

# Kertomalla tehty

Keskustelunanalyttinen tapaustutkimus koulutehtävän tekemisestä lukion vuorovaikutuksessa

Anna Pickering

Pro gradu -tutkielma

Yleinen- ja aikuiskasvatustiede  
Kasvatustieteiden laitos  
Tammikuu 2015  
Ohjaaja: Fritjof Sahlström

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Käyttätymistieteellinen tiedekunta	Laitos – Institution – Department Kasvatustieteiden laitos
Tekijä – Författare – Author Anna Pickering	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Kertomalla tehty: keskusteluanalyttinen tapaustutkimus koulutehtävän tekemisestä lukion vuorovaikutuksessa	
Oppiaine – Läroämne – Subject Yleis- ja aikuiskasvatustiede	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Fritjof Sahlström	Vuosi – År – Year 2015
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esille, millä tavoilla koulutehtävää tehdään vuorovaikutuksessa. Kyseessä oli esitelmän pitäminen lukion äidinkielen tunnilla vapaavalintaisesta aiheesta. Teoreettisena taustana oli näkemys oppimisesta vuorovaikutuksessa tapahtuvina osallistumisen muutoksina. Aiemmissä tutkimuksissa on seurattu erilaisia osallistumisessa tapahtuvia muutoksia longitudinaalisesti, eli useamman keskustelun ajan. Niissä oppimista on tarkasteltu muutoksina korjaustyypeissä, oppimiskohteiden käytössä ja episteemisessä stanssissa ja sen muutoksien topikalisoineissa. Vaikka näillä ei sinänsä voida todistaa oppimisen tapahtumista, voidaan näyttää, minkälaisilla tilannesidonnaisilla ymmärtämiskäytännöillä oppimisen tehtävää toteutetaan. Tätä kutsutaan oppimisen tekemiseksi (eng. <i>doing learning</i>).</p> <p>Tutkimusten aiheena on usein ollut toisen kielen oppiminen, mutta harvemmin äidinkielen oppiminen. Myöskään yhden tehtävän toteuttamista useamman päivän aikana ei ole juurikaan tutkittu. Siksi koulutehtävän tekeminen longitudinaalisesti äidinkielen oppiaineen kontekstissa valikoitui tämän tutkielman fokukseksi. Tutkimuskysymyksenä on: Miten koulutehtävää tehdään vuorovaikutuksessa?</p> <p><i>Menetelmät.</i> Aineistona oli <i>Språkmöten</i>-hankkeeseen kerätty videoaineisto, jossa seurataan yhtä lukiolaista kolmen päivän ajan oppitunneilla ja välitunneilla. Videoista valitsin kohdat, joissa puhutaan äidinkielen esitelmästä, ja analysoin ne keskusteluanalyysin avulla.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Esitin empiirisesti, miten äidinkielen esitelmätehtävän eri vaiheet nivoutuvat yhteen vuorovaikutuksessa. Osoitin, että tehtävän tekemiseen sisältyy paljon limittyvää neuvottelemista ja tehtävästä kertomista. Oppimisen tekeminen näkyi eksplisiittisessä longitudinaalisessa orientaatioissa muutokseen: näin esitelmän tekeminen edistyi ja se saatiin valmiiksi. Aineistosta näkyi, miten käsitys tehtävästä kehittyi. Lisäksi näkyi, miten yhtäältä koulun asettamat vaatimukset ja toisaalta omat ideat integroitiin tekemisprosessiin. Osana oppimisen tekemistä näyttäytyi myös tehtävään liittyvä affektisuus eli tunteiden näyttäminen.</p> <p>Tulokset lisäävät ymmärrystä oppituntien ulkopuolella tapahtuvasta oppimisesta ja kouluviihtyvyydestä. Jatkossa voisi käyttää samoja menetelmiä tutkittaessa tehtävien tekemistä vuorovaikutuksessa muissa konteksteissa, kuten yliopistoissa ja työpaikoilla.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Keskusteluanalyysi, koulutehtävä, lukio, äidinkieli	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <span style="float: right;">ethesis.helsinki.fi</span>	

