta ovat olleet kiinnostuneita esimerkiksi vieraan kielen tutkijat, psykologit ja kielitaidon arvioinnin asiantuntijat. Tutkijoita kiinnostaa sekä ensikielen eli äidinkielen (L1) että vieraan kielen (L2)¹ sujuvuus. Toisaalta huomio on keskittynyt myös epäsujuvuuspiirteisiin, kuten taukoihin tai toistoihin, ja niiden funktioihin kielen käytössä. Erityisesti vieraan kielen sujuvuuden tutkimus on perinteisesti keskittynyt suulliseen kielitaitoon, mutta sujuvuuden käsitettä on myös sovellettu kirjoitetun kielen tarkasteluun. Kansainvälisesti sujuvuutta on tarkasteltu pääasiassa produktiivisten taitojen (puhuminen ja kirjoittaminen) ja harvemmin reseptiivisten taitojen (lukeminen ja kuunteleminen) näkökulmasta, mutta myös reseptiivisiä taitoja on mahdollista tutkia sujuvuuden näkökulmasta (Lintunen ym. 2020b).

Tämän artikkelin taustalla on kokoomateos sujuvuustutkimuksen yleisistä tämänhetkisistä painopisteistä kansainvälisesti (Lintunen ym. 2020a), ja tarkoituksena on luoda katsaus aiempaan sujuvuustutkimukseen Suomessa. Tarkastelemme erityisesti metodologisia valintoja ja mitä kielitaidon osa-alueita on tutkittu sujuvuuden näkökulmasta. Tavoitteenamme on siten myös osoittaa, mitä on ja mitä ei ole vielä riittävästi tutkittu. Taustoittavissa luvuissa 2 ja 3 pohjustamme tämän artikkelin katsausta käsittelemällä sujuvuutta puhutussa ja kirjoitetussa kielessä. Keskitymme

1 Tässä artikkelissa emme tee eroa toisen ja vieraan kielen tutkimusten välille.

produktiivisiin taitoihin (puhuminen, kirjoittaminen), koska niitä on tutkittu perinteisesti erityisesti vieraan kielen sujuvuuden näkökulmasta enemmän kuin lukemista tai kuuntelemista. Sen jälkeen esitämme luvussa 4 katsauksemme tavoitteet ja rajaukset. Katsaukseen sisällytetyt tutkimukset esitellään aihepiireittäin luvuissa 5.1–5.3, minkä jälkeen niitä tarkastellaan yhdistävässä luvussa 5.4. Lopuksi, luvussa 6, kokoamme yhteen havaintoja ja pohdimme, millaista tutkimusta Suomessa kannattaisi tehdä lisää.

2 Sujuvuus ja puhuttu kieli

Sujuvuus-käsite liitetään useimmiten ensisijaisesti puhuttuun kieleen. Tässä alaluvussa esittelemme varhaisimpia sujuvuustutkimuksia (2.1), sujuvuustutkimuksen peruskäsitteitä ja mittareita (2.2) ja sujuvuustutkimuksen viimeisimpiä aihepiirejä (2.3).

2.1 Varhaisimmat tutkimukset

Ensimmäiset puheen sujuvuuteen liittyvät tutkimukset tehtiin 1950- ja 1960-luvuilla (esim. Maclay & Osgood 1959; Goldman-Eisler 1968), ja niissä tarkasteltiin erityisesti ensikielen temporaalisia piirteitä, kuten taukoja ja puhenopeuksia. Alkujaan ei kuitenkaan eksplisiittisesti viitattu sujuvuuteen; sujuvuuden varhaisesta määrittelystä keskeisenä esimerkkinä on Fillmoren (1979) artikkeli sujuvuustyypeistä äidinkielessä. Vieraan kielen puheen sujuvuuden tutkimuksen voidaan katsoa alkaneen 1970- ja 1980-lukujen taitteessa, jolloin temporaalisia mittareita alettiin soveltaa myös vieraskielisen puheen analyysiin (ks. esim. Dechert & Raupach 1980). Sujuvuuteen viitataan eksplisiittisesti vieraskielisen puheen tutkimuksen yhteydessä kuitenkin pääasiassa vasta 1990-luvulla (esim. Lennon 1990; Riggenbach 1991).

Sujuvuustutkimuksen kehityksen taustalla voidaan katsoa olevan myös laajemmat vieraan kielen oppimisen tutkimukseen liittyvät muutokset. Kommunikatiivisen kielenopetuksen yleistyminen ja erityisesti lisääntynyt ymmärrys kommunikatiivisesta kompetenssista ja sen merkityksestä kielen oppimiselle kasvatti kiinnostusta suulliseen kielitaitoon. Tämän myötä tarkkuuteen keskittyvien harjoitusten ohella alettiin korostaa merkityksen välittämisen ja sujuvuuteen keskittyvien harjoitusten tärkeyttä (esim. Brumfit 1984). 2000-luvulle siirryttäessä sujuvuuden ja tarkkuuden ohella alettiin kiinnittää enenevässä määrin huomiota myös kompleksisuuteen yhtenä kielitaidon ja oppijankielen osa-alueena, mikä johti CAF-viitekehyksen (Housen ym. 2012) kehittämiseen. Siinä missä varhaiset puheen sujuvuuden tutkimukset keskittyivät pieniin otoksiin ja olivat luonteeltaan sujuvuuden mittareita kartoitettavia, 2000-luvulla teknologian kehitys mahdollisti laajempien aineistojen käsitteilyn ja mittarit alkoivat vakiintua (esim. Kormos & Dénes 2004; Derwing ym. 2004, 2009). Uusimpina tutkimussuuntina voidaan pitää dialogipuheen tarkastelua (esim.

Tavakoli 2016) sekä ensikielen puhetyylin huomiointia vieraskieliseen puheeseen vaikuttavana tekijänä (esim. De Jong ym. 2015; Huensch & Tracy-Ventura 2017; Peltonen 2018), joihin palataan luvussa 2.3.

2.2 Peruskäsitteet ja mittarit

Koska sujuvuus on monitahoinen ilmiö, myös sujuvuustutkijoiden käyttämä terminologia vaihtelee. Lennon (1990, 2000) on esittänyt sujuvuustutkimuksessa yleisesti käytetyn kahtiajaon kapeaan (*narrow, lower-order*) ja laajaan (*broad, higher-order*) sujuvuuteen. Kapea sujuvuus viittaa puhutun kielen objektiivisesti mitattaviin ajallisiin ilmiöihin, kun taas laaja sujuvuus viittaa yleiseen vieraan kielen puhuttuun tasoon. Sujuvuus voidaan määritellä myös hyvin laajasti (*very broad*), jolloin sujuvuudella viitataan koko kielitaidon tasoon (Tavakoli & Hunter 2018). Jaottelun selventämiseksi olemme toisaalla esittäneet käsitteellistä tarkennusta ja ehdottaneet viittaamaan kapeaan sujuvuuteen termillä ”soljuvuus” (*fluidity*, ks. Lintunen ym. 2020c). Soljuvuus viittaa puheen (tai kirjoituksen) vaivattomaan etenemiseen ilman ylimääräisiä taukoja tai korjauksia, jolloin sen voi käsitteenä erottaa yleiskielisestä sujuvuuden merkityksestä, joka käsittää koko kielitaidon.

Tässä artikkelissa lähestymme sujuvuutta tuotoksen soljuvuuden, sen taustaprosessien tai havainnon kannalta rajaten laajan ja hyvin laajan käsityksen sujuvuudesta tarkastelun ulkopuolelle. Toisin sanoen katsauksemme pohjana on Segalowitzin (2010) kolmijako sujuvuudesta, jota käytetään yleisesti puheen sujuvuuden tutkimuksissa. Kolmijaon mukaan sujuvuus voi viitata tuotoksen sujuvuuteen (*utterance fluency*), sen tuottamiseen tarvittavien prosessien sujuvuuteen (*cognitive fluency*, kognitiivinen sujuvuus) tai tuotoksen havaittuun sujuvuuteen (*perceived fluency*) (Segalowitz 2010). Tuotosta ja kognitiivisia prosesseja voidaan mitata objektiivisin mittarein, mutta havaittu sujuvuus on luonteeltaan subjektiivisempää. Puhetuotoksen sujuvuuden tutkimuksissa objektiivisesti mitattavat ajalliset ilmiöt jaetaan tyypillisesti kolmeen pääkategoriaan: puherytmiin, taukojen käyttöön ja korjauksiin (esim. Skehan 2003, 2009, 2014). Tehokkaat kognitiiviset prosessit mahdollistavat sujuvan tuotoksen, minkä taas kuulijat voivat subjektiivisesti tulkita sujuvaksi (Rost 2014; Kosmala & Morgenstern 2019). Nämä osa-alueet siis liittyvät toisiinsa, ja niiden suhteita voi tutkia, mutta niitä voidaan tutkia myös erikseen. Kartoittamissamme tutkimuksissa tarkastelun kohteena on sujuvuus yhdestä tai useammasta kolmijaon näkökulmasta: sujuvuutta tutkitaan siis joillakin eksplisiittisesti määritellyillä mittareilla tai kriteereillä tietyllä kielitaidon osa-alueella (ks. luku 4).

Puheen tutkimuksessa sujuvuutta tarkastellaan pääasiassa mittaamalla puheen temporaalisia piirteitä kvantitatiivisesti. Esimerkiksi puhenopeus ja taukojen sijainnit on havaittu hyväksi mittareiksi (esim. Lauranto 2005; Kahng 2014). Hyvin yleinen sujuvuusmittari on myös puhunnoksen keskimääräinen pituus (*mean length of run*), mikä viittaa ns. tyhjien taukojen (so. hiljaisuuksien) väliin jäävän puhunnoksen ta-

vumäärään (esim. Myles & Cordier 2017). Tutkimuksissa on saatu tukea sille, että sujuvammassa puheessa tuotetaan enemmän tavuja ”tyhjien” taukojen väliin (vrt. ns. *filled pauses*, täytetyt tauot), kun taas epäsujuvassa puheessa puhetta on taukojen välissä vähemmän (esim. Kormos & Dénes 2004; Kahng 2014). Tämän vuoksi sana- ja lausekeryppäiden (*formulaic sequences*) on todettu olevan keskeisessä asemassa sujuvuuden kannalta (esim. Wood 2006): kun vierasta kieltä oppii yksittäisten sanojen sijaan sana- ja/tai lausekeryppäiden kautta, niiden käyttö automatisoituu (ks. Segalowitzin määrittelemä tuotos), ja puhuttaessa sanahaku nopeutuu (ks. Segalowitzin prosessi). Tämän seurauksena puhetuotos on sujuvampaa ilman taukoja merkityssisältöjen keskellä, mikä voi vaikuttaa myös kuulijan kokemukseen puheen sujuvuudesta (ks. Segalowitzin havaittu sujuvuus; Kirk 2014). Tuotetun puheen määrä suhteessa taukojen sijaintiin on kuitenkin vain yksi sujuvuusmittari muiden joukossa, ja se osoittaa vain tietynlaista mitattavaa sujuvuutta. Sujuvuuden luotettavaksi mittaamiseksi tarvitaan useita mittareita ja tiettyjen piirteiden kohdalla myös laadullista analyysiä, jotta voidaan huomioida mahdolliset epäsujuvuuteen liitettyjen piirteiden erilaiset funktiot (Peltonen & Lintunen 2016).

2.3 Kohti laajempaa sujuvuuden käsitettä: vuorovaikutus ja konteksti

Vaikka sujuvuustutkimuksessa on perinteisesti keskitytty yksittäisen puhujan tuotokseen ja sen analyysiin, sujuvuuden käsitettä voidaan soveltaa myös vuorovaikutuksen analyysiin. Vuorovaikutustilanteissa epäsujuvuuteen liitetyt piirteet, kuten tauot tai toistot, voidaan tulkita sujuvuutta edistäviksi mekanismeiksi. Jo varhaisimmissa ensikielen puheen sujuvuutta tarkastelleissa tutkimuksissa tuotiin esiin, että myös ensikielessä esiintyy epäsujuvuuteen liitettyjä ilmiöitä kuten ylimääräisiä taukoja tai toistoja (esim. Maclay & Osgood 1959; Goldman-Eisler 1968). Myöhemmissä tutkimuksissa havaittiin, etteivät epäsujuvuuksiksi usein tulkitut piirteet suinkaan automaattisesti heikennä sujuvuutta, vaan esimerkiksi taukoja tai toistoja voidaan käyttää strategisista syistä puheen ylläpitämiseen (esim. Dörnyei & Kormos 1998). Kyseisillä piirteillä on myös vuorovaikutuksessa tärkeitä interaktioita, esimerkiksi vuoronvaihtoon, liittyviä funktioita (esim. Maclay & Osgood 1959). Tiettyjen puheen piirteiden monitulkintaisuuden vuoksi sujuvuuden ja epäsujuvuuden välille voidaan siis hahmottaa jatkumo. Kielenkäyttötilanteet voidaan myös sijoittaa tälle jatkumolle: sujuvuus on kontekstisidonnainen ilmiö, jolloin perinteisesti epäsujuvuuteen liitetyt piirteet saattavat jopa tehdä vieraan kielen käytöstä sujuvampaa esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa. Epäsujuvuuteen liitettyillä piirteillä voi esimerkiksi auttaa ymmärtämään, että puhuja ei ole varma asiastaan tai että kuulija ei ymmärtänyt saamaansa viestiä; esimerkiksi täytetyt tauot *uh* ja *um* voivat ilmaista epävarmuutta sanavalinnoissa, yhdistää puheen kaksi vuoroa toisiinsa tai auttaa pitämään yllä omaa puheenvuoroa (Rost 2014; Kosmala & Morgenstern 2019).

Vuorovaikutustilanteissa kielellisen signaalin lisäksi myös erilaiset multimodaaliset elementit vaikuttavat puhetilanteen sujuvuuteen (Peltonen 2020). Pragmatiikan näkökulmasta paralingvistiset elementit kuten nauru voivat vaikuttaa siihen, että viesti tulkitaan puhujan tarkoittamalla tavalla, mikä lisää kommunikaation sujuvuutta. Puheen lisäksi vuorovaikutustilanteissa merkityksiä luodaan myös esimerkiksi prosodisin keinoin, elein, ilmein ja liikkein. Kielenkäyttö on multimodaalista, joten myös sujuvuutta voi tarkastella tästä näkökulmasta esimerkiksi analysoimalla puheen hiljaisuuksien aikana käytettäviä eleitä (vrt. havaittu sujuvuus).

Kokonaisvaltainen sujuvuustutkimus ottaa siis kielellisen signaalin lisäksi huomioon koko viestintätapahtuman, ja tällöin voi tarkastella sujuvuutta myös kuulijan kannalta. Havaittua sujuvuutta, eli kuulijan subjektiivista mielikuvaa siitä, kuinka sujuvana hän puhujaa pitää, on tutkittu paljon tarkastelemalla kuulijoiden arvioiden ja mitatun sujuvuuden välisiä yhteyksiä (esim. Derwing ym. 2004; Kormos & Dénes 2004). Vieraskielisen vuorovaikutuksen havaittuun sujuvuuteen vaikuttavat temporaalisten piirteiden lisäksi myös puhujan mahdollinen vieras aksentti ja ymmärrettävyyttä heikentävät piirteet (esim. Munro & Derwing 1995, 2001; Freed 2000; Munro ym. 2006). Kuulemisen kannalta voi sujuvuutta kuitenkin tarkastella myös kuullun ymmärtämisen sujuvuutena (Rost 2014), eli kuinka vaivattomasti tai oikein kuulija ymmärtää kuulemansa viestin. Kuuntelemisen sujuvuutta eksplisiittisesti käsitelleet tutkimukset ovat kuitenkin kansainvälisesti harvinaisia (Anckar & Veivo 2020).

Sujuvuuden käsitteen soveltaminen vuorovaikutustilanteisiin on melko uusi tutkimussuuntaus. Sujuvuustutkimuksissa on alettu kartoittaa myös sujuvuuteen vaikuttavia tekijöitä, erityisesti ensikielen sujuvuuden roolia vieraan kielen sujuvuudessa. Vaikka erityisesti aiemmissa vieraan kielen sujuvuuden tutkimuksissa lähtökohtana on ollut äidinkielisten puhujien ideaalina pidetty sujuvuus, myös ensikielen sujuvuuden on huomautettu vaihtelevan (esim. Lennon 1990; Lauranto 2005). Empiiriset tutkimukset ovat osoittaneet, että ensikielen sujuvuuspiirteet, muun muassa puhenopeus, ovat yhteydessä puhujan vieraan kielen sujuvuuteen (esim. Derwing ym. 2009; De Jong ym. 2015; Huensch & Tracy-Ventura 2017; Peltonen 2018). Sujuvuus onkin siis osittain myös henkilön puhetyyliin liittyvä tekijä. Siksi useissa viimeaikaisissa suullisen ja kirjallisen kielitaidon sujuvuustutkimuksissa on pyydetty samaa henkilöä tuottamaan sekä ensikieltään että kohdekieltä, jolloin tutkija pystyy analysoimaan, kuinka jokin tietty sujuvuus- tai epäsujuvuuspiirre esiintyy jo ensikielessä.

Sujuvuuteen vaikuttavista tekijöistä persoonallisuuspiirteet, kuten puhetyyli, kuuluvat kielenkäyttäjän sisäisiin piirteisiin, jotka ovat luonteeltaan melko pysyviä. Sisäiset piirteet voivat liittyä myös tilannekohtaiseen vaihteluun: esimerkiksi monet affektiiviset reaktiot, kuten tehtävän aiheuttama ahdistus, voidaan nähdä sujuvuuteen vaikuttavina tekijöinä. Toisaalta myös puhetilanteen piirteet osaltaan vaikuttavat vieraan kielen sujuvuuteen: näihin kuuluvat esimerkiksi tilanteen muodollisuus

tai puhujien valtasuhteet. Nämä kielenkäyttäjän sisäiset tekijät ja puhetilanteen piirteet selittävät eroja myös ensikielen sujuvuudessa (Lintunen ym. 2020c).

3 Sujuvuus ja kirjoitettu kieli

Puhutun kielen lisäksi sujuvuuden käsitettä voidaan soveltaa myös kirjoitetun kielen tuottamisen ja ymmärtämisen tutkimukseen. Sujuvuutta voidaan siis tarkastella kirjoituksen tai lukemisen näkökulmasta. Kirjoittamisen sujuvuuden tutkimuksen taustalla ovat ensikielisen kirjoittamisprosessin tutkimukset (esim. Hayes & Flower 1980) ja tutkimukset, joissa ei välttämättä viitattu eksplisiittisesti sujuvuuteen, vaan erityisesti tekstin rakentumiseen ja sen vaiheisiin. Usein ensikielisessä kirjoittamisprosessien tutkimuksessa hyödynnetään myös psykolingvistiikan ja/tai neurolingvistiikan menetelmiä. Myöhemmät teknologiset kehitysasteet ja esimerkiksi kirjoitusprosessien tutkimukseen käytettävät näppäilyllä tallentavat ohjelmat (esim. *ScriptLog*-aineistonkeruuhjelma; Strömqvist & Karlsson 2002) ovat mahdollistaneet kirjoitusprosessien ja näin myös kirjoittamisen sujuvuuden tutkimukset. Kirjoittamisen nykymalleissa korostuvat eri prosessien päällekkäisyys ja dynaamisuus (ks. esim. Roca de Larios ym. 2006; Cislaru & Olive 2018). Ensikielen tutkimuksen menetelmät ja mallit ovat siis käytössä myös vieraan kielen tutkimuksessa. Lukemisen tutkimus, joka pohjaa myös psykolingvistisiin ja/tai neurolingvistisiin menetelmiin, on puolestaan ollut aluksi ensikielen kokeellista tutkimusta, jossa mitataan mm. työmuistin tehokkuutta lukuprosessin aikana (ks. esim. Kaakinen ym. 2001; Kaakinen 2004). Ensikielen lukemisen sujuvuutta tarkastellaan usein luku- ja kirjoitusvaikeuksien näkökulmasta, esimerkiksi dysleksiatutkimuksen viitekehyksessä (ks. esim. Kairaluoma 2014).

Kirjoitetun kielen sujuvuutta voidaan tarkastella samojen periaatteiden mukaan kuin suullisten tuotosten sujuvuutta: kirjoitusprosessia tarkasteltaessa analysoidaan usein kirjoitusnopeutta, taukojen pituutta ja sijainteja sekä tehtyjä korjauksia (Cislaru & Olive 2018). Myös kirjoitetun kielen kannalta automatisoituneet sana- ja lausekeruut lisäävät kirjoituksen sujuvuutta (ks. esim. Jaworska ym. 2015). Kirjoituksen lopputuotoksen sujuvuutta mitataan tekstin loogisella etenemisellä ja esimerkiksi erilaisten sidossanojen kuten konnektorien käytöllä (ks. esim. Crossley ym. 2016). Kyseessä on tällöin tekstin lukijan havaitsema sujuvuus. Tekstin lukemisessa sujuvuutta taas lisää sanojen havaitsemisen ja tunnistamisen prosessien automatisoituminen. Sana- ja lausekeruut sujuvoittavat lukemista, koska silloin lukija voi prosessoida pidempiä tekstijaksoja kerrallaan yksittäisten sanojen sijaan (ks. esim. Rafeyan 2018). Tällöin työmuistin kuormitus vähenee ja vaativimmat kognitiiviset prosessit kuten suunnittelu ja strategiset ongelmanratkaisut mahdollistuvat.

4 Katsauksen tavoitteet ja aineiston valinta

Katsauksemme tavoitteena on luoda yleiskuva Suomessa tehdystä sujuvuustutkimuksesta. Aiempia kokoavia esityksiä sujuvuustutkimuksesta ovat Suomessa tehneet Lauranto (2005), jonka artikkeli keskittyy erityisesti sujuvuuden määrittelyihin, sekä Olkkonen ja Peltonen (2017), jotka keskittyvät psykolingvististen ja vieraan kielen oppimiseen liittyvien sujuvuustutkimusten vertailuun. Tässä katsauksessa tarkastelemme, millaisin metodein ja määritelmien kussakin tutkimuksessa sujuvuutta on lähestytty eri kielitaidon osa-alueilla. Pohdimme myös, millä alueilla vaikuttaa olevan pulaa tutkimuksista eli millaista sujuvuustutkimusta tarvitaan lisää. Sujuvuuden määrittelyämme Segalowitzin (2010) kolmijaon pohjalta tuotetun (vieraan) kielen taustaprosessien sujuvuudeksi (kognitiivinen sujuvuus), tuotetun kielen (tuotoksen) sujuvuudeksi ja havaituksi sujuvuudeksi. Vaikka sujuvuuden määrittelyn ja rajauksen pohjana käytettyä kolmijakoa on yleensä sovellettu vieraan kielen sujuvuuden tarkasteluun, emme rajanneet ensikielen sujuvuuteen liittyviä tutkimuksia tarkastelun ulkopuolelle.² Huomioimme tarkastelussa sekä suullisen että kirjallisen kielitaidon sekä reseptiiviset taidot.

Katsausta varten kävimme läpi suomalaisten yliopistojen kieliaineissa ja lähitieteissä tehdyt väitöskirjat (Karlsson 1998 ja kirjastotietokannan hakutoiminto), AFinLA:n vuosikirjoissa ja muissa julkaisuissa, *Puhe ja kieli* -lehdessä sekä *Virittäjässä* 1970-luvulta tähän päivään asti julkaistut artikkelit. Lisäksi kävimme läpi Jyväskylän yliopiston kontrastiivinen kielentutkimus -sarjan (*Jyväskylä Contrastive/Cross-Linguistic Studies*) 1970- ja 1980-luvuilta.³ Etsimme tutkimuksia otsikko-, asiasana- ja abstraktitasolla, joten on mahdollista, että joitakin sujuvuustutkimuksen metodeja käyttäneitä tutkimuksia on jäänyt huomioimatta, jos ne eivät eksplisiittisesti viittaa sujuvuuteen käsitteenä.

Hakumme pohjautui kahteen kriteeriin:

- 1) tutkimus on julkaistu edellä listatuissa keskeisimmissä soveltavan kielitieteen julkaisukanavissa tai on suomalaisen yliopiston julkaisema väitöskirja⁴ ja
- 2) tutkimuksessa sujuvuutta lähestytään Segalowitzin (2010) termein kognitiivisen sujuvuuden, tuotoksen sujuvuuden ja/tai havaitun sujuvuuden näkökulmasta.

2 Koska lähtökohtamme oli erityisesti vieraan kielen sujuvuus, on mahdollista, että esimerkiksi tutkimukset painottaen ensikielen keskustelututkimuksellista tai dysleksian näkökulmaa ovat otoksessa aliedustettuina.

3 Lehtosen (1979) urauurtava artikkeli Åbo Akademin julkaisusarjassa on myös huomioitu, koska sitä voi pitää suomalaisen vieraan kielen sujuvuustutkimuksen merkkipaaluna.

4 Artikkeliväitöskirjojen tapauksessa ei huomioitu yksittäisiä artikkeleita, jos ne on julkaistu kansainvälisissä julkaisuissa.

Tarkastelun ulkopuolelle rajasimme tutkimukset, joissa sujuvuus viittaa laajasti (Lennon 1990) tai erittäin laajasti (Tavakoli & Hunter 2018) määriteltynä yleiseen kielitaitotasoon (esim. Kokkonen 2007). Kielitaidon arviointiin liittyvien tutkimusten kohdalla rajanveto oli osin haastava. Olemme sisällyttäneet katsaukseen tutkimukset, joissa arvioinnin pohjana ovat temporaaliset puheen piirteet (Segalowitzin havaittu sujuvuus, esim. Saleva 1997; Hildén 2000).⁵ Katsauksemme ei kuitenkaan ulottunut kansainvälisiin lehtiin tämän artikkelin rajallisen laajuuden vuoksi, joten on mahdollista, että jokin kotimainen tutkimusprojekti on jäänyt esityksen ulkopuolelle. Toisaalta jokin yksittäisen laitoksen Suomessa julkaisema tutkimus on saattanut jäädä huomiotta.

Yksittäisinä esimerkkeinä mainiten katsauksen ulkopuolelle jää Kajanderin (2013) väitöskirja, jossa käsitellään eksistentiaalilauseen sujuvuutta, mutta sujuvuutta mitataan rakenteen variaation, monipuolistumisen ja kasvun kautta, mikä CAF-viitekehystä soveltaessa lähenee kompleksisuutta. Rajauksen ulkopuolelle jää myös Laakson (1997) väitöskirja, jossa tutkitaan itsekorjauksia sujuvien afaatikkojen puheessa. Vaikka tutkimus viittaa epäsujuvuuksien tavallisuuteen sujuvaksi arvioidussa puheessa ja vuorovaikutuksessa, aineistoa ei lähestytä sujuvuuden näkökulmasta.

5 Sujuvuustutkimus Suomessa

Esittelemme tässä luvussa Suomessa julkaistuja sujuvuustutkimuksia keskittyen siihen, mikä kielitaidon osa-alue on otettu tutkimuskohteeksi ja millaisin menetelmin. Käsittelemme tutkimukset kielitaidon osa-alueittain: produktiivisiin taitoihin liittyvät tutkimukset käsitellään luvuissa 5.1 (puhuminen ja vuorovaikutus) ja 5.2 (kirjoittaminen), minkä jälkeen siirrymme reseptiivisiin taitoihin (5.3, lukeminen). Viimeisessä alaluvussa (5.4) esitämme kokoavan yhteenvedon näistä tutkimuksista. Kuunteleminen jää katsauksen ulkopuolelle, sillä eksplisiittisesti kuuntelemisen sujuvuutta käsitelleitä tutkimuksia ei analyysiimme sisällynyt (ks. kuitenkin aiheesta Anckar & Veivo 2020).

5.1 Puhutun kielen ja vuorovaikutuksen sujuvuus

Useat katsaukseemme sisällyneet tutkimukset lähestyvät sujuvuutta puhetuotoksen analyysin näkökulmasta. Toisinaan tutkimuksiin sisällytetään myös havaitun sujuvuuden eli sujuvuuden arvioinnin näkökulmaa. Varsinaisen sujuvuustutkimuksen varhaisimpina esimerkkeinä Suomessa voidaan pitää Jaakko Lehtosen artikkeleita vuosilta 1978 ja 1979. Lehtonen (1978) keskittyy pohtimaan sujuvuuden mittaamista.

⁵ Kielitaidon arvioinnista laajemmin ks. esim. Huhta (1993) sekä Huhta ja Takala (1999).

Hän pyrkii osoittamaan, että pelkästään puherytmin tai taukojen mittaaminen ei riitä kuvaamaan puheen sujuvuutta. Lehtonen huomauttaa, että sujuvuus ei myöskään ole pelkästään puhujan ominaisuus, vaan kuulija saattaa sujuvuudessa kiinnittää huomiota erilaisiin asioihin. Lehtonen korostaa sujuvuuden tarkoittavan myös puheaktin hyväksyttävyyttä (*communicative fit*) ja sitä, kuinka kielellisen yhteisön normit määrittelevät optimaalisen sujuvuuden ja epäsujuvuuden rajat. Lehtonen 1979 puolestaan tarkastelee empiirisesti suomen- ja ruotsinkielisten puhuttua englantia erityisesti puherytmin ja taukojen näkökulmasta. Koehenkilöryhminä ovat suomenkieliset, suomenruotsalaiset ja ruotsalaiset englannin puhujat, joiden vapaata ja luettua puhetta analysoidaan. Mittareina käytetään puhe- ja artikulaationopeutta sekä taukojen kokonaismäärää ja esiintymisfrekvenssiä. Tutkimus keskittyy siis puhetuotoksen sujuvuuteen.

Englanninkielisen puheen sujuvuutta erityisesti puherytmin näkökulmasta tarkastelee väitöskirjassaan myös Paananen-Porkka (2007). Väitöskirja käsittelee peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten puherytmiä ja viestin ymmärrettävyyttä englannin kielessä. Tarkastelun keskiössä ovat myös lausepaino ja intonaatio. Tutkimusprosessissa oppijoiden tuotosta verrattiin natiivikontrolliryhmän tuotokseen. Lisäksi syntyperäisiä englannin puhujia pyydettiin arvioimaan oppijoiden puheen ymmärrettävyyttä puherytmin kannalta. Ääninäytteet tuotettiin kuvasarjan pohjalta. Mittareina käytettiin esimerkiksi puhe- ja artikulaationopeutta, hiljaisten ja täytettyjen taukojen määrää ja sijaintia sekä ns. heikkojen kieliopillisten muotojen (*weak forms*) esiintymistä. Näistä erityisesti puhe- ja artikulaationopeus sekä taukojen analyysi kertovat puhetuotoksen sujuvuudesta.

Myös Ullakonon väitöskirja vuodelta 2011 keskittyy oppijoiden puherytmin ja intonaation kehitykseen. Tutkimusaineisto on koottu 3,5 kuukauden opiskelijavaihdon aikana, ja tutkimuksen kohdekielenä on venäjä. Aineistona Ullakonoja käyttää ääneen luettuja dialogeja. Tuloksia verrataan myös venäjää ensikielenään puhuvien informanttien lukemiin dialogeihin sekä suomenkielisten informanttien lukemiin suomenkielisiin dialogeihin. Tutkimuksessa keskitytään puhe- ja artikulaationopeuden kehittymiseen ja tarkastellaan havaitun sujuvuuden suhdetta esimerkiksi taukojen määrään, sijaintiin ja keston. Tutkimus siis sisältää sekä puhetuotoksen sujuvuuden että havaitun sujuvuuden analyysiä.

Toivolan (2011) väitöskirja on myös luonteeltaan foneettinen, ja sen kohteena on oppijansuomi (S2). Tutkimuksessa arvioijaraati arvioi ääninäytteitä, jotka sisälsivät aikuisten ensikielisten (suomen) puhujien ja S2-puhujien kuvakerrontaa ja lukupuhuntaa. Tutkimuksen päähuomio on havaitun aksentin vahvuudessa eikä siis varsinaisesti sujuvuudessa, mutta havaitun aksentin vahvuuteen vaikuttivat myös temporaaliset piirteet, jotka mitattiin akustisesti. Näin ollen tutkimuksessa tarkastellaan myös puhetuotoksen sujuvuutta mittaamalla puhe- ja artikulaationopeutta sekä taukojen määrää ja kesto.

