

Kielitaitoa kielellisellä kierrätyksellä: Dialogisen toimijuuden analyysiä perintökielijapanissa

Sachiko Sosa
Helsingin yliopisto

Riikka Länsisalmi
Helsingin yliopisto

Abstrakti

Analysoimme perhekeskusteluaineistossa, miten osallistujat hyödyntävät kierrätettäviä kielellisiä resursseja henkilökohtaisesti mielekkäässä kielellisessä kanssakäymisessä. Erityisesti tarkastelemme perintökielen lapsipuhujien vuorovaikutusta japaniksi, joka ei ole heidän elinympäristönsä valtakieli, suomi. Arkinen perhekeskustelu on kiinnostava aineisto monikielisten lasten kielellisen repertuaarin kartoittamiseksi, sillä siinä heidän on mahdollista käyttää koko repertuaariaan maksimaalisesti. Tutkimus tarjoaa uutta tietoa lasten ja nuorten vuorovaikutuksesta perintökielijapanilla Suomessa. Pohdimme myös kielitaidon käsitteeseen liittyviä ideologioita, ja näemme perintökielen elinvoimaisena osana yksilön kielirepertuaaria.

Aineistolähtöisessä tutkimuksessamme tarkastelemme vuorovaikutusta kielellisten toimintojen kokoonpanona, soveltaen Du Bois'n (2014) dialogisen syntaksin teoriaa (DS). Analysoimme keskusteluaineistoa paitsi sosiaalisena myös kognitiivisena vuorovaikutustoimintana. Analyysimme keskittyy vuorovaikutuksen syntaksiin, erityisesti siihen, miten puhujat rakentavat keskustelua toistensa lausumien pohjalta. DS-teoria tarjoaa analyyttisen kehikon dialogisen toimijuuden ja osallisuuden kielellisen rakenteen kuvaamiselle diagrammien muodossa. Hahmotamme rakenteellisia, leksikaalisia, semanttisia ja pragmaattisen toiminnan paralleleja, joista kielellisten elementtien välinen yhteenkuuluvuus, resonanssi, kumpuaa. Keskusteluesimerkkien avulla havainnollistamme DS-teorian käsittein perintökielijapanin puhujien vuorovaikutustaitoja, mikä on uusi näkökulma perintökielten tutkimuksessa.

Löydöksemme osoittavat, että lasten kielelliset skeemat aktivoituvat usein aikuisten lausumissa, mikä vahvistaa lasten roolia aktiivisina toimijoina. Perheen arkikeskustelussa paralleelien hyödyntäminen ja resonanssin muodostaminen näyttäytyvät vuorovaikutuksellisesti tärkeimpinä kuin oikeakielisuus. Lopuksi pohdimme kierrätettäviksi valikoituvia kielellisiä elementtejä ja muotoja dialogisen toimijuuden ja usein toistuvien kielellisten yksiköiden vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta.

Avainsanat: japani, perintökieli, dialoginen syntaksi, dialoginen toimijuus, resonanssi

1 Johdanto ja tutkimuskysymys

Tutkimme¹ pienprojektissamme Suomessa pysyvästi asuvien, japania perintökielenä puhuvien lasten kielenkäyttöä konkreettisissa vuorovaikutussuhteissa ja -tilanteissa. Kuvaamme perintökielen käyttöä dialogisten prosessien sekä dialogisen toimijuuden näkökulmasta ja selvitämme, kuinka perintökielen puhujat kommunikoivat perheen kesken kielellä, joka ei ole heidän elinympäristönsä valtakieli, suomi. Näkökulmamme on moniaineellinen ja perintökielten tutkimuksessa teoreettisesti uusi. Aineistomme koostuu pääkaupunkiseudulla asuvien japania perintökielenä puhuvien lapsiperheiden arkikeskusteluista. Tässä artikkelissa keskitymme yhteen 45 minuutin mittaiseen nelihenkisen perheen keskusteluun.

Analyysiamme ohjaa funktionaalinen kielikäsitteys, jossa korostuu kielen rooli toiminnan ja vuorovaikutuksen välineenä. Teoreettisena ja menetelmällisenä kehyksenä sovellamme kielellisen toimijuuden käsitettä (ks. taustasta esim. Ahearn 2001; Al Zidjaly 2009) yhdistettynä dialogisen syntaksin teoriaan (Dialogic Syntax, DS) (Du Bois 2014), jossa käsite ”syntaksi” ei rajaudu yksittäisiin lauseisiin vaan useiden puhujien tuottamiin lausumiin ja niistä muodostuvaan laajempaan kokonaisuuteen. Tarkoituksenamme on laajentaa kuvaa perintökielen puhujien lingvististen keinojen repertuaarista dialogisen toiminnan tarkastelun kautta ja tuoda uutta tietoa perintökielen oppimisen ja keskustelusyntaksin tutkimukseen. Kiinnostuksemme kohdistuu erityisesti siihen, miten puhuja rakentaa keskustelua toisten puhujien edellisten lausumien pohjalta ”osana omaa merkitystoimintaansa, joka liittyy omiin tarpeisiin ilmaista jotain” (Dufva 2014). Osoitamme ja erittelemme kielellisiä rakenteita ja merkityksiä, joiden avulla puhujat hyödyntävät edeltäviä vuoroja ja toteuttavat tai vahvistavat sitä kautta aktiivista osallistujaroolia (Du Bois 2014: 360). Kyse ei ole ”perinteisestä” keskusteluanalyysistä; tarkastelemme vuorovaikutuksen syntaksia paitsi sosiaalisena myös kognitiivisena vuorovaikutustointana, jonka keskeinen työkalu on kieli (Dufva ym. 2011: 30). Näkemyksemme mukaan DS-teoria voi tarjota analyttisen kehikon dialogisen toimijuuden ja osallisuuden kielellisen rakenteen kuvaamiselle perheensisäisessä vuorovaikutuksessa.

Hypoteesina on, että nuoret perintökielen puhujat hyödyntävät kierrätettäviä kielellisiä resursseja osallistuakseen henkilökohtaisesti mielekkääseen kielelliseen kanssakäymiseen. Osoitamme, että keskusteluissa esiintyy useita toistoja, jotka muodostavat kielellisiä paralleleja. Paralleeli syntyy edellisestä puheesta, joka ankkuroituu diskurssiin pohjuksena (*priming*; ks. käsitteistä tarkemmin luku 3.2). Pohjus tarjoaa sekä kielellisen että kognitiivisen mallin eli skeeman seuraaville lausumille. Kielelliset elementit ovat kierrätettävissä jatkuvan diskurssin resursseina, ja hyödyntämällä edellisiä kielellisiä muotoja, sanoja ja merkityksiä puhujat luovat vuorovaikutusta ja kasvattavat siten omaa osallisuuttaan ja toimijuuttaan kielenkäyttäjinä. Aiemman tutkimuksen perusteella pohjusten aktiivinen hyödyntäminen vähenee kieli- ja kommunikaatiotaitojen kehityksen myötä (Clancy 2009). Toisto ei kuitenkaan ole ainoastaan imitoimista (ks. mm. Sakita 2006; Clancy 2009; Tantucci & Wang 2022). Se paljastaa myös ”piilossa olevaa kielitaitoa”: vaikka puhuja ei tuota oma-aloitteisesti tiettyä sanaa tai rakennetta, eikä niiden tuottaminen ole (vielä) automaattistunutta, voivat ne silti kuulua hänen repertuaariinsa. Täysin tuntemattomien sanojen ja rakenteiden toisto ei onnistuisi. Toisto tai mallin ottaminen edellyttää (kielellistä) ymmärrystä, ja lapsi voi imitoida vain sitä, mikä on hänen

¹ Kiitämme anonyymejä arvioijia arvokkaista ehdotuksista käsikirjoituksemme muokkaamiseksi.

kognitiivisen potentiaalinsa piirissä (Sakita 2006; vrt. Vygotsky 1987, 1997: lähikehityksen vyöhyke, jolla lapsi suoriutuu tuetusti tehtävistä, joita hän ei vielä hallitse itsenäisesti).

Tutkimuskysymyksemme on: Miten puhujat aktivoivat vuorovaikutuksellista kokonaisuutta, sujuvuutta ja osallisuutta arkikeskustelussa hyödyntäen toisten puhujien edellisiä lausumia kierrätettävänä kielellisinä elementteinä? Testaamme tällaisten dialogisten prosessien analyysin kautta uutena avauksena myös DS-teoreettisen mallin soveltuvuutta paitsi perintökielen tutkimukseen myös dialogisen toimijuuden havainnollistamiseen.

2 Perintökielen tutkimus ja tutkimusaukot

Kotimaisten kielten keskuksen (päiväämätön) määrittelyn mukaan perintökielellä on kyse ”yksilön identiteetin ja kielellisen taustan kannalta merkittävästä kielestä, joka on muu kuin hänen arjessa käyttämänsä kieli tai kielet”. Se on suvun historian kautta yksilölle merkittävä ja vaikuttaa siten kielelliseen identiteettiin, vaikka sen polveutuminen olisi katkennut. Käytämme kattokäsitteenä termiä PERINTÖKIELI myös japaninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa yleisesti käytetyn vastaavan termin KEISHŌGO² perusteella. Olemme samalla tietoisia siitä, ettei termi välttämättä ole neutraali vaan ilmentää kielihierarkioita ja niputtaa monenlaiset kielenkäyttäjät yhteen staattiseen kategoriaan.

Kuten Piippo (2017) kuvaa, perintökielille on ominaista, että ”kielitaidon eri osa-alueiden hallinta on epäsymmetristä ja sijoittuu pitkin jatkumoa äidinkieli–vieras kieli”. Perintökielen puhujan kielenkäyttöä pidetään usein puutteellisena tai epäsujuvana ns. yksikieliseen ensikieliseen puhujaan verrattuna (ks. esim. Aiko 2017: 104)³, mikä on omiaan aiheuttamaan kielellisen epäonnistumisen tunteita (Nakajima 2017). Tällainen arviointi perustuu yksikielisyysideologiaan, jossa mittatikkuna on (fiktiivisen) yksikielisen äidin- tai ensikielisen puhujan kompetenssi ja tiettyjen modaaliteettien, etenkin yksinormisten kirjallisten tuotosten, korostaminen. ”Äidinkielisyysvinouman” (*native speaker bias*) mukaan kieli nähdään homogeenisenä, reunuksien rajaamana yksikkönä, jossa kielellinen vaihtelu ja moninaisuus ohitetaan (DiBello Takeuchi 2023). Kielellisten resurssien luovan hyödyntämisen ja sen merkityksen tarkastelu arkisessa suullisessa vuorovaikutuksessa jää lapsipuolen asemaan. Kuten esimerkeistä alempana käy ilmi, aidoisissa arkisissa vuorovaikutustilanteissa ovat käytössä kaikki kielelliset resurssit, mukaan lukien limittäiskielisyys⁴ eli kahden (tai useamman) kielen samanaikainen käyttö (Li 2018).

² *Keishō* 継承 ’perimys’; *go* 語 ’kieli’. Koko tutkimusaineistomme nuorille puhujille japani voi olla samalla (toinen) oma äidinkieli ja kotikieli sekä lisäksi opetuksen kieli ja oppiaineena (japanilaisten äidin-) kieli *kokugo*, jos lapset käyvät Helsingin Japanilaisen Kouluyhdistyksen ylläpitämässä lauantaikoulussa tai opiskelevat japania omana äidinkielenä (Herushinki nihongo hoshūgakkō/ヘルシンキ日本語補習学校 2019; Familia 2021). Pääkaupunkisedun kouluissa japania omana äidinkielenä opettavat virkasuhteiset kiertävät sivutoimiset tuntiopettajat, ja ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä.

³ Yksikielisyysideologia ja siitä kumpuava virheen käsite ja ovat yhä vallalla paitsi luokkahuoneessa ja arkipuheessa (Dufva ym. 2011: 27) myös perintökielijapania ja -koreaa tutkineiden tutkijoiden analyyseissä: ”There were some common mistakes made by all students, such as use of *wrong* particles and *inappropriate* vocabulary, while verb conjugation and *incorrect* vocabulary was more individual.” (Aiko 2017: 104, korostus lisätty). Vrt. myös Laleko & Polinsky (2013: 178, korostus lisätty): “[...] systematic *deficits* in two large areas: first, the knowledge and use of inflectional morphology, and second, the knowledge and use of complex syntactic structures.”

⁴ Ks. rivi 9Y esimerkissä (3). Tässä kirjoituksessa emme paneudu limittäiskieliin tarkemmin, sillä aineistostamme löytyy vain muutama esimerkki. Emme myöskään referoi laajasti kaksikielisyystutkimusta tai perheen kielipolitiikkaan (*family language policy*, FLP) liittyvää tutkimusta, jossa kiinnostuksen kohteena on usein japani-englanti-kielipari. Ks. kaksikielisyystutkimuksesta japanissa esim. Noguchi & Fotos 2001, lasten toimijuudesta kielen valinnassa esim. Gyogi 2013 ja kaksikielisten lasten luovasta kielellisten strategioiden käytöstä esim. Danjo 2018.

Perintökielen käyttäjiä on tutkittu etenkin kaksikielisyyden ylläpitämiseen tähtäävän perintökielen opettamisen ja siihen kytkeytyvien, vähemmistökielten puhujien yksilö- ja yhteisötason itsetunto- ja voimaantumiskysymysten näkökulmista. Toinen tutkimussuuntaus on keskittynyt yksilöiden kielellisten kykyjen tarkasteluun jatkumolla ”äidinkielen puhuja” – ”vieraan kielen oppija”. Jälkimmäisessä suuntauksessa korostuvat pedagogiset kysymykset, edellisessä näkemys kielikoulutuksesta sosiaalisten voimasuhteiden heijastajana (Doerr & Lee 2013: 3–4). Kaksikielisyyttä on usein käsitelty kahden erillisen koodin rinnakkaisena tai peräkkäisenä oppimisena. Nykyisin näkemys kaksikielisyydestä kahden erillisen kielen yhdistelmänä on kuitenkin alkanut menettää jalansijaa. Monille ihmisille maailman eri kolkissa monikielisyyys on itsestäänselvyys alusta asti, eikä kieli-taito muodostu erillisistä kokonaisuuksista. Liikkuvuuden lisääntyessä kehittyy globaalisti myös kielellisten repertuaarien monitahoisuus. Yksittäisten puhujien henkilökohtaisten repertuaarien, idiolektien kokonaisuuksien, kirjo on hyvin laaja (García ym. 2011; King 2018; Otheguy ym. 2015).