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Behavioural Sciences	Laitos – Institution – Department Department of Education
Tekijä – Författare – Author Anna Pickering	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Accomplished by telling: a conversation analytic case study of doing a school task in interaction	
Oppiaine – Läroämne – Subject General and adult education	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Fritjof Sahlström	Vuosi – År – Year 2015
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Aims.</i> The purpose of this study was to show in what ways a school task is carried out in interaction. The task in question was giving a presentation in an upper secondary school Finnish lesson on an elective topic. The theoretical framework used was learning as changes in participation. Previous research has tracked various changes in participation longitudinally, i.e. across several conversations. In such studies, learning is indicated by changes in repair type, in use of learning objects, and in epistemic stance and topicalization of epistemic stance. Although these by themselves cannot be considered evidence of learning, they show what kind of contingent practices of understanding are used to accomplish the task. This is known as <i>doing learning</i>.</p> <p>Previous research has often focused on second language learning, but rarely on first language learning. Neither has the accomplishment of one task across several days been much researched. For these reasons, the accomplishment of one school task longitudinally in the context of first language learning was chosen as the focus of the current study. The research question is: How is a school task accomplished in interaction?</p> <p><i>Methods.</i> The data were a set of videos originally recorded for the <i>Språkmöten</i> project. One sixth-form student is followed by a video camera for three days during both classes and recess. From the videos, I chose the parts in which the presentation for the Finnish lesson is discussed. I analyzed them using conversation analysis.</p> <p><i>Results and conclusion.</i> I demonstrated empirically how the different phases of the presentation task fit together. I showed that doing the task involves a lot of intertwined telling and negotiation. “Doing learning” could be seen in the explicit, longitudinal orientation towards change: in this way, the presentation task was taken forward and accomplished. The data showed how the understanding of the presentation task developed. They also showed how the requirements of the school on the one hand, and the students’ own ideas on the other, were integrated into the process. The showing of affect (i.e. emotions) was demonstrated to be part of “doing learning”.</p> <p>The results help us to understand learning outside the classroom and school enjoyment. In further studies, the same methods may be applied to explore tasks in interaction in other contexts, e.g. universities and workplaces.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Conversation analysis, school task, upper secondary school, first language, mother tongue	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <span style="float: right;"><i>ethesis.helsinki.fi</i></span>	

## Sisällys

1	Johdanto .....	1
2	Teoria ja aiempi tutkimus .....	2
2.1	Oppiminen: tulos vai prosessi?.....	2
2.2	Oppiminen osallistumisen muutoksina.....	2
2.2.1	Miten longitudinaalisuus löytyy aineistosta? .....	3
2.2.2	Oppimiskohteiden käyttö muuttuu .....	6
2.2.3	Korjaustyypit muuttuvat.....	7
2.2.4	Episteeminen stanssi muuttuu .....	7
2.2.5	Affektiivinen stanssi muuttuu .....	8
2.2.6	Oppimisen tekeminen ja tekemään oppiminen .....	9
3	Tutkimusaukko ja tutkimuskysymys .....	11
4	Menetelmä.....	12
4.1	Mitä on keskusteluanalyysi?.....	12
4.2	Analyysimenetelmän keskeisiä käsitteitä .....	13
4.3	Kritiikkiä keskusteluanalyysistä .....	14
4.4	Videotutkimus .....	15
5	Aineisto .....	16
5.1	Aineiston hankinta.....	16
5.2	Aineiston rajaaminen analysoitavaksi .....	16
6	Tulokset.....	18
6.1	Ensimmäinen päivä.....	19
6.1.1	Juonipaljastuksia etsimässä 30.11.11-1 [00:01:49.01] -[00:02:20.25] .....	19
6.1.2	Tunnari ja sukupuoli 30.11.11-3 [00:22:45.00]- [00:24:10.05] .....	20
6.1.3	Janin puhe on tupakasta 30.11.11-4 [00:01:35.24] - [00:02:22.11].....	24
6.2	Toinen päivä .....	27
6.2.1	Jos tekisin yksin, tekisin nälkäpelistä 01.12.11-1 [00:02:46.23]- [00:03:36.10].....	27
6.2.2	Jani ei tiedä mistä me tehmään 01.12.11-8 [00:13:04.00] - [00:13:36.08] .....	29
6.2.3	Jokainen kirjoittaa puhtaaksi 01.12.11-8 [00:20:56.05] -[00:21:28.16] .....	30
6.2.4	Tupakalla ideamatskuu 01.12.11-8 [00:22:46.14]- [00:24:16.07].....	31
6.2.5	Latasin alkutunnarit 01.12.11-8 [00:28:40.07] -[00:29:07.07] .....	34
6.2.6	Havaintojuttuja 01.12.11-9 [00:07:35.17]-[00:07:54.02] .....	35