Hildénin (2000) väitöskirja käsittelee puolestaan ruotsia vieraana kielenä. Työ on laajempi tutkimus abiturienttien suullisesta kielitaidosta ja ruotsin kielen opetussuunnitelman toteutumisesta Suomessa. Aineistona on opetuskokeiluun osallistuneiden abiturienttien ääni- tai videotallenteita, joissa oppijat suorittavat erilaisia tehtäviä, kuten haastattelun, dialogisia ongelmanratkaisutehtäviä tai monologisen viestin jättämistä puhelinvastaajaan. Yhtenä arviointikriteerinä on puheen sujuvuus, jota mitattiin kvantitatiivisesti puhenopeudella, toistojen ja täytettyjen taukojen sekä ääntämisvirheiden määrällä ja kvalitatiivisesti kokonaisprosodia huomioimalla. Tutkimus sisältää siis puhetuotoksen ja havaitun sujuvuuden tarkastelua. Tutkimuksessa tarkastellaan myös interaktiota, jota arvioidaan kuitenkin erillisillä kriteereillä.

Myös Salevan (1997) väitöskirjaan sisältyy havaitun sujuvuuden näkökulma. Hän suunnitteli ja pilotoi tutkimuksessaan suullisen englannin kielen testin loppukokeeksi. Tutkimuksessa on mukana monia testityyppejä ja arviointikriteereitä. Yhtenä suullisen kielitaidon arviointikriteerinä on tuotoksen sujuvuus, jota arviointiin ääneen luetun tekstin ja vapaan tuotoksen perusteella. Arvioinnissa ohjattiin huomioimaan mm. puhenopeus, taukojen sijainti ja korjaukset eli puhetuotoksesta usein analysoitujen ajallisten ilmiöiden pääkategoriat. Lisäksi sujuvuuteen sisällytettiin myös se, kuinka miellyttävä puhetuotosta oli kuunnella.

Logopedian alan väitöskirjassaan Penttilä (2019) tarkastelee suomalaisten aikuisten puheen sujuvuutta ensikielessä. Osa tutkittavista oli saanut aivovamman. Tutkimus keskittyy puheterapeuttien näkökulmasta arvioituun eli havaittuun sujuvuuteen. Tutkimuksessa tarkastellaan lähemmin epäsujuvuuspiirteitä ensikielisessä puheessa, josta analysoidaan erityisesti toistoja, korjauksia ja epäröintejä. Sujumattoman puheen piirteeksi katsotaan erityisesti erilaisten epäsujuvuuspiirteiden ketjuuntuminen. Penttilä analysoi myös sitä, kuinka epäsujuvuuspiirteitä kuten toistoja ja korjauksia toisinaan käytetään strategisesti ongelmien ratkaisuun erityisesti häiriintyneessä puheessa. Väitöskirjan osana on myös *Puhe ja kieli* -lehdessä julkaistu artikkeli Penttilä, Korpjaakko-Huuhka ja Kent (2018).

Vaikka useissa puheen sujuvuuden tutkimuksissa on tarkasteltu melko kontrolloitua tuotosta, erityisesti monologipuhetta, sujuvuutta on tutkittu myös vuorovaikutusaineistoista. Tiittulan (1985, 1987) menetelmänä on keskusteluanalyysi, ja hänen tutkimuksissaan tarkastellaan suomalaisten opiskelijoiden keskusteluja erityisesti vuorottelun sujuvuuden ja vuorojen välisten taukojen näkökulmasta. Tiittulan mukaan puheenvuorojen välissä on kolme mahdollisuutta: seuraava puhuja aloittaa välittömästi edellisen lopettaessa, vuorojen välissä on tauko tai seuraava puhuja aloittaa ennen ensimmäisen lopettamista. Tiittula onkin mitannut taukoja ensikielisten keskusteluvuorojen välissä ja toisaalta puhujien päällekkäisyyttä. Tutkimuksen voidaan siis katsoa edustavan laajennettua sujuvuustutkimusta, jossa puheen sujuvuuspiirteitä tarkastellaan vuorovaikutuksessa (vrt. luku 2.3).

Kotilainen ja Lehtimaja (2020) analysoivat keskusteluntutkimuksen alaan liittyvässä artikkelissaan monikielisiä kokouksia ja vuorovaikutusta. Artikkelissa kielenvaihtojen funktioita tutkitaan kvalitatiivisesti myös sujuvan vuorovaikutuksen kannalta. Tutkimus osoittaa, että kielenvaihtoja käytetään strategisesti, jotta kokous etenee tehokkaasti ja sujuvasti ilman mahdollisia väärinymmärryksiä. Artikkelin ei käytä perinteisiä sujuvuustutkimuksen metodeja sujuvuuden tarkasteluun, mutta esimerkkejä pohditaan myös vuorovaikutuksen sujuvan etenemisen kannalta. Tiittulan tutkimusten tavoin tämän artikkelin voidaan siis katsoa edustavan laajennettua puhetuotoksen sujuvuuden tutkimusta, jossa sujuvuuden käsitettä sovelletaan vuorovaikutustilanteeseen.

Sujuvaa vuorovaikutusta on vieraiden kielten oppimisen näkökulmasta tutkinut Peltonen (2017), joka tarkastelee tapaustutkimuksessaan puheen sujuvuuden ylläpitämistä vuorovaikutustilanteessa. Aiempi vieraskielisen puheen sujuvuuden tutkimus on pääasiassa keskittynyt monologipuheen analyysiin temporaalisin mittarein, joten tässä tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan potentiaalisia interaktion sujuvuuden mittareita englanninkielisessä keskustelussa. Tutkimuksessa analysoitiin vuorojen täydentämistä (*collaborative completions*) sekä puhekumppanin puheen toistoja (*other-repetitions*) laadullisesti kahdesta vuorovaikutustilanteesta.

Yhteenvetona voidaan todeta, että erityisesti vieraan kielen puheen sujuvuutta on useimmiten tutkittu yhdistämällä tuotetun ja havaitun sujuvuuden näkökulmia. Vastaavaa lähestymistapaa on myös sovellettu ensikielen puheen tutkimukseen. Sujuvuutta on tarkasteltu myös vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä ensikielillä että vieraskielisillä aineistoilla.

5.2 Kirjoittamisen sujuvuus

Kirjoittamisen sujuvuudesta on julkaistu Suomessa kolme tutkimusta, joista kaksi on väitöskirjoja. Kaikki kolme tutkimusta keskittyvät vieraalla kielellä kirjoittamiseen eri kohdekielillä. Ensikielen sujuvuustutkimukset liittyvät useimmiten lukitaidon (l. luku- ja kirjoitustaidon) tarkasteluun, jota käsitellään alaluvussa 5.3.

Mutua (2007a, ks. myös 2006, 2007b) tarkastelee monitieteisessä väitöskirjassaan kirjoittamisprosessien sujuvuutta pääasiallisesti kognitiivisen sujuvuuden näkökulmasta keskittyen taukojen sijaintien ja kestojen analyysiin (l. taukokäyttämisen analyysi). Hänen kokeellisessa asetelmassaan verrataan vieraalla kielellä kirjoittamisen prosessia ensikielellä kirjoittamisen prosesseihin. Tutkimusaineisto koottiin suomalaisilta ranskan kielen yliopisto-opiskelijoilta, joita pyydettiin kirjoittamaan lyhyt ranskankielinen teksti. Ryhmä ranskalaisia vaihto-opiskelijoita puolestaan tuotti vastaavanlaisen tekstin omalla ensikielellään. Kirjoitusprosessin analysoinnissa hyödynnettiin *ScriptLog*-aineistonkeruuhjelmaa, joka rekisteröi näppäinten painallukset, tauot ja tekstin revisiot. Osa koehenkilöistä myös kielensä kirjoitusprosessin tapahtumia jälkikäteen (*stimulated recall verbal protocol*) ensikie-

lellään. Tekstin lopputuotosta verrattiin kirjoitusprosessien muuttujiin (mm. tauot, niiden kestot, sijainti, poistot) näiden välisen mahdollisen yhteyden löytämiseksi. Tutkimus sisältää myös tuotoksen ja havaitun sujuvuuden tarkastelua.

Myös Palviainen, Kalaja ja Mäntylä keskittyvät vuoden 2012 artikkelissaan kirjoittamisen sujuvuuteen ja käyttävät kirjoitusprosessin tallentamiseen *ScriptLog*-ohjelmaa. He ovat kiinnostuneita sekä tuotetun tekstin sujuvuudesta että kirjoitusprosessin sujuvuudesta. Tutkimuksessa analysoitiin englannin ja ruotsin kielen yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamia kommunikatiivisia kirjoitustehtäviä. Mittaukseen käytettiin yhtä offline-mittaria (lopullisen tekstin tuotettu merkkimäärä minuutissa) ja kolmea online-mittaria: merkkimäärä minuutissa, tuotettu merkkimäärä taukojen tai muokkausten välissä eli ns. *burst* sekä sujuvuus burstin aikana eli tuotettu merkkimäärä jaettuna kirjoitusajalla, josta on vähennetty tauot.

Alisaaren (2016, ks. myös 2017) väitöskirja käsittelee laulujen ja runojen vaikutusta kirjoitustuotoksen sujuvuuteen. Hän käyttää laulamista, laulujen kuuntelua sekä runojen tai laulunsanojen rytmikästä toistamista keinona parantaa yliopisto-opiskelijaikäisten S2-oppilaiden kirjoitussujuvuutta. Kirjoitukset perustuvat sarjakuviin, ja sujuvuus mitattiin kokonaissanamääränä tai t-yksiköiden, korrektien t-yksiköiden ja lauseiden sanamäärinä. Koehenkilöillä oli noin tunti aikaa kirjoittaa kaksi tekstiä kahden sarjakuvan pohjalta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan siis pedagogisen intervention vaikutusta tuotoksen sujuvuuteen (joka mitataan tuotetun tekstin määrällä), kun taas Mutta (2007) ja Palviainen ym. (2012) keskittävät päähuomionsa prosessien sujuvuuteen.

5.3 Lukemisen sujuvuus

Lukemisen sujuvuuden tutkimukset keskittyvät ensikielen tutkimukseen, ja usein taustalla on lukuhäiriöiden parantamiseen tähtäävä näkökulma. Lukemisen sujuvuudesta on julkaistu useita väitöskirjoja. Esimerkiksi Huemer (2009) tarkastelee väitöskirjassaan lukusujuvuuden kehittymistä. Hän tutkii erityisesti keinoja kehittää lukusujuvuutta ja vertailee interventioiden tehokkuutta. Tutkimuksen koehenkilöinä oli suomen- ja saksankielisiä alakouluikäisiä lapsia, joilla on heikko lukutaito ensikielessään. Kontrolliryhminä oli luokahuoneopetuksessa ilman interventiota opettuja lapsia. Lukusujuvuuden mittareina käytettiin kirjaimen nimeämistehtävän nopeutta ja tarkkuutta sekä sanojen lukemisen nopeutta ja tarkkuutta.

Myös Kairaluoma (2014) tarkastelee väitöskirjassaan sujuvaa lukutaitoa lukemisen tarkkuuden näkökulmasta; lukutarkkuus nähdään lukutaidon sujuvoitumisen perusedellytyksenä. Kyseessä on ensikieleen kohdistuva interventiotutkimus, jossa tarkastellaan nuorten teknistä lukutaitoa ja siihen liittyviä kognitiivisia prosesseja. Kohderyhmiä artikkeliväitöskirjassa on kaikkiaan kolme: alakoululaisten ryhmä, yläkoululaisten ja ammatillisen koulutuksen ryhmä sekä kahden riskiryhmään kuuluvan lapsen ryhmä. Tutkimuksessa testattiin lukunopeutta sekä tarkkuutta, jota

tarkasteltiin oikeellisuusprosentin valossa. Tutkimuksessa käytettiin lisäksi useita psykolingvistisiä kielellisen muistamisen ja tietoisuuden testejä.

Heikkilän (2015) väitöskirjassa tarkastellaan alakouluikäisiä lapsia, joilla on oppimisvaikeuksia. Tutkimuksen keskiössä ovat nopea nimeäminen ja lukemisen sujuvuus. Sujuvuusmittarina käytetään sanojen ja tekstin lukemisen nopeutta ja tarkkuutta ensikielessä. Lukemisen sujuvuutta verrattiin prosessointiin nopean sarjallisen nimeämisen testissä ja kykyyn hakea mielestä ja nimetä sarjallisessa muodossa esitettyjä tuttuja sanoja sujuvasti. Oppimisvaikeuksisia lapsia verrattiin saman ikäisiin lapsiin, joilla oppimisvaikeuksia ei ollut havaittu. Yksi osatutkimus keskittyi interventioon, jolla pyrittiin parantamaan lukemisen sujuvuutta.

Uusitalo-Malmivaaran (2009) väitöskirja keskittyy ensikielisten lasten lukemisen kuntoutukseen ensimmäisellä luokalla ja sen pitkäkestoiseen seurantaan. Tutkimus on pedagoginen interventio, jossa eri opetusmenetelmiä verrattiin keskenään ja intervention kohteena olleita ryhmiä verrattiin myös kontrolliryhmään, joka oli saanut tavanomaista erityisopetusta. Interventioiden tarkoituksena oli parantaa lukemisen sujuvuutta. Lukemista mitattiin teknisen lukutaidon näkökulmasta, ja arvioissa tärkeänä osana oli myös tarkkuus. Rajatun sujuvuuden näkökulmasta osa testeistä, esimerkiksi aikarajoitettu epäsanon löytämistehtävä, testasi prosessointia. Analyysiin käytettiin myös ALLU-testiä (Ala-asteen lukutesti, esim. Lindeman 1998), jossa on aikarajoitettuja lukemis- ja tekstinyymmärtämisen testejä.

Väitöskirjojen lisäksi myös esimerkiksi Pennala ym. (2011) tutkivat lukemisen sujuvuutta. Heidän tapaustutkimuksessaan oli kaksi koehenkilöä, jotka kävivät peruskoulun ensimmäistä luokkaa. Toinen oli venäjänkielinen S2-oppija ja toinen ensikielinen luku- ja kirjoitushäiriöinen lapsi. Tutkimuksessa testattiin kvantiteettieron tietokoneavusteisen harjoittelun vaikutusta mm. lukusujuvuuteen. Lukusujuvuus mitattiin Lukilasse-testillä (Häyrinen ym. 1999), jossa 90 sanan listasta pitää lukea mahdollisimman monta sanaa kahden minuutin aikana. Sujuvuusarviossa huomioitiin oikein luetut sanat.

Rantala ym. (2013) tutkivat, miten hyvänlaatuisen asento- ja lukemisen kehittämisen avulla lukuhäiriöisten lasten lukutaidon sujuvuuteen. Sujuvuus testattiin pyytämällä alakoululaisia koehenkilöitä lukemaan heidän ensikielellään kirjoitettu teksti ääneen, ja lukemiseen kulutettu aika mitattiin. Testit perustuivat FinRA ry:n (*Finnish Reading Association ry*) materiaaleihin, joiden tarkoituksena on testata teknistä lukutaitoa. Myös lukuvirheiden määrä laskettiin. Lukuhäiriöisten tuloksia verrattiin normaalisti lukevien tuloksiin. Rantala, Yliherva ja Rahko (2013) noudattavat samaa metodologiaa, mutta tapaustutkimuksessa oli kolmen lapsen lisäksi mukana myös yksi aikuinen. Teknisen lukutaidon testaamista varten mitattiin suoritus-aika ja virheiden määrä tekstin lukemisessa, nopean sarjallisen nimeämisen testissä, sanaketjutestissä ja sanojen ja tavujen visuaalisessa tunnistamisessa ja sanojen tavuttamisessa.

Lukemista ja sujuvaa prosessointia vieraan kielen näkökulmasta käsittelee Olkkosen (2017a, ks. myös 2017b) väitöskirja, joka keskittyy kognitiiviseen sujuvuuteen (ks. myös Olkkonen 2012) eli sujuvuuden taustalla oleviin prosesseihin. Olkkosen väitöskirja käsittelee vieraan kielen sanahaun tehokkuutta ja tarkkaavaisuuden sääntelyä. Tutkimus kohdistuu toisaalta suomalaisiin englannin kielen oppijoihin (ala- ja yläkoulu sekä lukio) ja toisaalta venäjänkielisiin alakouluikäisiin lapsiin, jotka oppivat suomea. Olkkonen tarkastelee esimerkiksi sanantunnistuksen ja sanan nimeämisen nopeutta ja tarkkuutta sekä näiden yhteyttä luku- ja kirjoitustaitoon. Tutkimuksen testit tehtiin ensikielellä ja kohdekielellä. Sanahaun sujuvuus testattiin nopean nimeämisen testillä ja sanantunnistus sanalistan lukemistestillä. Olkkosen tutkimuksessa sujuvuus määritellään siis sanahaun ja sanantunnistuksen nopeudeksi sekä tarkkuudeksi. Tarkkaavaisuuteen liittyviksi virheiksi lasketaan esimerkiksi itsekorjaukset.

Segalowitzin kolmijaon perusteella voidaan todeta, että kaikissa edellä mainituissa lukemiseen liittyvissä tutkimuksissa tarkastellaan kognitiivista eli prosessien sujuvuutta psykolingvistisin menetelmin. Mielenkiinnon kohteena on tavallisesti sanasujuvuus ja lukutarkkuus, jotka kertovat ensisijaisesti kognitiivisten prosessien sujuvuudesta. Tavoitteen ja menetelmän kannalta myös Laineen (1985) neuropsykologinen artikkeli edustaa samaa aihepiiriä, vaikkei se keskity yksittäiseen produktiiviseen tai reseptiiviseen kielitaidon osa-alueeseen. Laine (1985) käsittelee kognitiivisen sanasujuvuuden analyysin haasteita. Tutkimuksen koehenkilöt olivat aikuisia neurologisia potilaita ja ensikielisiä suomen puhujia, ja heidän piti luetella rajoitetussa ajassa tietyn aihepiirin tai tietyllä kirjaimella alkavia sanoja. Mittareina huomioitiin hyväksytyjen sanojen määrä ja tehdyt korjaukset. Tutkimus keskittyy siis sujuviin prosesseihin ja sanahakuihin.

5.4 Yhteenveto katsauksen tutkimuksista

Tässä luvussa kootaan yhteen katsauksemme päähavainnot Suomessa tehdyistä sujuvuustutkimuksista. Olemme tiivistäneet nämä havainnot taulukkoon 1, joka sisältää seuraavat tiedot: tutkimuksen tekijä ja vuosi, kielitaidon osa-alue (puhuminen (monologi/dialogi), kirjoittaminen, lukeminen), kohdekieli (L1 tai L2 sekä tutkittu kieli), tutkimusote (määrällinen tai laadullinen), sujuvuusanalyysin kohde (Segalowitzin 2010 kolmijakoa seuraten tuotos, prosessi tai havaittu sujuvuus; havaitusta sujuvuudesta käytetään taulukossa nimitystä "tulkinta") sekä osallistujat (oppilaat kouluasteen mukaan, opiskelijat tai muut aikuiset).

189 SUJUVUUSTUTKIMUKSEN KÄÄNTEITÄ:
KATSAUS SUJUVUUSTUTKIMUKSEN MENETELMIIN

TAULUKKO 1. Yhteenveto sujuvuustutkimuksista.⁶

Tutkimus	Kielitaidon osa-alue	Kohdekieli	Keskeinen tutkimusote	Sujuvuus-perspektiivi	Osallistujat
Lehtonen (1978, 1979)	puhuminen, monologi	L2 englanti	määrällinen	tuotos	nuoret aikuiset (2. aste)
Tiittula (1985, 1987)	puhuminen, dialogi	L1 suomi	laadullinen	tuotos	aikuiset
Laine (1985)	sanasujuvuus	L1 suomi	määrällinen	prosessi	aikuiset
Saleva (1997)	puhuminen, monologi	L2 englanti	määrällinen	tulkinta	nuoret (lukio)
Hildén (2000)	puhuminen, monologi, dialogi	L2 ruotsi	määrällinen ja laadullinen	tuotos tulkinta	nuoret (lukio)
Mutta (2007a)	kirjoittaminen	L2 ranska L1 ranska L1 suomi	määrällinen ja laadullinen	prosessi tuotos tulkinta	opiskelijat
Paananen-Porkka (2007)	puhuminen, monologi	L2 englanti	määrällinen	tuotos tulkinta	nuoret (yläkoulu)
Huemer (2009)	lukeminen	L1 suomi L1 saksa	määrällinen	prosessi	lapset (alakoulu)
Uusitalo-Malmivaara (2009)	lukeminen	L1 suomi	määrällinen	prosessi	lapset (alakoulu)
Toivola (2011)	puhuminen, monologi	S2	määrällinen ja laadullinen	tuotos tulkinta	aikuiset
Ullakonoja (2011)	puhuminen, luettu dialogi	L2 venäjä	määrällinen	tuotos tulkinta	opiskelijat
Pennala ym. (2011)	lukeminen	L1 suomi S2	määrällinen	prosessi	lapset (alakoulu)
Palviainen ym. (2012)	kirjoittaminen	L2 englanti L2 ruotsi	määrällinen	prosessi tuotos	opiskelijat

⁶ Taulukko tiivistää asiat. Esimerkiksi jako määrällisiin ja laadullisiin tutkimuksiin tai sujuvuusperspektiiviin ei aina ole luokituksellisesti ehdoton, mutta taulukko pyrkii osoittamaan tutkimuksen keskeisimmän lähestymistavan.

Rantala ym. (2013)	lukeminen	L1 suomi	määrällinen	prosessi	lapset (alakoulu) aikuinen
Kairaluoma (2014)	lukeminen	L1 suomi	määrällinen	prosessi	eri kouluasteet
Heikkilä (2015)	lukeminen	L1 suomi	määrällinen	prosessi	lapset (alakoulu)
Alisaari (2016)	kirjoittaminen	S2	määrällinen	tuotos	aikuiset
Olkkonen (2017a)	lukeminen	L2 englanti S2	määrällinen	prosessi	eri kouluasteet
Peltonen (2017)	puhuminen, dialogi	L2 englanti	laadullinen	tuotos	nuoret (yläkoulu, lukio)
Penttilä (2019)	puhuminen	L1 suomi	määrällinen	prosessi tuotos	aikuiset
Kotilainen & Lehtimaja (2020)	puhuminen	monikielinen L1, L2	laadullinen	tuotos	aikuiset

Kansainvälisiä tendenssejä mukaillen suomalainen sujuvuustutkimus keskittyi aluksi puhuttuun kieleen (esim. Lehtonen, 1978, 1979). Varhaisimmat sujuvuuteen liittyvät tutkimukset tehtiin Suomessa 1970-luvun lopulla, mikä on kansainvälisestikin hyvin aikaisin. Puhutun kielen sujuvuutta on tarkasteltu temporaalisten piirteiden näkökulmasta esimerkiksi foneettisesti painottuneissa vieraan kielen puheen (Ullakonoja 2011; Toivola 2011) sekä logopedisissä (Penttilä 2019) tutkimuksissa, mutta myös vuorovaikutuksen näkökulmasta esimerkiksi keskusteluanalyysin menetelmin (esim. Tiittula 1985, 1987).

Puheen lisäksi on tutkittu myös kirjoittamisen, erityisesti kirjoitusprosessin sujuvuutta (esim. Mutta 2007a). Reseptiivisistä taidoista lukemista on tutkittu runsaasti, erityisesti lukuhäiriöihin liittyen (esim. Kairaluoma 2014). Mainitut tutkimukset keskittyvät kaikki ensikieleen (vrt. kuitenkin Olkkonen 2017a). Kuten edellä mainittiin, eksplisiittisesti kuuntelemiseen liittyviä sujuvuustutkimuksia ei löytynyt, mutta suullisen vuorovaikutuksen tutkimuksissa otetaan huomioon molemmat sekä puhujan että kuulijan näkökulmat, eli puhuminen ja kuunteleminen täydentävät toisiaan.

Katsauksemme mukaan kohdekielenä tutkimuksissa on tarkasteltu erityisesti englantia vieraana kielenä (Lehtosesta 1978, 1979 lähtien; myöhemmin esim. Paananen-Porkka 2007; Olkkonen 2017; Peltonen 2017), mutta katsauksessa löytyi myös ensikielisiä keskusteluanalyttisiä (Tiittula 1985, 1987) sekä ensikielen sanahaun ja lukemisen (varhaisimpana Laine 1985; myöhemmin esim. Huemer 2009; Uusitalo-Malmivaara 2009; Rantala ym. 2013) sujuvuustutkimuksia. Erityisesti

2000-luvun tutkimuksissa on englannin ohella tutkittu myös muita vieraita kieliä, kuten ruotsia (Hildén 2000; Palviainen ym. 2012), ranskaa (Mutta 2007a), venäjää (Ullakonoja 2011) ja S2-suomea (Toivola 2011) erityisesti puheen ja kirjoittamisen näkökulmista. Kotilainen ja Lehtimaja (2020) ovat tuoneet sujuvuustutkimuksen piiriin myös monikieliset tilanteet.

Tutkimusotteet ovat vaihdelleet määrällisistä laadullisiin, ja toisinaan näitä on myös yhdistetty (esim. Hildén 2000; Mutta 2007a; Toivola 2011). Lukemisen ensikielen kohdistuvat tutkimukset ovat olleet pääosin määrällisiä ja usein interventiotutkimuksia, kun taas vieraan kielen sujuvuustutkimuksissa on sovellettu sekä määrällistä että laadullista tutkimusotetta. Sujuvuusanalyysin kohteena tutkimuksissa on ollut sekä tuotos, esimerkiksi kirjoitetun tai puhutun tuotoksen analyysi sujuvuusmittarein, että prosessi eli kognitiivinen sujuvuus tuotoksen taustalla. Kognitiiviseen sujuvuuteen keskittyneet tutkimukset ovat olleet yleisimpiä lukemisen sujuvuuden psykolingvistikissa tutkimuksissa. Toisinaan erityisesti vieraan kielen puheen sujuvuuden tutkimuksiin on myös sisällytetty havaitun sujuvuuden näkökulmaa (arviointi). Esimerkiksi foneettisiin Ullakononjan (2011) ja Toivolan (2011) väitöskirjoihin on tuotoksen analyysin lisäksi sisällytetty havaittu sujuvuus eli arvioijien näkökulma sujuvuuteen.

Lopuksi voimme todeta, että sujuvuustutkimuksissa on tarkasteltu monenlaisen osallistujien sujuvuutta: nuorimmat osallistujat ovat olleet alakouluikäisiä lapsia erityisesti ensikielen lukemisen tutkimuksissa, kun taas vieraan kielen tutkimuksissa on tarkasteltu erityisesti opiskelijoiden ja muiden aikuisten sujuvuutta.

6 Lopuksi

Aiempaa kirjallisuutta ja tutkimusta läpikäydessä voi havaita, että Suomessa tehdään paljon tutkimusta, joka voitaisiin sijoittaa sujuvuuden määritelmän alle esimerkiksi käytettyjen mittareiden puolesta, vaikka viittaukset sujuvuuden käsitteeseen saattavat olla vähäisiä. Eksplisiittistä sujuvuuden määrittelyä ja sujuvuuden piirteisiin liittyvää tutkimusta on tehty 1970-luvulta alkaen. Tässä katsauksessa keskityimme tutkimuksiin, joissa sujuvuutta analysoitiin mittareilla tai kriteereillä tietyllä kielitaidon osa-alueella. Keskityimme suomalaisiin julkaisuihin ja erityisesti (vieraan) kielen oppimisen tutkimusperinteeseen. Katsauksemme osoitti, että vaikka melko suuri osa suomalaisista tutkimuksista on keskittynyt suulliseen kielitaitoon ja englantiin kohdekielenä, myös tutkimukset suomesta ensikielenä ja myöhemmin toisena kielenä ovat olleet tavallisia. Erilaisia tutkimusotteita on hyödynnetty monipuolisesti, ja tutkimusta on tehty Segalowitzin (2010) kolmijakoa seuraten kaikista eri sujuvuuden perspektiiveistä: kognitiivisesta, puhutun tai kirjoitetun tuotoksen sekä havaitun sujuvuuden näkökulmista.

Katsauksemme perusteella voidaan todeta, että perinteisesti sujuvuustutkimuksissa tarkastellun vieraan kielen puheen sujuvuuden tutkimuksen ohella on tehty myös paljon muihin osataitoihin liittyvää tutkimusta. Kirjoitetun kielen prosessien tutkimusten lisäksi katsauksessa löytyi paljon ensikielen lukemiseen liittyvää tutkimusta (vieraan kielen lukemiseen ei juurikaan; poikkeuksena Olkkonen 2017a). Eksplisiittisesti kuulemisen sujuvuuteen liittyvää tutkimusta, joka on kansainvälisestikin harvinaista, ei katsauksessa löytenyt. Huomionarvoista on, että erityisesti Lehtosen varhaisia tutkimuksia (1978, 1979) voidaan pitää kansainvälisestikin urauurtavina. Lehtosen tutkimukset olivat metodeiltaan laaja-alaiset, ja artikkeleissa tehdyt huomioidut ovat hyvin kiinnostavia nykypäivänkin sujuvuustutkijoille. Erityisesti Lehtosen (1979) tutkimusta voidaan pitää modernina ilmestymisajankohtaan nähden: koehenkilöiltä oli kerätty tuotokset myös heidän ensikielellään ja tutkimukseen oli sisällytetty myös natiivipuhujien joukko. Lisäksi artikkeli sisältää varhaista sujuvuuden mittaamiseen liittyvää metodologista pohdintaa.

Modernin sujuvuustutkimuksen aallon voi katsoa alkaneen 2000-luvulla, mikä heijastuu myös suomalaisen sujuvuustutkimukseen: suurin osa tarkastelemistamme tutkimuksista on tehty 2000-luvulla, ja näitä aiemmat tutkimukset ovat pääasiassa 1970- ja 1980-luvulta (ks. kuitenkin Saleva 1997). Kansainvälisen sujuvuustutkimuksen trendeihin peilaten katsauksemme nostaa esiin alueita, joilta kaivattaisiin lisää tietoa. Kuten myös Lintunen ym. (2020a) tuo esiin, reseptiivisten taitojen sujuvuuteen ei Suomessa ole kiinnitetty yhtä paljon huomiota kuin produktiivisten. Vieraskielisen puheen ymmärrettävyys olisi mahdollista ajatella sujuvuustutkimuksen osaksi, jos arvioinnin kohteena on, kuinka sujuvasti kuulija sisäistää puhutun viestin merkityksen. Luku- ja kirjoitustaitoon liittyviä ilmiöitä voisi tarkemmin tutkia myös vieraan kielen sujuvuuden näkökulmasta.

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että vaikka eri osataitoihin liittyvää tutkimusta on tehty, tulevaisuuden sujuvuustutkimuksessa voisi korostaa eri osataitojen välisiä yhteyksiä. Myös multimodaalista tutkimusta tarvitaan enemmän: multimodaalinen analyysi voi tukea keskeisten sujuvuus- ja epäsujuvuuspiirteiden määrittelyä eri kielissä. Teknologian kehittymisen myötä nousee esiin myös tarve uudenlaisten oppimiskontekstien ja kielen käytön analyysiin sujuvuuden näkökulmasta; miten muun muassa mobiililaitteiden käyttö vaikuttaa kirjoitusprosessien sujuvuuteen tai miten robotin kanssa puhuminen edistää tai vähentää kielen puhumisen sujuvuutta? Eri alojen sujuvuustutkijoilla on paljon annettavaa erilaisten ensikielellä tai vieraalla kielellä tapahtuvien multimodaalisten kielenkäyttö- ja vuorovaikutustilanteiden analyysiin: tulevaisuudessa kaivataankin erityisesti tieteenalarajat ylittävää monitieteistä tutkimusta.