Suomessa perintökieltä ja omaa äidinkieltä on tutkittu viime vuosina jonkin verran, paljolti opetuksen näkökulmasta ja koulumaailman kontekstissa. Latomaan (2007) toimittama oman äidinkielen opetuksen opas esittelee lyhyesti mm. kantoninkiinan ja vietnamin opetusta. Jarna Piippo (2016) tarkasteli väitöskirjassaan espanjan ja portugalin oman äidinkielen opetusta pääkaupunkiseudun perusopetuksessa, Khary (2020) pro gradu -tutkielmassaan arabian kielen opettajien opetuksessaan kohtaamia haasteita helsinkiläisissä peruskouluissa ja Yli-Jokipii kollegoineen (2020) oman äidinkielen opettajien työtä, koulutuksen tulevaisuutta ja oppilaiden perheiden roolia. Aihe on varsinkin suurimmissa kaupungeissa erittäin ajankohtainen, ja esimerkiksi Irina Piippo kollegoineen on tutkinut monikielisyyttä kouluissa (Piippo ym. 2021). Myös mm. lasten monikielisyyden tukemista (Honko & Mustonen 2022) ja oman äidinkielen roolia identiteetin rakentumisessa (Jousmäki ym. 2022) on viime aikoina tarkasteltu.

Maailmalla ja Japanissa japania perintökielenä on tutkittu etupäässä kirjoittamisen taitojen, oikeakielisyyden, opettamisen ja opetuksen järjestämisen, kielitaidon arvioinnin ja identiteetikysymysten – sekä viime aikoina myös hyvinvoinnin kannalta (esim. Kondo-Brown & Brown 2007; Doerr & Lee 2013; Aiko 2017; Nakajima 2017; Noyama ym. 2017; Wang 2022). Japania perintökielenä Suomessa ei ole tutkittu, eikä perintökieltä puhuvien lasten kielitaitoa ole ylipäätään tarkasteltu vuorovaikutuksen syntaksin näkökulmasta.⁵

Perintökielijapanin tutkimus on ajankohtaista, koska Japanissa on hiljan tehty kielilainsäädäntöuudistus, joka koskee ensimmäistä kertaa japani toisena kielenä (J2) -opetusta. Matalasta syntyvyydestä kärsivä ikääntyvä Japani haluaisi houkutella mahdollisimman paljon japanintaitoisia (paluu)muuttajia (takaisin). Uudistus sisältää toimenpiteitä myös perintökielijapanin opetuksen kehittämiseksi Japanin ulkopuolella. Japanilaislapsille diasporassa suunnattua japaninopetusta on tarkoitus kartoittaa ja tukea, sekä luoda ja kehittää viitekehyksiä ja kriteerejä opetukselle ja testejä taitotason arvioimiselle (MEXT 2020) – näkökulmasta, jossa asiantuntijuuden nähdään sijaitsevan Japanissa. Epäselvää on, miten näissä toimenpiteissä otetaan huomioon oppijoiden,

⁵ Ks. esim. perintövenäjän puhujien kielellisestä luovuudesta uusissa konstruktioissa Rakhilina ym. 2016 ja perintöjapanin kirjoitustaidoista (esim. tosiasioiden erottaminen mielipiteistä ja koko tekstin rakenne ja koherenssi) Toyama-Bialke ym. 2019.

opettajien ja oppimiskontekstien moninaisuus ja vallitsevista kielitaitoideologioista kumpuavat kielikäsitteet.⁶ Myös Euroopan kontekstissa aihe on ajankohtainen: Euroopan neuvosto tukee monikielisen yhteiskunnan mallia (mm. Piccard 2014; vrt. myös CEFR/Common European Framework of Reference for Languages vuodesta 2001 alkaen, CEFR Expert Group 2023) ja puhujien monikielisyyttä ja on alkanut nähdä myös limittäiskielisyyden tärkeänä osana kielivarantoa (ks. myös Länsisalmi & Sosa 2020; vrt. myös suomalaiskoulujen opetussuunnitelmat vuodesta 2014 alkaen).

Kirjoituksemme tarjoaa keskusteluaineiston analyysin pohjalta puuttuvaa perustietoa lasten ja nuorten puhujien vuorovaikutuksen rakentumisesta perintökielijapanilla ja tarkastelee lisäksi perintökielen kielitaitoon kytkeytyvää yksikielisyysideologiaa. Soveltamalla aineistomme analyysissä Du Bois'n (2014) dialogisen syntaksin (DS) teoriaa havainnollistamme, kuinka perintökielijapanin lapsipuhujat toimivat aktiivisessa roolissa käyttäen kielellisiä resurssejaan dialogin muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Kiinnostava aineisto monikielisten lasten kielellisen repertuaarin kartoittamiseksi on perhekeskustelu, sillä siinä heidän on mahdollista käyttää koko repertuaariaan eli kielellisiä resurssejaan maksimaalisesti ilman ympäristön mahdollisesti aiheuttamaa painetta. Monikielinen puhuja voi käyttää idiolektiaan ja repertuaariaan vapaasti vain tietyssä ”turvallisessa” ympäristössä. Jos monikielinen käyttäisi muulloin täyttä kielellistä repertuaariaan, rikkoisi se voimakkaasti kielellisten rajojen normia (ks. Otheguy ym. 2015; Hiratsuka & Pennycook 2020). Teemamme liittyvät läheisesti myös perheen kielipolitiikan (*family language policy*, FLP) tutkimukseen, jonka piirissä on tarkasteltu esimerkiksi lasten strategista ja luovaa kielellisten resurssien käyttöä kaksi- ja monikielisissä perheissä, joissa yhtenä kielenä on japani (esim. Danjo 2018). Koska FLP:tä ja sen vaikutuksia on jo tutkittu pitkään ja yksityiskohtaisesti (ks. esim. systemaattinen kirjallisuuskatsaus Hollebeck ym. 2023), keskitymme tässä artikkelissa ensisijaisesti DS-teorian mahdollisuuksiin perintökielisen vuorovaikutuksen analyysissä.

3 Teoreettista taustaa: dialoginen toimijuus osana kielitaitoa

3.1 Kielitaito ja dialoginen toimijuus

Tutkimuksemme analysoi aitoja, kotona käytäviä arkikeskusteluja. Kielitaidossa ei dialogisen näkemyksen mukaan ole kyse kielten sisäisestä yhtenäisyydestä ja erillisyydestä vaan siinä korostuu kielen perusominaisuuksina tilanteinen vaihtelu ja muutos (heteroglossia) (Dufva ym. 2011: 29). Tukeudumme funktionalistisiin näkemyksiin, joissa kieli ymmärretään kontekstista riippuvaiseksi toiminnan välineeksi, jonka rakenteet kehkeytyvät vuorovaikutuksessa (Piippo ym. 2021: 8). Kielen käyttö muodostuu monikerroksisista elämän ja kielen käytännöistä, vuorovaikutuksen ja sen eri ulottuvuuksien kokonaisuutena (Hiratsuka & Pennycook 2020). Kielenkäytöllä on seurauksia tuottava luonne; kaikenlaisella kielitaidolla, kielellisillä resursseilla, on mahdollista rakentaa ja vahvistaa osallisuutta oman perheen ja lähipiirin vuorovaikutustilanteissa.

⁶ Suomessa lauantaikoulun ja oman äidinkielen opettajina toimivat usein avioliiton kautta maahan muuttaneet japanilaiset, vaihto-opiskelijat ja osa-aikaiset opettajat, joiden kokemukset kielenoppimisesta saattavat rajoittaa omiin kouluaikeihin Japanissa. Tämä voi vaikuttaa esimerkiksi arviointiin. Kuten Smolander ym. (2016: 57) toteavat, ”[--] käytössä olevat arviointimenetelmät on suunniteltu ja standardoitu yksikielisten lasten arviointia varten ja [--] vertailutietoa monikielisten [--] lasten tyypillisestä kielen kehityksestä ei ole saatavilla.”

Dialogisessa katsantotavassa ”kieli ymmärretään dynaamisesti: toimintana, tekona tai tapahtumisena” (Dufva ym. 2011: 24). Keskeisenä ajatuksena on näkemys kielestä sosiaalisena toimintana. Kieli ei ainoastaan heijasta sosiaalista todellisuutta vaan toimii myös sen rakentajana. Tarkastelemme erityisesti DIALOGISTA TOIMIJUUTTA, jota nuoret perintökielijapanin puhujat rakentavat aktiivisesti osana omaa merkitystoimintaansa. Sosiaaliset toimijat määrittellään tyypillisesti sosiokulttuurisesti, sosiaalisen todellisuuden rakenteiden rajoitusten puitteissa toimiviksi, mutta heitä voidaan luonnehtia myös kielen ja kielellisten rakenteiden ja resurssien näkökulmasta (Ahearn 2001: 120; Al Zidjaly 2009: 178). Sen sijaan, että hahmottelisimme toimijuutta ja sitä kautta osallisuutta suhteessa yhteiskunnallisiin rakenteisiin, olemme kiinnostuneita jälkimmäisestä katsantotavasta. Vuorovaikutuslingvistiikan hengessä toimijuutta arvioitaessa on tärkeää kiinnittää huomiota kieleen – sen muotoihin, rakenteisiin ja käyttötapoihin. Keskitymme aineistomme paljastamiin kielellisiin elementteihin vuorovaikutuksen luomisen ja jäsentymisen prosesseissa ja sitä kautta perheensisäisen osallisuuden ja toimijuuden mahdollistajina.

3.2 Vuorovaikutuksen syntaksi ja kielitaito perintökielessä

Näkökulmamme on aineistolähtöinen, ja tarkastelemme vuorovaikutusta kielellisten toimintojen kokoonpanona. Selvitämme aineistossamme, miten perintökielen puhujat kommunikoivat perintökielellään japaniksi, joka ei ole heidän elinympäristönsä valtakieli, suomi. Analyysimme keskiössä on vuorovaikutuksen syntaksi eli lausetasoa laajemmat syntaktiset rakenteet (*supra-sentential syntactic structures*), jotka muodostuvat useiden puhujien lausumista. Tarkastelemme erityisesti, miten yksittäinen puhuja rakentaa keskustelua toisten puhujien edellisten lausumien pohjalta eli miten kierrätettävät kielelliset elementit toimivat vuorovaikutuksen resursseina. Tutkimusotteemme on vuorovaikutuslingvistinen siten, että analyysi pureutuu näihin ilmiöihin reaaliaikaisessa vuorovaikutuksessa (Niemi 2013: 206).

Näkemyksessämme kielitaitoon kuuluu olennaisesti dialoginen toimijuus ja osallisuus, jossa yksittäisen puhujan tuottamien muodon ja merkityksen yhdistelmien sijaan keskiössä ovat kaikki keskustelijat, jotka osallistuvat kielellisten muotojen ja funktioiden muodostamiseen yhteisenä toimintana (Tantucci & Wang 2022). Analyysimme keskeisenä teoreettisena kehyksenä toimii Du Bois’n (2014) DIALOGISEN SYNTAKSIN malli (DS).⁷ DS käsittelee syntaktisena ilmiönä useiden puhujien tuottamia lausumia kokonaisuuksina, joissa diskurssin monimutkaisuus ja monikerroksisuus muotoutuu osallistujien yhteistyönä (mm. Du Bois, 2014; Köymen & Kyratzis, 2014). Du Bois’n mukaan (2014: 364) dialogisuudella (*dialogicality*) tarkoitetaan prosesseja, jotka kytkevät vuorovaikutuksen osallistujien lausumat yhteisesti jaettuun edeltävien ”tekstien” (*texts*) kudelmaan. Jokainen uusi lausuma tuotetaan diskursiivisella kentällä, jossa kaivat yhteisön – tässä tapauksessa perheyhteisön – muiden jäsenten lausumat ja äänet. Dialogisuus on samaan aikaan sekä retrospektiivistä että prospektiivistä, sillä jokainen lausuma aktivoi yhteyksiä aiempiin lausumiin ja luo tarjoumia (*affordances*) merkityksenmuodostukselle seuraavassa lausumassa.

DS ei rajoitu lauseeseen, vaan sen keskeisiä käsitteitä ovat toisiinsa liittyvät PARALLEELISUUS, POHJUSTAMINEN (*priming*) ja RESONANSSI sekä DIAGRAAFI, jota käytetään analyysin kuvaajana (Du Bois, 2014: 363–365, 370–378). Vuorovaikutuksessa syntyy paljon

⁷ Ks. *dialogistisesta* kielitieteestä lisää esim. Suomalainen (2020: 14–16).

puhekumppanien kanssa muodostuvia kielellisiä paralleleja, joita on tutkittu pitkään (esim. Fox 2007). Analyysissämme hahmotamme DS-teorian avulla rakenteellisia, leksikaalisia, semanttisia ja pragmaattisen toiminnan paralleleja, joista kielellisten elementtien välinen yhteenkuuluvuus kumpuaa. DS-teoria selittää, miten tällainen lausumien välisen yhteenkuuluvuuden aktivoiminen mahdollistaa kielenkäyttäjille kommunikatiivisia, kognitiivisia ja kollaboratiivisia päämääriä; miten puhuja rakentaa vuorovaikutusta keskustelun toisten puhujien edellisten lausumien perusteella. Erittelemme, miten puhujat hyödyntävät kielellisiä resursseja, jotka tarjoutuvat käytettäväksi edeltävästä puheesta, ja miten he sitoutuvat merkityksen yhdistämiseen keskustelukumppanien kanssa ja yhdessä aktivoivat vuorovaikutuksellista kokonaisuutta, sujuvuutta, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Du Bois'n (2014: 379) mukaan tällainen "[v]alikoiva toistaminen edellyttää puhujalta joko tietoista tai tiedostamatonta päätöksentekoprosessia sen määrittämiseksi, mitkä aiemmin tuotetun lausuman osat toistetaan. Prosessia ei voi pelkistää matkimiseksi, kaiuksi tai aiemman lausuman orjalliseksi toistamiseksi."⁸

Pohjustaminen (*priming*) luo kognitiiviset olosuhteet, jotka tukevat muotojen ja rakenteiden kielellistä jäljentämistä seuraavissa lausumissa. Lausuma voi toimia kognitiivisena pohjuksena, jota seuraava puhuja hyödyntää omassa lausumassaan kierrätettävänä resurssina. Pohjustaminen tarjoaa sekä kielellisen että kognitiivisen skeeman seuraaville lausumille ja tukee resonanssikierron aktivoitumisen katalyyttistä prosessia: pohjustaminen – jäljentäminen – paralleellisuus – resonanssi. Tämä prosessi on analysoitavissa takautuvasti: lausumien rakentumista voidaan tarkastella niiden (tai niiden osien) tuottamisen jälkeen (Fox 2007: 309). Aiempi tutkimus osoittaa, että jäljentämistä esiintyy melko pian pohjusten ankkuroitumisen jälkeen, yleensä noin kolmen intonaatioyksikön sisällä (Du Bois 2014; Köymen & Kyratzis 2014; ks. myös Tantucci & Wang 2022).