Kirjallisuus

- Alisaari, J. 2016. *Songs and poems in the second language classroom. The hidden potential of singing for developing writing fluency*. Turku: Turun yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6673-8>.
- Alisaari, J. 2017. Laulaminen suomen kielen oppimisen tukena. *Virittäjä*, 121 (1), 1–6.
<https://journal.fi/virittaja/article/view/60781>.
- Anckar, J. & O. Veivo 2020. Fluency in L2 listening. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters, 49–62.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cislaru, G. & T. Olive 2018. *Le processus de textualisation. Analyse des unités linguistiques de performance écrite*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (1–4), 160–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.
- Crossley, S. A., K. Kyle, & D. S. McNamara 2016. The development and use of cohesive devices in L2 writing and their relations to judgements of essay quality. *Journal of Second Language Writing*, 32, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.003>.
- Dechert, H. W. & M. Raupach (toim.) 1980. *Temporal variables in speech: studies in honour of Frieda Goldman-Eisler*. The Hague, Paris & New York: Mouton.
- Degand, L., G. Gilquin, L. Meurant & A. C. Simon (toim.) 2019. *Fluency and disfluency across languages and language varieties*. Louvain-la-neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Derwing, T. M., M. J. Munro, R. I. Thomson & M. J. Rossiter 2009. The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (4), 533–557. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263109990015>.
- Derwing, T. M., M. J. Rossiter, M. J. Munro & R. I. Thomson 2004. Second language fluency: judgments on different tasks. *Language Learning*, 54, 655–679.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00282.x>.
- De Jong, N. H., R. Groenhout, R. Schoonen & J. J. Hulstijn 2015. Second language fluency: speaking style or proficiency? Correcting measures of second language fluency for first language behavior. *Applied Psycholinguistics*, 36, 223–243.
<https://doi.org/10.1017/S0142716413000210>.
- Dörnyei, Z. & J. Kormos 1998. Problem-solving mechanisms in L2 communication: a psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 349–385.
<https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition>.
- Fillmore, C. J. 1979. On fluency. Teoksessa C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (toim.) *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 85–102.
- Freed, B. F. 2000. Is fluency in the eyes (and ears) of the beholder? Teoksessa H. Riggenbach (toim.) *Perspectives on fluency*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 243–265.
- Goldman-Eisler, F. 1968. *Psycholinguistics: experiments in spontaneous speech*. New York: Academic Press.
- Heikkilä, R. 2015. *Rapid automatized naming and reading fluency in children with learning difficulties*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6188-6>.
- Hildén, R. 2000. *Att tala bra, bättre och bäst: suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen taito testisuoritusten valossa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Housen, A., F. Kuiken & I. Vedder (toim.) 2012. *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins.
- Huemer, S. 2009. *Training reading skills: towards fluency*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3586-3>.

- Huensch, A. & N. Tracy-Ventura 2017. Understanding second language fluency behavior: the effects of individual differences in first language fluency, cross-linguistic differences, and proficiency over time. *Applied Psycholinguistics*, 38, 755–785.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0142716416000424>.
- Huhta, A. 1993. Suullisen kielitaidon arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 143–226.
- Huhta, A. & S. Takala 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus, 179–228.
- Häyrinen, T., S. Serenius-Sirve & M. Korkman 1999. *Lukilasse*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Jaworska, S., C. Krummes & A. Ensslin 2015. Formulaic sequences in native and non-native argumentative writing in German. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20 (4), 500–525. <https://doi.org/10.1075/ijcl.20.4.04jaw>.
- Kaakinen, J. K. 2004. *Perspective effects on text comprehension: evidence from recall, eyetracking and think-alouds*. Turku: Turun yliopisto.
- Kaakinen, J. K., J. Hyönä & J. M. Keenan 2001. Individual differences in perspective effects on text memory. *Current Psychology Letters: Behaviour, Brain & Cognition*, 5, 21–32.
- Kahng, J. 2014. Exploring utterance and cognitive fluency of L1 and L2 English speakers: temporal measures and stimulated recall. *Language Learning*, 64, 809–854.
<http://dx.doi.org/10.1111/lang.12084>.
- Kairaluoma, L. 2014. *Sujuvaksi lukijaksi. Lukemisvaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5624-0>.
- Kajander, M. 2013. *Suomen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5530-4>.
- Karlsson, F. 1998. *Kielitieteiden tohtorinväitöskirjat Suomessa 1840–1997*. Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 29. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kirk, S. 2014. Addressing spoken fluency in the classroom. Teoksessa T. Muller, J. Adamson, P. S. Brown & S. Herder (toim.) *Exploring EFL fluency in Asia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 101–119.
- Kokkonen, M. 2007. Vaatimuksena sujuva suomi. *Virittäjä*, 111 (2), 253–261.
<https://journal.fi/virittaja/article/view/40570>.
- Kormos, J. & M. Dénes 2004. Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145–164.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001>.
- Kosmala, L. & A. Morgenstern 2019. Should 'uh' and 'um' be categorised as markers of disfluency? The use of fillers in a challenging conversational context. Teoksessa L. Degand, G. Gilquin, L. Meurant & A. C. Simon (toim.) *Fluency and disfluency across languages and language varieties*. Louvain-la-neuve: Presses Universitaires de Louvain, 67–89.
- Kotilainen, L. & I. Lehtimaja 2020. Kielenvaihto monikielisissä kokouksissa - osallistujien kielitaito ja vuorovaikutuksen sujuva eteneminen. *Puhe ja kieli*, 39 (3), 221–239.
<https://doi.org/10.23997/pk.76602>.
- Laakso, M. 1997. *Self-initiated repair by fluent aphasic speakers in conversation*. Studia Fennica Linguistica 8. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laine, M. 1985. Word fluency: a task analysis. *Neurolinguistic papers: proceedings of the 2nd Finnish conference of neurolinguistics*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 42, 53–68. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/57655>.

- Lauranto, Y. 2005. Sujuvuuden mittoja. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and social action. AFinLAN vuosikirja 2005*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 127–147. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59922>
- Lehtonen, J. 1978. On the problems of measuring fluency. *AFinLAN vuosikirja*, 8 (23), 53–68. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/57421>.
- Lehtonen, J. 1979. Speech rate and pauses in the English of Finns, Swedish-speaking Finns, and Swedes. Teoksessa R. Palmberg (toim.) *Perception and production of English: papers on interlanguage*. AFTIL 6. Turku: Åbo Akademi, 35–51.
- Lennon, P. 1990. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning* 40, 387–417. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>.
- Lennon, P. 2000. The lexical element in spoken second language fluency. Teoksessa H. Riggensbach (toim.) *Perspectives on fluency*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 25–42.
- Lindeman, J. 1998. *Ala-asteen lukutesti, tekniset tiedot*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lintunen, P., M. Mutta & P. Peltonen 2020a. *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lintunen, P., M. Mutta & P. Peltonen 2020b. Defining fluency in L2 learning and use. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters, 1–15.
- Lintunen, P., M. Mutta & P. Peltonen 2020c. Synthesising approaches to second language fluency: implications and future directions. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters, 186–201.
- Maclay, H. & C. E. Osgood 1959. Hesitation phenomena in spontaneous English speech. *Word*, 15, 19–44. <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1959.11659682>.
- Munro, M. J. & T. M. Derwing 1995. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45 (1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>.
- Munro, M. J. & T. M. Derwing 2001. Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech. The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (4), 451–468. <https://doi.org/10.1017/S0272263101004016>.
- Munro, M. J., T. M. Derwing & S. L. Morton 2006. The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (1), 111–131. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060049>.
- Mutta, M. 2006. Yksilölliset taikoprofiilit vieraan kielen kirjoitusprosesseissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLAN vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 379–396. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59949>
- Mutta, M. 2007a. *Un processus cognitif peut en cacher un autre : Étude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*. Annales universitatis turkuensis. Série B, tome 300. Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3450-8>.
- Mutta, M. 2007b. Suomalaisen ja ranskalaisen opiskelijoiden kirjoitusprosessit ja niiden sujuvuus. *Virtittäjä*, 111 (4), 1–8. <https://journal.fi/virtittaja/article/view/40616>.
- Myles, F. & C. Cordier 2017. Formulaic sequence (FS) cannot be an umbrella term in SLA: focusing on psycholinguistic FSs and their identification. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 3–28. <https://doi.org/10.1017/S027226311600036X>.
- Olkonen, S. 2012. Suoritusnopeus vieraan kielen taitojen automaattistumisen mittarina. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 4*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 36–46. <https://journal.fi/afinla/article/view/7036>.

- Olkkonen, S. 2017a. *Second and foreign language fluency from a cognitive perspective: inefficiency and control of attention in lexical access*. Jyväskylä Studies in Humanities 314. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7062-8>.
- Olkkonen, S. 2017b. Toisen ja vieraan kielen sujuvuus kognitiivisesta näkökulmasta: sananhaun tehokkuus ja tarkkaavaisuuden säätely. *Virittäjä*, 121 (4), 1–7. <https://doi.org/10.23982/vir.65095>.
- Olkkonen, S. & P. Peltonen. 2017. Mitä on toisen kielen sujuvuus? Näkökulmia kognitiivisen ja puhetuotoksen sujuvuuden tutkimuksesta. Teoksessa M. Kuronen, P. Lintunen & T. Nieminen (toim.) *Näkökulmia toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 10. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 118–138. <https://journal.fi/afinla/article/view/73140>.
- Paananen-Porkka, M. M. 2007. *Speech rhythm in an interlanguage perspective: Finnish adolescents speaking English*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Palviainen, Å. P. Kalaja & K. Mäntylä 2012. Development of L2 writing: fluency and proficiency. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 4*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 47–59. <https://journal.fi/afinla/article/view/7037>.
- Peltonen, P. 2017. L2 fluency in spoken interaction: a case study on the use of other-repetitions and collaborative completions. Teoksessa M. Kuronen, P. Lintunen & T. Nieminen (toim.) *Näkökulmia toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 10. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 118–138. <https://doi.org/10.30660/afinla.73130>.
- Peltonen, P. 2018. Exploring connections between first and second language fluency: A mixed methods approach. *The Modern Language Journal*, 102, 676–692. <https://doi.org/10.1111/modl.12516>.
- Peltonen, P. 2020. Gestures as fluency-enhancing resources in L2 interaction: a case study on multimodal fluency. Teoksessa P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (toim.) *Fluency in L2 learning and use*. Bristol: Multilingual Matters, 111–128.
- Peltonen, P. & P. Lintunen 2016. Integrating quantitative and qualitative approaches in L2 fluency analysis: a study of Finnish-speaking and Swedish-speaking learners of English at two school levels. *European Journal of Applied Linguistics* 4, 209–238. <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0018>.
- Pennala, R., U. Richardson, S. Ylinen, H. Lyytinen & M. Martin. 2011. Tietokoneavusteinen suomen kielen kvantiteetin harjoittelu: venäjänkielisen suomea opettelevan lapsen ja suomenkielisen luku- ja kirjoitushäiriöisen lapsen vertailu. *Puhe ja kieli*, 31 (1), 3–24. <https://journal.fi/pk/article/view/4665>.
- Penttilä, N. 2019. *Miten puhe sujuu? Tyypillisen ja poikkeavan puheen sujuvuuden piirteitä*. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1132-2>.
- Penttilä, N., A.-M. Korpijaakko-Huuhka & R. D. Kent 2018. Tavallista sujumattomuutta: aikuisten puheen sujuvuuden kvantitatiivinen analyysi. *Puhe ja kieli*, 38 (3), 153–173. <https://doi.org/10.23997/pk.77384>.
- Rafeyan, V. 2018. Role of knowledge of formulaic sequences in language proficiency: significance and ideal method of instruction. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3 (9). <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0050-6>.
- Rantala, L., A. Yliherva, R. Haapalahti, A. Veteläinen, M. Kataja & T. Rahko 2013. Hyvänlaatuisen asento- ja hoidon vaikutus lukihäiriöisten lasten tekniseen lukutaitoon - satunnaistettu hoitokokeilu. *Puhe ja kieli*, 29 (4), 183–194. <https://journal.fi/pk/article/view/4767>.

197 SUJUVUUSTUTKIMUKSEN KÄÄNTEITÄ:
KATSAUS SUJUVUUSTUTKIMUKSEN MENETELMIIN

- Rantala, L., A. Yliherva & T. Rahko. 2013. Hyvänlaatuisen asento- ja huimauksen hoitokokeilun tuloksia teknisen lukemisen kuntouttamisessa - neljä tapausselestusta. *Puhe ja kieli*, 27 (2), 81–90. <https://journal.fi/pk/article/view/6634>.
- Riggenbach, H. 1991. Toward an understanding of fluency: a microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, 14, 423–441. <http://dx.doi.org/10.1080/01638539109544795>.
- Roca de Larios, J., R. M. Manchón & L. Murphy 2006. Generating text in native and foreign language writing: a temporal analysis of problem-solving formulation processes. *The Modern Language Journal*, 90, 100–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00387.x>.
- Rost, M. 2014. Developing listening fluency in Asian EFL settings. Teoksessa T. Muller, J. Adamson, P. Brown & S. Herder (toim.) *Exploring EFL fluency in Asia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 281–296.
- Saleva, M. 1997. *Now they're talking. Testing oral proficiency in a language laboratory*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Segalowitz, N. 2010. *The cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Skehan, P. 2003. Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1–14. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480200188X>.
- Skehan, P. 2009. Modelling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30, 510–532. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amp047>.
- Skehan, P. 2014. The context for researching a processing perspective on task performance. Teoksessa P. Skehan (toim.) *Processing perspectives on task performance*. Amsterdam: John Benjamins, 1–26.
- Strömquist, S. & H. Karlsson 2002. *ScriptLog for Windows. User's manual*. Lund: Department of Linguistics.
- Tavakoli, P. 2016. Fluency in monologic and dialogic task performance: challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54, 133–150. <http://dx.doi.org/10.1515/iral-2016-9994>.
- Tavakoli, P. & A.-M. Hunter 2018. Is fluency being 'neglected' in the classroom? Teacher understanding of fluency and related classroom practices. *Language Teaching Research*, 22 (3), 330–349. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168817708462>.
- Tiittula, L. 1985. Puheenvuorojen vaihtuminen keskustelussa. *Virittäjä*, 89 (3), 319. <https://journal.fi/virittaja/article/view/37951>.
- Tiittula, L. 1987. Keskustelun yksiköistä ja puheen vuorottelusta. Teoksessa K. Sajavaara (toim.) *Discourse analysis: openings*. Reports from the Department of English, University of Jyväskylä, No. 9, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 95–108.
- Toivola, M. 2011. *Vieraan aksentin arviointi ja mittaaminen suomessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7217-8>.
- Ullakonoja, R. 2011. *Da. Eto vopros!: prosodic development of Finnish students' read-aloud Russian during study in Russia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4209-0>.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2009. *Lukemisen vaikeuden kuntoutus ensiluokkalaisilla. Kolme pedagogista interventiota*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe200905201525>.
- Wood, D. 2006. Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: an exploration of the foundations of fluency. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 13–33. <https://muse.jhu.edu/article/204202>.

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – *Methodological Turns in Applied Language Studies*. *AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78*. Jyväskylä. s. 198–214.

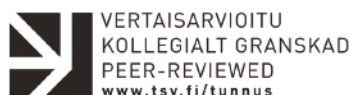
Marjut Männistö
Vaasan yliopisto

”Minäkin olin iloinen, mutta en sanonut heti kyllä” – viestintätaidot, autonomia ja valta osallisuus- kokemuksen rakentajina työelämäjaksolla

In this article, I focus on the working life training of highly qualified persons with non-Finnish backgrounds from the perspective of communication skills and inclusion experience. In particular, I am interested in individual autonomy and power in working life contexts during the working life period. The training period is part of integration training in a Finnish context. My aim is to identify opportunities to develop the practices of highly educated learners with non-Finnish backgrounds, in terms of language and communication skills development and workplace inclusion. The research materials consist of the training documentation compiled by the training provider, the ethnographic observations of researcher and the speaking diaries of three trainees. The main results show that trainees are able to set goals for their working life training period in many different ways. Language and communication skills develop in authentic interaction and are an important part of building the experience of inclusion.

Keywords: belonging, power, autonomy, working life period, communication skills

Asiasanat: osallisuus, valta, autonomia, työelämäjako, viestintätaidot



1 Johdanto

Suomen väestöstä 7,3 prosenttia eli 403 000 henkilöä on ulkomaalaistaustaisia (Suomen virallinen tilasto 2019a). Suomessa asuvista ulkomaalaistaustaisista henkilöistä 25 prosenttia on suorittanut korkeakoulututkinnon (Suomen virallinen tilasto 2019b). Tilastojen mukaan maahanmuuttajataustaisella korkeakoulutetulla henkilöllä on yli kolminkertainen riski jäädä työttömäksi verrattuna suomalaistaustaiseen henkilöön (Sutela & Larja 2015). Tilanne on ongelmallinen ja yhteiskunnallisesti ajankohtainen, koska maailma kansainvälistyy ja ulkomaisen työvoiman tarve Suomessa kasvaa. Voidaankin puhua käsitteestä *aivotuhlaus* (Koskinen-Sinisalo 2015), kun kouluttautuneet ihmiset eivät työllisty koulutustaan vastaaviin töihin.

Tutkimuksissa ja kielikoulutuspoliittisissa linjauksissa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018; Tarnanen & Pöyhönen 2011) on usein mainittu, että puutteelliset kieli- ja viestintätaidot ovat ulkomaalaistaustaisten henkilöiden työllistymisen este. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että riittämätön kielitaito hankaloittaa sopeutumista työyhteisöön ja jättää henkilön epämuodollisten informaatiovirtojen ulkopuolelle (Forsander & Raunio 2005). Aikaisemmin on myös tutkittu, miten työyhteisö tukee ammatillisen kielitaidon kehittymistä ja mitkä tekijät rajoittavat ja mitkä auttavat suomen kielen oppimista siivoustyökontekstissa (Strömmer 2017). On myös todettu (Kyhä 2011; Strömmer 2017), että korkeasti koulutetut maahanmuuttajat sijoitetaan helposti koulutustaan vastaamattomiin työtehtäviin, matalapalkka-aloille ja suorittavan tason työhön, mikä vaikeuttaa heidän mahdollisuuksiaan kehittää ammatillista kielitaitoaan. Maahanmuuttajien ohjaaminen tarkoituksenmukaisille ja heitä kiinnostaville koulutus- ja urapoluille tukisi entistä paremmin tavoitesuuntautunutta oppimista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019) ja antaisi heille mahdollisuuden hyödyntää työympäristön affordansseja (van Lier 2002; Virtanen 2017).

Työnantajien näkökulmasta on tutkittu korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien työllistymiseen liittyviä odotuksia, vastuita ja työyhteisön tukea (Komppa 2015; Strömmer 2017). Sekä Kompan että Strömmerin tutkimustulosten mukaan työnantajat näkivät, että ammatissa tarvittava kieli- ja viestintäosaaminen on työn tekijän vastuulla ja että ammattikielen osaaminen on välineellinen arvo, joka tulisi oppia työyhteisön ulkopuolella. Toisaalta Kompan (emt.) tutkimuksessa tuli esille myös työyhteisöjä, jotka olivat valmiita tukemaan ammatissa tarvittavien kieli- ja viestintätaitojen kehittymistä työelämäkontekstissa.

Tämän tutkimuksen teoreettisena taustana on ekologinen lähestymistapa (kielen)oppimiseen ja sitä kautta myös viestinnällinen kielitaitokäsitys. Ekologisessa lähestymistavassa yhdistyvät sosiokulttuurinen ja kognitiivinen näkemys (ks. van Lier 1998), ja se korostaa tietoisuuden ja havaitsemisen sosiaalista luonnetta sekä yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta. Tämän artikkelin analyttisenä viitekehysenä on Molinin (2004) osallisuuden dimensioihin perustuva malli, jossa osallisuus rakentuu

toiminnan eli aktiviteetin ympärille. Myös oppijan työelämäjakso koostuu toiminnasta ja erilaisista työtehtävistä sekä niihin liittyvistä kokemuksista.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen ulkomaalaistaustaisia henkilöitä työmarkkinoiden näkökulmasta itsenäisinä, omaa elämäänsä ja asemaansa rakentavina toimijoina (Nieminen 2011), joiden omalla kokemuksella on merkitystä (Suni 2011), kun kehitetään kotoutumiskoulutuksen tavoitteita ja käytänteitä. Lähestyn kieli- ja viestintätaitoja viestinnällisen kielitaitokäsityksen näkökulmasta (van Lier 1996; Honko 2017). Viestinnällisen kielitaitokäsityksen mukaan kielitaito rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja kehittyy toimintana ja käytänteinä. Keskityn artikkelissani tarkastelemaan, miten autonomiaan ja valtaan liittyvät kokemukset rakentavat suomea toisena kielenä puhuvien korkeasti kouluttautuneiden ulkomaalaistaustaisten harjoittelijoiden osallisuutta työelämäjaksolla. Rajaan osallisuuden tarkastelun artikkelissani harjoittelijoiden työelämäjaksolla tekemien itsenäisten valintojen eli harjoittelijoiden autonomisen aseman kokemuksiin ja harjoittelijoiden oman tahdon läpiviennin ja vastuunkannon eli vallan kokemuksiin (ks. Molin 2004). Johtopäätöksissä tarkastelen, miten viestintätaidot yhtäältä mahdollistavat osallisuuskokemuksen rakentumisen ja toisaalta ovat seurausta osallisuuden kokeemisesta.

Tarkastelen tutkimuksessani kolmen suomea toisena kielenä puhuvan ulkomaalaistaustaisen korkeasti koulutetun harjoittelijan työelämäjaksolla nauhoittamia puhepäiväkirjoja ja työelämäjakson päätteeksi käytyjä palautekeskusteluja. Tarkastelen osallisuutta siis ulkomaalaistaustaisten korkeasti koulutettujen henkilöiden itsensä kokemana ja kuvaamana. Tutkimuksessa on myös etnografisia piirteitä (esim. Lappalainen 2007), sillä tutkijana tässä tutkimuksessa on väitöskirjaa tästä aiheistosta tekevä suomi toisena kielenä -opettaja, joka toimi tutkijana työyhteisön sisältä käsin.

Tutkimuksessani koulutuksen tarjoajana on koulutusorganisaatio, joka järjestää ammatillista työvoimakoulutusta ja maahanmuuttajille suunnattua kotoutumiskoulutusta (Oy EduVamia Ab 2019). Harjoittelukontekstina on yliopiston kielikeskus, joka tarjoaa yliopiston opiskelijoille tutkintosääntöjen ja työelämän edellyttämät kieli- ja viestintäopinnot, kehittää kielenopetusta ja edistää kielenopetukseen ja -oppimiseen ja työelämän viestintään liittyvää tutkimusta (Vaasan yliopisto 2019).

Kotoutumiskoulutuksen (Opetushallitus 2012) tavoitteena on edistää maahanmuuttajien kielitaidon kehittymistä ja heidän pääsyään jatkokoulutukseen ja työelämään. Tarkasteltavan työelämäjakson tavoitteena on, että opiskelija tutustuu suomalaiseen työelämään ja kehittää työelämässä tarvittavia viestintätaitojaan. Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman lähtökohtana on kielen vuorovaikutuksellinen luonne. Oppiminen nähdään opiskelijan ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutusprosessina, jossa oleellista on vuorovaikutustilanne eli konteksti ja viestintätarve eli tarve ja taito käyttää kieltä. Kielenkäyttäjää nähdään sosiaalisena toimijana, joka suorittaa erilaisia tehtäviä tietyissä tilanteissa saavuttaakseen erilaisia

viestinnällisiä päämääriä. Kotoutumiskoulutus on saanut osakseen myös arvostelua. Sen on yhtäältä nähty laittavan oppijat passiiviseen asiakasrooliin eikä tukevan oppijoiden aktiivista toimijuutta ja toisaalta on myös pohdittu koulutuksen riittävyttä ja laadukkuutta. (Pöyhönen & Tarnanen 2015.)

2 Aineisto ja menetelmä

Tässä tutkimuksessa oli mukana kolme korkeasti kouluttautunutta ulkomaalaistaustaista harjoittelijaa. Kaikki harjoittelijat olivat työelämäjakson aikana opiskelijoina aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa ja työelämäjaksolla yliopiston kielikeskuksessa. Työelämäjakso oli pakollinen osa kotoutumiskoulutusta, ja sen pituus oli kuusi viikkoa. Kyseessä oli kontekstisidonnainen työharjoittelu (Isopahkala-Bouret 2008) eli harjoittelu työympäristössä, jossa harjoittelija pääsi soveltamaan oppimiaan asioita suoraan omassa työssään.

Ensimmäinen harjoittelija (H1) oli syntynyt Aasiassa 1970-luvulla, saapunut Suomeen vuonna 2009 ja suorittanut insinöörin tutkinnon ammattikorkeakoulussa vuonna 2012. Sitten hän oli jatkanut opiskelua englanninkielisessä maisteriohjelmassa, valmistunut kauppatieteiden maisteriksi vuonna 2013 ja kauppatieteiden tohtoriksi vuonna 2017. Toinen harjoittelija (H2) oli syntynyt Euroopassa 1980-luvulla, saapunut Suomeen vuonna 2013 ja suorittanut kauppatieteiden maisterin tutkinnon englanninkielisessä maisteriohjelmassa vuonna 2015. Kolmas harjoittelija (H3) oli syntynyt Aasiassa 1960-luvulla, saapunut Suomeen vuonna 1992 ja suorittanut diplomi-insinöörin tutkinnon englanninkielisessä maisteriohjelmassa. Valmistumisensa jälkeen hän oli työskennellyt 16 vuotta monikansallisessa teknologiayrityksessä. Työsuhteen päättymisen jälkeen hän oli ollut vanhempainvapaalla ja työttömänä.

Tutkimusaineistoni koostuu yliopiston kielikeskuksessa työelämäjaksolla olleiden kolmen harjoittelijan (H1, H2 ja H3) itse nauhoittamista seitsemästä puhepäiväkirjasta ja kahdesta harjoittelun päätteeksi pidetystä palautekeskustelusta. Puhepäiväkirjat (PPK1–3) ovat harjoittelijoiden keväällä ja syksyllä 2018 ja syksyllä 2019 itsenäisesti kirjallisen tehtävänannon pohjalta nauhoittamia audiotallenteita. Palautekeskustelut (PK) ovat työelämäjakson päätteeksi käytyjä keskusteluja, joihin on osallistunut harjoittelijoiden lisäksi kotoutumiskoulutuksen järjestäjän edustaja (H1) ja kielikeskuksen johtaja ja tutkija (H1 ja H2). Puhepäiväkirja-aineistoja (PPK1–3) on yhteensä noin 65 minuuttia ja palautekeskusteluja noin 79 minuuttia. Nauhoitettua aineistoa on yhteensä noin 144 minuuttia. Taulukossa 1 on kuvattuna kunkin puhepäiväkirjan ja palautekeskustelun nauhoitusaika ja pituus minuutteina.

TAULUKKO 1. Puhepäiväkirjat (PPK) ja palautekeskustelut (PK)

Aineisto	Harjoittelija 1 (H1)		Harjoittelija 2 (H2)		Harjoittelija 3 (H3)	
	vk (2018)	pituus (min)	vk (2018)	pituus (min)	vk (2019)	pituus (min)
PPK1	20	17:33	42	12:31	37	9:41
PPK2	22	5:31	44	9:56		
PPK3	25	3:09	47	6:20		
PK	25	20:58	47	ei tallennettu	38	57:55
Yhteensä		47:11		28:47		67:36

Puhepäiväkirjat on tehty työelämäjakson ensimmäisen, kolmannen ja kuudennen viikon päätteeksi. Harjoittelija (H3) oli työelämäjaksolla vain kolme viikkoa. Hän nauhoitti ensimmäisen puhepäiväkirjansa, mutta ei halunnut tehdä toista eikä kolmatta puhepäiväkirjaa. Harjoittelijan (H2) palautekeskustelu ei ole mukana aineistossa, koska siihen ei ole saatu tallennuslupaa.

Puhepäiväkirjojen ohjeistuksena käytettiin temaattisia kysymyslistoja, joita harjoittelijat voivat käyttää vapaan kerronnan tukena haluamallaan tavalla soveltaen. Harjoittelijat nauhoittivat puhepäiväkirjansa itsenäisesti ja oman aikataulunsa mukaan. Puhepäiväkirjoissa harjoittelijat kertoivat työtehtävistään ja refleктоivat harjoittelunsa kulkua ja työyhteisön vuorovaikutustilanteita. Ensimmäisessä puhepäiväkirjassa harjoittelijat pohtivat harjoittelulle asettamia tavoitteita ja kieli- ja viestintätaitojensa kehittymistä ensimmäisellä harjoitteluviikolla. Toisessa puhepäiväkirjassa harjoittelijat refleктоivat, mikä edisti ja mikä ehkä esti heitä käyttämästä suomen kieltä työelämäjakson viestintätilanteissa. He myös pohtivat, millaisia ongelmatilanteita he olivat kohdanneet työelämäjakson aikana ja miten he olivat ne ratkaisseet. Kolmannessa puhepäiväkirjassa harjoittelijat pohtivat oppimistuloksiaan ja työelämäjakson merkitystä kieli- ja viestintätaitojen oppimisen ja työllistymisen näkökulmista.

Tutkimusaineistona olleet puhepäiväkirjat ja palautekeskustelut litteroitiin. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Schreier 2012), jossa aineistoa jäsennettiin tarkastelemalla osallisuutta rakentavia tekijöitä. Näistä merkityksistä luotiin analyysin pääluokat eli autonomiaan ja valtaan rakentavat tekijät. Tämän jälkeen kuhunkin pääluokkaan kuuluvia aineistokohtia tarkasteltiin lähemmin. Tutkimuksessa käytettiin myös etnografista lähestymistapaa, joten tutkimuksen analysointivaihetta ei voi erottaa havainnointivaiheesta, vaan molemmat vaiheet ovat samanaikaisesti mukana tutkimuksessa. Tein analyysiä ja tulkintaa siis koko tutkimuksen ajan eli myös aineistoa kerätessäni.

Työskentelin tutkijana harjoittelijoiden kanssa samassa työyhteisössä, ja opetimme yhdessä työparina viestintä- ja kieliopintoihin liittyvissä opetustilanteissa. Tein myös kielikeskuksen johtajan kanssa havaintoja ja keskustelin niistä työelämäjakson aikana. Näiden havaintojen ja keskustelujen pohjalta tein etnografisia muistiinpanoja, joita käytin tausta-aineistona varsinaisen aineiston analyysin tukena.

Etnografinen lähestymistapa antoi mahdollisuuden kohdata ulkomaalaistaustaisen harjoittelijoiden arki todellisissa työelämäjakson tilanteissa. Oli kiinnostavaa tunnistaa harjoittelijoiden työelämäjakson taustalla olevia ajatuksia, työtehtävien hoitoon liittyviä onnistumisia ja ongelmatilanteita ja harjoittelijoiden tapoja antaa merkityksiä omalle sekä työyhteisön muiden jäsenten toiminnalle. Tutkimusotteen valinta piti sisällään käsityksen siitä, mikä harjoittelijoiden työelämäjaksolla oli kiinnostavaa. Tutkijana näin kiinnostavana harjoittelijoiden arjen monipuolisuuden, hetki hetkeltä rakentuvat käytännöt ja sen, miten harjoittelijat erilaisissa tilanteissa käyttivät viestintätaitojaan ja osoittivat osallisuuttaan tai osattomuuttaan. Etnografinen lähestymistapa toi mukanaan entistä enemmän myös eettistä vastuuta. Pysin kuvaamaan tapahtumia sellaisina kuin ne näin, mutta samalla tiedostan myös erehtymisen mahdollisuuden. Toisaalta tarkastelin myös harjoittelijoiden itsensä laatimia puhepäiväkirjoja ja pystyin yhdistämään etnografisia havaintoja ja harjoittelijoiden kuvauksia työelämäjaksonsa tapahtumista.

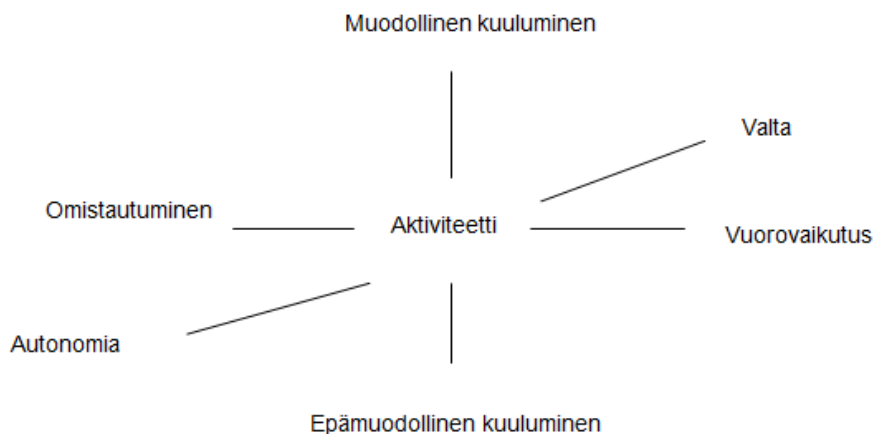
3 Osallisuus, autonomia ja valta

Tässä luvussa käsittelen, miten autonomiaan ja valtaan liittyvät kokemukset rakentavat suomea toisena kielenä puhuvien korkeasti koulutettujen ulkomaalaistaustaisten harjoittelijoiden osallisuuskokemusta kotoutumiskoulutukseen kuuluvalla työelämäjaksolla. Olen rajannut osallisuuden tarkastelun harjoittelijoiden tekemien itsenäisten valintojen eli autonomisen aseman kokemuksiin ja harjoittelijoiden oman tahdon läpiviennin ja vastuunkannon eli vallan kokemuksiin.