Resonanssi on vuorovaikutuksessa muodostuvan diskurssin elementtien välisten suhteiden ominaisuus. Se määritellään lausumien välisten yhteenkuuluvuutta ilmentävien elementtien (*affinities*) katalyyttiseksi aktivoimiseksi. Tarkoitamme resonanssilla kielellisten elementtien kierron synnyttämää samankaltaisuuksien kokoonpanoa kuten pohjustus – jäljentäminen – paralleellisuus. Prosessi toteutuu analogian, jäljentämisen ja dialogisuuden kautta, minkä tuloksena muodostuu puhuntojen läpi aktivoitu yhteenkuuluvuus eli muotojen ja merkitysten resonanssi (Du Bois 2014: 359; ks. myös Sakita 2006). DS-analyysi kohdistuu kaikkiin kielen tasoihin, joita ovat sanat, foneemit, morfeemit, prosodiset ja syntaktiset rakenteet sekä merkitykset ja pragmaattiset toiminnot (Du Bois 2014; Du Bois & Giora 2014).⁹ Fokuksessa ovat kielen keinot, ”jotka ovat laajempia ja kattavampia kuin yksittäiset (lauseen tai vuoron sisäiset) kieliopin kategoriat tai leksikaaliset keinot” (Kärkkäinen 2002: 97). Resonanssilla voi olla vuorovaikutuksessa monenlaisia funktioita – se ei siis erityisesti merkitse samanmielisyyttä edellisen puhujan kanssa tai samankaltaista asennoitumista asiointilaan (Du Bois 2014: 363). Oletuksemme on, että resonanssin muodostumisen mekanismi on kielikohtainen, kuten Tantucci ja Wang (2022) esittävät mandariinikiinaa ja amerikanenglantia vertailevassa analyysissään. Resonanssilla on kiinassa suurempi painoarvo siinä, miten keskustelijat käyttävät uudelleen sekä sanoja tai interjektioita että kaavamaisempia rakenteita, jotka he ovat kuulleet edellisessä vuorossa. Kiinankielisessä vuorovaikutuksessa resonanssi myös kattaa pidempiä keskustelujaksoja. Tantucci ja Wang (2022: 139) päättelevät, että lausumien

⁸ Tämä ja muut vieraskieliset sitaatit ovat kirjoittajien suomentamia.

⁹ Tässä artikkelissa emme kuitenkaan tarkastele lähemmin esimerkiksi foneettisia tai prosodisia piirteitä.

muodollinen ja toiminnallinen samankaltaisuus voi ennustaa kielten monimuotoisuutta ja kulttuurienvälistä käyttäytymistä. Oma tutkimuksemme pyrkii havainnollistamaan resonanssin muodostamisen mahdollisuuksia perintökielijapanissa.

Analyyttisenä työkaluna toimiva diagraafi on kielellinen kaavio, johon poimimme relevantit resonoivat vuorot linjaamalla niiden rakenneosat allekkain (Kärkkäinen 2002: 93). Diagraafi ei vastaa keskustelunanalyyttistä transkriptiota vaan toimii näyttötyökaluna, joka havainnollistaa useamman lausuman välisiä paralleeleja, joille resonanssi rakentuu (Du Bois 2007: 160–161; Du Bois 2014: 362). Diagraafi mahdollistaa kielen dynaamisuuden ja lineaarisen syntaksin kartoittamisen kuvaamalla suprasyntagmaattisia rakenteita ja vuorovaikutuksen osallistujien kielen käyttöä reaaliajassa. Vaikka lausumien rakentuminen vuorovaikutuksessa on yksisuuntaista kohti mahdollista loppuun saattamista, mikä tahansa kielellinen elementti voi luoda sidoksia sitä edeltäviin ja/tai seuraaviin elementteihin (Fox 2007: 306).

Du Bois (2014: 401–402) arvelee, että DS-teorian kartoittamat prosessit voivat toimia strategiana kielen oppimisessa ja omaksumisessa vuorovaikutuksen ja diskurssin rakentamisen paralleelien ja resonanssin muodossa (vrt. Vygotskyn 1987, 1997 lähikehityksen vyöhyke). Lasten roolia vuorovaikutustilanteissa on aiemmin tutkittu esimerkiksi kielellisen sosiaalistumisen prosesseissa, joissa heitä on usein kuvattu aikuisiin verrattuna ”noviiseina”, vähemmän pätevinä jäseninä käyttämään kieltä ajattelun, toiminnan ja tunteiden käsittelyn välineenä. Viime aikoina tutkijat ovat ryhtyneet haastamaan tätä käsitystä raportoiden myös vastavuoroisen, kaksisuuntaisen oppimisen ja kielellisiin ja sosiaalisiin normeihin sosiaalistumisen muodoista (Takei & Burdelski 2018: 85). Lasten kielenkäyttöä ovat tutkineet DS-teoriaa soveltaen mm. Köymen ja Kyratzis (2014) ja Clancy (2009). Heidän tutkimuksensa osoittavat, että lapset oppivat kielipillisiä rakenteita havaitsemalla niiden kommunikatiivisia funktioita diskurssissa. Lapset pyrkivät muodostamaan muotojen ja funktioiden yhdistelmiä kuten aikuiset puhujat interaktiivisiin tavoitteisiinsa soveltuvasti (ks. lisää esim. Thompson 2002; Kyratzis 2009). Oma analyysimme havainnollistaa, kuinka lapsipuhujat rakentavat perheen kesken dialogista toimijuuttaan ja osallisuuttaan perintökielenään puhumallaan japanilla.

4 Aineisto ja metodi

Tutkimusotteemme on empiirinen ja laadullinen. Aineistomme koostuu Suomessa asuvien japania perintökielenä puhuvien lasten perheiden arkikeskusteluista. Arkikeskustelua pidetään vuorovaikutuslingvistiikassa tavanomaisesti ensisijaisen kielenkäytön kontekstina (Harjunpää ym. 2020: 909). Keräsimme pienprojektiamme varten viisi äänitallennettua keskustelua, joiden pituus on yhteensä noin neljä tuntia. Tässä artikkelissa analyysimme keskittyy pituusrajoitusten vuoksi yhteen 45 minuutin mittaiseen keskusteluun, josta käy edustavasti ilmi perheensisäinen arkikeskustelun dynamiikka ja dialogisen osallistumisen monimuotoisuus. Aineisto on kiinnostava myös siksi, että perheen molemmat vanhemmat ovat ensikieleltään japaninkielisiä, eikä perheessä siten noudateta ”yksi vanhempi – yksi kieli” -politiikkaa (ks. lisää perheen kielipolitiikasta, *family language policy*, esim. Hollebeke ym. 2023). Aineisto järjestettiin systemaattisesti ja siihen tutustuttiin aluksi kuuntelemalla ja tekemällä muistiinpanoja jäljentämisen havainnoista. Tämä jälkeen litteroitiin, glossattiin ja suomennettiin kiinnostuksen kohteena olevat keskustelukatkelmat. Tässä artikkelissa esitellyt esimerkit tarkastettiin vielä useampaan otteeseen litterointitarkkeiden lisäämiseksi.

Hankkeemme noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ja Helsingin yliopiston eettisiä ohjeita ja yleistä tietosuoja-asetusta. Osallistujien suoria tunnistetietoja kerättiin vain tiedonkeruuta ja suostumuksia varten. Analyyseissä käytetään pseudonymisoituja tietoja, ja henkilötiedot koodattiin erikseen.

Aineiston valintaan vaikutti toimintaympäristö, joka on perheen arkikeskustelu iltapalan aikana. Ruokailukeskusteluja pidetään edustavana keskusteluanalyysin materiaalina paitsi saatavuuden myös muiden seikkojen vuoksi: yhteinen ruokailu on sosiaalisuutensa näyttämö, identiteetin rakennuspaikka, merkityksellinen perhesiteitä vahvistava rituaali ja sosiaalinen, kielellinen ja kognitiivinen tapahtuma (Takei & Burdelski 2018: 84). Tapahtumaan ei vaikuta ulkopuolisen tutkijan tarkkailu, sosiaalinen paine tai tehtäväperusteinen elisointi. Aineiston keskusteluun osallistuvat vanhemmat, äiti Ä ja isä I, sekä Suomessa syntyneet 9- ja 12-vuotiaat lapset X ja Y. Vanhemmat ovat ensikieleltään japaninkielisiä ja puhuvat myös suomea. Lapset ovat kaksikielisiä ja käyvät suomenkielistä koulua. Perheen kotikieli on japani, ja lapset puhuvat ja ymmärtävät puhuttua japania vanhempiensa ja tutkijoiden arvioimana erittäin hyvin arkielämän tarpeisiin.¹⁰ Aineisto valottaa lasten dialogista osallisuutta ja kielenoppimista perheensisäisessä arki-keskustelussa ympäristössä, joka muuten on valtaosin suomenkielinen. Keskustelun aihe vaihtelee useita kertoja nauhoituksen aikana.

Keskustelusta valittiin artikkeliin mukaan resonanssin eri tasoja – morfeemit, merkitykset, syntaktiset rakenteet, pragmaattiset toiminnot – havainnollistavia esimerkkejä sekä lasten että aikuisten lausumista ankkuroituvista pohjuksista, ja esimerkeistä laadittiin DS-malliset kaaviot eli diagraafit. Niissä keskusteluaineisto on jäsennelty niin, että tärkeimmät ilmiöt kuten pohjus, paralleeli ja resonanssi ovat näkyvissä. Japaninkielisen diagraafin mallia ei juurikaan löydy aiemmista tutkimuksista. Hyödynnämme diagraafien laatimisessa Sakitan (2020) artikkelia, jossa hän yhdistää kokeellisesti kognitiivisen kielitieteen ja käyttöpohjaisen kielioppimallin¹¹ teoriaa DS-kehikseen japanin esimerkkejä käyttäen.

5 Aineiston analyysi

5.1 Lasten puhunnat resonanssin lähteenä

Aineistossa esiintyy useita toistoja, jotka muodostavat kielellisiä paralleeleja. Niiden kautta syntyvä puhuntojen läpi aktivoituva yhteenkuuluvuus eli resonanssi toteutuu eri tasoilla sekä vanhempien että lasten ankkuroimista pohjuksista. Hieman yllättäen lasten generoimat kielelliset skeemat ankkuroituvat aikuisten reaktioissa pohjuksiksi verraten usein – ilmentäen aikuisten dialogisesti ”tunnustamaa” lasten aktiivista toimijuutta ja osallisuutta vuorovaikutustilanteissa. Havainto on kiinnostava, joten esittelemme ensin lasten lausumien generoimia esimerkkejä.

Esimerkki (1) havainnollistaa, miten kielellisiä elementtejä toistetaan ja hyödynnetään kierrättämällä edellisiä lausumia. Esimerkkikatkelmassa keskustelijat Y (12 v.) ja Ä (äiti) katsovat Y:n suosikkimuusikon profiilia verkkosivulta ja pohtivat tämän ikää. He miettivät, minkä ikäinen muusikko on nyt, missä iässä hän alkoi saada nimeä artistina ja mitä suosion takana on. Isä osallistuu vain lyhyellä uuden tiedon vastaanottoa ilmaisevalla reaktiolla (rivi 8I).

¹⁰ Lasten japanintaitoa ei testattu diagnostisin menetelmin.

¹¹ Kieliopin rakentaminen sen pohjalta, miten ihmiset käyttävät kieltä.

Esimerkissä esiintyy kiteytynyt puhekielinen ilmaisu *toka jan* 'tai muuta sellaista' + liitekysymys -rakenne yksinkertaisena paralleelina (4Y ja 7Ä). Nuorisokielessä yleinen partikkeli *toka* ilmaisee vaihtoehtoja ja toimii pragmaattisesti tavanomaisena lausuman pehmentäjänä (Maynard 2011: 236). Arkipuheessa taajaan esiintyvä *jan*¹² toimii lausuman lopussa liitekysymyksen kaltaisena interaktionaalisena partikkelina samaan tapaan kuin yleiskielisempi *ne*¹³, joka ilmaisee tuttavallisuutta, kuulijan huomioon ottavaa asennoitumista ja "yhteisen sävelen" hakemista (Hayashi 2010: 2689; Maynard 2011: 126, 168; Iwasaki 2013: 304; Arita 2023). *Jan* on erityisen yleinen nuorten puheessa ja ilmentää voimakasta epämuodollisuutta. Esimerkissä (1) jäljentäminen ja siitä syntyvä paralleeli nähdään diagraafissa 1. Glossauslyhenteet ja litterointimerkit löytyvät artikkelin lopusta.

(1) yksinkertainen paralleeli: "suure *toka jan*" [suure + 'tai muuta (sellaista)] + liitekysymys]

Y ja Ä katsovat Y:n suosikkimuusikon profilia verkkosivulta ja keskusteleivat tämän iästä.

1Y:	Nisen'ichi 2001 ANGELS.@((huutaen))	nen vuosi LOC	ni LOC	umareta syntyä:PST	no. ¹⁴ PCL	LOS ANGELS, [@↑OO, ↑LOS			
2Ä:									[soo na no? niin COP PCL
3Ä:	Hatachi 20. ikävuosi	sugitan ylittää:PST:NMZ		da. COP					
4Y:	Mada vielä	nijuuni-sai 22-vuotias		toka jan. tms. TAG					
5Ä:	Urehajimeta alkaa.myydä:PST		toki kun	mada vielä	tiin, tiineijyaa tein-teini-ikäinen				[(tte koto desho)? QT asia TAG
6Y:									[tte ka sa QT Q PCL
7Ä:	Juugo-sai 15-vuotias	toka tms.	juuroku-sai 16-vuotias	toka jan. tms. TAG	Oniisan isoveli	ga NOM	kyoku kappale	tsukutteru. tehdä.IMP	

¹² *Jan* on tyypistynyt muoto samaan tapaan pragmaattisena partikkelina toimivasta kielteisestä *janai*-ilmaisusta < koh-teliaan rekisterin *janai desu ka* 'eikö olekin [niin]': kieliopillistunut kieltoilmaisu *janai* + kopula *desu* + lauseenlop-puinen kysymyspartikkeli *ka*. *Ja* + *nai* < kopulan kontinuaatiivinen muoto *de* + topiikin ilmaisin *wa* + kieltomorfeemi *nai*. *Jan*-variantin alkuperä on paikallistettu Shizuokan alueen murteelliseen ilmaisuun, joka levisi 1950–1960-luvuilla pääkaupunkiseudulle Jokohamaan ja Tokioon ja edelleen laajempaan käyttöön 1970-luvulla. (Arita 2023: 148; Iwasaki 2013: 304; Hayashi 2010: 2689.)

¹³ Ks. partikkeleista lisää 8Ä esimerkissä (2).

¹⁴ Latinaistamme japaninkieliset esimerkit muunnetulla Hepburn-tyylillä, jossa pitkät vokaalit kirjoitetaan toistamalla vokaali. Poikkeuksena tästä on ortografinen yhdistelmä *ei*, joka ääntyy arkipuheessa pitkänä e-vokaalina mutta huolel-lisesti äännettynä toisinaan myös diftongina. Japaninkielisen vuorovaikutusaineiston latinaistamisessa on tavanomaista jättää merkitsemättä tarkka morfologinen glossaus, kun se ei ole analyysin kannalta merkityksellistä. Se myös edes-auttaa esimerkkilausumien mahtumista yhdelle riville. Ks. lausuman päättävästä *no*-partikkelista lisää esimerkissä (3).

8I: ↑aa.
 ahaa

9Ä: Arenji¹⁵ mo zenbu soo (jan).
 sovitus myös kokonaan niin TAG

1Y: [Se] syntä 2001. Los Angeles, oo, Los Angeles!

2Ä: Ai niinkö?

3Ä: [Sehän] on yli 20-vuotias.

4Y: Eiks [se] ole vielä 22 tai jotain.

5Ä: Eli kun [se] alkoi myydä, [se] oli vielä murrosikäinen, eikö?

6Y: No siis...

7Ä: 15 tai 16 tai jotain. [Sen] isovelä tekee biisejä.

8I: Ahaa.

9Ä: Sovituksetkin on kaikki sellaisia, eikö.

Riveillä 1–3 lapsi Y ja äiti Ä ryhtyvät pohtimaan puheena olevan artistin ikää. Syntymävuoden perusteella Ä huomauttaa artistin olevan jo yli 20-vuotias, johon Y reagoi rivillä 4 päättäen pohdiskelunsa likimääräisyyttä ilmaisevan *toka*-partikkelin ja liitekysymyksen kaltaisen *jan*-partikkelin yhdistelmällä. Y:n edeltävään lausumaan suuntautuva, laskevala intonaatiolla lausuttu *jan* täsmentää jaettua tietoa (Arita 2023: 147), tässä esimerkissämme iästä ja Ä:n arviota 20 ikävuoden ylityksestä. Tässä analyyttisenä käsitteenä käytökelpoinen on keskusteluntutkimuksessa hyödynnetty ”episteeminen tila” (*epistemic status*) eli ”yhteisymmärrykseen perustuva ja tietyllä tapaa ’aito’ asiointila”; ”keskustelijat voivat olla yhtä tietäviä, tai toinen tietää enemmän puheenalaisesta asiasta” (Niemi 2013: 209). Esimerkissä (1) puhujat täydentävät toistensa ”episteemisiä tietoaukkoja” hetki hetkeltä. Samalla *jan* toimii vuoronvaihtoa ohjailevana välineenä, joka edellyttää reaktiota keskustelukumppanilta.

Rivillä 7 Ä laajentaa ikäkysymyksen setvimistä artistin varhaisempiin vuosiin omaksuen Y:n tarjoaman kielellisen skeeman. 4Y ankkuroituu diskurssiin kielellisenä resurssina, jota Ä hyödyntää reaktiossaan generoiden pohjus–paralleeli–resonanssi -prosessin. Paralleeli toteutuu diagraafissa 1 kolmessa sarakkeessa, suure, *toka* ja *jan*, tuottaen resonanssin.

Diagraafi 1 Iän arvuuttelua

4Y:	mada	nijuuni-sai 22-vuotias	toka tms.	jan TAG
7Ä:		juugo-sai 15-vuotias	toka tms.	juuroku-sai 16-vuotias
				jan TAG

¹⁵ Japanissa monikkoa ei tavallisesti erikseen merkitä. Substantiivi *arenji* on laina englannin *arrange*-verbistä ja voi ilmaista sekä yksikköä että monikkoa.

Epävarmuutta ja varausta (*hedge*) ilmaiseva *toka* tarjoaa tässä muotissa syntaktisesti avoimen paikan, johon Ä:n on helppo lisätä vaihtoehtoisia ehdotuksia suureksi eli artistin aiemmaksi iäksi (*juuroku-sai* '16-vuotias'). *Toka* merkitsee edeltävän elementin ikään kuin tietyn joukon jäseneksi (erilaisia mahdollisia iäkiä), ja kuulijan houkuttelemisen yhteiseen iän määrittämiseen auttaa luomaan ja ylläpitämään yhteyttä keskustelukumppanien välillä (Jucker ym. 2003: 1748–1749). Tämänkaltaiset varaukset ovat yleisiä nuorilla puhujilla (*wakamonogo*:ssa 'nuorisokielessä'), ja niiden sosiaaliset ja pragmaattiset merkitykset on yhdistetty solidaarisuuden tunteen vahvistamiseen ja kielellisen leikillisyyden ilmaisemiseen (Lauwereyns 2002). Esimerkissämme Ä omaksuu lapsen tarjoaman mallin ja kehittää tutulla muotilla puheenaihetta kohti uutta näkökulmaa, artistin teini-vuotia, joita hän lopuksi mainitsee sen aikaisten kappaleiden sovitustenkin ilmentävän. Rivin 9 lopussa Ä jatkaa vielä aiheen yhteistä kehittelyä tutulla *jan*-partikkelilla (Arita 2023: 153).

Yhteinen asennoituminen asiointilaan ja puheenaiheen kehittelyyn vahvistuu näin vuorovaikutuksessa ikonisesti hetki toisensa jälkeen. Jatkuva vahvistuksen hakeminen omille lausumille ja yhteisymmärryksen luotaaminen on japanissa tyypillinen kysymysrakenteiden, etenkin liitekysymysten funktio (Hayashi 2010: 2696–2697).¹⁶ Kyse ei ole ainoastaan tiedon ”omistajuuden” pragmaattisen osoittamisen arvioimisesta, vaan kohteena on sosiaalisesti järjestäytynyt vuorovaikutustilanne, jota keskustelun osanottajat jatkuvasti ohjailevat (Arita 2023: 148). Tässä lapsipuhuja Y tarjoaa mallin, jonka aikuinen Ä kierrättää vastavuoroisesti lähes sellaisenaan – jatkaakseen sen jälkeen asiointilan tarkastelua hieman uudesta näkökulmasta. Resonanssi toimii työkaluna puheenaiheen kehittelyssä (Laury 2005: 176).

Esimerkissä (2) samat puhujat Y ja Ä keskustelevat Hämähäkkimies-elokuvasta. Y muistelee elokuvan eri versioita päähenkilöä esittäneiden näyttelijöiden avulla ja viittaa kahteen heistä etunimillä (*Tobii* = Tobey ja *Andrea* = Andrew) ja yhteen sukunimellä (*Holland*). Y pääättelee elokuvia olevan kolme, mutta Ä toteaa, ettei ole nähnyt niistä yhtäkään. Ä muistelee kuitenkin nähneensä perheensä kanssa ensimmäisen Hämähäkkimies-elokuvan ja hakee muistikuvallensa katkelman lopussa tukea keskustelua hiljaa sivusta seuranneelta I:ltä.

Esimerkissä (2) muodostuu monikerroksinen resonanssi kahdella eri paralleelilla. Lapsipuhuja Y käyttää rakennetta *nomini + no yatsu*, *nomini + LK + 'juttu'* (rivi 3Y) kehystäen sillä vaihtoehtoisten henkilönnimien luettelemisen. Rakenne ankkuroituu pohjukseksi muodostaen monta kertaa yksinkertaisen paralleelin (3Y, 5Y ja 8Ä) tuottaen resonanssin. Nimestään huolimatta dialoginen syntaksi ei aina edellytä useampaa puhujaa vaan voi toteutua paralleelina ja resonanssina myös yksittäisen puhujan lausumissa (Du Bois 2014: 372). *Nomini + yhdistävä partikkeli (LK) no + nomini* on japanissa hyvin tavanomainen muotti, jolla voidaan muodostaa genetiivi- tai muu rakenne, jossa ensimmäinen *nomini* määrittää tai täsmentää jälkimmäistä (esim. *otoosan no hon* 'isän kirja'; *nihonjin no hito* 'japanilainen ihminen'). *Yatsu* on epämuodollisen rekisterin substantiivi, joka tarkoittaa 'tyyppiä', 'heppua' ja 'juttua'. Rivillä 8Ä esiintyy lisäksi lausuman 1Y generoima laskemiseen käytettävän numeraaliklassifikaattorin sovellettu paralleeli.

¹⁶ Ks. lisää *jan*-liitekysymyksen käytöstä esimerkissä (2).

(2) yksinkertainen paralleeli: ”nomini *no yatsu*” [nomini + LK + ’juttu’] & sovellettu paralleeli: ”klassifikaattori-resonanssi”

Y ja Ä keskusteleivat Hämähäkkimies-elokuvasta. Y muistelee elokuvan eri versioita päähenkilöä esittäneiden näyttelijöiden avulla.

1Y: Sono **mittsu** eiga ga aru jan?
 ne kolme.kpl elokuva NOM olla TAG

2Ä: Aa.
 ahaa

3Y: **Sono Tobii**¹⁷ **no** **yatsu** to Andrea¹⁸ tte iu no [aru jan?
 se [nimi] LK juttu ja [nimi] QT sanoa PRO olla TAG

4Ä: [aa
 ahaa

5Y: **Holland**¹⁹ **no** **yatsu,** **sono** **Andrea** **no** **yatsu.**
 [nimi] LK juttu se [nimi] LK juttu

6Ä: @↑Soo na no?@
 niin COP PCL

7Y: Un.
 joo

8Ä: Sore wa **ikko** mo mitenai ne. **Sono saisho no**
 se TOP yksi.kpl edes nähdä:PF:NEG PCL se alku LK
yatsu mita yo ne, otoosan.
 juttu nähdä.PF PCL PLC isä

1Y: Niitähän on kolme leffaa.

2Ä: Ahaa.

3Y: Tobeyn ja Andrea-nimisen, eikö?

4Ä: Ahaa.

5Y: Hollandin, [ja] se Andrean.

6Ä: Ai niinkö?

7Y: Joo.

8Ä: Enpä ole nähnyt niistä yhtäkään. Mehän nähtiin se eka, vai mitä, isä?

¹⁷ Näyttelijä Tobey Maguire.

¹⁸ Näyttelijä Andrew Garfield.

¹⁹ Näyttelijä Tom Holland.

Substantiivi *eiga* 'elokuva' korvautuu rakenteessa derogatiivisella substantiivilla (*light noun, semi-lexical noun*; Inokuma 2012) *yatsu* (vrt. *Tobii no eiga* 'Tobeyn [tähdittämä] elokuva'), joka on glossirivillä käännetty 'jutuksi'. On kuitenkin luontevaa jättää se pois varsinaisesta suomennoksesta, sillä *yatsu* viittaa keskustelussa pronominin kaltaisesti elokuvan eri versioihin. Se antaa ymmärtää, että puhujalla ja tiedon vastaanottajalla on yhteinen tieto tarkoitteesta, ja täsmentää tarkoitteen vasta käyttökontekstissaan. Lapsen moneen kertaan toistama resurssi "nomini *no yatsu*" ankkuroituu pohjukseksi, jota äitikin hyödyntää rivillä 8. Rivillä 5 Y määrittää jälkimmäistä nimeä *Andrea* anaforisella adnominaalisella demonstratiivipronominilla *sono*²⁰ 'se', jonka Ä omaksuu rivillä 8 omaan puheenvuoroonsa saman kaavan mukaisesti määrittämään substantiivia *saisho* 'alku', tukien näin lapsen rakenteellista valintaa.