Osallisuuden kokeminen on merkityksellinen osa henkilön hyvinvointia, koska ihmisellä on tarve kuulua johonkin, tulla hyväksytyksi, olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä vaikuttaa asioiden kulkuun ja ottaa vastuuta (Laine 2013). Osallisuudessa on kyse sekä yksilötason ominaisuudesta että yhteisötason vuorovaikutusprosesseista. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna osallisuuden edistäminen on osa Suomen hallituksen (Valtioneuvosto 2019) ja Euroopan unionin (Valtiovarainministeriö 2019) tavoitteita, joka on nostettu yhdeksi merkitykselliseksi tavaksi lisätä yhteiskunnan eheyttä ja ehkäistä köyhyyttä ja syrjäytymistä. Osallisuus määritellään yksilön oikeudeksi olla osallisena. Siihen liittyy osallisen tunnustettu asema ja osallisen lupa toimia yhteisössä. Lisäksi osallisuuteen kuuluu yksilön kokemus ja tunne osallisuudesta. (Kiilakoski & Gretschel 2012.) Kieli on myös keskeisessä asemassa ihmisten ja yhteisöjen valtasuhteiden rakentumisessa ja poliittisten tavoit-

teiden toteutumisessa, esimerkiksi yhdenvertaisuudessa, osallisuuden kokemuksissa ja sitä kautta lopulta yhteiskuntarauhassa (Tiilikä 2020).

Tässä tutkimuksessa määrittelen osallisuuden ulkomaalaistaustaisen henkilön oikeudeksi olla osa suomalaista työelämää niin, että hänen asemansa on tunnustettu ja että hän voi toimia ja vaikuttaa yhteisössään. Kuten Molin (2004: 198) kuvaa, osallisuus edellyttää henkilöltä halua olla osallisena ja valmiuksia osallistua. Hänen mukaansa osallisuudessa on kyse yksilön ja yhteisön välisestä vuorovaikutuksesta, ja osallisuuden merkitykset liittyvät ensisijaisesti henkilön omaan tahtoon ja kykyyn osallistua. Muut osallisuuden merkitykset liittyvät siihen, mitä tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Molin (2004: 58–59) jakaa osallisuuden seitsemään dimensioon, joita ovat aktiviteetti (ru *aktivitet*), omistautuminen (ru *engagemang*), muodollinen kuuluminen (ru *formell tillhörighet*), epämuodollinen kuuluminen (ru *informell tillhörighet*), autonomia (ru *autonomi*), valta (ru *makt*) ja vuorovaikutus (ru *interaktion*). Dimensiot on koottu kuvioon 1.



KUVIO 1. Osallisuuden dimensiot Molinin (2004: 58–59) mukaan (tekijän käännös).

Molin (2010) kuvaa kuviossa 1 osallisuuden dimensioita suhteessa toisiinsa osallisuuden käsitteen subjektiivisina, objektiivisina, aktiivisina ja passiivisina ulottuvuuksina. Dimensioiden avulla voidaan tarkastella, miten harjoittelijat kertovat puhepäiväkirjoissaan osallisuuteen liittyvistä kokemuksistaan työelämäjakson aikana. Dimensioiden tarkastelun avulla on siis mahdollisuus tarkastella harjoittelijoiden osallisuuskokemuksen rakentumista työelämäjakson aikana.

Kuvion 1 keskiössä on aktiviteetti eli mitä henkilö tekee, esimerkiksi osallistuu neuvotteluun. Aktiviteetin tekemiseen liittyy eriasteista omistautumista. Omistautuminen on siis sidoksissa siihen, millä tavalla henkilö tekee aktiviteetteja. Esimerkiksi harjoittelija voi olla hiljaa työyhteisön neuvottelutilanteessa tai hän voi osallistua neuvotteluun aktiivisena neuvottelijana. Muodollisen ja epämuodollisen kuulumisen vastaparia voidaan hahmottaa osallistumisoikeuden ja subjektiivisen hyväksynnän kokemuksen kautta. Esimerkiksi harjoittelija on virallisesti kotoutumiskoulutukseen kuuluva opiskelija ja hänen opiskeluunsa kuuluu työelämäjakso. Muodollinen kuuluminen oikeuttaa harjoittelijan osallistumaan kielikeskuksen toimintaan. Epämuodollisen kuulumisen ehtoihin kuuluu muun muassa se, että harjoittelija kokee saaneensa osallistua riittävästi työyhteisön toimintaan ja uskoo yhteistyön mahdollisuuteen työyhteisössään. Molinin (2004: 55–59) mukaan autonomiassa on kyse mahdollisuudesta tehdä itsenäisiä valintoja, kun taas valta osallisuuden muotona liittyy oman tahdon läpiviemiseen, vastuun kanton ja päätöksentekoon osallistumisesta. Valta vaatiikin hänen mukaansa yleensä jonkin verran autonomisuutta, mutta autonomisuus ei välttämättä johda valtaan.

Osallisuuden lisäksi toinen tutkimukseni kannalta oleellinen käsite on autonomia. Koska tarkastelen artikkelissani oppijoiden omia käsityksiä työelämäjaksioon liittyvistä tapahtumista ja kokemuksista, sovellan autonomian käsitteeseen Molinin (2004: 56–58) osallisuuden dimensiomallia, jossa autonomia on vallan vastapari. Molinin (2010) mukaan autonomiassa on kyse henkilön mahdollisuudesta tehdä itsenäisiä valintoja, ja hän jakaa autonomian sisäiseen ja ulkoiseen autonomiaan. Hänen mukaansa sisäiseen autonomiaan sisältyy henkilön kyky itsenäisiin valintoihin, kun taas ulkoinen autonomia kohdentuu toiminnan vapauteen. Sisäinen autonomia ei toteudu, jos henkilö ei tiedä tekoonsa vaikuttavia tekijöitä, ja ulkoisen autonomian toteutuminen hankaloituu puolestaan silloin, kun joku asettaa esteen henkilön toiminnalle (Molin 2010). Yhdistän tässä tutkimuksessa Molinin osallisuuden dimensioiden tarkasteluun relaation käsitteen (Tarkki 1998). Sen mukaan autonomian käsitettä voi tarkastella kaksipaikkaisena suhteena, jossa on kaksi elementtiä eli henkilö ja rajattu alue. Henkilönä tässä artikkelissa on korkeasti koulutettu ulkomaalaistaustainen oppija, joka on kotoutumiskoulutukseen kuuluvalla työelämäjaksolla ja rajattu alue on työyhteisö eli yliopiston kielikeskus ja siellä toteutuva autonomia.

Kolmas tutkimukseni kannalta oleellinen käsite on valta. Valtaa kuvaavat kokemukset liittyvät oleellisesti osallisuuteen ja sen rakentumiseen, koska ne liittyvät toisiin henkilöihin ja tapahtuvat vuorovaikutuksessa ja rakentavat näin työyhteisön vuorovaikutussuhteita ja kuvastavat henkilön sitoutumista yhteisöön (Molin 2004; Fairholm 2009: 7; Laine 2013). Molin (2004) kuvaa osallisuuden dimensioita kuvaavassa kuviossaan valtaa autonomian vastaparina, jolla hän ei tarkoita vastakohtaa, vaan kokonaisuutta täydentävää dimensiota. Kun Molin (emt.) näkee autonomian henkilön kyvyksi tehdä itsenäisiä valintoja, niin valtaa on mahdollisuus toteuttaa

nämä valinnat sosiaalisissa suhteissa. Näin valta voidaan hänen mukaansa ymmärtää henkilöiden väliseksi osallistumismuodoksi, joka edellyttää jonkinlaista autonomiaa, mutta autonomia ei välttämättä johda valtaan.

3.1 Autonomia osallisuuskokemuksen rakentajana

Koska tutkimukseni tavoitteena on saada selville, miten autonomia rakentaa osallisuuskokemusta, niin tarkastelen ensin, miten harjoittelijat tekivät itsenäisiä valintoja työelämäjakson aikana. Valinnat voivat olla myös poisvalintoja eli harjoittelija käyttää autonomista asemaansa kieltäytyäkseen jostakin. Esimerkistä 1 käy ilmi, miten harjoittelija kuvaa autonomiaan liittyviä kokemuksiaan työelämäjaksolla.

- 1) Minäkin olin iloinen, mutta en sanonut heti kyllä. Odotin vielä pari vastausta, että joku firma vastaa ja saan mennä haastatteluun. Vihdoin kirjoitin [- -] tulemisestani. Hän iloinen ja minäkin. Luulen, että työmäärä on rauhallisempaa ja työntekijät työntekijät ovat hauskoja täällä. Saan omaa työtä eli mitä teen yksin ja mitä myös opettajan kanssa voimme suunnitella yhdessä. (H2PPK1)

Autonomiassa on kyse oppijan tekemistä itsenäisistä valinnoista. Molinin (2004, myös Tarkki 1998) mukaan autonomia ei sisällä vain henkilön oikeutta toimia päätöksensä mukaisesti vaan myös kyvyn pohtia tekojensa tekemistä ja päätöksen siitä, tehdäkö teko vai olla tekemättä sitä. Valinnat voivat siis olla myös poisvalintoja. Esimerkistä 1 käy ilmi, kuinka harjoittelija tekee autonomisen poisvalinnan. Hänelle tarjotaan harjoittelupaikkaa kielikeskuksesta, mutta hän haluaa vielä odottaa (en sanonut heti kyllä). Hän tietää, että harjoittelupaikan saaminen voi olla vaikeaa, mutta hän käyttää tilanteessa autonomista asemaansa ja toteaa implisiittisesti odottaneensa enemmän toiveidensa mukaista harjoittelupaikkaa kuin mitä yliopiston kielikeskus hänen mielestään olisi (odotin vielä pari vastausta, että joku firma vastaa ja saan mennä haastatteluun).

Harjoittelijan autonomia toteutuu esimerkissä 1 sekä sisäisen että ulkoisen autonomian näkökulmista. Sisäisen autonomian näkökulmasta harjoittelija ymmärtää tekoonsa eli vastaamisen odottamiseen vaikuttavat tekijät, kuten toiveen (että joku firma vastaa). Hän myös uskoo, että vastaamisen jälkeen hän tulee saamaan harjoittelupaikan kielikeskuksesta (saan omaa työtä eli mitä teen yksin ja mitä myös opettajan kanssa voimme suunnitella yhdessä). Ulkoisen autonomian näkökulmasta harjoittelijalla ei ole mitään ulkoista estettä olla vastaamatta viestiin. Hän toimii autonomisesti ja toteaa vain odottavansa (odotin vielä pari vastausta). Harjoittelija itse päättää, milloin hän vastaa viestiin ja vastaako hän siihen myöntävästi vai kieltävästi (vihdoin kirjoitin [- -] tulemisestani).

207 "MINÄKIN OLIN ILOINEN, MUTTA EN SANONUT HETI KYLLÄ" – VIESTINTÄTÄIDOT, AUTONOMIA JA VALTA OSALLISUUSKOKEMUKSEN RAKENTAJINA TYÖELÄMÄJAKSOLLA

- 2) Kun minä alkoi harjoittelu minä toivoin minun suomi kieli taso täytyy mennä paremmin, siksi yritin osallistua kaikkiin kielikeskuksen tapahtumiin, esimerkiksi seminaariin, työmatkoihin, keskusteluun opettajan kanssa. Lisäksi se oli erittäin hyödyllinen, kun [- -] valmisti viikko viikko tehtävä, jonka minä täytyy loppu. Myös koulutuksen aikana keskustelin paljon [- -] kanssa. Tämän lisäksi joka päivä minulla oli tapana lukea ja kuunnella Selkouutiset, kirjoittaa jotain suomeksi. Nyt ymmärrän, luen, kirjoitan ja puhun paremmin kuin ennen. (H1PPK3)

Esimerkissä 2 harjoittelija listaa työelämäjakson aikana tekemiään työtehtäviä. Hän tekee itsenäisiä valintoja ja rakentaa autonomista minäkuvaansa (Miller & Moran 2012) oppijana. Hän ottaa oppimisen haltuunsa ja haastaa itsensä oppimaan työelämäjaksolla (minun suomen kieli taso täytyy mennä paremmin, siksi yritin). Sisäisen autonomian näkökulmasta harjoittelija ymmärtää oppimiseen vaikuttavat tekijät ja harjoittelupaikan tarjoamat affordanssit (van Lier 2000) (yritin osallistua kaikkiin kielikeskuksen tapahtumiin / jonka minun täytyy loppu / keskustelin paljon / lukea ja kuunnella / kirjoittaa) ja osaa arvioida niiden merkitystä omaan oppimiseensa (se oli erittäin hyödyllinen). Harjoittelija myös ymmärtää, että oppiminen on sekä yksilöllistä toimintaa (joka päivä minulla oli tapana) että vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa niin kielikeskuksen opettajien (keskusteluun opettajan kanssa) kuin muiden työntekijöidenkin kanssa (keskustelin paljon [- -] kanssa).

3.2 Valta osallisuuskokemuksen rakentajana

Tämän tutkimuksen mukaan myös valtaan liittyvillä kokemuksilla on merkitystä osallisuuskokemuksen rakentumisessa työelämäjaksolla. Koska vallan kokemukset tapahtuvat suhteessa toisiin henkilöihin, ne rakentavat työyhteisön vuorovaikutussuhteita ja kuvastavat esimerkiksi henkilön sitoutumista yhteisöön. Esimerkki 3 osoittaa, miten harjoittelija kuvaa valtaan liittyviä kokemuksiaan työelämäjaksolla.

- 3) Kielellinen haaste tulee yleensä iltapäivällä, kun olen väsynyt ja en pysty keskittyä sata prosenttia enää. Silloin kestää vähän aikaa, että löydän sopivaa verbiä ja taivutusta, mitä aion sanoa. Ratkaisu eli strategiani on sama kuin ennen. Jos sana ei tule mieleen, opettaja auttaa, jos hän ymmärtää, mitä haluaisin sanoa. (H2PPK2)

Esimerkistä 3 käy ilmi, kuinka harjoittelija ottaa vastuuta työtehtävistään työelämäjakson aikana. Hän reflektoi omia tuntemuksiaan ja toteaa olevansa väsynyt ja nimeää kielellisen toiminnan sanalla haaste. Haasteeseen liittyy asian velvoittavuus ja velvoittavuuteen liittyy edelleen kysymys siitä, kenelle velvoittava ja missä tilanteessa. Esimerkkitalanteessa haaste liittyy harjoittelijan oman tahdon läpivientiin ja vastuuseen. Harjoittelija itse on asettanut itselleen haasteen. Tilanteessa ilmenee harjoittelijan autonominen asema, joka on sidoksissa myös valtaan. Hän tekee itsenäisiä valintoja (strategiani on), mutta samalla hänellä on oma tahto viedä asiaa eteenpäin (silloin kestää vähän aikaa) ja vastuu asian hoitamisesta (ratkaisu eli stra-

tegiani on sama kuin ennen). Kyseessä on harjoittelijaa velvoittava asia, jonka hän hoitaa sosiaalisessa tilanteessa eli harjoittelupaikassa. Harjoittelija kantaa myös vastuuta ratkaisustaan, ja hän onkin luonut tällaisia tilanteita varten oman strategian. Ongelmatilanteissa harjoittelijoilla on itsenäinen vastuu selvittää eteenpäin (strategiani on), oikeus pyytää apua (kysyn uudestaan) ja saada apua (opettaja auttaa).

Esimerkeistä 4 ja 5 käy ilmi harjoittelijoiden suhtautumistapa työelämäjaksoa kohtaan. Molemmat harjoittelijat kuvaavat tilannettaan myönteisesti ja itsevarmasti, mutta esimerkissä 4 harjoittelija kuvaa itseään valmiina ja osaavana henkilönä, jonka ei tarvitse enää harjoitella suomalaista työkulttuuria. Esimerkissä 5 harjoittelija taas toteaa, että on mielestään saanut olla riittävästi mukana työyhteisön toiminnassa. Kun esimerkkejä 4 ja 5 tarkastellaan autonomian ja vallan näkökulmista, huomataan, että harjoittelijoiden suhtautumistavoissa on eroja.

- 4) Suomen oppiminen on vain osa työharjoittelua. Toinen osa on perehdyä suomalaiseseen työskenteleeseen työskentelykulttuuriin. Sitten minusta ei tarvitse kehittää mitään, koska minä opin paljon jo. (H3PK)

Esimerkistä 4 käy ilmi, että työelämäjakson toisella viikolla laaditun puhepäiväkirjan perusteella harjoittelijan autonomia ei toteudu työelämäjaksolla. Harjoittelijalla on mielipide, jonka mukaan hänen ei tarvitse kehittää enää työelämätaitojaan (minusta ei tarvitse kehittää mitään), koska hän mielestään osaa ja on oppinut jo paljon (koska minä opin paljon jo). Kyseessä on poisvalinta, mutta kuvauksesta puuttuu autonomian vaatima ymmärrys tekojen syistä ja seurauksista. Molinia (2004) mukaillen autonomia sisältää kyllä oikeuden toimia päätöksensä mukaisesti, mutta osoitus autonomiasta vaatii poisvalinnan rinnalle pohdinnan tekoon vaikuttavista tekijöistä, kyvyn pohtia tekojensa tekemistä ja päätöksen siitä, tehdäkö teko vai olla tekemättä sitä. Autonomisuuden puuttuessa harjoittelija ei myöskään saavuta valtaa työelämäjaksolla. Sitä vastoin esimerkeissä 5 ja 6 oppija rakentaa minä-keskeistä puhetta, joka kuvaa hänen subjektiivista toimijuuttaan sekä valtaansa (esim. Virkki 2004).

- 5) Luulen, että olen saanut olla tarpeeksi mukana kielikeskuksen toiminnassa ja olen ollut itse aktiivinen, oma-aloitteinen ja vastuuntuntoinen. (H2PPK3)
- 6) Työharjoittelu on iso haaste, jossa minulla on iso rooli. Olen ahkera, oma-aloitteinen ja yritän tehdä asiat parhaiten. (H2PPK3)

Esimerkeissä 5 ja 6 harjoittelija nostaa esille oman toimintansa työelämäjakson aikana. Hän reflektoi työskentelyään ja kuvaa itseään myönteisin adjektiivein (olen ollut itse aktiivinen, oma-aloitteinen ja vastuuntuntoinen). Harjoittelija myös ymmärtää, mistä tämä on seurausta (luulen, että olen saanut olla tarpeeksi mukana kielikeskuksen toiminnassa). Näin hän osoittaa, että hänellä on autonomiaa tehdä itsenäisiä valintoja (olla oma-aloitteinen). Molinin (2004) mukaan valtaa taas kuvastaa harjoittelijan mahdollisuus toteuttaa valintansa harjoittelupaikan sosiaalisissa suhteissa (saanut olla mukana kielikeskuksen toiminnassa). Vastaavasti esimerkissä 6 harjoit-

telija nimeää, että hänellä on ollut työharjoittelussa iso rooli. Hän myös nimeää isoon rooliin vaikuttavan tekijän eli sen, että työharjoittelu on iso haaste. Samalla harjoittelija myös osoittaa valtaa kertomalla oman tahdon läpiviemisestä (olen -- oma-aloitteinen) ja vastuunkannosta (yritän tehdä asiat parhaiten).

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että harjoittelijoiden kokemukset liittyivät autonomiaan ja valtaan eri tavoin. Harjoittelija (H1) saattoi puhepäiväkirja-aineiston perusteella toimia hyvinkin autonomisesti työelämäjakson aikana. Hänelle annettiin työtehtäviä, ja hän teki ne itsenäisesti. Puhepäiväkirjassa hän reflektoi työskentelyään ja osasi kertoa, mitä hän teki, miksi työ on hänen oppimisensa kannalta merkityksellistä ja miten työn tekeminen onnistui. Harjoittelija saattoi myös osoittaa autonomiaa jättämällä jotakin tekemättä. Hän osasi ottaa ja kantaa vastuuta ja kysyä ongelmatilanteissa apua muilta kielikeskuksen työntekijöiltä. Toinen harjoittelija (H2) saattoi tehdä valintoja ja ymmärtää valintojensa taustat ja seuraamukset, mutta valintojen toteuttaminen sosiaalisissa suhteissa ei vielä onnistunut. Myös avun pyytäminen saattoi olla vaikeaa. Kolmas harjoittelija (H3) toimi itsenäisesti laistamalla työtehtäviä. Puhepäiväkirja-aineiston perusteella kyse ei kuitenkaan ollut autonomiasta, koska hän ei pohtinut tekojensa tai tekemättä jättämiensä asioiden syitä tai seurauksia tai pyytänyt apua ongelmatilanteissa. Puhepäiväkirjojen analyysi osoittaa, että työelämäjaksolla ei toteutunut autonomia eikä harjoittelija saanut valtaan liittyviä kokemuksia. Myös etnografiset havainnot tukevat tätä ajatusta.

4 Lopuksi

Tutkimukseni tavoitteena oli kuvata, miten autonomiaan ja valtaan liittyvät kokemukset rakentavat suomea toisena kielenä puhuvien korkeasti koulutettujen ulkomaalaistaustaisten harjoittelijoiden osallisuuskokemusta kotoutumiskoulutukseen kuuluvalla työelämäjaksolla. Tutkimuksessa olen rajannut osallisuuden tarkastelun harjoittelijoiden tekemien itsenäisten valintojen eli autonomisen aseman kokemukseen ja harjoittelijoiden oman tahdon läpiviennin ja vastuunkannon eli vallan kokemuksiin.

Tarkastelin tutkimuksessa osallisuutta ulkomaalaistaustaisten korkeasti koulutettujen henkilöiden itsensä kokemana ja kuvaamana. Kokemuksen kuvaukset ovat epäsuoria (Toikkanen & Virtanen, 2018), harjoittelijoiden kertomia, mutta kokemukset niiden takana ovat harjoittelijoille omakohtaisia ja ainutlaatuisia. Myös tutkijan omat havainnot ja tulkinnat ovat tuoneet tutkimukseen subjektiivisuutta. Tällä tavoin kokemuksia tarkastelemalla ei siis päästä tutkimaan itse kokemusta, vaan vain kuvausta siitä. Varsinaisen kokemuksen tutkiminen vaatisi jatkotutkimusta erilaisin tutkimusmenetelmin.

Tutkimuksen aineistona oli kolmen oppijan itsenäisesti laatimat puhepäiväkirjat ja nauhoitetut palautekeskustelut. Aineisto oli pieni mutta ainutlaatuinen ja

merkityksellinen. Tutkimuksen kannalta oli hyödyllistä kerätä kuvailevaa, harjoittelijoiden omin sanoin kertomaa aineistoa. Näin harjoittelijoiden subjektiiviset kokemukset saatiin tallennettua mahdollisimman aidosti ja tarkasti.

Aineisto ja sen keruutapa myös mahdollistivat sen, että ulkomaalaistaustaiset oppijat voitiin nähdä omaa elämäänsä ja asemaansa rakentavina aktiivisina toimijoita (Nieminen 2011) ja antaa merkitys heidän omalle kokemukselleen (Suni 2011), kun pohditaan osallisuuskokemuksen rakentumista ja kehitetään kotoutumiskoulutuksen käytänteitä.

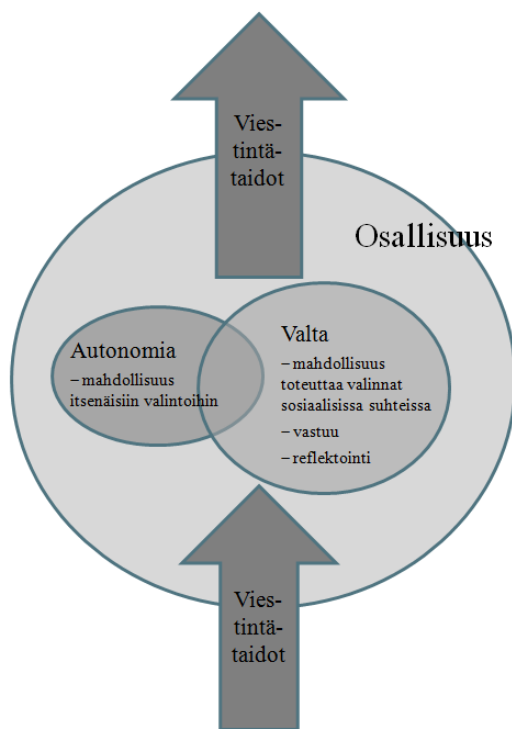
Tutkimukseni mukaan autonomiaan ja valtaan liittyvillä kokemuksilla voi olla merkitystä osallisuuskokemuksen rakentumisessa. Mikään yksittäinen tekijä ei kuitenkaan voi taata osallisuuden rakentumista, vaan osallisuudessa on kyse yksilön ja yhteisön välisestä vuorovaikutuksesta, jonka lähtökohtana on henkilön oma tahto olla osallisena. Autonomiseen asemaan liittyy esimerkiksi mahdollisuus tehdä omia valintoja, kyky harkita valintojen tekemistä tai niistä kieltäytymistä sekä ymmärtää tekoihinsa vaikuttavat tekijät. Autonomiaa kuvaa myös harjoittelijoiden halu oppia ja hyödyntää työyhteisön tarjoamat oppimismahdollisuudet eli affordanssit. Valtaan liittyvät kokemukset tapahtuvat vuorovaikutuksessa. Tämä tutkimus osoittaa, että valtaan liittyy esimerkiksi harjoittelijan velvollisuudentunto tehdä työssä parhaansa ja vielä asiat loppuun saakka. Valtaan liittyy myös työyhteisöön sitoutumista ja kyky reflektoida omaa toimintaa.

Osallisuus vaatii osallistujilta aina jonkinlaista vuorovaikutusta ympäristössä, jossa he toimivat. Osallisuus syntyy siis sosiaalisten tilanteiden vastavuoroisuudesta. Osallisuutta ei tule määritellä vain yksilön ominaisuutena tai yhden osallisuuden dimension kautta, koska osallisuudessa on kyseessä yksilön, ympäristön ja sen toimijoiden välinen suhde. Tämän artikkelin tarkastelunäkökulman suppeudesta huolimatta autonomiaan ja valtaan liittyvien havaintojen tarkastelu osoittaa, että oppijat saavuttavat autonomiaan ja valtaan liittyviä asioita eri tavoin työelämäjakson aikana.

Osallisuuskokemuksen rakentuminen ja työyhteisössä toimiminen edellyttävät myös viestintäosaamista sekä harjoittelijoilta että kaikilta työyhteisön jäseniltä. Viestintätaidot mahdollistavat osallisuuskokemuksen rakentumisen työelämäjaksoilla ja työyhteisössä. Vastaavasti myös osallisuuteen liittyvät kokemukset tukevat viestintätaitojen kehittymistä ainakin välillisesti, koska osallisuus lisää motivaatiota kehittää viestintätaitoja. Hyvät viestintätaidot auttavat oppijaa pääsemään entistä paremmin osalliseksi työyhteisöön, jolloin hänen taitonsa kehittyvät edelleen, koska niille on entistä enemmän käyttöä. Riittämättömät viestintätaidot puolestaan vähentävät harjoittelijoiden mahdollisuuksia kokea osallisuutta. Samalla heidän mahdollisuutensa kehittää kieli- ja viestintätaitojaan jäävät vähäisemmiksi. Pelkkä passiivinen kielitaito ja puutteet viestintätaidoissa muodostavat vakavan esteen osallisuuden kokemiselle.

211 "MINÄKIN OLIN ILOINEN, MUTTA EN SANONUT HETI KYLLÄ" – VIESTINTÄTAIDOT, AUTONOMIA JA VALTA OSALLISUUSKOKEMUKSEN RAKENTAJINA TYÖELÄMÄJAKSOLLA

Kuviossa 2 on kuvattuna, kuinka viestintätaidot vaikuttavat autonomian ja vallan kokemuksiin ja edesauttavat näin osallisuuskokemuksen rakentumista ja vastavasti ovat seurausta osallisuuden kokemisesta.



KUVIO 2. Viestintätaidot, autonomia ja vallan merkitys osallisuuskokemuksen rakentumisessa.

Osallisuuskokemus vahvistuu valtaan liittyvien kokemusten myötä. Kun henkilö saa kokemuksia oman tahdon läpiviennistä ja vastuunkannosta, hänen vastuunsa tekemistään valinnoista kasvaa. Tällöin myös avunsaannin merkitys lisääntyy. Autonomia on omien valintojen tekemistä ja valintojen taustalla olevien syiden ja seurausten ymmärtämistä. Pelkkä autonomisuus ei kuitenkaan riitä osallisuuskokemuksen kokonaisvaltaiseen toteutumiseen. Tavoitteena on sekä autonomisten toimintojen tukeminen, mutta erityisesti myös valtaan liittyvien kokemusten tarjoaminen ja hyödyntäminen. Valta rakennetaan valintojen, vastuun ja viestintätaitojen avulla. Viestintätaidot tukevat oppijaa autonomisena oppijana, joka on työelämän näkökulmasta itsenäinen, omaa elämäänsä ja asemaansa rakentava toimija. Nämä kokemukset lisäävät oppijan itseluottamusta, johtavat syvempään oppimiseen ja tukevat hänen työllistymistään. Harjoittelijoiden puhepäiväkirjat kuvasivat konkreettisesti, kuinka viestintätaidot mahdollistavat vuorovaikutuksen työpaikalla ja lisäävät kokemusta autonomiasta, vallasta ja osallisuudesta. Näin ollen viestinnän oppiminen

on kontekstuaalista ja henkilökohtaista toimintaa, joka edellyttää vaikuttavia kokemuksia ja niiden kriittistä reflektointia (Giroldi ym. 2017) eli kykyä ja halua mennä mukaan sosiaalisiin tilanteisiin ja toimia niissä itsenäisesti. Kielitaito nähdään näin viestintätaitojen osana ja yhteisöllisenä toimintana, joka opitaan osallisuuden ja vuorovaikutuksen kautta (Dufva & Nikula 2010).

Ulkomaalaistaustaiset suomea toisena kielenä puhuvat korkeasti koulutetut oppijat ovat aktiivisia toimijoita. He rakentavat omaa elämäänsä ja asemaansa. Mikäli organisaatio haluaa varmistaa, että harjoittelijasta tulee aktiivinen organisaation jäsen sekä työelämäjakson aikana että mahdollisesti myös sen jälkeen, sen kannattaa järjestää harjoittelijalle työtehtäviä, jotka mahdollistavat autonomiaa ja valtaan liittyviä kokemuksia työelämäjakson aikana. Samoin oppijan on syytä tiedostaa ja hänelle tulee kotoutumiskoulutuksen aikana kertoa, että hänen odotetaan olevan työelämäjakson aikana mahdollisimman vuorovaikutteinen ja aktiivinen organisaation vuorovaikutustilanteissa. Näin sekä koulutusorganisaatiolla ja työelämäjakson harjoittelupaikan tarjoavalla organisaatiolla on mahdollisuus vaikuttaa ja toimia tavoitteellisesti ja vastuullisesti sitä kohti, että oppijoiden omalle kokemukselle annetaan merkitys ja arvo, kun kotoutumiskoulutuksen ja työelämäjakson käytänteitä kehitetään.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että autonomian ja vallan kokemukset ovat merkityksellisiä harjoittelijoiden osallisuuskokemuksen rakentamisessa. Kun harjoittelijoiden työtehtävät ja affordanssit tietoisesti suunnataan kohti vuorovaikutteista oppimista, harjoittelijat kokevat, että oppiminen ja osallisuus muodostuvat jokapäiväisessä kanssakäymisessä. Mukana ovat yksilö, ympäristö ja ympäristön ja sen toimijoiden välinen suhde, jossa vuorovaikutustaidot mahdollistavat sosiaalisen kanssakäymisen ja osallisuuskokemuksen syvenemisen.