So-alkuiset demonstratiivit (esim. adnominaalinen *sono*, pronominaalinen *sore*) viittaavat tyypillisesti tarkoitteeseen, joka on puhujan kognitiivisen "piirin" tai "alueen" ulkopuolella, mutta puhekumppanin piirin sisäpuolella, ja *ko*-alkuiset tarkoitteeseen, joka on puhujan piirin sisäpuolella (Naruoka 2006: 482). Demonstratiivien vuorovaikutuksellinen merkitys syntyy kuitenkin vasta niiden käytöstä keskustelussa. Riveillä 3 ja 5 Y käyttää *sono*-demonstratiivia pikemminkin suomen artikkelimaisen *se*-tarkenteen kaltaisesti (Laury 1996: 172–173). Referentit (näyttelijät tai heidän nimensä) ovat tuttuja puhujalle, mutta eivät välttämättä muille keskustelun osapuolille. Tämäkin poikkeava käytötapa ankkuroituu pohjukseksi muodostaen paralleelin rivillä 8 äidin puheenvuorossa.

Paralleelit näyttäytyvät 2–3 sarakkeessa diagraafissa 2, ja resonanssi vahvistuu monenkertaisen toiston kautta (Du Bois 2014: 372). Pragmaattinen partikkeli *ne* kytkeytyy lausumassa 8Ä toiseen yleiseen partikkeliin *yo*, muodossa *yo ne*, ja puhuttelusanaan *otoosan* 'isä'. Ä antaakin vuoron seuraavalle puhujalle ja hakee partikkelien avulla samalla vahvistusta esittämälleen ajatukselle, josta hän ilmaisee episteemisesti olleensa tietoinen jo jonkin aikaa.²¹

Diagraafi 2 Näyttelijöiden nimeämistä

3Y:	Sono se	Tobii [nimi]	no yatsu LK juttu	to ja	Andrea [nimi]	tte QT	iu sanoa	no PRO	aru olla	jan TAG
5Y:		Holland [nimi]	no yatsu , LK juttu	sono se	Andrea [nimi]	no yatsu LK juttu				
8Ä:	Sono se	saisho alku	no yatsu LK juttu	mita nähdä.PF	yo PCL	ne PLC				

Kiinnostavaa on myös numeraaliklassifikaattorien käyttö. Rivillä 1 lapsipuhuja Y laskee elokuvia geneerisellä klassifikaattorilla *-tsu* (*mit-tsu* '3 kappaletta'). Elokuvia lasketaan kuitenkin tavallisesti klassifikaattoripäätteellä *-hon*. Rivillä 8 äiti hyödyntää Y:n

²⁰ Lapsi Y käyttää taajaan demonstratiivia *sono* 'se', myös rivin 1Y kaltaisesti epäkonventionaalisella tavalla. Tavanomainen sanajärjestys olisi *sono eiga (ga) mittsu aru jan*, jossa *sono* määrittää substantiivia *eiga* 'elokuva' eikä numeraaliklassifikaattoria *mittsu* 'kolme kpl'.

²¹ Ks. partikkeleista tarkemmin esim. Xu 2021.

generoimaa mallia vaihtamatta oletusarvoiseen päätteeseen ja käyttää sen sijaan toista geeneristä (varsinkin pienten esineiden laskemiseen käytettävää) klassifikaattoria *-ko*²² (*ik-ko* '1 kappale'), mistä muodostuu morfeemitason (*-tsu* ⇔ *-ko*) resonanssi (diagrammi 3). Poikkeuksellisesti tämä pohjus ankkuroidaan esimerkissä varsin myöhään, vasta seitsemän puheenvuoron jälkeen. Lausumat voivat resonoida keskenään myös useiden vuorovaihtojen yli, eivät ainoastaan toisiaan välittömästi seuraavina sykleinä (Du Bois 2014: 360, 364, 379). Toisiinsa kytkeytyvät elementit luovat siten uuden keskinäisen kontekstin, joka synnyttää tarjoumia (affordansseja) tapahtumaluonteiselle merkityksenannolle ja joka on mahdollista havaita keskustelun ajallista organisoitumista tarkastelemalla. Dialogisuus hahmottuu sekä taakse- että eteenpäin suuntauvana, houkutellen esiin tulkinnallisia kytkeäjä edellisiin lausumiin ja luoden samalla uusia tarjoumia rakenteille ja merkityksille seuraavassa lausumassa.

Diagrammi 3 Elokuvien laskemista

1Y:	sono		mittsu	eiga	ga	aru	jan
	ne		kolme.kpl	elokuva	NOM	olla	TAG
8Ä:	sore	wa	ikko		mo	mitenai	ne
	ne	TOP	yksi.kpl		edes	nähdä:PF:NEG	PCL

Esimerkissä (2) kyse ei ole yksinkertaisesta matkimisesta, vaan rivillä 8 Ä tekee lausumaan 1Y kytkeytyvän tietoiselta näyttävän valinnan turvautua ei-normatiiviseen klassifikaattoriin. Tämä epäodotuksenmukainen valinta kielinee siitä, että äiti pyrkii rakentamaan yhteistyöllä vuorovaikutuksellista resonanssia ankkuroimalla lapsen poikkeuksellisen muodon. Havainto tukee DS-teorian ja kirjoittajien näkemystä siitä, että paralleelien hyödyntäminen ja resonanssin muodostaminen on vuorovaikutuksellisesti tärkeämpää kuin oikeakielisyys ja normatiivisuus. Numeraaliklassifikaattorien omaksumista on tutkittu paljon yksikielisillä lapsipuhujilla, mutta siitä, miten ja milloin lapset omaksuvat lukumäärien ilmaisemisen semanttisen järjestelmän, ei ole täyttä yksimielisyyttä (Kubota ym. 2025). Vaikka tuottaminen näyttää onnistuvan vasta selvästi myöhemmin kuin prosessointi ja ymmärtäminen, olisi Y:n ikäinen 12-vuotias kielenpuhija ehtinyt omaksua japanilaisessa koulujärjestelmässä yleisimmät klassifikaattorit. Perintöjapanin puhujien – ja heidän vanhempinsa – klassifikaattorivalinnoista ei ole saatavilla tutkimustietoa.

Seuraavassa esimerkissä koko perhe keskustee limittäin kahdesta eri aiheesta. X (9 v.) ja I keskustelevat erästä sarjakuvasta, kun Y ja Ä puhuvat erästä artistista (*Billie Eilish*). X ja I ihmettelevät, mitä sarjakuvahahmo tekee ja miksi, ja X lukee katkelmia ääneen sarjakuvasta. Y ja Ä puolestaan pohtivat samaan aikaan, miten artistin kappaleet ovat syntyneet ja keitä on ollut tekijöinä.

Esimerkissä (3) esiintyy kielellisenä muottina imperfektiivisen aspektin puhkeellinen variantti kytkettynä lauseenloppuiseen partikkeliin *no*, joka toimii kysymys- ja interaktionaalisena partikkelina.²³ Japanissa verbit eivät ilmaise persoonaa, joten ilman kontekstia tekijä saattaa jäädä epäselväksi. Riveillä 1X ja 2I tekijää ei mainita, mutta

²² Ks. myös saman lapsipuhujan repliikki 3Y esimerkissä (4). Y käyttää samaa klassifikaattoria *-ko* viitatessaan Hämähäkkimiestä esittäneeseen näyttelijään. Ihmisten laskemiseen käytettävä normatiivinen klassifikaattori on *-ri/-nin*: *hito-ri* 'yksi ihminen', *san-nin* 'kolme ihmistä'.

²³ Ks. *no*-partikkelin kategorianmuutoksesta Okamoto 1996.

assosiatiivisen monikollisuuden suffiksi *-tachi*²⁴ riveillä 3X ja 6Ä sekä rivin 4Ä numeraalikklassifikaattori *futari* 'kaksi ihmistä' paljastavat, että tekijöitä on enemmän kuin yksi. Rivillä 6Ä puhuja täsmentää vasta lausuman loppuunsaattamisen jälkeen, mihin *futari* viittaa (*kono hito-tachi* 'nämä henkilöt'). Tällainen lausumien täydentäminen jälkikäteen on japaninkielisessä keskustelussa hyvin yleistä. Rivillä 6Ä se, mihin tekeminen kohdistuu, ilmaistaan demonstratiivipronominilla *kore* 'tämä (tässä)'. Esimerkki sisältää runsaasti deiktisiä ilmaisuja (*konna* adnominaalinen 'tällainen', *kore* pronominaalinen 'tämä (tässä)', *kono* adnominaalinen 'tämä/nämä'), joiden referentti ei käy selväksi pelkän audiomateriaalin perusteella. Videomateriaalin puutteen vuoksi emme ota tässä analyysissä huomioon osoittelua ja muita eleitä.

(3) rakenteellinen ja laajennettu paralleeli: "V-teru + no" [verbin imperfektinen aspekti + PCL]

Perhe keskustee kahdesta aiheesta. X ja I keskustelevat eräästä sarjakuvasta ja Y ja Ä eräästä muusikosta. Rivillä 1 X viittaa sarjakuvaan:

1X: Nande konna koto **shiten** **no?**
miksi tällainen asia tehdä:IMP:NMZ PCL

2I: Nani suru no?
mitä tehdä PCL

3X: Kobii tachi.
[nimi] SUFF

4I: **Kobii** **nani** **shiteru** **no?**
[nimi] mitä tehdä:IMP PCL

5X: ((lukee sarjakuvaa ääneen))

6Ä: [**Kore**, futari de **tsukutteru** **no?** Kono hito tachi.
tämä kahdestaan tehdä:IMP PCL tämä ihminen SUFF

7X: [() tte kaite aru yo.
QT on kirjoitettu PCL

8T: [((Nauru))

9Y: Kono hito wa tabun zenbu *äänittäminen* toka zenbu, () soo iu ()
tämä henkilö TOP ehkä kokonaan tms. kokonaan niin sanoa

²⁴ *Kobii-tachi* 'Kobii ja muut' ja *kono hito-tachi* 'tämä henkilö ja muut' (Inokuma 2012: 97).

10Y: Billie Eilish ga utatteru.
[nimi] NOM laulaa:IMP

11X: [((lukee sarjakuvaa ääneen))]

12Ä: *Tekijät* tte [kaite aru yo. Billie Eilish nani shiteru [no?
QT on kirjoitettu PCL [nimi] mitä tehdä:IMP PCL

13Y: [issho ni kaiteru no.
yhdessä kirjoittaa:IMP PCL

1X: Miks [ne] tekee tällasta?

2I: Mitä [ne] tekee?

3X: Kobii ja muut.

4I: Mitä Kobii oikein tekee?

5X: (lukee sarjakuvaa ääneen)

6Ä: Tekeeks [ne] tätä kahdestaan? Nää tyypit.

7X: Tässä lukee.

8T: (nauraa)

9Y: Tää on ehkä [tehnyt] kaiken äänittämisen ja sen sellasen, sellasen...

10Y: Billie Eilish laulaa.

11X: (lukee sarjakuvaa ääneen)

12Ä: [Tähän] on kirjoitettu ”tekijät”. Mitä Billie Eilish tekee?

13Y: Kirjottaa yhdessä.

Esimerkin rakenteet *-ten (no)* (rivi 1X) ja *-teru no* (rivit 4I, 6Ä, 12Ä ja 13Y) ovat imperfektiivisen aspektin standardimuodon *-te-iru* puhekielisiä variantteja. Partikkelin *no* on raportoitu ilmaisevan väitelauseen lopussa esimerkiksi miratiivisuutta, tarkentavaa selitystä, epäuskoa ja feminiinisyyttä ja nousevalla intonaatiolla tuotettuna kysymystä (Okamoto 1996: 221; Iwasaki 2013: 305; Hasegawa 2015: 297). 4I, 6Ä ja 12Ä ovat kysymyksiä, jotka tuotetaan nousevalla intonaatiolla, kun taas 13Y on laskevalla intonaatiolla ilmaistu väite. Japanissa kysymyslause muodostetaan lauseenloppuisella kysymyspartikkelilla, epämuodollisessa puhekielessä myös pelkällä nousevalla intonaatiolla. Yleisimmät kysymyspartikkelit ovat *ka* ja *no*, joista jälkimmäinen on epämuodollisempi ja tuttavallisen rekisterin tavanomainen variantti (Hayashi 2010: 2686).²⁵

Informaatiokysymykset riveillä 1X, 2I, 4I ja 12Ä sisältävät myös kysymyssanan *nande* ’miksi’ (syy) tai *nani* ’mikä; mitä’ (objekti). Ne sekä polaariset kysymykset (rivi 6Ä) ovat japanissa tyypillisimpiä kysymystyyppejä, joilla kysytään tietoa (Hayashi, 2010: 2695). Kysymys ja vastaus muodostavat keskustelussa tavanomaisen rakenteellisen vierusparin, mutta lausumat 1X–6Ä toistuvat kysymyksinä yksi toisensa jälkeen vailla vastausta. Ainoastaan lausuma 13Y vastaa selvästi 12Ä:n esittämään edeltävään kysymykseen. Ei-kysyvä partikkeli *no* lausuman lopussa ilmaisee, että Y selvittää keskustelussa aiemmin epäselväksi jäänyttä asiaintilaa (Okamoto 1996: 222).²⁶

²⁵ Ks. myös 6Ä esimerkissä (2).

²⁶ Vrt. 1Y esimerkissä (1).

Diagraafi 4 *Tekemisen arvuuttelua*

1X:	nande miksi		konna koto tällainen asia	shiten tehdä:IMP:NMZ	no PCL
4I:	Kobii nimi		nani mitä	shiteru tehdä:IMP	no PCL
6Ä:	kore, tämä	futari de kahdestaan		tsukutteru tehdä:IMP	no PCL
12Ä:	Billie Eilish [nimi]		nani mitä	shiteru tehdä:IMP	no PCL
13Y:		issho ni yhdessä		kaiteru kirjoittaa:IMP	no PCL

Tässä muodostuu nuoremman lapsen 1X lausumasta pohjus sekä siitä johtuva resonanssi paralleelin *-teru + no* toistolla. X esittää ensin kysymyksen vastaavalla, hieman painokkaammin ilmaistulla rakenteella *-ten no* rivillä 1. Samaa rakennetta kierrätetään heti resurssina riveillä 4I, 6Ä, 12Ä ja 13Y. Nuoremman lapsen generoima skeema ankkuroituu pohjukseksi ja toistuu kaikuna isän ja äidin jatkokysymyksissä. Kolmikko lyöttäytyy yhteen tenttaamaan vanhempaa lasta, joka reagoi ilmaisemalla arvelunsa aiheesta identtisellä muotilla rivillä 13Y. Samaa *-teru + no* -rakennetta hyödynnetään ja sovelletaan eri verbeissä koko perheen voimin. Paralleleja ja resonanssia muodostaa myös kysymyssana *nani* 'mikä/mitä' riveillä 4I ja 12Ä. Lisäksi repliikeissä 6Ä ja 13Y *-teru no* -kaavaa edeltää kieliopillisen partikkelin (*de* $\Leftrightarrow$ *ni*) sisältävä, tekemistä tarkemmin spesifioiva ilmaisu: *futari de* 'kahdestaan' $\Leftrightarrow$ *issho ni* 'yhdessä'.

Japanin puhekielessä rakenteellisen paralleelin ja sitä kautta resonanssin voi usein muodostaa myös se, mitä *ei ilmaista* verbaalisesti. Lausumassa 6Ä pronominia *kore* 'tämä (tässä)' seuraa pilkku, joka ilmaisee lyhyttä taukoa puheentuottamisessa.²⁷ Huolitellussa kielessä pronominia seuraisi topiikin ilmaisun *wa*, mutta arkipuheessa kontekstin perusteella redundantit informaatorakennetta ja syntagmaattisia suhteita (kieliopillista/semanttista sijaa) ilmaisevat partikkelit jäävät herkästi pois, jos merkitykset ymmärretään kontekstin perusteella. Rivillä 9Y esiintyy nominiin liitetty standardimuotoinen topiikin ilmaisun *wa*, mutta *Kobii* rivillä 4I, lausumaa jälkikäteen täydentävä nomini *kono hitotachi* 'nämä henkilöt' rivillä 6Ä ja *Billie Eilish* rivillä 12Ä jäävät vaille partikkelia. Vaikka japanissa "ellipsiä" on tutkittu runsaasti, sen tarkastelemisessa dialogisen syntaksin näkökulmasta olisi vielä tehtävää (vrt. Du Bois 2014: 298) – arkipuheen näkökulmasta rakenteista ei näet varsinaisesti puutu mitään.²⁸

²⁷ Emme ole ottaneet kattavasti tarkastelun kohteeksi prosodisia ja muita puheentuottamiseen liittyviä piirteitä, joten emme merkitse niitä systemaattisesti diagraafeihin. Vrt. Du Bois 2014: 369.

²⁸ Pikkulapsille puhuessaan japanilaisäitien on tutkimuksissa havaittu toteuttavan tätä tavanomaista puhetapaa; esimerkiksi subjekti (nominatiivi) tai suora objekti ilmaistaan herkästi "paljaana" ilman partikkelia (Haryu & Kajikawa 2016: 19). Ks. subjektin/nominatiivin ja topiikin merkitsimen omaksumisesta ensikielijapanissa Laleko & Polinsky 2013: 186.

5.2. Aikuisten puhunnat resonanssin lähteenä

Tässä artikkelissa analysoidusta keskustelusta löytyi yllättävän vähän resonanssia, joka ankkuroituu lasten repliikkeihin aikuisen puheen pohjalta. Esimerkissä (4) aikuisen ja lapsen puheenvuorot resonoivat keskenään toisteisen muotin ansiosta.

Tässä esimerkissä Ä ja Y jatkavat juttelemista Hämähäkkimies-elokuvasta (ks. esimerkki 2). Äiti hämmästelee, että MJ, Hämähäkkimiehen tyttöystävä, on elokuvassa kuolemaisillaan kerta toisensa jälkeen. Y huomauttaa, että se, joka lopulta kuolee, on kuitenkin joku toinen hahmo.

(4) rikastettu paralleeli: ”*maikai* → *nankai mo*” [etuliitteen vaihto + *mo* ’myös’]

Ä ja Y jatkavat juttelemista Hämähäkkimies-elokuvasta.

1Ä:	Shini soo ni naru	n	da	na,	maikai maikai	naa.
	olla kuolemaisillaan	NMZ	COP	PCL	joka kerta joka kerta	PCL
2Y:	° Nankai mo nankai mo. °				↑ A demo	shinjau
	vaikka kuinka monesti	vaikka	kuinka	monesti	mutta	kuolla:päätyä
						no wa
						PRO TOP
3Y:	moo ikko no	spiderman	no	hito.	Sono	eiga ja ()
	vielä yksi LK		LK	henkilö	se	elokuva TAG

1Ä: [Sehän] on kuolemaisillaan, joka kerta.

2Y: Vaikka kuinka monta kertaa. Mut se, joka kuolee, [on]

3Y vielä yks toinen tyyppi. Eiks [tää] ole se leffa...

Äiti tarjoaa mallin ilmauksella *mai-kai mai-kai* ’joka kerta joka kerta’. Reduplikaatiolla hän korostaa tunnetta, että joku ilmiö tai tilanne toistuu ikävästi. Lauseenloppuista partikkelia *na(a)* pidetään tavallisimmin (yksinpuheluun liittyvänä) pragmaattisena välineenä, jolla puhuja vahvistaa uudelleen jo tiedossaan olevan informaation tai kontrastoi väitteensä suhteessa kuulijaan tyrkyttämättä liikaa omaa näkemystään (Suzuki 1990: 318). Y jatkaa heti rivillä 2 ankkuroimalla pohjuksen toisteisesta muotista. Etuliite *mai-* ’joka(inen)’ korvautuu kysymysetuliitteellä *nan-* ’mikä’ (*mai-* ⇔ *nan-*), ja lisäämällä partikkelin *mo*²⁹ ’myös’ Y soveltaa pohjusta luovasti omaan puheenvuoroonsa muodostamalla merkityksen ’vaikka kuinka monta kertaa’.

Diagraafi 5 Ikävää toistumista

1Ä:	mai	kai		mai	kai	naa
	joka	kerta		joka	kerta	PCL
2Y:	nan	kai	mo	nan	kai	mo
	vaikka	kuinka	monesti	vaikka	kuinka	monesti

²⁹ Ilmaisuihin ’vaikka kuinka monta kertaa’ vaatii syntaktisesti *mo*-partikkelin lisäämisen (kysymysetuliite *nan-* + *-kai* ’kerta’ + *mo* ’myös’), ja se on glossattu leksikaalisesti. Ilmaisuihin *nankai* (*nan-* + *-kai*) ilman *mo*-partikkelia olisi kysymys ’montako kertaa?’.

Laajentamalla toisteista pohjusta vaihtamalla etuliitteen ja lisäämällä partikkelin Y ilmaisee samanmielisyyttään ikävän tilanteen toistumisesta muodostamalla paralleelin ja generoimalla resonanssin, mutta onnistuu myös rikastamaan paralleelia rakenteellisesti korrektilla kaavalla.

6. Tulosten pohdinta ja johtopäätökset

Pureduimme analyysissämme *Dialogic Syntax* -teoriaa (DS) hyödyntämällä vuorovaikutustason käytänteisiin, joiden avulla puhujat tukeutuvat kielellisesti edeltäviin vuoroihin ja siten ilmentävät toimijuuttaan ja jaettua osallisuuttaan keskustelussa. Lausumat voidaan ymmärtää ajallisesti kehittyvinä mahdollisuuksina yhteiseen osallistumiseen (Fox 2007: 310). Toistamalla ja muodostamalla paralleeleja puhujat muodostavat kielellisiä rakenteita dialogisesti vuorovaikutuksessa muiden puhujien kanssa (Du Bois 2014; Köymen & Kyratzis 2014). Tutkimuskysymyksemme oli, miten puhujat aktivoivat vuorovaikutuksellista kokonaisuutta, sujuvuutta ja osallisuutta arkikeskustelussa hyödyntäen toisten puhujien lausumista ankkuroituvia pohjuksia (*priming*) kierrätettävänä kielellisinä resursseina. Osoitimme, että aineistossamme esiintyy useita paralleeleja muodostavia toistoja, joiden kautta dialoginen yhteenkuuluvuus, resonanssi (*resonance*), aktivoituu. Paralleelit muodostuvat eri tasoilla (morfeemit, merkitykset, syntaktiset rakenteet, pragmaattiset toiminnot) sekä aikuisten että lasten aloitteina. Ehkä hieman yllättäen aineistossa esiintyy vain vähän limittäiskieleilyä (esimerkki 3 rivi 9Y), vaikka kaikki osallistujat hallitsevat elinympäristön valtakieltä, suomea, sujuvasti. Tiivistämme lopuksi keskeiset havaintomme dialogisen toimijuuden ja kierrätettäviksi valikoituvien rakenteiden pohdintaan.

6.1 Aikuisten ja lasten dialoginen toimijuus

Tarkoituksenamme oli myös testata, miten dialogista toimijuutta voisi havainnollistaa kielellisten rakenteiden ja resurssien näkökulmasta DS-teorian menetelmin. Analyysityökaluna diagrammi paljastaa, miten pohjus tarjoaa kielellisen ja kognitiivisen skeeman seuraaville lausumille. Esimerkkimme tukevat hypoteesia, että perintökielen lapsipuhujat osallistuvat aktiivisesti ja luovasti keskusteluun ja muodostavat resonanssia aikuispuhujiin tukeutuen. Pohjusten suoran hyödyntämisen lisäksi erittelimme myös soveltavampia paralleeleja.

Epäodotuksenmukaisempi oli tulos, että lapset toimivat verrattain usein itse resonanssin lähteenä, vaikka perintöjapani ei Suomessa ole heidän eniten käyttämänsä ja vahvin kielensä. Du Bois'illa (2014: 401–402) on hypoteesi, jonka mukaan DS-teorian kuvaamat prosessit toimisivat kielen omaksumisen ja oppimisen strategiana (vrt. Vygotskyn 1987, 1997 lähikehityksen vyöhyke). Lisäksi on aiemman tutkimuksen (Clancy 2009) perusteella ennustettu, että lapsipuhujat kehittäisivät kielitaitoaan hyödyntämällä aikuispuhujan lausumien pohjalta ankkuroituja pohjuksia. Analyysimme kuitenkin osoitti, että aikuispuhujat hyödynsivät omissa puheenvuoroissaan runsaasti lapsipuhujien tarjoamia malleja muodostaen keskinäistä resonanssia. Aikuinen näyttäisi tarjoavan lapselle aktiivisen toimijan roolia vahvistamalla tämän käyttämiä rakenteita ja siten motivoivan tätä käyttämään perintökieltä omalla tavallaan. Perheen arkikeskustelussa paralleelien hyödyntäminen ja resonanssin muodostaminen näyttäytyvät vuorovaikutuksellisesti tärkeämpänä kuin oikeakielisyys ja normatiivisuus.

Clancyn (2009) esittämä hypoteesi nojaa perintökielikoreaa puhuvien lasten aineistoon; mitä vähemmän puhuja hyödyntää pohjuksia, sitä kehittyneempi on hänen kielitaitonsa. Esittelemämme aineisto on suppea, mutta siinä lapsipuhujat myös laajentavat pohjuksia. Pohjuksen siirtäminen ja/tai laajennettu paralleeli osoittaa kehittyneempää (normatiivista) kielitaitoa, koska puhuja ei voi hyödyntää onnistuneesti rakenteita tai ilmauksia, joita ei ole omaksunut syvällisesti (Sakita 2006). Havaintomme tarjoavat uusia avauksia arkiseen kielenoppimiseen. DS-analyysiä on aiemmin sovellettu vain vähän vuorovaikutukseen, jossa lapset ovat aktiivisia osallistujia, tai kiinnostus on kohdistunut tiettyjen konstruktoiden esiintymistiheyteen sen sijaan, että keskiössä olisi ollut lasten toiminnallinen reagointi kulloisessakin vuorovaikutustilanteessa (Köymen & Kyratzis 2014: 499).

6.2 Kierrätettävät rakenteet ja niiden vuorovaikutuksellinen tulkinta

Mitä sitten valikoituu kierrätettäväksi kielellisissä skeemoissa? Vaikka tässä käsitellyn aineiston perusteella ei voi vetää yleispäteviä johtopäätöksiä, korrelaatiota resonanssin kanssa on havaittavissa ainakin pragmaattisissa diskurssin merkitsimissä, joita ovat jaettu asennoitumista houkutteleva liitekysymys *jan* 'vai mitä/eikö vaan' ja *no*-partikkeli ilmaisemassa väitelauseen lopussa puheena olevan asiointilan lisäselitystä ja nousevalla intonaatiolla tuotettuna kysymystä. Japanissa vuorovaikutusta ohjailevat monenmoiset dialogi-, sävy- ja lausumapartikkelien kaltaiset pragmaattiset partikkelit, ja sujuva kanssakäyminen edellyttää jatkuvaa keskustelun hallintaa, seurantaa ja reagoimista. Kiinnostuksen, yllätyneisyyden ja saman- tai erimielisyyden ilmaukset rytmittävät puheen ajoitusta ja vuoronvaihtoa, ja yhteistä vuorovaikutuksen "näyttämöä" moderoidaan tiiviissä yhteistyössä. Analysoidut ilmaukset näyttäytyvät dialogisen sitoutumisen ja solidaarisuuden tunteen vahvistamisen muotona, joka on yhtä lailla läsnä sekä yhteisymmärryksen että erimielisyyden puheakteissa.

Japaninkielistä tuttavallista keskustelua kuvaa siis hyvin se, että esimerkeissämme väitelauseet eivät juurikaan pääty "paljaaseen" predikaattiin, jota ei seuraa mikään pragmaattinen partikkeli.³⁰ Vaikka partikkelit eivät ole rakenteellisesti "pakollisia", tekisi niiden käyttämättä jättäminen tuttavallisesta arkikeskustelusta epäluonnollisen jäykkää ja kylmäkiskoista, josta puuttuisivat oletusarvoiset vuorovaikutuksellisen sitoutumisen merkitsemet. Tällaiset elementit edustavat japaninkielisen diskurssin luonteenomaisia rakenteellisia tarjoumia dialogisen resonanssin muodostumiselle, ja niitä osaavat hyödyntää myös perintökielijapania puhuvat lapset. Pohjukset ankkuroituvat vuorovaikutuksen osallistujien dialogisen sitoutumisen ja yhteistyön perustana, yhteispelinä. (Vrt. Tantuccin ja Wangin 2022 huomiot partikkeleista mandariinikiinassa.)