Kirjallisuus

- Dufva, H. & T. Nikula 2010. Mitä kieli on? *Kieliverkosto*.
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2010/mita-kieli-on>
 [luettu 5.2.2020].
- Fairholm, G. W. 2009. *Organizational Power Politics: Tactics in Organizational Leadership*. Santa Barbara, California: Praeger.
- Forsander, A. & M. Raunio 2005. Globalisoituvat työmarkkinat – asiantuntijamaahanmuuttajat Suomessa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien välinen työ*. Helsinki: Edita, 26–53
- Giroldi, E., W. Veldhuijzen, K. Geelen, J. Muris, F. Bareman, H. Bueving, T. van der Weijden & C. van der Vleuten 2017. *Developing skilled doctor–patient communication in the workplace: a qualitative study of the experiences of trainees and clinical supervisors*. *Advances in Health Science Education* 22, 1263–1278.
- Honko, M. 2017. Kieli ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan päiväkirjamerkinnoissä. *Puhe ja kieli*, 37 (4), 215–238.
- Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28 (2), 84–93.

- Kiilakoski, T. & A. Gretschel 2012. *Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla?* Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 57. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/muistiinpanoja_demokratiaoppitunnista.pdf [luettu 5.2.2020].
- Komppa, J. 2015. Työnantajan odotukset, työntekijän vastuu ja työyhteisön tuki. Näkökulmia korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ammatillisen suomen oppimiseen. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 168–185. <https://journal.fi/afinla/article/view/53779/16878>.
- Koskinen-Sinisalo, K.-L. 2015. *Pitkä tie. Maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen*. Acta Universitatis Tamperensis 2112. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98136/978-951-44-9960-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Kyhä, H. 2011. *Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa*. Annales Universitatis Turkuensis, sarja C, osa 321. Scripta Lingua Fennica Edita. Turku: Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/72519/AnnalesC321Kyha.pdf>
- Laine, P. 2013. *Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehjoja tutkimassa*. Annales universitatis turkuensis sarja c, osa 372. Turku: Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/93684/Annales%20C%20372%20Laine%20VK.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, E. & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Miller, D. & T. Moran 2012. *Self-esteem: A guide for teachers*. London: Sage.
- Molin, M. 2004. *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasieskolan*. Studies from The Swedish Institute for Disability Research No. 11. Linköping: Linköpings universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:20962/FULLTEXT01.pdf>.
- Molin, M. (2010). *Delaktighet inom handikappområdet*. Teoksessa A. Gustavsson (toim.) *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur AB, 61–82.
- Nieminen, S. 2011. *Kuulumisen ehdot. Maahanmuuttajasairaanhoitajat, ammattikuntaan sisäänpääsy ja toimijuuden ehdot*. Acta Universitatis Tamperensis 1616. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66756/978-951-44-8458-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Opetushallitus 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oy EduVamia Ab 2019. *Kotoutumiskoulutus*. <https://eduvamia.fi/kotoutumiskoulutus/> [luettu 26.1.2020].
- Pöyhönen, S. & M. Tarnanen 2015. Integration policies and adult second language learning in Finland. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.) *Adult language education and migration: Challenging agendas in policy and practice*. Oxon: Routledge, 107–118.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Strömmer, M. 2017. *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56113/978-951-39-72653_vaitos15122017.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Suni, M. 2011. *Esipuhe. Suomi toisena kielenä työelämässä. Puhe ja kieli, 31 (4), 137–138.*

- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2019a. *Väestörakenne. Vuosikatsaus 2018*. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/02/vaerak_2018_02_2019-06-19_tie_001_fi.html [luettu 30.4.2020].
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2019b. *Väestön koulutus rakenne 2018*. Helsinki: Tilastokeskus.
https://www.stat.fi/til/vkour/2018/vkour_2018_2019-11-05_fi.pdf [luettu 30.4.2020].
- Sutela, H. & Larja, L. 2015. Koulutus rakenne. Ulkomaalaistaustaisessa väestössä paljon korkeasti ja paljon matalasti koulutettuja. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hannula (toim.) *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014*. Helsinki: Tilastokeskus, 29–42. https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf [luettu 30.4.2020].
- Tarkki, J. 1998. Yksilöiden oikeus itsemääräämiseen. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki (toim.) *Yksilö modernin murroksessa*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarnanen, M. & S. Pöyhönen 2011. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, 31 (4), 139–152.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2018. *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus: Koulutus ja kieli-taito*. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/kotoutuminen-ja-osallisuus/koulutus-ja-kielitaito> [luettu 30.4.2020].
- Tiirilä, U. 2020. *Kielten tukeminen on ihmisten ja yhteisöjen tukemista. Koneen säätöön kieliohjelman vaikuttavuuden arviointi*. Koneen Säätöön julkaisuja 1:2020.
https://koneensaatio.fi/wp-content/uploads/Koneen_Saatio_Kieliohjelman_loppuarviointi_2020.pdf [luettu 3.2.2020].
- Toikkanen, J., & Virtanen, I. A. 2018. Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 7–24.
- Vaasan yliopisto 2019. *Erilliset laitokset*.
<https://www.univaasa.fi/fi/about/organisation/institutions/> [luettu 13.6.2020].
- Valtiovarainministeriö 2019. *Eurooppa 2020 -strategia. Suomen kansallinen uudistusohjelma, kevät 2019*. Valtiovarainministeriön julkaisu – 2019:25. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161506/VM_25_2019_EU2020_Kevät_suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Valtioneuvosto 2019. *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. 1998. *The relationship between consciousness, interaction and language learning*. *Language Awareness* 7, 128–145.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, 245–259.
- Virkki, T. 2004. *Vihan voima. Toimijuus ja muutos vihakertomuksissa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Virtanen, A. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä studies in humanities 311. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53539/Virtanen_Aija_screen.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. *AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä. s. 215–241.*

Jarkko Niemi & Pilvi Heinonen
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Kysymys-vastausjaksot myyjän ja asiakkaan etäneuvottelussa: keskustelunalyysin integrointi laboratoriotutkimukseen

This paper examines technology-mediated sales interaction in which a prospective customer receives a salesperson's video call in a research laboratory. The paper focusses on the prospect's requests for information, the salesperson's answers, and the prospect's third position receipts. When the prospect asks potentially critical questions, the salesperson tries to maintain a no-problem impression by not attending to the reluctance implied in the customer's questions. After the salesperson's answer, an automated analysis of the prospect's facial expressions reveals emotions of anger and contempt that are, however, not explicated in her verbal response. Simultaneously, a detailed analysis of the sequential organization of conversation specifies the results of the facial expression algorithm: the prospect's successive and stepwise more critical questions convey that she treats the salesperson's answers as insufficient. The data consist of two video-recorded business negotiations, supplemented by an automated analysis of the prospect's facial expressions and galvanic skin response.

Keywords: conversation analysis, emotions, questions, telemarketing

Asiasanat: etämyynti, kysymykset, tunteet, vuorovaikutus



1 Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme terveysalan yrityksen myyntiedustajan ja terveydenhoidossa työskentelevän ammattilaisen teknologiavälitteistä etäneuvottelua. Osallistujat ovat puhelinyhteydessä, ja lisäksi myyntiedustaja jakaa asiakkaalle etukäteen valmistamansa diasarjan ja oman videokuvansa tietokoneella. Videoyhteys on yksisuuntainen: asiakas näkee myyntiedustajan ja tämän esittämän diasarjan, mutta myyntiedustaja ei näe asiakasta. Keskitymme analyysissa erityisesti asiakkaan esittämiin kysymyksiin ja niistä käynnistyviin kysymys-vastausjaksoihin, joita analysoimme keskustelunanalyysin menetelmällä.

Tutkimusasetelmaamme liittyy kokeellinen ulottuvuus, sillä asiakas ottaa myyntiedustajan puhelun vastaan Haaga-Helia ammattikorkeakoulun SalesLabissa. SalesLab on tutkimuslaboratorio, jossa voidaan tarkastella puhuttua vuorovaikutusta ja osallistujan tunnekokemusta kolmella teknisellä apuvälineellä. Nämä ovat tekoälyä soveltava algoritmi, joka analysoi henkilön tunteita kasvonilmeiden perusteella; sormiin tai korvalehteen kiinnitettävä sensori, joka mittaa pulssia ja ihon sähköjohtavuuden muutoksia; sekä kamera, joka seuraa henkilön katseen kohdistumista tietokoneruudulla.

Tätä tutkimusta varten kerätyssä aineistossa on mukana kaikki mainitut apuvälineet. Tarkastelemme kuitenkin erityisesti kasvonilmeitä analysoivan algoritmin tuottamaa dataa, jota täydentää ihon sähköjohtavuuden muutosten tarkastelu. Kasvonilmeitä analysoiva algoritmi mahdollistaa tunteiden laadun ja ihon sähköjohtavuuden muutosten seuranta tunteiden voimakkuuden tarkastelun. Pulssin muutokset tai katseenseuranta eivät ole mukana analyysissämme.

Tutkimuksemme tarkoitus on ensinnäkin selvittää, millaisia kysymyksiä terveydenhoitoalan ammattilaiset esittävät myyntiedustajalle, miten myyntiedustaja vastaa niihin ja kuinka kysymyksen esittäjä reagoi saamiinsa vastauksiin. Toiseksi tarkastelemme sitä, missä määrin kasvonilmeiden heijastamia tunteita analysoiva tekoäly ja ihon sähköjohtavuuden muutoksia seuraava sensori soveltuvat keskustelunanalyttisen tutkimuksen tueksi. Kuten myöhemmin käy ilmi, fysiologiset mittarit saattavat antaa erisuuntaista tietoa keskustelijan tunnereaktiosta kuin hänen kielellinen responsinsa: kasvonilmeitä analysoiva algoritmi tunnistaa halveksunnan ja vihan tunteita kohdista, joissa asiakkaan kielellinen responsi ei tuo esiin tunnekokemusta. Lähtökohtamme on, että keskustelunanalyttisen tutkimusotteen integroiminen kokeelliseen tutkimukseen hyödyttää molempia tutkimuskenttiä: keskustelunanalyysi tarjoaa laadullisia mikroanalyttisiä työkaluja, joilla fysiologisten mittauksen tuloksia voidaan täsmentää ja selittää. Vastaavasti keskustelunanalyttisiä tuloksia voidaan nyansoida ja niille voidaan saada lisäevidenssiä fysiologisista mittauksista.

2 Tutkimusasetelma: keskustelunalyysin ja fysiologisten mittausten yhdistäminen

Keskustelunalyttinen tutkimus kohdistuu yleensä luonnollisiin, spontaaneihin vuorovaikutustilanteisiin. Pyrkimys tällaiseen tutkimusasetelmaan perustuu ajatukseen siitä, että mitä enemmän tutkijat puuttuvat vuorovaikutuksen luonnolliseen järjestymiseen, sitä suuremmaksi käy riski, että tutkimuksen organisointi vaikuttaa tutkittavana olevaan ilmiöön. Viime vuosina keskustelunalyttista tutkimusta on kuitenkin yhä useammin tehty myös laboratorio-olosuhteissa (esim. Peräkylä ym. 2015; Stevanovic ym. 2017). Laboratoriossa vuorovaikutus ei ole enää luonnollisesti järjestynyttä eikä välttämättä täysin luonnollistakaan, kun keskustelijoihin kiinnitetään erilaisia sensoreita ja heitä kuvataan monilla kameroilla hyvin valaistussa ympäristössä. Laboratoriossa tehtävä vuorovaikutuksen tutkimus ei kuitenkaan välttämättä ole täysin vastakkainen ääripää luonnollisesti järjestyneen vuorovaikutuksen tutkimukselle. Kuten Kendrick (2017) toteaa, keskustelunalyttinen tutkimus onkin hedelmällisempää asettaa jatkumolle, jonka toisessa päässä on täysin luonnollisesti järjestyneen vuorovaikutuksen naturalistinen havainnointi ja toisessa täysin kontrolloitu kokeellinen tutkimusasetelma.

Harvat, jos mitkään tutkimukset edustavat täydellisesti jompaakumpaa ääripäätä. Esimerkiksi luonnollisesti järjestyneen vuorovaikutuksen tutkimuksessa saatetaan suosia kahden henkilön välisiä keskusteluja ryhmäkeskustelujen sijaan ja tilanteen tallennus tutkimusta varten voi asettaa osallistujille odotuksen, että keskustelun tulee kestää tietyn ajan (Kendrick 2017), jolloin täyttä vuorovaikutuksen luonnollisuutta ei välttämättä saavuteta. Toisaalta laboratoriossa voidaan järjestää vuorovaikutustilanne, joka muuten olisi tapahtunut jossakin toisaalla. Tällöin tutkimukseen osallistuvat henkilöt käyvät siis lähtökohdiltaan saman keskustelun, jonka he olisivat muutenkin käyneet, mutta vain eri olosuhteissa. Tämän kaltainen on myös käsillä olevan tutkimuksen asetelma: myyjä käy asiakkaan kanssa sellaisen etäneuvottelun, jonka hän olisi muutenkin voinut käydä. Henkilöt eivät esitä myyjän tai asiakkaan roolia, vaan ovat omassa työssään. Laboratoriotutkimukseen yhdistyy siis tämän tutkimuksen aineistossa elementtejä luonnollisesti järjestyneestä vuorovaikutuksesta.

2.1 Aineisto ja keskustelunalyysin metodi

Tutkimuksemme aineistona on kaksi tutkimuslaboratoriossa kuvattua etäneuvottelua, joiden yhteiskesto on noin 28 minuuttia. Myyjä on kummassakin videossa sama noin 35-vuotias mies, joka työskentelee terveysalan yrityksessä. Hän markkinoi asiakkailleen suhteellisen uutta tuotetta, jonka kilpailijoilla on ollut markkinoilla vakaa asema vuosien ajan: myyjän tehtävänä on siis vakuuttaa asiakas siitä, että uusi

tuote on parempi kuin sen kilpailijat. Ensimmäisessä videossa asiakkaana on noin 35-vuotias mies ja toisessa noin 30-vuotias nainen. Kumpikin työskentelee terveysalalla. Keskitymme tässä jälkimmäiseen videoon, sillä siinä asiakas esittää enemmän kysymyksiä ja pääsemme tarkastelemaan kysymys-vastausjaksojen ketjuuntumista.

Asiakas istuu laboratoriossa tietokoneruudun edessä ja vastaanottaa myyjän videopuhelun. Erillisellä videokameralla tehty neuvottelun tallenne sisältää sivuprofilin asiakkaasta ja tietokoneruudusta hänen edessään. Lisäksi käytössämme on tietokonenäytön tallenne, josta voimme tarkastella myyjän videokuvaa ja myyjän jakamaa diasarjaa, sekä tietokoneruutuun kiinnitetyn usb-kameran tallentama videokuva asiakkaan kasvoista. Asiakkaan kasvonilmeitä analysoivan algoritmin toiminta perustuu tähän usb-kameran tallentamaan videoon. Edelleen käytössämme on asiakkaan vasemman käden sormiin kiinnitetyn sensorin tuottama data ihon sähkönjohtavuuden (*Galvanic Skin Response*) muutoksista ja pulssista. Tutkimuksessa sovelletaan keskustelunanalyysin metodia (esim. Clift 2016; Stevanovic & Lindholm 2016), johon yhdistetään kasvonilmeitä analysoivan algoritmin ja ihon sähkönjohtavuuden muutoksia seuraavan sensorin tuottaman datan analyysi. Nauhoitetut etäneuvottelut on litteroitu Gail Jeffersonin kehittämällä menetelmällä (Jefferson 2004; myös Seppänen 1997).

Terveysalan myyntiedustajan ja alalla toimivan ammattilaisen välinen neuvottelu on lähtökohtaisesti kaupankäyntitilanne, jossa myyntiedustaja mainostaa tarjoamaansa tuotetta mahdolliselle asiakkaalle. Asiakas ei kuitenkaan ole ostamassa tuotetta itselleen, vaan hän on terveydenhoidon ammattilainen, jolla on portinvartijan rooli (vrt. Heritage & Clayman 2010: 69–85) markkinoidun tuotteen hyväksymisessä ja soveltamisessa käytännön työhön. Terveysalan myyntineuvottelu on siis eettisesti ja moraalisesti latautunut institutionaalinen vuorovaikutustilanne, sillä bisnestä tehdään tuotteella, joka vaikuttaa kolmannen osapuolen terveyteen. Terveysalalla toimivien yritysten toiminta onkin säänneltyä, mikä osaltaan heijastuu myös terveysalan myyntineuvottelujen vuorovaikutuskäytänteisiin, esimerkiksi myyjän tarpeeseen argumentoida edustamansa tuotteen puolesta uskottavaan tutkimusnäyttöön perustuen.

2.2 SalesLab keskustelunanalyysin tukena

SalesLabin tekniikka perustuu iMotions-ohjelmistokokonaisuuteen (www.imotions.com), josta tässä tutkimuksessa hyödynnämme AFFDEX-algoritmin tekemää kasvonilmeiden heijastamien tunteiden analyysia ja sormiin kiinnitettävien sensoreiden avulla tehtävää ihon sähkönjohtavuuden tarkastelua. Affectivan tuottaman AFFDEX-algoritmin toiminta pohjaa Paul Ekmanin ja Wallace Friesenin kasvonilmeiden koodaussysteemiin (*Facial Action Coding System*, FACS; ks. Rosenberg 2005). Analyysi perustuu 46 erillisen kasvotoiminnon kuten kulmakarvojen kohotuksen, nenän nyripistyksen ja suupieltien laskun analyysiin sekä pään ja silmien liikkeisiin

(Farnsworth 2019). Algoritmi tunnistaa kasvot, seuraa 34 kasvojen pisteen liikettä suhteessa toisiinsa ja päättelee erillisten kasvotoimintojen yhdistelmien avulla tunteita. Seurattavia pisteitä on ennen kaikkea suun ja silmien ympärillä sekä kulmakarvoilla (kuva 1).



KUVA 1. Kasvolaatikko ja 34 pistettä, joiden liikettä AFFDEX-algoritmi seuraa.
(Kuvan lähde: imotions.com)

AFFDEX-algoritmi päättelee tunteita niiden todennäköisyyttä kasvattavien ja maldavien kasvotoimintojen perusteella. Esimerkiksi ilon tunne päätellään niin, että sen todennäköisyyttä kasvattaa poskipäiden kohotus ja suupielten nosto ja todennäköisyyttä laskee kulmakarvojen kohotus tai kurtistus. Tutkimuksessamme kiinnostavaksi nouseva halveksunnan tunne puolestaan tulkitaan sen perusteella, että henkilö kurtistaa kulmakarvojaan ja vetää toista suupieltään kohti korvaa, kun taas

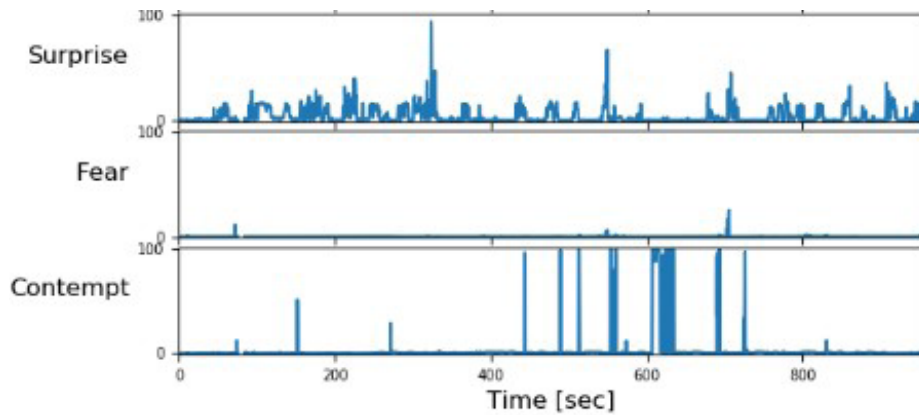
220 KYSYMYS-VASTAUSJAKSOT MYYJÄN JA ASIAKKAAN ETÄNEUVOTTELUSSA: KESKUSTELUNANALYYSIN INTEGROINTI LABORATORIOTUTKIMUKSEEN

hymyily madaltaa halveksunnan tunteen todennäköisyyttä (taulukko 1; taulukossa TN=todennäköisyyttä).

TAULUKKO 1. Kolmen perustunteen todennäköisyyttä kasvattavat ja madaltavat kasvotoinnit; muut algoritmin seuraamat perustunteet ovat inho (engl. *disgust*), yllättyneisyys (*surprise*), suru (*sadness*) ja pelko (*fear*)

Tunne	TN kasvattaa	TN madaltaa
Ilo (engl. happiness)	Poskipäiden kohotus, Suupieltten nosto	Kulmakarvojen kohotus tai kurtistus
Viha (anger)	Kulmakarvojen kurtistus, Silmäluomien kohotus tai kaventaminen, Huulten supistus	Kulmakarvojen sisäosan kohotus, Hymy
Halveksunta (contempt)	Toispuoleinen suupieltten veto ylös kohti korvaa, Kulmakarvojen kurtistus	Hymy

Algoritmin tuottamasta raakadatasta voidaan tuottaa kuvaaja, jossa perustunteiden ilmentyminen näkyy vertikaalisina piikkeinä vaaka-akselilla etenevällä aikajanalla (kuva 2). Mitä korkeammalle kuvaajan piikki yltää, sitä varmemmin algoritmi tulkitsee, että kyseisenä ajankohtana henkilön kasvonilme kuvastaa nimettyä tunnetta.



KUVA 2. Raakadatasta muodostettu graafinen tunnekuvaaja.

Stöckli ym. (2018) testasivat iMotions-ohjelmiston kasvonilmeitä tunnistavan AFFDEX-algoritmin luotettavuutta perustunteita ilmentävien valokuvien ja koehenkilöiden avulla. 600:sta valokuvassa esitettävästä tunteesta AFFDEX tunnisti 73 % oikein, eli se antoi esimerkiksi ilolle korkeimman arvon silloin, kun kuvassa esiintyi iloista ilmettä esittävä ihminen. Tulos oli hieman heikompi silloin, kun videokame-

ran edessä oli elävä ihminen. Tässä tutkimusosiossa oli kaksi vaihetta. Aluksi 119 koehenkilölle esitettiin emotionaalisia valokuvia ja videokamera kuvasi henkilöiden kasvonilmeitä. Tässä tapauksessa AFFDEX-algoritmi tunnisti 57 % tunteista oikein. Toisessa vaiheessa samat koehenkilöt matkivat mallin antamaa, tiettyä tunnetta signaloivaa ilmettä, ja AFFDEX tunnisti 55 % tunteista oikein. Tutkimustensa perusteella Stöckli ym. (2018) totesivat, että AFFDEX kykenee tunnistamaan kasvonilmeiden perusteella tunteita. He myös päättelivät, että algoritmi toimii paremmin staattisiin kuin dynaamisiin ilmeisiin. Koska kasvonilmeiden analyysimme perustuu dynaamisen ilmeen perusteella tulkittaviin tunnekokemuksiin, tämä tulos on analyysimme kannalta huomionarvoinen. Samalla se osoittaa menetelmäintegraation tarpeellisuuden luotettavampien tutkimustulosten saavuttamisessa.

Toinen käyttämämme asiakkaan tunnereaktioita tarkasteleva tekninen apuväline on etu- ja keskisormeen kiinnitettävä Shimmer-sensori, joka mittasi ihon sähkönjohtavuutta. Ihon sähkönjohtavuudella tarkoitetaan tahdosta riippumattomien hikirauhasten aktivaation aiheuttamia sähkönjohtavuuden muutoksia ihon pinnalla. Ihon sähkönjohtavuus on jaettavissa hitaisiin ja nopeisiin tekijöihin. Hitaiden eli toonisten tekijöiden muutosta tarkastellaan kymmenissä sekunneissa ja minuuteissa, ja nämä muutokset ovat seurausta esimerkiksi henkilön nestetasapainon tai ruoansulatuksen muutoksista. Nopeat eli faasiset tekijät ovat parissa sekunnissa tapahtuvia muutoksia. Faasiset muutokset liittyvät elimistöä kiihdyttävän sympaattisen hermoston aktivaatioon ja hikirauhasten kanavien aukeamiseen. (iMotions 2017.) Ihon sähkönjohtavuuden faasisia muutoksia tarkastelemalla päästään siis kiinni niihin keskustelun kohtiin, joihin liittyy asiakkaan tunnereaktio ja sen aiheuttama sympaattisen hermoston aktivaatio.

Ihon sähkönjohtavuuden muutosten analyysimme perustuu jatkuvaan dekompositioanalyysiin (Bedenek & Kaernbach 2010), joka erottaa sähkönjohtavuuden hitaat (tooniset) ja nopeat (faasiset) tekijät toisistaan. Jatkuva dekompositioanalyysi selkeyttää sympaattisen hermoston aktivaatioon liittyvää ihon sähkönjohtavuuden signaalia. Mitä korkeammalle faasinen vaste kohoaa, sitä voimakkaammasta tunnereaktiosta on kyse, mutta tunteen suunnasta (positiivinen tai negatiivinen) ihon sähkönjohtavuuden muutos ei kerro. Siihen tarkoitukseen sopii edellä kuvattu, kasvonilmeitä analysoiva AFFDEX-algoritmi. Jatkuvan dekompositioanalyysin jälkeen aineistosta muodostettiin kuvaajat, joissa kuvataan ihon sähkönjohtavuuden raakadata ja eritellään siitä hitaat ja nopeat tekijät. Tulkintamme ihon sähkönjohtavuudesta pohjaa näihin kuvaajiin ja niissä esitettyyn faasisen vasteen muutokseen.¹

1 Kiitämme Janne Kauttosta avusta ihon sähkönjohtavuuden analyysissa.

3 Aiempaa vuorovaikutuksen tutkimusta laboratorio-olosuhteissa

Aiempi laboratorio-olosuhteissa tehty tutkimus, jossa keskustelunanalyttistä tutkimusta on yhdistetty emootioiden tunnistamiseen kokeellisesti, on usein keskittynyt tarinankerrontaan ja siihen liittyvään tunteiden ilmaisuun. Tarkastelun kohteena on ollut esimerkiksi se, millaisia kehollisia reaktioita affiliaation eli tunneyhteyden ilmaiseminen herättää tarinankertojassa ja sen vastaanottajassa. Peräkylä ym. (2015) havaitsivat, että kun tarinan vastaanottaja ilmaisee affiliaatiota, tarinankertoja rauhoittuu ja hänen ihon sähkönjohtavuutensa laskee, mutta samanaikaisesti vastaanottajalla arvo kohoaa. Lisäksi Voutilaisen ym. (2014) tutkimuksessa havaittiin, että kerrottavan tarinan positiivisuus tai negatiivisuus saa vastaanottajan kasvonilmeissä näkyvän korrelaation: onnelliset tarinat synnyttävät vastaanottajassa tunnekokemuksen, joka aktivoi hymyilyyn ja positiiviseen tunnekokemukseen liittyviä kasvolihaksia, kun taas surulliset tarinat aktivoivat otsan rypistyksiin ja negatiiviseen tunnekokemukseen liittyviä lihaksia. Vastaanottajan ihon sähkönjohtavuudessa ei sen sijaan ollut merkittävää eroa onnellisten ja surullisten tarinoiden välillä (Voutilainen ym. 2014).

Erityisesti kasvonilmeisiin keskittyntä tutkimusta on niin ikään tehty tarinankerronnasta. Ruusuvuoren ja Peräkylän (2009) keskeinen havainto oli, että ilmeet voivat venyttää puhetoimintojen rajoja: hymy ennen kannanottoa voi enteillä positiivista arviota jostakin asiasta ja hymy neutraalisti esitetyn toteamuksen jälkeen osoittaa puhujan humoristisen asenteen toteamusta kohtaan (ks. myös Kaukomaan ym. 2013, 2014). Peräkylä ja Ruusuvuori (2012) tarkastelivat tarinankerrontajaksoja, joiden päättyessä vastaanottajan evaluoiva responsi viivästyy. Tällaisessa tilanteessa kertoja voi hakea vastaanottajan evaluoivaa responsia sanattomasti kasvonilmeillään. Tutkimus osoitti, että kertoja voi kasvonilmeillään vahvistaa, eksplikoida ja muokata asennoitumista, jota hän kertomuksessaan ilmaisee.

Voutilainen ym. (2018) tarkastelivat empatian ilmaisemista ja kerrotun kyseenalaistamista terapeutin ja potilaan vuorovaikutuksessa. Kun terapeutti ilmaisi empatiaa, potilaassa aktivoitui kasvolihaksia, jotka liittyvät hymyilyyn ja positiivisen tunnetilan ilmaisemiseen. Terapeutilla sen sijaan aktivoituivat negatiivisen tunneilmaisuuksiin liittyvät kasvolihaksen (esim. kulmien kurtistus). Tutkijat esittävät tämän liittyvän siihen, että kun terapeutti ilmaisee empatiaa, hän ottaa kantaakseen osan potilaan tunnelatauksesta. Kun terapeutti puolestaan kyseenalaisti potilaan esittämän näkemyksen, terapeutin oma ihon sähkönjohtavuus nousi, mutta potilaan ei. Potilaan kasvojen lihasaktivaatio hymyilyyn ja positiiviseen tunneilmaisuuksiin liittyvisä lihaksissa kuitenkin väheni kyseenalaistamisen yhteydessä.

Kasvonilmeitä vuorovaikutuksessa on analysoitu myös muuten kuin laboratorion mittalaitteiston avulla. Chovil (1991) järjesti kokeellisen tutkimusasetelman, jossa pyysi yliopisto-opiskelijoita keskustelemaan pareittain etukäteen määritel-

lyistä teemoista. Tutkijat koodasivat keskustelun aikaisia kasvonilmeitä ja nimesivät kasvonilmeille erilaisia käyttöjä, joista tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavin on kuuntelijakommentti (engl. *listener comment display*). Kasvonilmeillä tehty kuuntelijakommentti voi kuulolla olon ja myötäilyn partikkelien (esim. *joo* ja *mm*) tavoin osoittaa, että vastaanottaja kuuntelee äänessäolijaa ja ymmärtää, mitä hänelle kerrotaan. Toisaalta kuuntelijakommentti voi osoittaa vastaanottajan henkilökohtaisen reaktion (engl. *personal reaction display*). Esimerkiksi kun puhuja kertoi saaneensa kokeesta 92 % tuloksen ja sitten isänsä kysyneen ”mikset saanut sataa prosenttia”, vastaanottaja kohotti kulmakarvojaan, laajensi silmiään ja avasi suunsa yllätyksen ja epäuskon merkiksi.

Edellä kuvattu tutkimus on osoittanut, että vuorovaikutuksen tutkimus ja kehollisten reaktioiden mittaaminen laboratorio-olosuhteissa voidaan yhdistää. Näin on saavutettu tietoa, joka täydentää mielenkiintoisella tavalla keskusteluanalyysin tutkimusmetodia. Samalla tutkimus on osoittanut, että kielellisillä toiminnoilla on kehollinen vaste niin toiminnon tuottajassa kuin sen vastaanottajassa. Siinä missä aiempi tutkimus on yleensä keskittynyt arkiseen vuorovaikutukseen, tässä tutkimuksessa tarkastelemme keskustelun osallistujien kehollista vastetta institutionaalisessa myyntivuorovaikutuksessa. Lisäksi fokusoimme keskusteluanalyttis-kokeellisen tarkastelumme entistä tarkemmin tiettyyn sekventiaaliseen kontekstiin: keskityimme kysymys-vastausjaksojen kolmannen position vuoron yhteydessä esiintyviin kehollisiin vasteisiin, erityisesti kasvonilmeisiin.

4 Asiakkaan aloittamat kysymys-vastausjaksot

Kysymysten esittäminen on yleinen toiminto institutionaalisessa vuorovaikutuksessa, sillä kysymykset tarjoavat keinon pyrkiä kohti päätöksentekoa. Tutkimukset ovat yleensä kohdistuneet virkailijoiden esittämiin kysymyksiin ja asiakkaan vastauksiin (esim. Raevaara 2006; Raymond 2010; Paananen 2016), mutta kysyminen liittyy myyntineuvotteluissa myös asiakkaan odotuksenmukaisiin toimintoihin (ks. Singh ym. 2018). Aineistossamme molemmat osapuolet esittävät neuvottelun aikana kysymyksiä, mutta keskitymme erityisesti asiakkaan kysymyksiin ja myyntiedustajan vastauksiin.

Terveydenhoidon ammattilaisen (TA) esittämä kysymys käynnistää toimintajakson, jonka toinen osa on odotuksenmukaisesti myyntiedustajan (ME) tuottama vastaus. Vastauksen jälkeen, kysymysjakson kolmannessa positiossa TA voi ottaa ME:n tarjoaman vastauksen vastaan kielellisesti (esim. *okei*) ja kehollisesti. Aiemmat keskusteluanalyttiset tutkimukset ovat tarkastelleet kysymysjakson kolmannen position vuorojen kielellistä muotoilua (esim. Koivisto 2017), mutta kehollista vastaanottoa esimerkiksi kasvonilmeiden avulla ei ole juurikaan analysoitu (ks. kuitenkin Chovil 1991; Kaukomaan ym. 2015). Kasvonilmeillä voi kuitenkin olla kielelliseen res-

ponssiin vertautuva funktio, kuten Chovilin (1991) tutkimuksessa kävi ilmi, ja usein kasvonilmeet voivat tarjota kielellistä responsia tarkempaa tietoa puhujan reaktios-
ta saamaansa tietoon. Esimerkiksi kolmannen position kielellinen responsi *aijaa* on
affektuaalisesti neutraali (Koivisto 2015), kun taas kasvonilme tai prosodia voi kertoa
puhujan ilahtumisesta tai pettymyksestä. Analyysissamme tarkastelemme sitä, mi-
ten TA:n käynnistämät kysymys-vastausjaksot rakentuvat ja miten TA käsittelee ME:n
tuottamia vastauksia. TA:n kolmannen position responseja tarkastelemme ensisi-
jaisesti keskustelunanalyttisesti, ja lisäksi suhteutamme keskustelunanalyttisia ha-
vaintoja kasvonilmeitä analysoivan algoritmin tuloksiin ja ihon sähkönjohtavuuden
mittauksiin. Analyysissamme hyödynnämme toimintalinjan käsitettä kuvaamaan
osallistujien agendoja keskustelussa: ME:n toimintalinja on ongelmaton ja uskottava
edustamansa tuotteen markkinointi ja TA:n toimintalinja tuotteen valintaa puolta-
van riippumattoman ja vakuuttavan tutkimusnäytön todentuminen.

Aineistomme etäneuvottelut ovat myyntiedustajan vetämiä tuote-esittelyjä,
joissa asiakas on vähemmän äänessä kuin myyntiedustaja. Pyrkiessään tasaver-
taistamaan neuvottelua ME voi oman puhejaksonsa jälkeen kutsua asiakasta osal-
listumaan keskusteluun ja esittämään kysymyksiä (esim. ↑*nousko minkäännäkösiä*
(.) *kysymyksiä tai ajatuksia nyt vielä tähän; onks mitää kysymyksiä tai ajatuksii* (.) *sen*
kummemmi nousu mielee). Toisaalta on tavallista, että esittäessään kysymyksen TA
joutuu keskeyttämään ME:n (usein melko nopeatempoisen) monologimaisen esit-
telyn, mikä käy ilmi seuraavasta esimerkistä 1. Siinä asiakas hakee kysymyksellään
aineistollemme tyypilliseen tapaan tietoa myyjän markkinoiman tuotteen tutkimus-
näytöstä. Samalla kysymys aloittaa laajemman kysymys-vastaustoimintojen ketjun,
jonka kehittymistä tulemme tarkastelemaan myös muissa esimerkeissämme.²

Esimerkki 1: "Palataanko äskeiseen" (07:04–07:46)

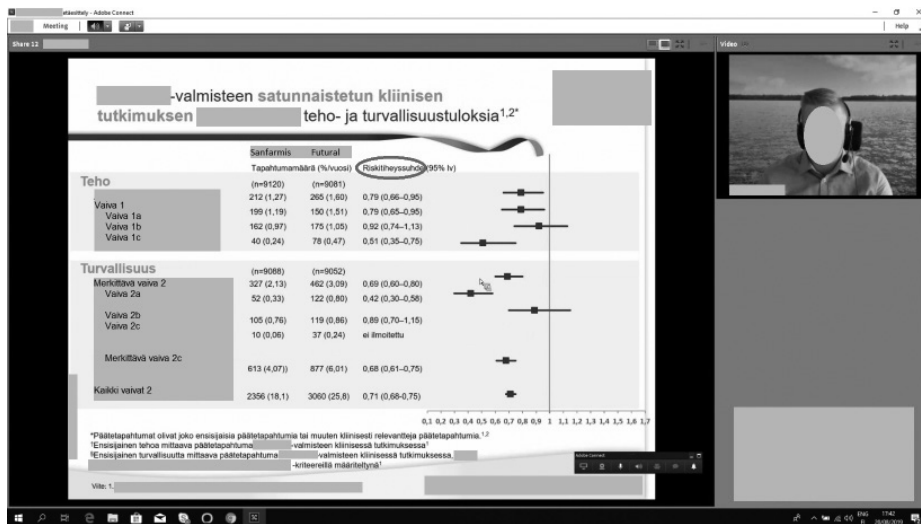
- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | ME: | jah .h siin myös (.) saavutettu paremmuus eli (.) viivan (.) |
| 2 | | vasemmalla puolella tässä nomeskot mallissa tää, yä: jakauma. |
| 3 | ME: | .hh o [tsorestan omist-] [>joo.<] |
| 4 | TA: | [hei mites toi,] pala[taan]ko tohon äskeiseen. |
| 5 | ME: | >juu.< |
| 6 | TA: | ni mites toi riskitiheys[suhde onks toi niinku hasard reitsiou. |
| 7 | | (.) [(kuva 3)] |
| 8 | ME: | .hh joo. kyllä. |
| 9 | TA: | [okei.] [(kuva 4)] |
| 10 | ME: | [ja] [käytännössä, käytännössä .hh öö jos se, on tuolla (.) |
| 11 | | nollan ja yhden välissä (.) on saavutettu (.) ↑paremmuus .hh ja |

2 Litteraateissa käytettävät erikoismerkit on selitetty liitteessä 1. Kaikki nimet on muutettu tai kor-
vattu litteroijan kommentilla, joka annetaan kaksoissulkeissa.

12 jos se sit tota (.) tää #m:hmh# tää jakauma mikä tässä on .hh
 13 ↑liittää sitten yhden (.) nii sillohan tää .hh on täällä vjivan
 14 päällä tää ↑jakauma ja sillo on saavutettu ↑vertailukelpisuus
 15 ja ↓jos se on öö ↑yks (.) ja siitä eteenpäin .h toi vaihteluväli
 16 nii sillo on ollut öö käytännössä huomompi (.) kyseisessä
 17 päätetapahtumassa Futuraliin nähde.

TA:n käynnistämää kysymys-vastausjaksoa edeltää osin ME:n puheen kanssa päällekkäin tuotettu ja sen keskeyttävä esisekvenssi (Schegloff 2007: 28–53), jossa TA luo kysymykselle taustan ehdottamalla esitellyn edelliseen diaan palaamista (*hei mites toi, palataanko tohon äskeiseen.*, r. 4). Varsinaisessa kysymyksessään TA hakee vaihtoehtokysymyksellä vahvistusta oletukselle, että taulukossa esitetty riskitiheysuhde on kuvattu Hazard rationa (*mites toi riskitiheysuhde onks toi niinku hasard reitsiou.*, r. 6; kuva 3).

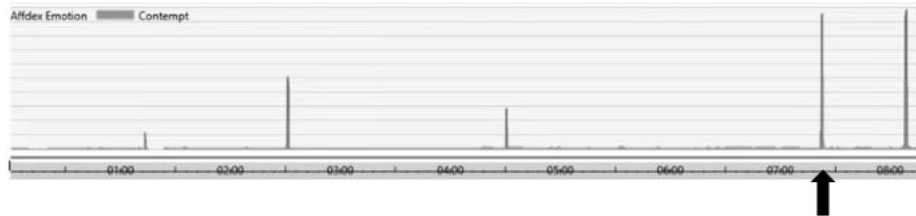
07:15 Mites toi riskitiheys*, r. 6



KUVA 3. Tietokonenäyttö ja TA:n pyytämä edellinen dia. ME:n videokuva näkyy ruudun oikeassa ylänurkassa. Otsikko "riskitiheysuhde" on ympyröity kuvassa.

Myöntävän vastauksensa jälkeen ME aloittaa pitkäkhön vuoron (r. 10–17), jossa selittää diassa esitetyn taulukon (kuva 3) logiikkaa, vaikkei TA tätä kysynytäkään. Selitys osoittaa, että ME on tulkinut TA:n kysymyksen indikoivan mahdollista ongelmaa. Myös AFFDEX-algoritmi tunnistaa tässä keskustelun kohdassa (r. 10) TA:n kasvonilmeiden perusteella vahvan todennäköisyyden tyytymättömyyteen (Halveksunta-piikki, kuva 4).

226 KYSYMYS-VASTAUSJAKSOT MYYJÄN JA ASIAKKAAN ETÄNEUVOTTELUSSA:
KESKUSTELUNANALYYSIN INTEGROINTI LABORATORIOTUTKIMUKSEEN



KUVA 4. Halveksunta-piikki, r. 10, "käytännössä, käytännössä" (07:21–07:23)

Tulkinta halveksunnasta syntyy TA:n pienestä kulmakarvojen kurtistuksesta ja toispuoleisesta suupielen vedosta kohti korvaa (kuvat 5 ja 6 alla; vrt. taulukko 1).

00:29 neutraali ilme neuvottelun alussa 07:22 *käytännössä, käytännössä**, r. 10 (halveksunta)



KUVA 5. Asiakkaan neutraali ja "halveksuntaa" ilmaiseva kasvonilme.



KUVA 6. iMotions-ohjelmiston käyttöoppaan havainnollistama halveksunta-ilme.

TA:n ilme esittää siis pettymystä indikoivan kuuntelijakommentin (Chovil 1991), joka ei välity ME:lle, koska hän ei voi nähdä sitä. Kuitenkin ME:lle välittyvän keskustelun sekventiaalinen analyysi tukee myös tulkintaa siitä, että TA käsittelee ME:n vastausta riittämättömänä: hän tuottaa heti ME:n vastausvuoron jälkeen *mut*-alkuisen, aiempaa kriittisemmän kysymyksen, kuten esimerkki 2 havainnollistaa.

Esimerkki 2: "Tarkottaaks tää sitä" (07:47–08:23).

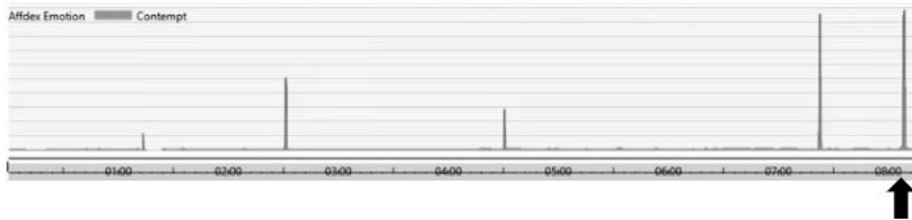
- 18 TA: mut tarkottaaks tää nyt sitä että, et mahdollisesti Sanfarmis
 19 (0.2) ei ois Abenoa parempi esimerkiks ((vaivan 2b))
 20 suhteen koska [siinähän,]
 21 ME: [.hh]
 22 (0.2)
 23 ME: ↑joo eli tässä käytännössä tarkoittaa että ollaan saavutettu
 24 vertailukelponen tulos eli samanarvoisuus Futuralin kans eli
 25 [käytännös↑sä,]
 26 TA: [<joo-o.>] (((kuva 7))
 27 ME: öö vähintään yhtä hyvä ja täs huomataan et [trendi on pikkusen
 28 myös tonne .h Sanfarmiksen suuntaan mut ↑vertailukelposuus on
 29 täs saavutettu eli .hh käytännössä hyvä, hyvää öö tulosta
 30 tähän, tähän Futuraliin nähden ja, ver- voidaan vertailla
 31 vähän noihi .hh >ää< minkälaisia (.) tuloksia (.) näistä
 32 on, näistä on myös ↑tosielämässä saatu.

TA:n *mut*-alkuinen vaihtoehtokysymys on spesifi esiteltävää tuotetta koskeva kysymys (*mut tarkottaaks tää nyt sitä että*, r. 18), jolla TA tarkentaa aiempaa kysymystään (ks. esim. 1). *Mut*-alkuisuus esittää kysymyksen olevan tavalla tai toisella kontrastiivisessa suhteessa ME:n esimerkissä 1 antamaan vastaukseen, minkä lisäksi kysymykseen liittyvä *nyt*-partikkeli (r. 18) implikoi, että kysymys ei ole puhtaasti tietoa hakeva vaan TA:lla on jo jokin käsitys asiasta (Hakulinen & Saari 1995; ks. myös Vepsäläinen 2019: 164–165).

Kysymyksellään TA haastaa myyntiedustajan: diaesityksen taulukon perusteella hän kyseenalaistaa tuotteen paremmuutta suhteessa kilpailijaan (*Sanfarmis ei ois Abenoa parempi*, r. 18–19). TA on aloittamassa argumentoinnin käsityksensä puolesta *koska*-alkuisella vuorolla (Raevaara 2011), mutta keskeyttää vuoronsa, kun ME tuottaa sisäänhengityksen vuoron aloittamisen indikaattorina (r. 21). ME tarjoaa kuitenkin TA:lle vielä mahdollisuuden jatkaa puheenvuoroaan (mikrotauko, r. 22) ja tuottaa sitten *joo eli* -partikkeliketjulla alkavan selittävän vuoron (↑*joo eli tässä käytännössä tarkoittaa*, r. 23). Vuoronalkuinen *eli* indeksoi ME:n tuottavan selittävän "käännöksen" yhdestä kontekstista toiseen tai sellaisen vuoron, joka vastaa asiakkaan esittämään kysymykseen mutta muotoilee asian toisin sanoin (Sorjonen 2018). Korkealla in-

228 KYSYMYKSI-VASTAUSJAKSOT MYYJÄN JA ASIAKKAAN ETÄNEUVOTTELUSSA:
KESKUSTELUNANALYYSIN INTEGROINTI LABORATORIOTUTKIMUKSEEN

tonaatiolla aloitetun, prosodisesti muuhun vuoroon kytkeytyneen *joo*-partikkelin voisi tulkita esittävän, että ME ymmärtää TA:n kysymyksen, mutta vuorossaan ME kuitenkin jälleen ohittaa TA:n varsinaisen kysymyksen. Sen sijaan hän vie keskustelun takaisin oman toimintalinjansa kannalta suotuisaan, jo edellä käsiteltyyn vertailukelpoisuuteen (*että ollaan saavutettu vertailukelpoisen tulos eli samanarvoisuus*, r. 23–24; ↑*vertailukelpoisuus on täs saavutettu*, r. 28–29) ja tuottaa uudelleenmuotoiltuja *eli*-alkuisia selityksiä (*eli käytännössä - - öö vähintään yhtä hyvä*, r. 24–25 ja 27; *eli .hh käytännössä hyvä, hyvää öö tulosta*, r. 29). Positiivisia merkityksiä kantavalla *saavuttaa*-verbillä sekä evaluoivilla ilmauksilla (*vähintään yhtä hyvä; hyvää tulosta*) ME vahvistaa keskustelussa omaa toimintalinjaansa: oman tuotteen paremmuuden osoittamista valikoidulla tutkimusnäytöllä. TA tuottaa päällekkäispuhunnassa ME:n vuoron kanssa responsin (*joo-o.*, r. 26), jossa viimeisen vokaalin venytys implikoi empimistä ja epäluuloa, minkä vahvistaa myös Affdex-algoritmin tulkitsema halveksunta kielellisen responsin (*joo-o*) jälkeen (r. 26–27; kuvat 7 ja 8).



KUVA 7. Halveksunta-piikki kielellisen responsin (*joo-o*, r. 26) jälkeen (08:07–08:09).

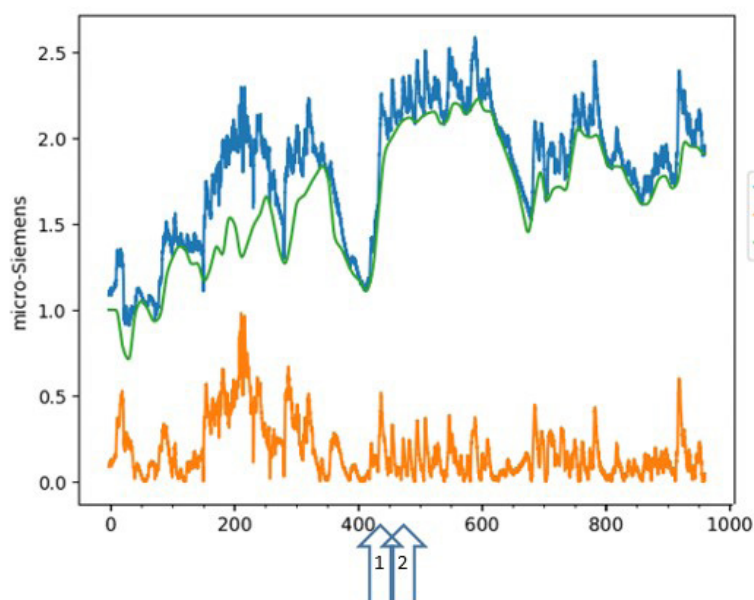
08:08 *ja täs huomataa et tren** (r. 27)



KUVA 8. Asiakkaan ilme, joka implikoi halveksuntaa.

Keskustelun sekventiaalinen analyysi ja kasvonilmeiden analyysi antavat siis viitteitä siitä, että asiakas käsittelee esimerkeissä 1 ja 2 saamaansa vastausta riittä-

mättömänä. Esimerkissä 1 AFFDEX-algoritmi tulkitsee asiakkaan ilmeen halveksuvaksi välittömästi hänen kolmannen position kielellisen responsinsa jälkeen, kun taas esimerkissä 2 halveksuva ilme muodostui kolme sekuntia kolmannen position responsin jälkeen. Asiakkaan ihon sähkönjohtavuus puolestaan osoittaa, että varsinkin esimerkin 1 alkuvaiheeseen liittyy asiakkaan tunnereaktio: sähkönjohtavuuden nopea eli faasinen vaste kohoaa, kun asiakas on esittämässä kysymystään (kuva 9). Tulkinnaissa on huomattava, että faasinen vaste muuttuu muutaman sekunnin viiveellä ympäristön ärsykkeen kuten keskustelukumppanin sanoman asian tai henkilön oman ajatuksen jälkeen.



KUVA 9. Asiakkaan ihon sähkönjohtavuuden vaste. Esimerkin 1 kysymys (*hei mites toi pala-taaanko tohon äsköseen*; 7 min 11 s) on merkitty nuolella 1 (n. 430 s) ja esimerkin 2 kysymys (*mut tarkottaaks tää nyt sit että*; 7 min 47 s) nuolella 2 (n. 470 s).

Kuvaaja asiakkaan ihon sähkönjohtavuuden muutoksesta osoittaa, että varsinkin kysymyssarjan aloittamiseen liittyy asiakkaan tunnereaktio: oranssin käyrän kuvaama faasinen (*phasic*) vaste kohoaa noin 0,5 mikrosiemensiin nuolen 1 kohdalla. Myös esimerkin 2 keskustelujakson aikana on ihon sähkönjohtavuudessa havaittavissa muutos (nuoli 2). Kumpikin nuolen osoittamista muutoksista on kuitenkin selvästi matalampi kuin keskustelun aikana saavutettu korkein arvo faasisessa vasteessa (n. 1,0 mikrosiemensiä 210 sekunnin kohdalla).³ On huomattava, että pelkästään pu-

3 Tässä kohdassa myyjä kysyi, haluaisiko asiakas kuulla mieluummin tuotteeseen liittyvästä viimeisimmästä tutkimuksesta vai tuotteen vaikutuksista.

230 KYSYMYKSI-VASTAUSJAKSOT MYYJÄN JA ASIAKKAAN ETÄNEUVOTTELUSSA:
KESKUSTELUNANALYYSIN INTEGROINTI LABORATORIOTUTKIMUKSEEN

humina voi nostaa ihon sähkönjohtavuuden faasista vastetta. Kuitenkin aineistosamme asiakas on ajoittain äänessä ja lisäksi nauraa, mutta faasinen vaste pysyy matalammalla kuin nuolien 1 ja 2 kohdalla (esim. 850 sekunnin kohdalla). Päättelemme tästä, että esimerkkien 1 ja 2 aikana asiakas kokee tunnereaktion, mutta se ei kuitenkaan ole järin vahva.

Esimerkki 2 havainnollistaa, että TA:n ja ME:n toimintalinjat ovat näkyvästi erilliset, mikä johtaa keskustelussa sisällöllisesti ”eri suuntiin vetämiseen” ja osittain selittää TA:n tyytymättömyyttä. Siinä missä ME:n agendalla on tutkimusnäytön hyödyntäminen ja rajaaminen oman tuotteen esittelyn tarpeisiin, TA:n toimintalinja on vakuuttavan ja riippumattoman tutkimusnäytön todentaminen. Tästä ristiriidasta huolimatta ME pyrkii ylläpitämään myyjän kannalta tavoiteltavan ongelmattomuuden vaikutelman (ks. Clark ym. 1994) osoittamalla ymmärrystä TA:n esittämälle kysymykselle (selityksen ongelmattomuutta implikoiva, ympäröivää puhetta korkeammalta tuotettu ↑*joo eli*, r. 23).

Keskustelijoiden eriäviä toimintalinjoja havainnollistaa myös seuraava esimerkki 3, joka on suoraa jatkoa esimerkille 2. Siinä TA esittää jälleen ME:n pitkän vuoron jälkeen *mut*-alkuisen kysymyksen, jolla haastaa ME:n tarjoaman selityksen saavutusta vertailukelpoisuudesta.

Esimerkki 3: ”Niinku yhdestä tutkimuksesta” (08:23–09:01)

33 TA: mut onks [toi niinku yhdestä tutkimuksesta nyt toi,
34 ME: [oliks, n-
35 (.)
36 TA: hasard reitsiou vai onks tää,
37 ME: kyllä. eli [tää on tää <Heradotle> tutkimus eli [Sanfarmiksen
38 TA: [joo-o, [(kuva 10))
39 ME: tää:, .hh öö voidaan sanoa pää <kliininen> tutkimus jolla,
40 jolla on sitte markkinoille tultu ja tää on sijnä mielessä
41 aika .hh öö mielenkiintonen tutkimus että tää itseasiassa #ö#
42 tässä ((lehden nimi)), valittiin (.) öö kakstuhatta luvun .hh
43 öö top kahteentoista merkittävimpiä tutkimuksii jolla on
44 mullistettu näitä hoitoja eli tosi .hh hieno tunnustus tälle
45 tutkimukselle myös (.) sieltä päästä annettu. .hh [annettu ja
46 TA: [joo-o.
47 ME: sinänsä tosi (.) mhienoa, hienoa että tämmönen tunnustus on
48 myös tullut.

TA nojaa kysymyksessään topikaalisesti ensimmäisessä kysymyksessä (esim. 1) esiin nostamaansa ”hazard ratioon” ja hakee nyt tietoa ME:n esittämän tutkimusnäytön kattavuudesta (*mut onks toi niinku yhdestä tutkimuksesta nyt toi, hasard reitsiou vai*

onks tää, r. 33, 36): onko kyseessä yhden, mahdollisesti ME:n edustamaan yritykseen jollakin tavalla sidonnaisen tutkimuksen tulos vai useampien riippumattomien tutkimusten tulos. Jälleen *mut*-alkuinen kysymys indeksoi kontrastiivisen suhteen ME:n aiempaan vastaukseen ja sisältää *nyt*-partikkelin, jolla TA implikoi, että hänellä on jo jokin käsitys asiasta (ks. myös esim. 2). ME:n vastaus vahvistaa, että kyseessä on yksittäinen, tuotteelle keskeinen tutkimus, ”jolla on markkinoille tultu” (*tää on tää <Heradotle> tutkimus eli Sanfarmiksen tää; .hh öö voidaan sanoa pää <kliininen> tutkimus jolla, jolla on sitte markkinoille tultu*, r. 37, 39–40). Kuten edellisessä esimerkissä (2), TA ottaa saamansa tiedon vastaan ME:n vielä tarkentaessa vastaustaan (*joo-o*, r. 38), mitä seuraa vajaan kahden sekunnin päästä TA:n kasvonilmeillään ilmaisema pettymys (kuva 10; AFFDEX-algoritmin samalla hetkellä tunnistama halveksunta ja viha, kuva 11).⁴

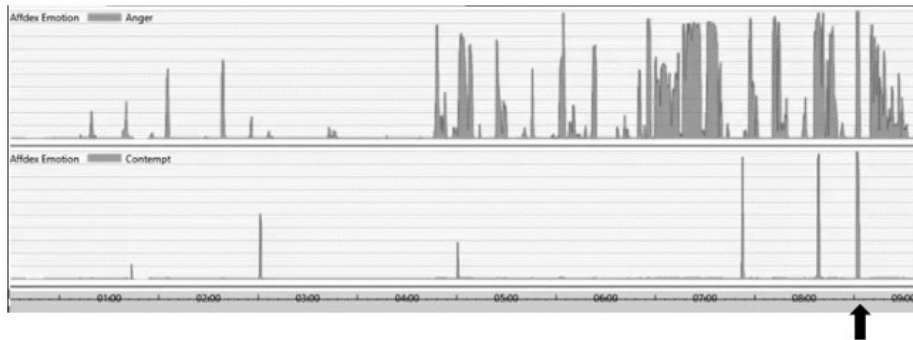
08:32 <Heradotle> tutkimus eli San*, r. 37 (halveksunta ja viha; ks. taulukko 1)



KUVA 10. Asiakkaan pettynyt ilme.

4 Vaikka algoritmi on aiemminkin antanut korkean todennäköisyyden viha-tunteelle (kuten esimerkin 2 kohdevuoron kohdalla ajassa 08:08-08:10), tässä kohtaa maksimaalisen korkea viha-arvo yhdistyy korkean halveksunta-arvon kanssa. Lisäksi keskustelun sekventiaalinen analyysi on linjassa sen tulkinnan kanssa, että asiakkaan pettymys on kumuloinut ja on nyt vahvempaa kuin aiemmin.

232 KYSYMYS-VASTAUSJAKSOT MYYJÄN JA ASIAKKAAN ETÄNEUVOTTELUSSA: KESKUSTELUNANALYYSIN INTEGROINTI LABORATORIOTUTKIMUKSEEN



KUVA 11. Yhtäaikaiset halveksunnan ja vihan tunteet (08:32).

TA:n negatiiviset kasvonilmeet eivät kuitenkaan välity ME:lle yksisuuntaisen videoyhteyden takia. Edellisten kysymys-vastausjaksojen tavoin ME ohjaa keskustelun omaa toimintalinjaansa edistäväksi: hän ryhtyy argumentoimaan puheena olevan tutkimuksen merkitystä (*aika .hh öö mielenkiintonen tutkimus - - valittiin (.) öö kaksituhatta luvun .hh öö top kahteentoista merkittävimpiä tutkimuksia jolla on mullistettu näitä hoitoja*, r. 41–44) ja jatkaa muotoilemalla uudelleen äsken sanomaansa (*eli*; ks. Sorjonen 2018) ja arvioimalla tutkimuksen saamaa "tunnustusta" (*eli tosi .hh hieno tunnus tälle tutkimukselle - - sinänsä tosi (.) mhienoa, hienoa että tämmönen tunnus*, r. 44–45, 47). Niin tässä kuin edellisessä esimerkissä 2 kysymys-vastaussekvenssi rakentuu siis niin, että molemmat kuljettavat eteenpäin omaa toimintalinjaansa: kysymyksissään TA kyseenalaistaa tai haastaa ME:n sanomaa ja ME vastaa TA:n kysymyksiin vain niiltä osin kuin se tukee hänen linjaansa. TA:n vastausvuorossa sekä tutkimusta puolustelevalta sisältyy puheen epävarmuuden osoitukset (sisäänhengitykset, tauot, täyteilmaukset, esim. öö) osoittavat kuitenkin, että samalla ME orientoituu vuorossaan TA:n responsseissaan osoittamaan epäluuloon ja kysymysten muotoilujen implikoimaan haastavuuteen (*mut onks toi niinku yhdestä tutkimuksesta nyt toi*, r. 33; *mut tarkottaaks tää nyt*, esim. 2 r. 18; ks. myös esimerkki 1). Vaikka ME vuoron alussa vastaa TA:n kysymykseen (*kyllä*, r. 37), hän muutoin pitkässä vastausvuorossaan kuitenkin jälleen ohittaa TA:n varsinaisen kysymyksen, mihin TA orientoituu tuottamalla vielä lopuksi vahvistusta hakevan kysyvän vuoron. Tämä näkyy viimeisessä esimerkissämme 4, joka on suoraa jatkoa esimerkille 3:

Esimerkki 4: "Ei oo monen riivjuu artikkelin tulos" (9:01–9:24)

- | | | |
|----|-----|---|
| 49 | TA: | eli tää on tavallaan yhden tutkimuksen (0.2) ↑tulos, #e# tää ei |
| 50 | | oo monen .hh <riivjuu> artikkelin tulos tää, m- |
| 51 | ME: | joo eli [tää, tää on yhden, yhden [tutkimuksen, |
| 52 | TA: | [joo. [okei. ((kuva 12)) |
| 53 | ME: | hh tulos. ↑mää itse asiassa voisin, voisin suoraan hypätä |

54 noihin @Sanfarmiksen@ tu- Sanfarmiksen tuloksiin näis[sä,
 55 TA: [joo-o.
 56 ME: näissä tota: tosielämän analyysissa ja keskitytään vähän
 57 tarkemmin tähän .hh itse @Sanfarmis,@ valmisteeseen.

TA:n *eli*-alkuinen ymmärrysehdokas (r. 49–50) kiteyttää TA:n tutkimusnäyttöä ja sen luotettavuuden kriittistä tarkastelua ajavan toimintalinjan, joka on siis suhteessa ME:n agendaan erilinjainen. Vuoron ensimmäinen lausuma (*eli tää on tavallaan yhden tutkimuksen (0.2) ↑tulos*, r. 49) hakee ME:lta entistä selväsanaisempaa vahvistusta, ja toinen lausuma (*tää ei oo monen .hh <riivjuu> artikkelin tulos tää*, r. 49–50) kuvaa kielteisessä muodossa sen tilanteen, joka olisi odotuksenmukainen (kieltoilmauksen implikaatioista ks. ISK § 1616) ja TA:n kannalta toivottava: näyttö perustuisi moneen vertaisarvioituun tutkimukseen. ME vahvistaa TA:n ymmärrysehdokkaan toistorakenteella (*joo eli tää, tää on yhden, yhden tutkimuksen*, r. 51), ja TA:n agendan näkökulmasta epätydyttävä tila jää voimaan, mikä näkyy heti kielellisen responsin (*okei*, r. 52) jälkeen TA:n kasvoilta (kuva 12).

09:12 *yhden tutkimuksen tulos .hh**, r. 51–53 (halveksunta)



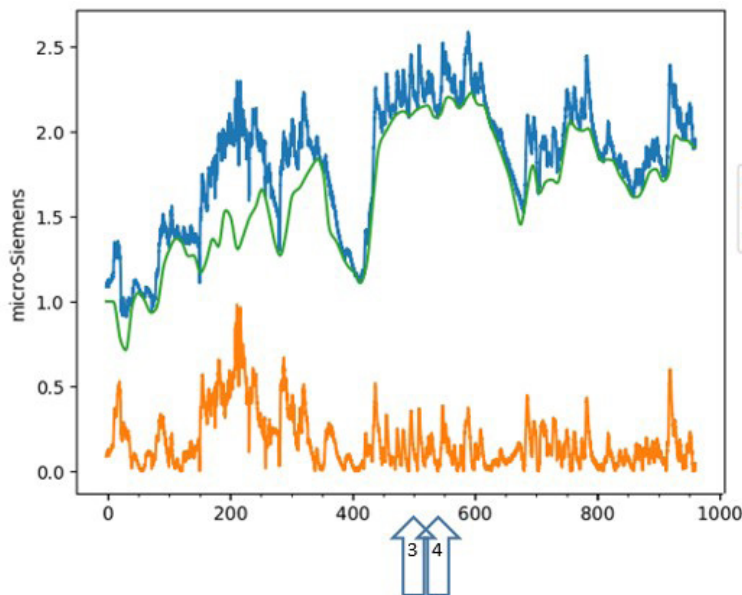
KUVA 12. Asiakkaan ilme.