Vaikka arkinen keskusteluaineisto saattaa (formalistisesta näkökulmasta) näyttää kaoottiselta, hahmottuu siitä selvästi identifioitavia kaavoja, "online-mekanismeja", jotka kehkeytyvät ja joita hallinnoidaan hetki hetkeltä (Iwasaki & Ono 2002: 180). Lauseenloppuisia pragmaattisia partikkeleja ja liitekysymyksiä on japanissa tutkittu uutтерasti,

³⁰ Esimerkin (1) lausuma 3Ä (*Hatachi sugitan da*. '[Sehän] on yli 20-vuotias.') päättyy useiden analyysien mukaan substantivoivaan *n(o)*-elementtiin, jota seuraa tuttavallisen tyylin kopula *da*. Rakennetta on tutkittu runsaasti (ks. esim. Nishi 2023: 260–263) ja esimerkissä (3) esiintyvää *no*-partikkelia on pidetty sen tyypistymänä. Okamoto (1996: 228–231) mukaan rakenne *no da* toimii kuitenkin kokonaisuudessaan selittävänä modaalisenä apuverbinä (*explanatory modal auxiliary*) eikä ole suora *no*-partikkelin rinnakkaisilmaisu tai sen "täydellisempi" muoto. Yhteistä on niiden funktio selittävänä/kommentoivana modaalisenä merkitsijänä. Kyse on eri konstruktioista, joiden toteutumia käytetään samankaltaisissa vuorovaikutuksen konteksteissa.

ja yleisimpien partikkelien on havaittu esiintyvän yksikielisten lasten puheessa jo ennen kolmatta ikävuotta (Shirai ym. 2000). Niiden roolia ei kuitenkaan ole aiemmin tarkasteltu perintökieltä puhuvan lapsen vuorovaikutuksen rakentumisessa dialogisen toimijuuden näkökulmasta. Huomionarvoista on, että myös aikuiset omaksuvat lapsen tarjoamia malleja esimerkiksi kehitelläkseen tutulla muotilla puheenaihetta kohti uutta näkökulmaa tai rohkaistakseen lasta japanin käyttöön omalla tavallaan.

Aineistostamme nousevat resonanssia rakentavina elementteinä lisäksi esiin epätai likimääräisyyttä ilmaisevat epämuodollisen rekisterin rakenteet (partikkeli *toka* ja *no yatsu* -rakenne), demonstratiivipronomit (esim. adnominaalinen *sono*) sekä paralleelien laajentaminen ja rikastaminen numeraaliklassifikaattorien ja etuliitteiden vaihtelun (-*tsu/-ko* ja *mai/-nan*-) sekä reduplikaation jäljentämisen keinoin (*maikai maikai/nankai mo nankai mo*). Resonanssia muodostavat paitsi lausumien sisältämien konstituenttien hierarkkinen rakenne ja leksikaaliset valinnat myös kielellisten elementtien morfologiset paralleelit, kuten etu- ja jälkiliitteiden ja reduplikaatio-muotin toistaminen.

Arkikeskustelussa yhtenä vuorovaikutuksen strategiana toimii epämääräisyys: keskustelukumppania aktiiviseen osallistumiseen ohjaavan epämääräisen (kvantifioivan) ilmaisun käyttö voi olla kommunikatiivisten tavoitteiden kannalta hyödyllisempi kuin sellaisen, joka ilmaisee puhujan näkemykset täsmällisesti (Jucker ym. 2003: 1748–1749). Varaukset (esim. *toka* 'tai muuta sellaista') ovat yleisiä nuorilla puhujilla, ja niiden kierrättäminen keskustelussa vahvistaa ryhmään kuulumisen tunteita ja kielen leikillistä ilmaisuvoimaa (Lauwereyns 2002). Samantapaiseen kommunikatiiviseen tavoitteeseen voi liittyä pronominin kaltaisesti käytetty *yatsu* 'juttu', joka antaa ymmärtää, että puhujalla ja tiedon vastaanottajalla on yhteinen tieto tarkoitteesta, ja täsmentää tarkoitteen vasta kontekstissaan. Puhujien on mahdollista säädellä ja ilmaista suhtautumistaan tarkoitteisiin myös demonstratiiveilla. Ne paljastavat, kenen kognitiivisella alueella liikutaan ja kenellä oletetaan olevan pääsy tarkoitteeseen. Demonstratiivien vuorovaikutuksellinen merkitys syntyy vasta niiden käytöstä keskustelussa.

6.3 Vuorovaikutuksen syntaksin jatkotutkimus

Tässä kirjoituksessa esiteltyjen elementtien yleisyyden selvittäminen resonanssin tuottajina ja perintökielen omaksumisessa ja hallinnassa edellyttää jatkotutkimusta. Esimerkiksi japani ja suomi poikkeavat toisistaan typologisesti mm. predikaattien argumenttien ja laskemiseen käytettävien semanttisten kategorioiden ilmaisemisen tarpeessa. Kehityskielen eri osa-alueilla vuorovaikutuksen syntaksille ominaiset piirteet vaihtelevat kielen mukaan, joten kielikohtaiselle lisätutkimukselle on tarvetta (Smolander ym. 2016: 69). Samaa mieltä on Du Bois (2014: 401), joka toteaa DS-teoriaa testatun vasta muutamassa kielessä. DS on luonteeltaan tieteidenvälistä ja edellyttää kehittyäkseen sekä yksittäisten kielten aineistojen analyysiä että laajamittaisia typologisia vertailuja.

Lisätietoa tarvitaan myös resonanssisyklarisen vaikutuksesta kieliopillistumisen ja kiteytymisen prosesseihin. Aineistostamme paljastuu japaninkielisen arkikeskustelun ”leksikaalinen luonne”: kokonaisten lauseiden ja lausekkeiden sijaan puhujat käyttävät paljon leksikaalisten elementtien tapaisia kiteytyneitä, usein toistuvia ilmaisuja ja yksikköjä (Ono & Suzuki 2020: 47–48). SOV-tyyppisessä japanissa puhujat tuottavat yhden pienen yksikön kerrallaan, jolloin lausumaan on mahdollista lisätä elementtejä sitä mukaa, kun se on vasta kehkeytymässä kohti predikaattia, tai vasta lausuman loppuunsaattamisen jälkeen (Fox 2007: 308; ks. 6Ä esimerkissä 3). Tällaisten yksiköiden rooli

perintökielijapanissa ja kielitaidon (kehittymisen) ulottuvuutena voi lisätutkimuksen kautta auttaa syventämään ymmärrystämme perintökielen arkkitehtuurista ikkunana kieleen ja kognitioon. Dialogisen osallisuuden mahdollistavina elementteinä niitä on aina tarkasteltava vuorovaikutuksessa, osana toimintaa.

Tässä artikkelissa käsittelemämme aineisto on suppea, mutta se antaa selviä viitteitä perintökielen lapsipuhujien kyvyistä aloittaa ja ohjata vuorovaikutusta sen sijaan, että keskustelu olisi pääosin aikuisten johtamaa. Kielen ja vuorovaikutustaitojen oppimisen kannalta kiinnostava havainto on se, että aikuiset tukevat lasten kommunikatiivisia päämääriä muodostamalla lasten generoimia paralleelleja sekä yhteistä resonanssia – toisinaan ”normatiivisten” vaihtoehtojen kustannuksella. Tämänkaltaista interaktiivista toimijuuden rakentumista on jatkossa tutkittava laajemmissa aineistoissa. Sitä on mahdollista tarkastella myös sopeutumisen (*attunement*) ja mukautumisen (*adjustment*) näkökulmasta (Al Zidjaly 2009: 197), jossa aikuinen kohdistaa huomionsa perintökielen lapsipuhujan vahvuuksiin ja luovuuteen ”virheiden” korjaamisen sijaan, ja kytkeytyneenä perheen kielipolitiikan tutkimukseen. Havainnoissamme konkretisoituu näkemys, että perintökielessä ja useiden kielten risteymissä kielitaitojen ei tarvitse olla keskenään samanlaisia eikä yksikielisen ihanteen kaltaisia, vaan kielitaito voi perustua monikielisyys ja epäsymmetrisiin malleihin (King 2018: 31). Puutteiden tai normatiivisuuden sijaan korostuvat oppijan omat voimavarat sekä oppimisen vuorovaikutuksellisuus ”Sama” aineisto näyttää hyvin erilaiselta riippuen siitä, miten sitä lähestytään” (Du Bois 2014: 394).

Aidon vuorovaikutuksen tutkimuksen tuloksia on myöhemmin mahdollista hyödyntää myös oppimateriaalin laatimisessa ja opetus- ja arviointimenetelmien kehittämisessä oppimiskontekstissa, joka poikkeaa japanin opiskelemisesta äidin-/ensikielenä. Sovellusmahdollisuuksia on myös japani vieraana kielenä -opetuksessa, jossa vuorovaikutusosaamisen kehittäminen jää helposti kieliopin, sanaston ja kirjoitusmerkkien opettamisen varjoon. Tässä työssä nousevat keskiöön kielellisten asymmetrioiden purkaminen ja perinteisten kielikäsitteiden avartaminen (García ym. 2011; Piippo ym. 2021: 9–10). DS-analyysi voi omalta osaltaan täydentää monimenetelmäistä tiedostavaa monikielisyystutkimusta, joka näyttäytyy näiden pyrkimysten kautta myös yhteiskunnallisena aktivismina.

Lyhenteet

COP	kopula
IMP	imperfektiivinen aspekti
LK	yhdistäjä (nominien)
NEG	kielteinen
NOM	nominatiivi
NMZ	substantivoija
PF	perfektiivinen aspekti
PRO	pronomini
PST	mennyt aika
PCL	partikkeli (sävy-/lausumapartikkelin kaltainen)
Q	kysymyspartikkeli
QT	kuotatiivi
SUFF	assosiatiivisen monikon suffiksi
TAG	liitekysymys
TOP	topiikki
V	verbi

Litterointimerkit

.	Laskeva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa.
?	Nouseva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa.
[	Päällekkäispuhunnan alku.
]	Päällekkäispuhunnan loppu.
↑	Seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta.
@	Äänen laadun muutos.
°joo°	Vaimeammin puhuttu jakso
(joo)	Epäselvästi kuultu jakso.
((itkee))	Litteroijan oma kommentti tai selitys tilanteesta.

Lähteet

- Ahearn, Laura M. 2001. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology* 30. 109–137.
- Aiko, Mizue. 2017. Learning Japanese as a heritage language: the home school environment. *European Journal of Foreign Language Teaching* 2(3). 103–130. <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v0i0.1282>
- Al Zidjaly, Najma. 2009. Agency as an interactive achievement. *Language in Society*, 38(2). 177–200. <https://doi.org/10.1017/S0047404509090320>
- Arita, Yuki. 2023. The practice of establishing common ground for backward- and forward-oriented management of interaction. *Journal of Pragmatics* 212. 146–168. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.05.010>
- CEFR Expert Group. 2023: *A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education*. Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department. Council of Europe. <https://rm.coe.int/a-guide-to-action-oriented-plurilingual-and-intercultural-education/1680af9496>
- Clancy, Patricia M. 2009. Dialogic priming and the acquisition of argument marking in Korean. Teoksessa Guo, Jiansheng, Lieven, Elena, Budwig, Nancy, Ervin-Tripp, Susan, Nakamura, Keiko & Ozcaliskan, Seyda (toim.), *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*, 105–117. Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Danjo, Chisato. 2018. Making sense of family language policy: Japanese-English bilingual children's creative and strategic translanguaging practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 24(2). 292–304. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1460302>
- DiBello Takeuchi, Jae. 2023. *Language ideologies and L2 speaker legitimacy*. Multilingual Matters.
- Doerr, Neriko Musha & Lee, Kiri. 2013. *Constructing the Heritage Language Learner: Knowledge, power, and new subjectivities*. De Gruyter Mouton.
- Du Bois, John W. 2014. Towards a dialogic syntax. *Cognitive Linguistics* 25(3). 359–410. <https://doi.org/10.1515/cog-2014-0024>
- Du Bois, John W & Giora, Rachel. 2014. From cognitive-functional linguistics to dialogic syntax. *Cognitive Linguistics* 25(3). 351–357. <https://doi.org/10.1515/cog-2014-0023>
- Dufva, Hannele, Aro, Mari, Suni, Minna & Salo, Olli-Pekka. 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa Lehtinen, Esa, Aaltonen, Sirkku, Koskela, Merja, Nevasaari, Elina & Skog-Södersved, Mariann (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/3*. 22–34.
- Dufva, Hannele. 2014. Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Vološinov sanoi kielen oppimisesta ja opettamisesta? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2014/vieraasta-kielesta-omiksi-sanoiksi-mita-volosinov-sanoi-kielen-oppimisesta-ja-opettamisesta>
- Familia ry. 2021. Mother tongue instruction. <https://www.familia.fi/mother-tongue-instruction.html> (Viitattu 15.3.2023).
- Fox, Barbara A. 2007. Principles shaping grammatical practices: an exploration. *Discourse Studies* 9(3). 299–419. <https://doi.org/10.1177/1461445607076201>
- García, Ofelia, Makar, Carmina, Starcevic, Maia & Terry, Ali. 2011. Translanguaging of Latino kindergarteners. Teoksessa Potowski, Kim ja Rothman, Jason. (toim.), *Bilingual Youth: Spanish in English speaking societies*, 33–55. John Benjamins.
- Gyogi, Eiko. 2013. Children's agency in language choice: a case study of two Japanese-English bilingual children in London. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18(6). 749–764.