Toisaalta juuri ennen halveksuntaa ilmaisevaa ilmettään TA tuottaa vahvistavan *joo*-partikkelin ja tiedon vastaanotetuksi kuittaavan *okei*-partikkelin (Koivisto 2017), joilla esittää hyväksyvänsä ME:n vastauksen ja olevansa valmis siirtymään keskustelussa eteenpäin. Näin ollen se, mitä TA sanoo ja se, mitä hänen kasvosensa kertovat, ovat mahdollisesti ristiriidassa keskenään. Pettymys ei ole selvästi kuultavissa kielellisessä responsissa, mutta se käy ilmi kasvoilta. ME ei voi kuitenkaan nähdä TA:n kasvoja, ja hän tekee jälleen ongelmattomuuden vaikutelman säilyttävän ja omaa agendaansa tukevan siirtymän esiteltävän tuotteen tarkasteluun (*itse asiassa vois*,

234 KYSYMYS-VASTAUSJAKSOT MYYJÄN JA ASIAKKAAN ETÄNEUVOTTELUSSA:
KESKUSTELUNANALYYSIN INTEGROINTI LABORATORIOTUTKIMUKSEEN

voisin suoraan hypätä noihin @Sanfarmiksen@ tu- Sanfarmiksen tuloksiin; keskitytään vähän tarkemmin tähän .hh itse @Sanfarmis,@ valmisteeseen., r. 53–54, 56–57).

Tarkastelemme seuraavaksi asiakkaan ihon sähkönjohtavuuden muutoksia ja sen ilmaisemaa tunnekokemusta esimerkeissä 3 ja 4. Kuten esimerkeissä 1 ja 2 esitettyjen keskustelukatkelmien kohdalla (kuva 9), asiakkaan ihon sähkönjohtavuudessa tapahtuu myös esimerkeissä 3 ja 4 käydyn keskustelun aikana muutoksia, jotka eivät kuitenkaan fysiologisten mittausten tuottaman datan tulkinnan perusteella ole erityisen vahvoja (kuva 13).



KUVA 13. Asiakkaan ihon sähkönjohtavuuden vaste. Esimerkin 3 kysymys (*mut onks toi niinku yhdestä tutkimuksesta; 8 min 23 s*) on merkitty nuolella 3 (n. 500 s) ja esimerkin 4 kysymys (*eli tää on tavallaan yhden tutkimuksen tulos; 9 min 01 s*) nuolella 4 (n. 540 s).

Yllä esitetty kuva 13 osoittaa aiemman kuvan 9 tapaan, että ihon sähkönjohtavuudessa ei tapahdu voimakkaita muutoksia niissä kohdin, joihin kasvonilmeitä analysoiva algoritmi yhdistää vihan ja halveksunnan tunteita. Tämä osoittaa, että asiakkaan tunnekokemus ei ole vahva. Suhteuttamalla ihon sähkönjohtavuuden mittauksen kasvonilmeiden analyysiin saamme siis tarkempaa ja luotettavampaa tietoa asiakkaan tunnekokemuksesta, jota edelleen tarkentaa keskustelun sekventiaalinen analyysi.

Edellä analysoimamme neljä peräkkäistä kysymys-vastausjaksoa rakentuvat kaikki sekventiaalisesti siten, että kysymysjakso sisältää kolme osaa: 1) TA:n kysymyk-

sen, 2) ME:n vastauksen ja 3) TA:n kolmannen position reaktion, joka näkyy kasvoilla kuuntelijakommenttina. Tyypillistä on, että TA:n ilme muuttuu kielellisen responsin jälkeen ja ilmaisee AFFDEX-algoritmin tulokinnan mukaan halveksuntaa tai vihaa. ME on tällöin usein ehtinyt jatkaa vastaustaan ja selittää tarkemmin tai avaa aluksi tuottamaansa (myöntävää) vastausta (esimerkit 1 [*ja käytännössä...*], 2 [*eli käytännössä...*] ja 3 [*eli tää on tää...*]).

Tarkastelemamme kysymysjaksot lisäksi ketjuuntuvat siten, että läheisesti toisiinsa liittyvät ja osin samaa toimintalinjaa palvelevat kysymysjaksot asettuvat keskustelussa lyhyen ajan sisällä peräkkäin. Vuorovaikutuksellisenä ilmiönä kysymys-vastausjaksojen sarjoittuminen (*sequence of sequences*, Schegloff 2007: 207–215) tulee lähelle kysymysten uudelleenmuotoiluja, joita on tarkasteltu institutionaalisisissa vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi kielitaidollisesti epäsymmetristen osallistujien välisissä keskusteluissa (Svennevig 2013; Paananen 2016), ja moniosaisia kysymysrakenteita, joita on tarkasteltu kysymys-orientoituneissa institutionaalisisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten oikeus- ja poliisikuulusteluissa sekä kysely- ja haastatteluvetoisissa terveydenhuollon konteksteissa (Linell ym. 2003). Kysymysten uudelleenmuotoilussa kysymykset ovat sisällöltään samoja vaikka muotoilultaan erilaisia, ja moniosaisissa kysymysrakenteissa kysymykset asemoituvat usein saman puheenvuoron sisälle.

Tässä artikkelissa tarkastelemamme kysymyssarjaan liittyvät kysymykset eroavat kuitenkin kysymysten uudelleenmuotoiluista siten, että kysymyssarjassa kysymys voi olla sisällöltään myös eri kuin edellinen ja siten myös muodoltaan erityyppinen, ja moniosaisista kysymysrakenteista siten, että kysymysrakenteet eivät tyypillisesti pakkaudu saman vuoron sisään. Tarkastelemamme kysymyssarjan kysymykset eivät kuitenkaan selvästikään ole toisistaan irrallisia ja siten erillisiä, vaan kaikki kysymyssarjan kysymykset palvelevat samaa toimintalinjaa, jolloin kysymyksillä esimerkiksi täsmennetään edellistä kysymystä tai vedetään yhteen aiemmista kysymyksistä saatua tietoa. Kysymysten ketjuuntuminen tukee kysymys-vastausjaksojen analyysissä esiin nostamaamme havaintoa siitä, että TA:n ja ME:n toimintalinjat näyttävät keskustelussa toisistaan eriävinä ja että TA näin ollen käsittelee ME:n tuottamia vastauksia tilanteessa riittämättöminä. Tälle havainnolle löydämme evidenssiä sekä keskustelun sekventiaalisen analyysin että kasvonilmeitä analysoivan algoritmin tulosten valossa.

5 Yhteenveto ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet terveydenhoidon ammattilaisen (TA) esittämiä kysymyksiä etäneuvottelussa terveystieteen yrityksen myyntiedustajan (ME) kanssa. Yhdistimme keskustelun laadulliseen analyysiin kasvonilmeitä analysoivan algoritmin ja ihon sähkönjohtavuuden seurannan ja näytimme, kuinka osallistujan

kehollisia reaktioita seuraava tekniikka voi antaa täydentävää evidenssiä tehtäessä tulkintoja vuorovaikutuksen kulusta. Erityisesti analyysimme osoitti, että kasvonilmeitä analysoivan algoritmin sekä ihon sähköjohtavuuden seurannan tuottama tieto osallistujan tunnereaktiosta voi tukea keskustelunanalyttisiä havaintoja kysymykseen annetun vastauksen käsittelystä riittämättömänä. Toisaalta tutkimuksemme tuo esiin sen, että tiedon kielellinen vastaanotto ja kasvonilmeitä analysoiva algoritmi voivat tuottaa myös erisuuntaista tietoa: asiakkaan kolmannen position vuoro kuten *okei* voi osoittaa vastauksen hyväksyntää, kun taas kasvoja seuraava algoritmi tuo samanaikaisesti ilmi vihaa ja halveksuntaa implikoivia muutoksia.

Kasvonilmeitä analysoivan algoritmin tuloksia onkin hyvä tarkastella suhteessa muihin fysiologisiin mittauksiin ja keskustelukontekstiin: esimerkiksi algoritmin esittämä tulkinta tutkittavan henkilön vihasta tai halveksunnasta voi ihon sähkönjohtavuuteen suhteutettuna ja keskustelun laadullisen analyysin myötä tarkentua tulkinnaiksi pettymyksestä tai turhautumisesta saatuun tietoon. Se puolestaan käy ilmi tarkastelemalla keskustelun jäsentymistä ja huomioimalla esimerkiksi peräkkäisten kysymysten esittäminen ja samaa aihepiiriä käsittelevien kysymysten ketjuuntuminen sekä keskustelutilanteen luonne (myyjän ja potentiaalisesti kriittisesti tuotteen tai myyntitilanteeseen suhtautuvan asiakkaan välinen neuvottelu).

Aiemmassa tutkimuksessa on osoitettu, että kysymys-vastausjaksojen rakentuminen heijastelee erityisesti institutionaalisessa keskustelussa keskustelijoiden välisiä valtasuhteita (Wang 2006; Ford 2010; Thornborrow 2014; vrt. Sarangi 2010). Myyntineuvottelussa asiakkaalla on valta tehdä päätös siitä, edetäänkö neuvottelussa kohti kaupantekoa vai ei, mutta useimmiten asiakkaat pyrkivät löytämään yhteisesti ymmärrettävissä olevan perustelun mahdolliselle kaupasta kieltäytymiselleen (ks. Clark ym. 1994). He voivat esimerkiksi kysyä tarjotun palvelun hintaa ja käyttää myyjän vastausta syynä kieltäytyä kaupanteosta ja päättää neuvottelu (Niemi & Hirvonen 2019). Samaa tapaamme tarkastelemissamme neuvotteluissa asiakkaat voivat käyttää (mahdollisesti kriittisiä) kysymyksiä keinona käydä epäsuoraa keskustelua esimerkiksi siitä, missä määrin myyjä on saanut vakuutettua asiakkaan tuotteen hyödyllisyydestä.

Tarkastelemissamme etäneuvotteluissa asiakas voi kriittisten kysymysten avulla tuoda esiin omia varauksiaan, jotka liittyvät ME:n markkinoiman tuotteen käyttöönottoon. Asiakas pyrkii kysymysten muotoilussa hyödyntämään tiedollista etuasemaansa (Heritage 2012) ja siis valtaansa terveydenhoidon ja lääketieteen alalla suhteessa ME:hen. Tiedollisesti ME:n asema on keskustelussa kompleksinen: yhtäältä hänen oletetaan tuotteen esittelijänä tuntevan ainakin omaa terveydenhoitoaluettaan koskevaa tutkimusta, toisaalta ME:n tietämys terveydenhoitoon ja lääketieteeseen liittyvistä laajemmista käsitteistä ja ilmiöistä on koulutettuun ammattilaiseen verrattuna oletusarvoisesti pinnallisempi ja rajallisempi. Näin ollen ME joutuu monin paikoin asettumaan keskustelussa tietävämpään asemaan kuin ehkä todellisuudessa onkaan. Artikkelissamme tarkastellussa kysymyssarjassa ME:lla on

lähtökohtaisesti edellytykset vastata TA:n kysymyksiin, mutta samalla kysymykset ovat vaarassa ohjata keskustelun sellaisille alueille, joilla ME:n tietämys ei välttämättä vastaa TA:n tietämystä. Kaikkinensa kysymyssarjan tarkastelu tuo esiin sen, miten asiakkaat voivat hyödyntää tiedollisia resurssejaan rakentaessaan oman toimintalinjansa mukaista kriittistä näkökulmaa tuotteen käyttöönottoa kohtaan ja miten myyjä voi vastauksissaan pyrkiä ylläpitämään omaa toimintalinjaansa ja säilyttämään tuotteen käyttöönoton edellytykset mahdollisimman hyvinä.

Kokeelliseen tutkimusasetelmaamme sisältyi kasvonilmeiden analyysi, ihon sähkönjohtavuuden muutosten seuranta ja pulssin mittausta sekä katseenseuranta. Tämän artikkelin analyysissä nostimme esiin ensisijaisesti asiakkaan kasvonilmeiden automaattisen analyysin tunteiden laadun indikaattorina ja toissijaisesti ihon sähkönjohtavuuden muutosten seurannan tunteiden voimakkuuden indikaattorina. Huomionarvoista on, että ihon sähkönjohtavuudessa ei tapahtunut merkittäviä muutoksia niissä keskustelun kohdissa, jotka olivat keskusteluanalyttisesti tarkasteltuna kiinnostavia ja joista AFFDEX-algoritmi tunnisti negatiivisia tunteita. Tästä voimme mahdollisesti päätellä, että esimerkiksi asiakkaan ilmaisema pettymys saatuihin vastauksiin ei ollut tunnekokemuksena riittävän vahva näkyäkseen merkittävänä muutoksena ihon sähkönjohtavuudessa. Jo kahden etäneuvottelun perusteella yksi keskeinen tuloksemme on, että laboratorio-olosuhteissa kerätty aineisto voi tuottaa keskusteluanalyttistä tutkimusta täydentävää evidenssiä vuorovaikutuksen kulusta. Yksin kasvonilmeiden analyysi ja ihon sähkönjohtavuuden seuranta eivät siis ainakaan tämän tutkimuksen asetelmassa nähdäksemme tuottaisi luotettavaa ja kokonaisvaltaista tulkintaa esimerkiksi tunnekokemuksesta vuorovaikutuksessa, vaan sitä on täydennettävä keskustelun laadullisella analyysillä.

Laboratoriomittaristo, etenkin sen kasvonilmeitä analysoiva algoritmi, antaa keskusteluun liittyvistä dynaamisista ilmeistä ajoittain epäluotettavaa tietoa. Esimerkiksi olemme havainneet, että algoritmi voi tulkita kulmakarvojen kohottamisen suoraviivaisesti yllätyksen ilmaisuksi. Keskustelun videotallenteita tarkastellessa kulmakarvojen kohotus liittyy kuitenkin usein puhujan pitkähkön puheenvuoron aikaisiin eleisiin, joita on vaikea tulkita varsinaisesti yllätyksen ilmaisuksi: pikemminkin näkisimme niiden liittyvän esimerkiksi vilpittömyyden indikointiin. Keskittymällä tutkimuksessa tarkasti rajattuun toimintakontekstiin, kuten kysymys-vastausjaksoihin ja kolmannen position responsseihin, voidaan keskusteluanalyysin metodin ja laboratoriomittariston yhdistämistä kuitenkin helpottaa. Koska toimintakonteksti on rajattu, mittariston antamaa tietoa on helpompi tulkita, verrata keskenään esimerkkien välillä ja yhdistää tulkintaa tukeviin keskustelun laadullisen analyysin havaintoihin, kuten kysymys-vastausjaksojen ketjuuntumiseen.

Lisääntyvä kokemus tutkimusmenetelmien integraatiosta paitsi vahvistaa tutkimusta ja sen luotettavuutta myös avaa keskusteluanalyysin merkitystä laajemmalle yleisölle. Esimerkiksi tutkimusprojektiin osallistuvilla yrityksillä voi olla mielekästä nähdä toisiaan tukevia mutta eri menetelmillä hankittuja tutkimustuloksia, kuten

algoritmin tuottama automatisoitu analyysi tutkittavan henkilön kasvoniilmeistä ja samaan aikaan käydyn keskustelun laadullinen mikroanalyttinen tutkimus. Myöhempi tutkimus voi analysoida laajempia laboratorio-olosuhteissa kerättyjä aineistoja ja siten edelleen vahvistaa tuloksia ja osoittaa yhä selvemmin menetelmäintegraation mahdollisuudet myös keskustelunanalyysia tuntemattomalle yleisölle.

Kirjallisuus

- Bedenek, M. & C. Kaernbach 2010. A continuous measure of phasic electrodermal activity. *Journal of Neuroscience Methods*, 190, 80–91.
- Chovil, N. 1991. Discourse-oriented facial displays in conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 25(1), 163–194.
- Clark, C., P. Drew & T. Pinch 1994. Managing customer 'objections' during real-life sales negotiations. *Discourse & Society*, 5(4), 437–462.
- Clift, R. 2016. *Conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farnsworth, B. 2019. *Facial action coding system (FACS) – a visual guidebook*. <https://imotions.com/blog/facial-action-coding-system/>.
- Ford, C. E. 2010. Questioning in meetings: participation and positioning. Teoksessa A. Freed & S. Ehrlich (toim.) *Why do you ask? The function of questions in institutional discourse*. Oxford: Oxford University Press, 211–234.
- Hakulinen, A. & M. Saari 1995. Temporaaalisesta adverbista diskurssipartikkeliksi. *Virittäjä*, 99(4), 481–500.
- Heritage, J. 2012. The epistemic engine: sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30–52.
- Heritage, J. & S. Clayman 2010. *Talk in action: interactions, identities, and institutions*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- iMotions 2017. *Galvanic skin response. The complete pocket guide*. <https://imotions.com/blog/galvanic-skin-response/>
- ISK = Hakulinen, A., M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. H. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jefferson, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. Teoksessa G. H. Lerner (toim.) *Conversation analysis: studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13–31.
- Kaukoma, T., A. Peräkylä & J. Ruusuvuori 2013. Turn-opening smiles: facial expression constructing emotional transition in conversation. *Journal of Pragmatics*, 55, 21–42.
- Kaukoma, T., A. Peräkylä & J. Ruusuvuori 2014. Foreshadowing a problem: turn-opening frowns in conversation. *Journal of Pragmatics*, 71, 132–147.
- Kaukoma, T., A. Peräkylä & J. Ruusuvuori 2015. How listeners use facial expression to shift the emotional stance of the speaker's utterance. *Research on Language and Social Interaction*, 48(3), 319–341.
- Kendrick, K. H. 2017. Using conversation analysis in the lab. *Research on Language and Social Interaction*, 50(1), 1–11.
- Koivisto, A. 2015. Dealing with ambiguities in informings: Finnish *aijaa* as a "neutral" news receipt. *Research on Language and Social Interaction*, 48(4), 365–387.
- Koivisto, A. 2017. Uutta tietoa vai oivallus? Eräiden dialogipartikkeleiden tehtävistä. *Virittäjä*, 121(4), 473–499.

- Linell, P., J. Hofvendahl & C. Lindholm 2003. Multi-unit questions in institutional interactions: sequential organizations and communicative functions. *Text & Talk*, 23(4), 539–572.
- Niemi, J. & L. Hirvonen 2019. Money talks: customer-initiated price negotiation in business-to-business sales interaction. *Discourse & Communication*, 13(1), 95–118.
- Paananen, J. 2016. Kuinka lääkärit korjaavat kysymyksiään? Kysymysten uudelleenmuotoilu monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. *Virittäjä*, 120(4), 552–579.
- Peräkylä, A., P. Henttonen, L. Voutilainen, M. Kahri, M. Stevanovic, M. Sams & N. Ravaja 2015. Sharing the emotional load: recipient affiliation calms down the storyteller. *Social Psychology Quarterly*, 78(4), 301–323.
- Peräkylä, A. & J. Ruusuvuori 2012. Facial expressions and interactional regulation of emotion. Teoksessa A. Peräkylä & M.-L. Sorjonen (toim.) *Emotion in interaction*. Oxford: Oxford University Press, 64–91.
- Raevaara, L. 2006. Kysymykset virkailijan työkaluna. Teoksessa M.-L. Sorjonen & L. Raevaara (toim.) *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 86–116.
- Raevaara, L. 2011. Accounts at convenience stores: doing dispreference and small talk. *Journal of Pragmatics*, 43, 556–571.
- Raymond, G. 2010. Grammar and social relations: alternative forms of yes/no-type initiating actions in health visitor interactions. Teoksessa A. Freed & S. Ehrlich (toim.) *Why do you ask? The function of questions in institutional discourse*. Oxford: Oxford University Press, 87–107.
- Rosenberg, E. L. 2005. Introduction: the study of spontaneous facial expressions in psychology. Teoksessa P. Ekman & E. L. Rosenberg (toim.) *What the face reveals: basic and applied studies of spontaneous expression using the Facial Action Coding System (FACS)*, toinen painos. Oxford: Oxford University Press, 3–18.
- Ruusuvuori, J. & A. Peräkylä 2009. Facial and verbal expressions in assessing stories and topics. *Research on Language and Social Interaction*, 42(4), 377–394.
- Sarangi, S. 2010. The spatial and temporal dimensions of reflective questions in genetic counselling. Teoksessa A. Freed & S. Ehrlich (toim.) *Why do you ask? The function of questions in institutional discourse*. Oxford: Oxford University Press, 235–255.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis, vol. I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seppänen, E.-L. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Singh, S., D. Marinova, J. Singh & K. R. Evans 2018. Customer query handling in sales interactions. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 46, 837–856.
- Sorjonen, M.-L. 2018. Reformulating prior speaker's turn in Finnish. Turn-initial *siis*, *eli*(kkä) and *nii*(n) *et*(tä). Teoksessa J. Heritage & M.-L. Sorjonen (toim.) *Between turn and sequence. Turn-initial particles across languages*. Amsterdam: John Benjamins, 251–285.
- Stevanovic, M., T. Himberg, M. Niinisalo, M. Kahri, A. Peräkylä, M. Sams & R. Hari 2017. Sequentiality, mutual visibility, and behavioral matching: body sway and pitch register during joint decision making. *Research on Language and Social Interaction*, 50(1), 33–53.
- Stevanovic, M. & C. Lindholm (toim.) 2016. *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Stöckli, S., M. Schulte-Mecklenbeck, S. Borer & A. C. Samson 2018. Facial expression analysis with AFFDEX and FACET: a validation study. *Behavior Research Methods*, 50, 1446–1460.
- Svennevig, J. 2013. Reformulation of questions with candidate answers. *International Journal of Bilingualism*, 17(2), 189–204.

240 KYSYMYKSI-VASTAUSJAKSOT MYYJÄN JA ASIAKKAAN ETÄNEUVOTTELUSSA:
KESKUSTELUNANALYYSIN INTEGROINTI LABORATORIOTUTKIMUKSEEN

Thornborrow, J. 2014. *Power talk: language and interaction in institutional discourse*. London: Routledge.

Vepsäläinen, H. 2019. *Suomen n"o"-partikkeli ja kysymyksiin vastaaminen keskustelussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/301318>.

Voutilainen, L., P. Henttonen, M. Kahri, M. Kivioja, N. Ravaja, M. Sams & A. Peräkylä 2014. Affective stance, ambivalence, and psychophysiological responses during conversational storytelling. *Journal of Pragmatics*, 68, 1–24.

Voutilainen, L., P. Henttonen, M. Kahri, N. Ravaja, M. Sams & A. Peräkylä 2018. Empathy, challenge, and psychophysiological activation in therapist-client interaction. *Frontiers in Psychology*, 9, 530.

Wang, J. 2006. Questions and the exercise of power. *Discourse & Society*, 17(4), 529–548.

Liite 1. Litterointimerkit.

Sävelkulku ja sävelkorkeus

- . laskeva sävelkulku
- , tasainen sävelkulku
- ? nouseva sävelkulku
- ↑ ympäröivää puhetta korkeammalta aloitettu tai sanottu jakso
- ↓ ympäröivää puhetta matalammalta aloitettu tai sanottu jakso

Painotus ja puhenopeus

- _ painotettu sana tai sanan osa on alleviivattu
- °joo° ympäröivää puhetta hiljaisemmin sanottu jakso
- >joo< ympäröivää puhetta nopeammin sanottu jakso
- <joo> ympäröivää puhetta hitaammin sanottu jakso
- JOO kovaäänistä puhetta

Sanojen kesto

- kesken jäänyt sana
- < sanan loppu tavallista lyhyemmin sanottu
- : äänteen venytys

Hengitys

- .joo piste sanan edessä: sana on lausuttu sisään hengittäen
- .hhh piste h:n edessä: sisäänhengitys (yksi h on sekunnin kymmenesosa)
- hhh uloshengitys

Tauot, päällekkäispuhunta

- (0.4) tauko ja sen kesto sekunteina
- (.) mikrotauco (alle 0.2 sekuntia)
- = tauotta toisiinsa liittyvät puhunnokset
- [päällekkäispuhunnan alku
-] päällekkäispuhunnan loppu

Muita esitystapaa koskevia seikkoja

- £joo£ hymyillen tuotettu jakso
- (h) naurua (tai hengitystä) sanan sisällä
- #joo# nariseva ääni
- @ määrittelemätön äänen sävyn muutos, yleensä referoitaessa

Epäselvät kohdat ja litteroijan kommentit

- (joo) epäselvästi kuultu jakso
- (-) jakso, josta ei ole saatu selvää
- (()) litteroijan muut kommentit kaksoissulkeissa

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological Turns in Applied Language Studies. *AFin-LAn vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 78. Jyväskylä. s. 242–257.*

Ray Wilkinson

University of Sheffield

The impact of co-occurring communicative impairments on the understandability of atypical speakers' talk

Contributing to conversation analytic research into 'atypical interaction' (i.e. naturally-occurring interactions involving one or more participants with a communication disorder), this paper focuses on talk by individuals who present with both aphasic language impairments and other communicative impairments, which can be in the form of motor, motor programming or cognitive impairments. It shows how, in three such cases, the co-occurring impairments may each contribute to turns at talk by the atypical speaker which are particularly problematic in terms of their understandability. In each case these trouble source turns result in (1) the production of other-initiations of repair by the recipient which are 'off track', and (2) repair sequences which are notably prolonged. This type of investigation fills a gap in existing atypical interaction research where most analysis has focused on the impact of individual communicative impairments on talk-in-interaction.

Keywords: atypical interaction, conversation analysis, communication disorder, communicative impairment

Asiasanat: epätyypillinen vuorovaikutus, keskustelututkimus, kielihäiriö, vuorovaikutuksen häiriö



1 Introduction

This paper contributes to a developing body of research which uses conversation analysis (Clift 2016) to examine how having a communication disorder impacts on a person's ability to talk and interact with others within everyday social encounters (Wilkinson et al. 2020). Communication disorders include, among others, stammering, aphasia (a language disorder acquired following brain damage), dysarthria (a motor speech disorder which typically impacts on the intelligibility of the person's talk), and the communicative impairments associated with dementia, autism or learning disability. The impact of the communication disorder can result in the speaker, and the interaction they are engaging in, being 'atypical' (Wilkinson et al. 2020) compared to the typical interactional practices and recognizable actions (Heritage 2010; Robinson 2016) produced by adult native speaker participants without communicative impairments.

In a recent overview of work in this field (Wilkinson 2019), I outlined some of the recurrent interactional features associated with **individual** communication disorders, such as stammering, and **individual** communicative impairments associated with these disorders, such as agrammatism (an aphasic impairment, where the speaker can present with, for example, reduced complexity of syntax, omission of morphological elements, problems with word order, and a paucity of verbs; Kent 2004). As I noted there, while it can be analytically useful to examine individual disorders/impairments in this way, such a focus neglects an important clinical and analytic issue: namely, that "an individual can of course present with impairments across various areas, and such a situation is not at all uncommon. For example, following a stroke, a person may have both aphasia and dysarthria, as well as an age-related hearing loss that was present prior to the stroke" (Wilkinson, 2019, fn. 1, p. 282). In this paper I will analyse cases where a speaker has more than one type of communication impairment and I examine some of the ways in which these **co-occurring** impairments can impact on the interaction. Since the possible combinations of different impairments can be manifold, the aim here is not to provide any kind of overview of these possibilities. Rather, what is presented is a more limited investigation in relation to one communication disorder—aphasia—and how, when a speaker has a second, co-occurring, disorder/impairment, there is evidence that the nature of the interactional trouble and its impact on the interaction might regularly be different to (and, we can hypothesize, be greater than) cases where the speaker has aphasia alone.

I will discuss three episodes of interaction, each involving a different speaker with aphasia. The co-occurring disorders/impairments across the three people with aphasia are, respectively, dysarthria, dyspraxia (an articulatory programming disorder; Kent 2004), and cognitive impairments, here in the form of executive function deficits (Barkley 1997), which can include working memory, planning and

problem-solving deficits. Each of the three episodes has been written about previously in relation to other analytic issues (i.e. Wilkinson et al. 2011; Wilkinson 1999; Penn et al. 2015 respectively), and further information about each of the speakers with aphasia and their impairments can be found in the relevant publication. Here, the focus is on how in each case the co-occurring impairments can be seen to impact on the interaction.

In each of the three episodes it will be seen that there is a problem for the recipient in comprehending what the speaker with aphasia has said, and that the recipient makes this evident in the form of an other-initiation of repair (Schegloff 2000). While such problematic understandability of the talk is by no means the only way in which co-occurring impairments can be seen to impact upon talk-in-interaction, limiting the analysis here to this particular feature allows for a more in-depth investigation of this type of impact, including some comparison across the three forms of co-occurring disorders/impairments that result in the atypical speaker's talk being difficult to understand.

Participants in interaction use repair practices to deal with problems in speaking, hearing and understanding talk. As Schegloff et al. (1977) discuss in their seminal work in this area, repair can be separated out into two separate activities: repair initiation, where some part of the talk (the 'trouble source') is identified as problematic, and repair outcome (or simply 'repair') i.e. the completion of the repair or the abandonment of the repair attempt. Both initiation of repair and repair can be carried out by 'self' (the speaker of the trouble source turn) or 'other' (another participant).

For any turn at talk by a speaker, the 'next turn' by another participant that follows it is where that participant will display in some manner how that prior turn was understood (Sacks et al. 1974). One function of other-initiations of repair is to display the recipient as having a problem with hearing/understanding an earlier, usually immediately prior, turn at talk. Other-initiations of repair can take various forms, and these can differ in terms of their 'strength' i.e. their capacity to 'locate' a trouble source (Schegloff et al. 1977). Thus, while at the weaker end of the spectrum, 'open class' other-initiations of repair (Drew 1997), such as *pardon?* do not locate a specific element of an earlier turn as the trouble source, other forms can locate a certain item or items as the trouble source (e.g. *forty nine what?*; Drew 1997, example 2) or can provide a candidate understanding (sometimes with *you mean*) of what the speaker meant for the speaker then to confirm or not (e.g. *you mean homosexual?*; Schegloff et al. 1977, example 39). Repair is generally very effective in highlighting and dealing with trouble sources, such that typically a single repair initiation is all that is needed before repair completion is then successfully achieved (Schegloff 1979, 2000). In relation to other-initiations of repair, this means that most commonly only one sequence of other-initiation of repair by the recipient plus subsequent repair work by the trouble source speaker is necessary for the repair activity to be completed. As

Schegloff (2000) notes, however, in typical interaction two or even three other-initiation of repair sequences may on occasion be necessary, and he states that three other-initiations of repair are the most that he has encountered.

2 Analysis

2.1 Aphasia and dysarthria

In Extract 1 (from Wilkinson et al. 2011), Connie, a woman with agrammatism and dysarthria is having a conversation at home with her husband Sam. As the extract starts (lines 01–02), Sam is developing a suggestion he has put forward that the couple should visit California in the following year. In line 03, after some delays in the form of an inbreath, a pause and some search tokens, Connie says /f:æbəri/. This utterance by Connie will turn out to be a trouble source turn in that Sam displays a problem in understanding it, as evidenced first by his other-initiation of repair in line 04 in the form of a candidate understanding (*February?*). Connie rejects this guess and re-tries the problematic item, changing the phonetic realisation of the word slightly to /f:æərəɪ/ (line 05). Sam then produces a second candidate understanding (*family?*) which Connie accepts (line 07).

Extract 1

01	S:	stop off in California (0.8) on the way there- in
02		(.) New York on the way there.
03	C:	.hhh ehm (1.4) eh /f:æbəri/
04	S:	February?
05	C:	no::! (0.6) /f:æərəɪ/
06	S:	fəmi:li?= =yeah.
07	C:	(1.2)
08		((<i>slower and more deliberate</i>)) fəmi:li.
09	S:	/fæbəri:/,
10	C:	fa:mi:li.
11	S:	fa:mi:li.
12	C:	fa:mi:li.
13	S:	that's it. (0.3) family. your family in Am-America.
14		(0.5) [we'll see them.]
15	C:	[no::!]
16	C:	(0.3) ((lip smack))
17	S:	family?