- Harjunpää, Katariina, Niemi, Jarkko & Sorjonen, Marja-Leena. 2020. Keskustelun analyysi ja vuorovaikutuslingvistiikka. Teoksessa Luodopää-Manni, Milla, Hamunen, Markus, Konstenius, Reetta, Miestamo, Matti, Nikanne, Urpo & Sinnemäki, Kaius (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I–IV*. 896–941. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Haryu, Etsuko & Kajikawa, Sachiyo. 2016. Use of bound morphemes (noun particles) in word segmentation by Japanese-learning infants. *Journal of Memory and Language* 88. 18–27.
- Hasegawa, Yoko. 2015. *Japanese. A linguistic introduction*. Cambridge University Press.
- Hayashi, Makoto. 2010. An overview of the question–response system in Japanese. *Journal of Pragmatics* 42. 2685–2702. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.04.006>
- Herushinki nihongo hoshūgakkō/ヘルシンキ日本語補習学校 2019. ヘルシンキ日本語補習学校 学校案内. 2019. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=aG9zaHVrby5pbmZvfGhvbWV8Z3g6NjIzMWFKZTUyNTThODI4Mg> (Viitattu 21.9.2020).
- Hiratsuka, Akiko & Pennycook, Alistair. 2020. Translingual family repertoires: ‘no, Morci is itaiitai panzita, amor’. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41(9). 749–763. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1645145>
- Hollebeke, Ily, Struys, Esli & Agirdad, Orhan. 2023. Can family language policy predict linguistic, socio-emotional and cognitive child and adult outcomes? A systematic review. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 44(10). 1044–1075. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1858302>
- Honko, Mari & Mustonen, Sanna. 2022. Lasten monikielisyyden tukemisesta. *Kieliviesti* 1. 13–17. <https://www.isof.se/sidor-pa-nationella-minoritetsprak/suomi/kieliviesti/kieliviesti/2022-06-09-lasten-monikielisyyden-tukemisesta>. (Viitattu 25.4.2023).
- Inokuma, Sakumi. 2012. Redundant *hito*, polite *kata*, and derogative *yatsu* in Japanese: human-denoting light nouns as a window into noun phrase structure. *Linguistic Research* 28. 75–110. <https://doi.org/10.15083/00039139>
- Iwasaki, Shoichi. 2013 (uudistettu painos). *Japanese*. John Benjamins.
- Iwasaki, Shoichi & Ono, Tsuyoshi. 2002. ‘Sentence’ in spontaneous spoken Japanese discourse. Teoksessa Bybee, Joan L. & Noonan, Michael (toim.), *Complex Sentences in Grammar and Discourse: Essays in Honor of Sandra A. Thompson*, 175–202. John Benjamins.
- Jousmäki, Henna, Kinossalo, Maiju & Intke-Hernandez, Minna. 2022. Monikielinen lukutaito identiteettityön ja osallisuuden tukena. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 13(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/monikielinen-lukutaito-identiteettityon-ja-osallisuuden-tukena> (Viitattu 17.5.2023).
- Jucker, Andreas H, Smith, Sara W & Lüdke, Tanja. 2003. Interactive aspects of vagueness in conversation. *Journal of Pragmatics* 35. 1737–1769. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00188-1](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00188-1)
- Khary, Ali. 2020. *Arabian kielen opettajien opetuksen haasteet helsinkiläisissä peruskouluissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/316749>
- King, Lid. 2018. *The impact of multilingualism on global education and language learning, Cambridge English Perspectives*. Cambridge English Language Assessment, 1–46.
- Kondo-Brown, Kimi & Brown, James Dean (toim.). 2007. *Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language students. Curriculum needs, materials, and assessment*. Routledge.
- Kotimaisten kielten keskus, päivämätön. Perintökieli. https://www.kotus.fi/julkaisut/kielipolitiikkajulkaisut/kielen_asemaan_liittyvat_termit_hallinnossamme_-_sanasto/perintökieli (Viitattu 25.5.2023).
- Kubota, Maki, Matsuoka, Yuko & Rothman, Jason. 2025. The acquisition of the semantics of Japanese numeral classifiers: The methodological value of nonsense. *Journal of Child Language* 52. 218–243.
- Kuokkanen, Katja. 2020. Täällä Helsingin vieraskieliset todellisuudessa asuvat. *Helsingin Sanomat*, 26.9.2020, A32–33.
- Kyrtzsis, Amy. 2009. “He take one of my tools!” vs. “I’m building”: Transitivity and the grammar of accusing, commanding, and perspective-sharing in toddlers’ peer disputes. Teoksessa Guo, Jiansheng, Lieven, Elena, Budwig, Nancy, Ervin-Tripp, Susan, Nakamura, Keiko & Özcaliskan, Seyda (toim.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*, 41–67. New York & Lontoo: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Kärkkäinen, Elise. 2002. Asennoituminen keskustelun osanottajien yhteistoimintana. Teoksessa Mauranen, Anna & Tiittula, Liisa (toim.), *Kieli yhteiskunnassa – Yhteiskunta kielessä. AFinLan vuosikirja 2002. Suomen soveltavan kielitieteen Yhdistyksen julkaisuja* 60. 85–100.
- Köymen, Bahar & Kyrtzsis, Amy. 2014. Dialogic syntax and complement constructions in toddlers’ peer interaction. *Cognitive Linguistics* 25(3). 497–521. <https://doi.org/10.1515/cog-2014-0028>
- Laleko, Oksana & Polinsky, Maria. 2013. Marking topic or marking case: a comparative investigation of heritage Japanese and heritage Korean. *Heritage Language Journal* 10(2). 178–202. <https://doi.org/10.46538/hlj.10.2.3>

- Latomaa, Sirkku (toim.). 2007. *Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*, 36–40. Opetushallitus. <http://www.duoduo.fi/uploads/1/6/8/8/16885322/kir-oma-kieli-kullaan-kallis.pdf> (Viitattu 15.9.2022).
- Laury, Ritva. 1996. Sen kategoriasta – Onko suomessa jo artikkeli? *Virittäjä* 2. 162–181.
- Laury, Ritva. 2005. Dialogic syntax and the emergence of topics in interaction – an initial exploration. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 41. 165–189. <https://www.revue-tranel.ch/article/download/2710/2414>
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx044>
- Lauwereyns, Shizuka. 2002. Hedges in Japanese conversation: The influence of age, sex, and formality. *Language Variation and Change* 14. 239–259. <https://doi.org/10.1017/S0954394502142049>
- Länsisalmi, Riikka & Sosa, Sachiko. 2020. Pääkaupunkiseudun kielivarannon kirjoja: japani äidin-, koti- ja perintökielenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kieliverkoston verkkolehti* 11(7). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202012036915>
- Maynard, Senko K. 2011. *Learning Japanese for Real. A Guide to Grammar, Use, and Genres of the Nihongo World*. University of Hawai'i Press.
- MEXT/Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology/ Mombukagashō 文部科学省. 2020. 日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針 概要. https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2020/mext_00250.html & https://www.mext.go.jp/content/20210607-mxt_kyokoku-000015472-2.pdf (Viitattu 15.9.2022).
- Nakajima, Kazuko/中島和子. 2017. 継承語ベースのマルチリテラシー教育— 米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状/Heritage-language-based multiliteracy education: looking back on US, Canada, EU and the current situation in Japan. 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究 13. 1–31. <https://mhb.jp/wp/wp-content/uploads/2019/03/MHB-13.pdf>
- Naruoka, Keiko. 2006. The interactional function of the Japanese demonstratives in conversation. *Pragmatics* 16(4). 475–512. <https://doi.org/10.1075/prag.16.4.04nar>
- Niemi, Jarkko. 2013. Tiedon rajat ja vuorovaikutus. Toteamukseen tai vaihtoehtokysymykseen vastaavat voi olla -rakenteet. *Virittäjä* 2/2013. 201–241.
- Nishi, Hironori. 2023. Japanese *no datta* and *no de atta* in written discourse. Past forms of *no da* and *no de aru*. *Pragmatics* 33(2). 260–284. <https://doi.org/10.1075/prag.20079.nis>
- Noguchi, Mary Goebel & Fotos, Sandra. 2001. *Studies in Japanese Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Noyama, Hiroshi/野山 広, Yamamoto, Emi/山本 絵美 & Matsuo, Kaoru/松尾 馨. 2017. ヨーロッパで継承語としての日本語を教えることと学ぶことの意味を考える—それぞれの現場から—. 『ヨーロッパ日本語教育』/Japanese Language Education in Europe 22. 299–318. <https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/lisbon/full.pdf>
- Okamoto, Shigeko. 1996. Pragmaticization of meaning in some sentence-final particle in Japanese. Teoksessa Shibatani, Masayoshi & Thompson, Sandra A (toim.), *Essays in semantics and pragmatics: In Honor of Charles J. Fillmore, Pragmatics & Beyond* 32. 219–246. John Benjamins.
- Ono Tsuyoshi & Suzuki, Ryoko. 2020. Exploration into a new understanding of ‘zero anaphora’ in Japanese everyday talk. Teoksessa Laury, Ritva & Ono, Tsuyoshi (toim.), *Fixed expressions: Building language structure and social action*, 41–69. John Benjamins.
- Otheguy, Ricard, García, Ofelia & Reid, Wallis. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Piippo, Jarna. 2016. *Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168134>
- Piippo, Jarna. 2017. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: opettajien olennainen osuus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 8(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-opettajien-olennainen-osuus>
- Piippo, Irina, Ahlholm, Maria & Portaankorva-Koivisto, Päivi. 2021. Lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa Ahlholm, Maria, Piippo, Irina & Portaankorva-Koivisto, Päivi (toim.), *Koulun monet kielet. AFinLA-e* 13. 4–20. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://journal.fi/afinla/issue/view/7883>.
- Piccard, Enrica. 2014. The impact of the CEFR on Canada's linguistic plurality: A space for heritage language? Teoksessa Trifonas, Peter Percles & Aravossitas, Themistoklis (toim.), *Rethinking heritage language education*, 183–212. Cambridge University Press.
- Rakhilina, Ekaterina, Vyrenkova, Anastasia & Polinsky, Maria. 2016. Linguistic creativity in heritage speakers. *Glossa: a journal of general linguistics* 1(1): 43. 1–29. <https://doi.org/10.5334/gjgl.90>

- Sakita, Tomoko. 2006. Parallelism in conversation. Resonance, schematization, and extension from the perspective of dialogic syntax and cognitive linguistics. *Pragmatics & Cognition* 14(3). 467–500. <https://doi.org/10.1075/pc.14.3.03sak>
- Sakita, Tomoko/崎田智子. 2020. 認知言語学と談話分析. Teoksessa Ikegami, Yoshihiko /池上嘉彦 & Yamanashi, Masa-aki/ 山梨正明 (toim.), 『認知言語学I』 言語研究の革新と継承 4/ *Cognitive linguistics I. The innovation and inheritance of language studies* 4. 17–36. Hituzi.
- Shirai, Junko, Shirai, Hidetoshi & Furuta, Yoshiteru. 2000. Acquisition of sentence-final particles in Japanese. Teoksessa Perkins, Michael & Howard, Sara (toim.), *New directions in language development and disorders*, 243–250. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-4157-8_23
- Smolander, Sini, Kunnari, Sari & Laasonen, Marja. 2016. Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikieliselä lapsella. *Puhe ja kieli* 36(1). 57–75. <https://journal.fi/pk/article/download/56011/18508/55112>
- Suomalainen, Karita. 2020. *Kuka sinä on? Tutkimus yksikön 2. persoonan käytöstä ja käytön variaatiosta suomenkielisissä arkikeskusteluissa. Turun yliopiston julkaisuja – Annales Universitatis Turkuensis* C499. Turun yliopisto.
- Suzuki, Ryoko. 1990. The role of particles in Japanese gossip. *Proceedings of the 16th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 315–324.
- Takei, Noriko & Burdelski, Matthew. 2018. Shifting of “expert” and “novice” roles between/within two languages: Language socialization, identity, and epistemics in family dinnertime conversations. *Multilingua* 37(1). 83–117. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0014>
- Tantucci, Vittorio & Wang, Aiqing. 2022. Resonance as an applied predictor of cross-cultural interaction: Constructional priming in Mandarin and American English interaction. *Applied Linguistics* 43(1). 115–146. <https://doi.org/10.1093/applin/amab012>
- Thompson, Sandra A. 2002. “Object complements” and conversation: Towards a realistic account. *Studies in Language* 26. 125–163. <https://doi.org/10.1075/sl.26.1.05tho>
- Toyama-Bialke, Chisaki, Shibayama, Makoto, Takahashi, Noboru & Ikegami, Makiko/ ビアルケ池千咲・柴山真琴・高橋登・池上摩希子. 2019. 継承日本語学習児における二言語の作文力の発達過程—ドイツの補習校に通う独日国際児の事例から— (The process of Japanese-heritage language learners’ bilingual writing proficiency development: A case study of a German-Japanese child learning Japanese as a heritage language at a Japanese supplementary school in Germany). *日本語教育* 172. 102–117.
- Vygotsky, Lev. S. 1987. Thinking and speech. Teoksessa Rieber, Robert W. & Carton, Aaron S. (toim.), *The collected works of L. S. Vygotsky I. Problems of general psychology*, 39–285. Plenum Press.
- Vygotsky, Lev. S. 1997. The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation. Teoksessa Rieber, Robert W. & Wollock, Jeffrey (toim.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the Theory and History of Psychology*, 233–344. Plenum Press.
- Wang, Zi. 2022. *The role of language in the wellbeing of migrants: East Asian communities in Germany*. Routledge.
- Xu, Jun. 2021. An analysis of Japanese sentence-final particle *yone*: compare *yone* and *ne* in response. *Dialogue & Discourse* 12(2). 174–191. <https://doi.org/10.5210/dad.2021.206>
- Yli-Jokipii, Maija, Aksinovit, Larissa, Salin, Riitta & Hautakoski, Tuulia. 2020. Oman äidinkielen osaaminen – hyödyntämätön resurssi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/oman-aidinkielen-osaaminen-hyodyntamaton-resurssi>

Yhteystiedot:

Sachiko Sosa

Helsingin yliopisto (tuntiopettaja)

sähköposti: sachiko.sosa@helsinki.fi, sachiko.toguchi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8071-2363>

Riikka Länsisalmi

Helsingin yliopisto

sähköposti: riikka.lansisalmi@helsinki.fi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9928-643X>