- 18 (1.5) ((C looks crossly at S))
 19 S: sorry (.) °I'm (.) (mistaken)°
 20 C: /fæbəwɪ/ ((lip smack)) (1.3) fa:mi:ly.=
 21 S: =yeah,
 22 C: ((lip smack)) Johnny?
 23 S: yeah. (0.7) and they're going.
 24 C: no:: [:!] ((looks frustrated))
 25 S: [>go on<] go on sorry sorry go on.
 26 C: eh Johnny,
 27 S: yeah.
 28 C: Mandy.
 29 S: yes,
 30 ((C continues to produce a list of family names))

Of primary interest here is: what does Sam's guess of *February*? at line 04 make evident about the nature of Connie's turn in line 03 as a trouble source? It clearly appears to be the case that the impact of Connie's **dysarthria** on her utterance is one factor affecting Sam's ability to understand her at this point; the phonetic distortion of her attempt to say *family* means that Sam has a problem in comprehending the form of the word she is producing (line 04). At the same time, however, there is evidence that Connie's **aphasia** has also had an impact on making her utterance in line 03 problematic for Sam to understand. As becomes clear as the episode develops, in saying *family* here Connie is attempting to request or propose that the couple change the current activity from having a conversation about the future California trip to doing something that the couple were doing a short time earlier in this interaction, namely Connie practising saying names of members of her family and Sam supporting her in doing this (as eventually happens from line 26 onwards). This extremely compacted (i.e. one word) version of the request/proposal is a consequence of Connie's aphasia, and perhaps especially her agrammatism. Due to this combination of the impacts of the dysarthria and the aphasia, Sam is faced with the task of making sense of an utterance which is both markedly phonetically distorted, resulting in poor intelligibility, and also extremely compacted in its linguistic form for the type of action (a request/proposal) which Connie is here attempting to convey. The result is that Sam's candidate understanding in line 04 is significantly 'off track'; it would appear that his guess is based on (a) his perception of the phonetic form of Connie's talk in line 03, along with (b) an inference as to what this linguistic item might relevantly be if it was a response to his suggestion (for example, *February* perhaps concerning when the trip might take place). As it happens, however, Sam has neither guessed the form of the word correctly nor, it appears, is he aware that the action of Connie's utterance is a request/proposal (to change to another activity) rather than a response to his suggestion about the California trip and the possible stopover in

New York. Further evidence that Sam does not recognize that Connie's utterance in line 03 should be heard as requesting/proposing a change of activity can be seen in lines 13–15 and 23–24. By this point in the conversation he is clear about the word form that Connie has produced (*family*) but appears to be continuing to try and interpret its action/what Connie means by it by relation to what (to him) is still the ongoing topic of talk i.e. his proposed trip to the USA.

Understanding the form of the lexical item here and the action it is conveying would appear to be reflexively linked: Sam's difficulty in grasping the phonetic form of the word means he is likely to have difficulty in understanding the action (an action which he may not be expecting at this point in the conversation). At the same time, his expectation of what Connie's action here might be (a response to his suggested trip) can influence how he attempts to make sense of the distorted phonetic form of the word (as seems evident here where his 'best guess' at the word Connie is producing—*February*—could make sense as an agrammatical response by her to his suggestion).

It was noted above that one hypothesis about trouble source turns where the trouble was evidently the consequence of more than one type of communicative impairment could be that these turns might regularly be more problematic and impactful for the conversation than trouble source turns which were the result of one type of impairment alone. A specific comparison is not possible here, but at least in the case of the type of trouble source turn examined in the three extracts in this paper, there is some indication that such trouble sources can be problematic and impactful in particular ways. Two, linked, features of such trouble sources and the repair sequences which highlight and attempt to resolve them can be seen in both Extract 1 and also in the two other extracts that follow. First, in such cases the recipient's other-initiation of repair may display that they are having a problem in grasping the precise **nature** of the trouble source i.e. while they are clear that they are finding some aspect of the prior speaker's turn problematic to understand, it emerges that they do not have a good grasp of what exactly it is about that turn that is making it difficult for them to understand it. One way in which this becomes evident is in the fact that the other-initiation of repair is 'off track', as with Sam's candidate understanding in the form of *February?* in line 04 of Extract 1. Second, the problematic understanding can take several 'rounds' of joint work by the recipient and the producer of the original trouble source to resolve (if indeed the problem is fully resolved), meaning that the repair activity can be prolonged and the progressivity (Schegloff 1979) of the sequence/topic underway delayed until the repair is completed. Thus in Extract 1, even after several rounds of joint work attempting to resolve the problematic understandability of Connie's utterance which was originally produced in line 03, there is evidence from Sam's turn in line 23 that he has still not adequately grasped what Connie's utterance there was attempting to convey, even though he has understood by lines 06–07 that the word she is producing is *family*.

Indeed, it is only when Connie embarks on actually **doing** the proposed activity of naming family members that Sam appears to finally come to an understanding (see lines 26–30) of what she has been attempting to convey to him since line 03.

2.2 Aphasia and dyspraxia

The second extract (Wilkinson 1999) comes from a conversation between James, a speaker with aphasia and dyspraxia, and his speech and language therapist in the therapist's office in a hospital. The extract displays somewhat similar features to those seen in Extract 1 in terms of: (1) the other-initiation of repair, which turns out to be another 'off track' candidate understanding, (2) the trouble source turn, which appears to be problematic for the recipient to understand due to its combination of motor production difficulties and agrammatic form, and (3) the prolonged repair attempt which follows.

In lines 01–07 James and the therapist are discussing James' daughter, who currently lives in Germany and works as a ballerina. In lines 04–06 the therapist produces an assertion about the daughter, evidently based on what she's been told in an earlier conversation; namely that the daughter has been with the German ballet company for quite some time. The assertion plus tag question format makes relevant from James a confirmation or rejection of the therapist's assertion (Heritage 2012), with further information possibly expected to be provided by him (if possible), such as a more precise description of how long his daughter has been with the company. It is James' (J) production of /tes/ (line 09) in response to the therapist's (T) assertion that first proves to be problematic for the therapist to understand:

Extract 2

- 01 T: will she be able to get time off to
 02 [come to-?
 03 J: [(shakes head)] no.
 04 T: no so (0.5) right she's been with the-
 05 the uh (.) them for (.) quite some time
 06 [that] German ballet com[pany] hasn't she
 07 J: [yes] [yeah-]
 08 T: mm,
 09 J: uhm, ((clears throat)) /te/ - /tes/
 10 (0.6)
 11 J: /tes/
 12 (0.9)
 13 J: [/tes/]
 14 [(finger spells 'S' on table)]]

249 THE IMPACT OF CO-OCCURRING COMMUNICATIVE IMPAIRMENTS ON THE UNDERSTANDABILITY OF ATYPICAL SPEAKERS' TALK

15 T: six?
 16 J: no
 17 ((finger spells 'S' plus one other letter
 18 on the table, then looks at T))
 19 J: /zes/
 20 (2.8)
 21 J: /zes/
 22 (0.5)
 23 T: Swi:°ss°=
 24 J: =yes
 25 T: Swiss [oh]
 26 J: [(oh)]
 27 T: are they Swiss rather than [Ger] man then
 28 [(yes)]
 29 T: oh right I hadn't realised that
 30 J: no
 31 T: oh:: but they are posted in Germany aren't they?
 32 J: yes

It emerges later (lines 23–28) that: (1) the word that James is attempting to say in line 09 (and subsequently in lines 11, 13, 19 and 21) is *Swiss*, but the phonetic production of this word is impacted by his **dyspraxia**; and (2) in saying *Swiss* James is producing an other-correction (Schegloff et al. 1977) of the therapist's talk in line 06, in effect replacing the therapist's description of the ballet company as German with the correct description of them as being Swiss. While James' **agrammatism** may not be impacting significantly on his original trouble source turn in line 09 (since other-correcting the therapist's description of the ballet company as German with the single word *Swiss* could be a typical form of positionally-sensitive grammar (Schegloff 1996) in this context), it does appear to impact on the repair activity here as a whole. This can be seen in the fact that in his subsequent self-repair attempts he continues with a single word form, whereas a typical speaker could here act to clarify the meaning by expanding the utterance into a sentential form (for example, 'they're actually Swiss' or—similar to what the therapist eventually says in line 27—'they're Swiss rather than German').

In this extract, at least some of the silences following James' attempted productions are treated by him as a lack of a relevant response by the therapist i.e. he orients to these silences as implicit displays that the therapist is having a problem in understanding him and he produces subsequent self-repair attempts (see, for example, lines 11–13 and 19–21). When the therapist does produce a candidate understanding, it can be seen to be 'off track' i.e. her *six?* (line 15) displays that—as was also the case with the recipient in Extract 1—she has neither understood the

form of the word (*Swiss*) nor, reflexively, the action that James is producing (here, an other-correction). Instead she appears to be adopting the wrong 'interpretative framework' (Goodwin, 1995) and (similarly to Extract 1) inferring what James might be saying in terms of the utterance functioning as a **response** (*six* here could be a partial response indicating the length of time—such as 'six years' for instance—that James' daughter has been with the company) rather than guessing it may be doing a different action, such as an other-correction. Again, the repair activity is prolonged, with the original attempt followed by several rounds of self-repair attempts by James followed by indications that the therapist is still having problems in understanding James' attempts (lines 09–21). The therapist eventually produces a further, tentative, candidate understanding in line 23, which is subsequently confirmed by James in the following turn.

2.3 Aphasia and cognitive impairments

The third extract is from a conversation involving JD, a woman with aphasia who also presented on testing with a series of executive function deficits (Barkley 1997) which related to cognitive skills including planning, problem solving and goal-directed creativity (see Penn et al. 2015, for further details). She also displayed perseverative behaviour, here evident in the recurrent use of the phrase *woody wood* in her conversation. In Extract 3 she is conversing with R, a research speech and language therapist working on the project to which JD was recruited.

As Extract 3 starts, JD is telling R about her experiences earlier in her life with her partner Pete, who died of emphysema (lines 01–11). As the conversation proceeds, JD then mentions someone who has not previously been mentioned in the conversation, *a scanner girl* (line 13). As is evident from how this conversation develops, both throughout this extract and for some time beyond it (see Penn et al. 2015 for a fuller version of the conversational episode), this person mention (Schegloff 2007) of *scanner girl* is problematic for the therapist to understand. One way in which the therapist's problem with understanding what JD is trying to tell her at these points in the conversation is made evident is through her lack of responses or displays of understanding following JD's mention of the phrase *scanner girl* (see lines 14, 16 and 18 among others). JD can be seen to treat these silences as implicitly indicating R's problematic understanding through her reiteration of the phrase either on its own (lines 15 and 17) or by adding other information to it (lines 20–22). At other times R makes explicit her inability to understand what JD is trying to convey to her with these mentions of *scanner girl* (line 25):

251 THE IMPACT OF CO-OCCURRING COMMUNICATIVE IMPAIRMENTS ON THE UNDERSTANDABILITY OF ATYPICAL SPEAKERS' TALK

Extract 3

01 JD: (0.9) no money no money.
02 R: right=
03 JD: =and casinos ((covers face)) woody wood
04 a mask, and dead.
05 (1.0)
06 R: ya I rem[ember
07 JD: [(asema)
08 (0.5)
09 R: mm °emphysema°
10 JD: mm.
11 R: mm. (1.4) I remember you told me.
12 (2.4)
13 JD: and uh:: (0.5) uh::m (0.5) a scanner girl.
14 (0.4)
15 JD: a scanner girl.
16 (1.8)
17 JD: a scanner girl
18 (0.5)
19 JD: (two year:s).
20 (0.5) a goy- a boyfriend,
21 R: ((nods))
22 JD: (.) and a (sc)anner girl.
23 (0.4)
24 JD: uh::m ((turns to her book on the table))
25 R: °I'm not getting this ()°
26 JD: B.A.
27 R: ja?
28 JD: (0.3) and a scanner girl. uh woody wood hah
29 (0.3)
30 JD: a car and a scanner girl. Uh
31 (0.4)
32 JD: cars.
33 (1.6)
34 JD: uh cars.
35 R: he was- (0.3) he sold cars?
36 JD: no! ((hand to table))
37 R: (mm)
38 (1.1)
39 JD: uh::m, (0.4) ((picks up pencil))

40 JD: (a wallow)=
 41 R: =oh he was a CA::::R, (.) like he was a
 42 mechanic.=
 43 JD: =mm
 44 R: he had his own
 45 JD: mmhm
 46 R: body shop
 47 JD: mmhm
 48 R: and he: (0.3) looked after cars
 49 JD: mhm
 50 R: and fixed cars (and)
 51 JD: mhm mm
 52 (1.5)
 53 JD: so:, woody wood hah: (1.0) spanner girl.
 54 R: ((mouths something))
 55 (1.0)
 56 JD: a scanner girl.
 57 (0.4)
 58 JD: a- woody wood a scanner girl.
 59 (0.4)
 60 JD: fixing the cars.
 61 R: ja,
 62 JD: B.A. and a scanner girl! he heh heh
 63 ((smiling and silent laughter))
 64 R: ((silent laughter))
 65 R: .hh so he had a (.) degree?=he had a B.A.?
 66 JD: no that one. ((pointing to book on table))
 67 R: Pete did?
 68 JD: no that one. ((indicating herself))
 69 R: you had a B.A.?=
 70 JD: =mm mm.

One reason why the *scanner girl* phrase is likely to be problematic for R to understand is because it contains an **aphasic error**; what JD intends to say is 'spanner girl' (as she correctly produces it sometimes, including in line 53), but because of a phonemic paraphasia (a symptom of her aphasia) she more commonly produces the phrase as *scanner girl*. A second reason may be that R does not realise—at least at the time of JD's earlier uses of the phrase—that *scanner girl/spanner girl* is JD's way of saying 'mechanic' (and specifically a female mechanic), a word that she evidently has difficulty in accessing and using. Indeed, it is not used anywhere in this episode. A third, and important, reason why the phrase may be problematic for R

to understand is that R shows no evidence of understanding how JD is **using** this phrase i.e. as a self-mention, where the *scanner girl/spanner girl* in JD's telling is, as becomes clear later, JD herself. R's lack of understanding of this aspect of the phrase is evident, among other places in the extended episode, in lines 30–36 where she shows no sign of understanding that JD's utterance *a car and a scanner girl* is a mention of JD herself. Instead R tries to make sense of it as somehow referring to Pete, as seen in line 35 where her candidate understanding takes the form of *he sold cars?*, a candidate understanding that, in line 36, JD emphatically rejects. It is also evident in lines 62–70 where R displays no immediate understanding that JD's utterance *B.A.* [i.e. a Bachelor of Arts degree] *and a scanner girl* concerns JD herself (see Drew & Penn 2016) and instead produces candidate understandings where it is evident she is inferring it was Pete who had the B.A. (lines 65 and 67).

R's lack of understanding here that *scanner girl/spanner girl* is being used by JD as a self-mention is perhaps not surprising, since JD does not design her turns in a way which makes this self-reference evident (for example she does not use 'I' or 'me' in relation to the *scanner girl/spanner girl* phrase) and neither does she attempt to clarify this aspect of the phrase through self-repair attempts following R's clear lack of understanding in this regard. JD's apparent lack of awareness of how the design of her turns may lead to problems for the recipient in adequately understanding them, and her lack of attempts to clarify this aspect of the utterance following R's evident problematic understanding, can both be understood in relation to JD's **cognitive/executive function deficits** (see Penn et al. 2015 for details).

As with Extracts 1 and 2, therefore, the candidate understandings by the recipient (for example, in lines 35 and 65) are 'off track'. As with Extracts 1 and 2 one aspect of this may be that there is a problem for the recipient in grasping what the word form is that the aphasic speaker is attempting to produce (since it usually emerges as *scanner*, rather than *spanner*). Indeed, even if and when it is clear to R that JD means to say 'spanner girl', it may be that R does not realise that this is JD's manner of conveying '(female) mechanic'. In addition, however, a significant part of R's understanding problem appears to be that she is not comprehending (1) that JD is using the phrase *scanner girl/spanner girl* to mention herself, and (2) that she is doing this as part of the more overarching activity, carried out over a number of turns, of producing a mild or humorous telling/complaining about working as a mechanic, a role for which she has evidently over-qualified due to having a degree. It is only in lines 69–70 that there is evidence (for R as well as for us as analysts) that R has, at least to some extent, grasped that JD is talking about herself with the *scanner girl/spanner girl* phrase; even after this, however, it is not clear that she has adequately understood what the more overarching 'point' of JD's telling is (see Drew & Penn 2016).

Also, as with Extracts 1 and 2, the attempt to come to an adequate understanding in this episode is a prolonged one; it is only around two and a half minutes after JD's first mention of *scanner girl* that R appears to gain an understanding that JD is

using this phrase to refer to herself as a female mechanic (not shown here, but see Penn et al. 2015). As with the two previous extracts it would appear that the presence of co-occurring impairments, here aphasic and cognitive impairments, contributed to the recipient being unable to understand something about the person with aphasia's talk over an extended period of conversational time.

3 Concluding remarks

In this paper I have discussed three episodes of interaction, each of which involves a person with both aphasia and at least one other, co-occurring, communicative impairment. In each case it was shown how the recipient had notable difficulty, over a series of tries, in coming to an adequate understanding of what the person with aphasia was attempting to convey at this point in the interaction. The repair sequences in these three episodes were particularly notable in two ways which, it was suggested here, are linked:

- (1) the recipient's attempt at an other-initiation of repair (here a candidate understanding) was 'off track' in that it could be seen in retrospect that the recipient was not grasping something about the trouble source turn that was making it difficult for them to come to an adequate understanding of some aspect of that turn. In effect, the recipient had a kind of 'blind spot' in relation to the nature of the trouble source, and this difficulty in fully grasping what it was about the trouble source turn that they did not understand impacted on their ability to assist in resolving the trouble;
- (2) the repair activity was prolonged. In part this was because of the recipient's difficulties in grasping the nature of the trouble source, as outlined above, and in part it was due to the atypical speaker's difficulty in providing a more understandable version of the trouble source turn in their attempts at self-repairing that trouble.

This analysis suggests that these types of trouble sources and the other-initiations of repair that target them are worthy of further investigation, including what role co-occurring impairments may be playing in these repair sequences.

References

- Barkley, R. A. 1997. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121 (1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>.
- Clift, R. 2016. *Conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P. 1997. 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of trouble in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28, 69–101. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)89759-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)89759-7).
- Drew, P. & C. Penn 2016. On failure to understand what the other is saying: accountability, incongruity, and miscommunication. In J. D. Robinson (ed.) *Accountability in social interaction*. New York: Oxford University Press, 47–72.
- Goodwin, C. 1995. Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. *Research on Language and Social Interaction*, 28, 233–260.
- Heritage, J. 2010. Conversation analysis: practices and methods. In D. Silverman (ed.) *Qualitative sociology* (3rd Edition). London: Sage, 208–230.
- Heritage, J. 2012. Epistemics in action: action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45 (1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684>.
- Kent, R. D. 2004. *The MIT encyclopedia of communication disorders*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Penn, C., T. Frankel & R. Wilkinson 2015. Problems with the understandability of aphasic talk: mentions of persons as a trouble source in interaction. *Aphasiology*, 29 (3), 291–314. <https://doi.org/10.1080/02687038.2014.986632>.
- Robinson, J. D. 2016. Accountability in social interaction. In J. D. Robinson (ed.) *Accountability in social interaction*. New York: Oxford University Press, 1–44.
- Sacks, H., E. A. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50 (4), 696–735.
- Schegloff, E. A. 1979. The relevance of repair to syntax-for-conversation. In T. Givón (ed.) *Syntax and semantics 12: discourse and syntax*. New York: Academic Press, 261–288.
- Schegloff, E. A. 1996. Turn organization: one intersection of grammar and interaction. In E. Ochs, E. A. Schegloff & S.A. Thompson (eds) *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 52–133.
- Schegloff, E. A. 2000. When 'others' initiate repair. *Applied Linguistics*, 21, 205–243. <https://doi.org/10.1093/applin/21.2.205>.
- Schegloff, E. A. 2007. Categories in action: person-reference and membership categorization. *Discourse Studies*, 9 (4), 433–461. <https://doi.org/10.1177/1461445607079162>
- Schegloff, E. A., G. Jefferson & H. Sacks 1977. The preference for self-correction in the organization of repair for conversation. *Language*, 53, 361–382.
- Wilkinson, R. 1999. Sequentiality as a problem and a resource for intersubjectivity in aphasic conversation: analysis and implications for therapy. *Aphasiology*, 13 (4/5), 327–343. <https://doi.org/10.1080/026870399402127>.
- Wilkinson, R. 2019. Atypical interaction: conversation analysis and communicative impairments. *Research on Language and Social Interaction*, 52 (3), 281–299. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631045>.
- Wilkinson, R., S. Lock, K. Bryan & K. Sage 2011. Interaction-focused intervention for acquired language disorders: facilitating mutual adaptation in couples where one partner has aphasia. *International Journal of Speech and Language Pathology*, 13 (1), 74–87. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.551140>.
- Wilkinson, R., J. P. Rae & G. Rasmussen (eds) 2020. *Atypical interaction: the impact of communicative impairments within everyday talk*. London: Palgrave Macmillan.

Appendix: Transcription Symbols

[the simultaneous occurrence of one utterance or non-verbal action with another is marked by left-hand brackets at the point where the simultaneous occurrence begins
]	right-hand brackets mark where the simultaneous occurrence or two or more utterances or non-verbal actions ceases
=	an equal sign marks where there is no interval between adjacent utterances
(0.5)	silences are marked in seconds and tenths of seconds
(.)	a full stop in single brackets indicates an interval of around a tenth of a second within or between utterances
:	a colon indicates a prolongation of the immediately preceding sound (the more colons, the longer the prolongation)
.	a full stop indicates a stopping fall in tone
,	a comma indicates a 'continuing' intonation
?	a question mark indicates a rising inflection
!	an exclamation mark indicates an animated tone
↑ ↓	upward or downward pointing arrows indicate marked rising or falling shifts in intonation respectively
hhh	'h's indicate discernable aspiration, sometimes laughter
.hhh	'h's preceded by a dot indicate discernable inhalation
£	The pound sterling sign indicates 'smiley voice'
WORD	capital letters indicate talk that is spoken notably loudly compared to surrounding talk

257 THE IMPACT OF CO-OCCURRING COMMUNICATIVE IMPAIRMENTS ON THE UNDERSTANDABILITY OF ATYPICAL SPEAKERS' TALK

°word° degree sounds surround talk which is spoken more quietly than surrounding talk

word underlining indicates emphasis

>word< the 'greater than' sign first indicates talk that is produced at a faster speed than surrounding talk

<word> the 'lesser than' sign first indicates talk that is produced at a slower speed than surrounding talk

word- a dash indicates an abrupt cut off to a word or part of a word

(word) single brackets before and after talk indicate that the transcriber is unsure if this is what was said

() single brackets with no talk transcribed within indicates that the transcriber was unable to produce even a best guess at what was said

(()) double brackets before and after text indicate that this text is the transcriber's description of something in the interaction

/ / notation using International Phonetic Association symbols is presented within slash brackets

HAVAINTOJA JA KESKUSTELUNAVAUKSIA

Grasz, S., T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.) 2020. Menetelmällisiä käännteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – *Methodological Turns in Applied Language Studies*. *AFin-LAn vuosikirja 2020*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 78. Jyväskylä. s. 258–262.

Juha Jalkanen
Jyväskylän yliopisto

Soveltava kielitiede opetuksen ja tutkimuksen rajapinnalla

1 Johdanto

Soveltava kielitiede on monitieteinen tieteenala, joka pyrkii tunnistamaan ja tutki-
maan kieleen liittyviä arjen ilmiöitä ja ongelmia sekä tarjoamaan niihin ratkaisuja
(esim. Hellermann 2015). Monet nyky-yhteiskunnan arjen ilmiöistä ja ongelmista
ovat luonteeltaan monitahoisia, niin sanottuja *viheliäisiä ongelmia*. Viheliäisille on-
gelmille tyypillistä on, että ne ovat ainutlaatuisia, vaikeasti määriteltäviä, monitahoi-
sia ja riippuvaisia toisistaan, perinteiset organisaatio- ja tieteenalarajat ylittäviä, kyt-
köksissä toisiinsa, jatkuvasti muuttuvia ja mahdottomia ratkaista lopullisesti (Irwin
& Kossoff 2020). Niihin liittyy myös usein erilaisia arvoja, asenteita ja näkökulmia.
Viheliäisten ongelmien luonteesta johtuu se, että ratkaisuja etsiessä tulee harvoin
(jos koskaan) kerralla valmista, sillä ongelmat muuttuvat ja prosessin edetessä jou-
dutaan usein kokeilemaan erilaisia ratkaisuja ja tekemään muutoksia jo tehtyihin
ratkaisuihin. Ratkaisujen löytäminen edellyttää yleensä eri alojen asiantuntijoiden
yhteistyötä. Viheliäisten ongelmien äärellä soveltavat kielentutkijat ovatkin alka-

neet etsiä menetelmällisiä ratkaisuja, joiden avulla voidaan vastata yhteiskunnan monitasoisiin ja -tahoisiin haasteisiin.

Monille uusista menetelmällisistä ratkaisuista on yhteistä, että niissä liikutaan jollakin *rajapinnalla* – esimerkiksi opetuksen ja tutkimuksen (esim. Jakonen, Jalkanen, Paakkinen & Suni 2015) tai tieteen ja taiteen (esim. Paulasto & Pöyhönen 2020). Toinen yhdistävä tekijä on *vuorovaikutus*, jota voi tapahtua niin tutkijoiden, tutkimukseen osallistuvien ja tutkimustuloksia hyödyntävien kuin tieteenalojen ja menetelmällisten viitekehystenkin välillä. Tarkastelen seuraavaksi tutkimuksen ja opetuksen rajapintaa sekä siihen liittyvää vuorovaikutusta yliopistonäkökulmasta. Lopuksi pohdin sitä, miten opetuksen ja tutkimuksen rajapinnalta nousevat kysymykset viitoittavat soveltavan kielitieteen kehittymistä.

2 Tutkimukseen perustuva(n) opetuksen kehittäminen

Yliopistossa opetuksen ja tutkimuksen liitto on luontainen ja se nousee selkeästi esille myös lainsäädännössä määritellyssä tehtävässä. Yliopistolain (2009) mukaan

[y]liopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, **antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta** sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. (lihavointi kirjoittajan)

Tehtävän kuvaus jättää kuitenkin tilaa erilaisille tulkinnoille. Se, että opetus perustuu tutkimukseen, voidaan nimittäin tulkita ainakin kolmella eri tavalla. Yliopistoissa yleisin tulkinta lienee se, että tutkimukseen perustuva opetus tarkoittaa sitä, että *opetetaan sitä mitä tutkitaan*. Toinen, erityisesti tutkivan opettajuuden suuntausten myötä kehittynyt tulkinta taas puolestaan on, että *tutkitaan sitä, miten opetetaan*. Kolmas tulkinta on tavallaan kahden edellisen yhdistelmä – siinä opetusta kehitetään *tutkimustiedon avulla*. Tutkimustieto voi olla oman tutkimuksen kautta syntynyttä tai jonkun muun tahon tuottamaa ja se voi koskea opetuksen sisältöjä, menetelmiä tai molempia. Kaikki kolme tulkintaa luovat tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelua, mutta eri tavoin.

Olipa näkökulma sitten mikä tahansa kolmesta edellä mainitusta, tutkimukseen perustuvassa opetuksessa kohtaavat aina kaksi kontekstia: tutkimuksen konteksti ja opetuksen konteksti. Tutkimuksen konteksti on luonteeltaan hidas ja kytkeytyy globaaleihin tieteen tekemisen virtauksiin. Niinpä tutkimusprosessi vie aikaa, vaikka se toteutettaisiin kuinka ketterästi. Opetuksen konteksti taas on nopea ja ensisijaisesti

lokaali. Tutkimus ja opetus kulkevat siis jo lähtökohtaisesti eri aikajänteissä, joten missä, milloin ja miten ne kohtaavat?

Yliopiston sisällä tutkimuksen ja opetuksen välisellä vuorovaikutuksella on luontainen sija, sillä monet tutkijat opettavat ja opettajat tutkivat. Niinpä opetuksen sisällöt nousevat tutkimuksesta ja toisaalta opetustyö voi synnyttää uusia tutkimusaiheita. Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan opeta, eivätkä kaikki opettajat tee tutkimusta. Niinpä tutkimuksen ja opetuksen väliseen vuorovaikutukseen liittyy myös toisenlaisia näkökulmia. Tutkija saattaa tahollaan pohtia, miten löytäisi osallistujia mielenkiintoiseen tutkimukseen tai miten oman tutkimuksen tulokset tavoittaisivat ne, joille tuloksista olisi hyötyä toiminnassa ja sen kehittämisessä. Opettaja puolestaan saattaa kaivata tutkimustietoa ja sen pohjalta kumpuavia uusia näkökulmia ja ideoita pedagogiseen kehittämiseen. Arjessa tarpeet eivät välttämättä kohtaa.

Tutkimuksen perusteella tiedetään, että vuorovaikutus on paitsi viestien lähettämistä, vastaanottamista ja tulkintaa, myös merkitysten luomista, jakamista, vaihtamista ja neuvottelemista, mikä taas edellyttää *vuorovaikutussuhteen* rakentamista ja rakentumista. Kun kyse on omasta tutkimuksesta ja opetuksesta, on vuorovaikutussuhteen rakentaminen itsensä kanssa yleensä varsin helppoa. Vaikeampaa siitä tulee silloin, kun mukana on useita henkilöitä ja instituutioita.

3 Lopuksi

Kompleksisten haasteiden äärellä yhdessä tekeminen kannattaa, mutta vaarana on, että tarkastelemme ilmiötä kukin omasta näkökulmastamme ymmärtämättä kuitenkaan ongelman tai ilmiön kokonaisuutta ja kompleksisuutta. Niinpä tarvitaan monia näkökulmia ja tulkinnan tasoja sekä vuorovaikutusta niiden välillä.

Vuorovaikutuksen aikaa, paikkaa ja muotoa voidaan tarkastella myös tutkimuksen *prosessin* näkökulmasta. Miten vuorovaikutus näkyy tutkimusprosessin eri vaiheissa – tutkimusongelman määrittelemisessä, tutkimuksen suunnittelussa, aineiston keruussa, aineiston analyysissä ja tutkimustulosten raportoinnissa?

Ehkä on tarpeen pohtia myös *lähtöasetelmaa* vuorovaikutukseen (vrt. Cameron ym. 2003). Nähdäänkö esimerkiksi opettajat ja opiskelijat tutkimukseen osallistujina, tulosten soveltajina vai kanssatutkijoina? Kutsutaanko heitä osallistumaan tutkimukseen vai rakentamaan uutta tietoa yhdessä?

Entä millainen on vuorovaikutuksen *aikajänne*? Rakennetaanko vuorovaikutussuhteita ensisijaisesti hankkeiden keston vai pidempiaikaisen yhteistyön näkökulmasta? Entä kuinka usein tutkijat palaavat tutkimuspaikalle myöhemmin katsomaan, mitä siellä on tapahtunut? Ollaanko kiinnostuneita siitä, kuinka kestäviä ratkaisuja on pystytty kehittämään?

Soveltavan kielitieteen menetelmällisten käänneiden tarkastelu johdattaa perustavaa laatua olevien kysymysten äärelle ja herättää pohtimaan tutkimuksen ta-

voitteita eli sitä, mitä tutkitaan, miksi ja ketä varten. Niin ikään on tarpeen tarkastella myös sitä, miten *tutkimusprosessi* etenee eli millaisin menetelmin ja aineistoin tutki-
musta tehdään, kenen kanssa ja kuka tutkii. Nämä kaksi edellä mainittua näkökul-
maa johdattavat ajattelemaan myös tutkimuksen *tuloksia* ja *vaikuttavuutta* uudella
tavalla: miten tutkimusprosessi pyrkii ratkaisemaan kieleen liittyviä arjen ongelmia?

Kirjallisuus

- Hellermann, J. 2015 (Ed.). Special issue: definitions for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 36 (4).
- Irwin, T. & Kossoff, G. 2020. Wicked problems. Transition Design Seminar 2020. Saatavilla verkossa:
<https://transitiondesignseminarcmu.net/classes-2/systems/#1482254259729-27721fa6-4857>
- Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T. & Suni, M. 2015. Kielen oppimisen virtauksia ja pedagogiikan pyönteitä: näkökulmia tutkimukseen ja laajeneviin oppimisympäristöihin. Teoksessa Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T. & Suni, M. (toim.). Kielenoppimisen virtaukset – Flows of language learning. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 73. Jyväskylä, Finland: Association Finlandaise de Linguistique Appliquée.
- Pöyhönen, S. & H. Paulasto 2020. Kieli ja taide. Lähtökohtia, menetelmiä ja tulevaisuuden suuntia. Teoksessa H. Paulasto, & S. Pöyhönen (toim.) 2020. Kieli ja taide – soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. Language and the arts – creative inquiry in applied linguistics. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 74. i–xx.