6.2.7	Mulla loppuu se näin 01.12.11-9 [00:07:54.02] -[00:08:13.25]	36
6.2.8	Ylihuono laatu 01.12.11-9 [00:08:39.12] -[00:08:55.10]	37
6.2.9	Kirjotetaan puhtaaks 01.12.11-9 [00:09:17.26]- [00:09:26.11]	37
6.2.10	Paljastus [00:09:26.11]-[00:09:46.05]	37
6.2.11	Tietoa välittävä puhe 01.12.11-10 [00:04:05.26] -[00:04:28.20]	38
6.3	Kolmas päivä	39
6.3.1	Muttet yritätte 02.12.11-1 [00:00:39.18] - [00:01:57.20]	40
6.3.2	Miten me tehdään tää? [00:04:47.26]- [00:06:46.25]	42
6.3.3	Muistitikku koneelle 02.12.11-1 [00:19:12.25]-[00:21:09.02]	44
6.3.4	Esitys 02.12.11-1 [00:21:09.02]-[00:27:58.11]	47
6.3.5	Palautetta 02.12.11-2 [00:00:02.01]-[00:00:51.19]	49
6.3.6	Kädet tärisee näin 02.12.11-2 [00:06:46.02]-[00:07:56.07]	52
6.3.7	Jouduittekte esittää sen 02.12.11-3 [00:09:07.12]- [00:10:02.12]	53
7	Tulosten yhteenveto	56
8	Pohdinta	57
8.1	Miten tehtävää tehdään?	57
8.2	Longitudinaalisuus	57
8.3	Lopuksi	60
9	Sovelluksia, luotettavuus ja jatkotutkimukset	62
10	Lähteet	64
11	Liite: Litterointimerkit	68

# 1 Johdanto

Kaikenlaisten tehtävien toteuttaminen ryhmässä on yleistä paitsi koulukontekstissa, myös yliopistoissa ja työpaikoilla. Tässä tutkielmassa tarkastelun alla on esitelmän pitäminen lukion äidinkielen tunnilla vapaavalintaisesta aiheesta. Kolmen päivän videoituun aineistoon mahtuu esitelmän suunnittelua, siitä kertomista tovereille, varsinaisen esityksen pitäminen ja siitä saadut palautteet. Vaikka on kyse arkisesta toiminnasta, ei juurikaan löydy aiempaa tutkimusta siitä, miten tehtävän tekeminen etenee ja miten se saadaan valmiiksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille, millä tavoilla vuorovaikutuksessa tehdään koulutehtävää. Tarkastelun alla olevassa esitelmätehtävässä oppimisen kohteena on nimenomaan se, kuinka pidetään esitelmä, ei niinkään esitelmän sisältö. Esitelmän pitäminen itsessään on vain lyhyt tuokio, jossa on tietynlaiset ennalta määritellyt vuorovaikutukselliset puitteet. Siksi on olennaista tutkia esitelmän tekemisen prosessia. Tekemisprosessia tutkimalla voidaan tarkastella tekemisen eri vaiheita, tekemiseen sisältyviä vuorovaikutuksellisia keinoja, ja prosessin aikana tapahtuvaa oppimista. Tätä pääsee erityisen hyvin tarkastelemaan, kun seurataan yhden henkilön toimintaa kolmen päivän ajan videokameralla. Näin aineiston avulla voidaan valottaa virallisten opetustuokioiden ulkopuolista toimintaa, mukaan lukien oppilaiden keskinäiset keskustelut tunnilla, välitunnilla ja matkalla rakennuksesta toiseen. Tekemisen eri vaiheista voidaan nähdä, miten koulutehtävä ideoidaan ja toteutetaan, ja mitä tehdään sen jälkeen, kun se on tehty. Näin voidaan seurata longitudinaalisesti tehtävän kehityskaarta. Keskusteluanalyysin avulla tarkastellaan vuorovaikutusta mikrotasolla, ja näytetään, miten koulutehtävä otetaan puheenaiheeksi, miten tehtävän tekemisestä neuvotellaan, miten siitä kerrotaan muille, sekä miten tehtävään liittyvät tunteet ja erilaiset tehtävästä tietämisen positiot näkyvät vuorovaikutuksessa. Oppimistakin on melko lyhyen aikavälin aineistossa mahdollista havaita, jos oppiminen käsitetään laajasti osallistumisen muutoksina. Vähintään näkyy se, minkälaisissa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa oppimista voi tapahtua.

Tämä tutkimus sijoittuu kasvatustieteellisen vuorovaikutusentutkimuksen kenttään. Kyseessä on mikroanalyttinen tutkimus. Se voi tarjota kuitenkin näkökulmia myös oppimisen tutkimukseen, kouluviihtyvyyden tutkimukseen ja opetussuunnitelmien soveltamiseen.

## 2 Teoria ja aiempi tutkimus

### 2.1 Oppiminen: tulos vai prosessi?

Oppimisen tutkimuksessa on perinteisesti keskitytty oppimisen tuloksiin. Tuloksina ovat voineet olla yhtä lailla opitut tiedot kuin taidotkin. Tällaisen tutkimuksen kautta on kehitetty koulutuspoliittisestikin merkittäviä testejä, kuten PISA-testit. Tuloksiin keskittyvällä tutkimuksella on paikkansa, mutta se ei näytä oppimisen kokonaiskuvaa. Testitilanteissa ei tule esille kaikki oppiminen. Myöskään ei voida tietää, näkyykö oppiminen testien jälkeenkin oppijan arjessa. Tuloksiin keskittyvän tutkimuksen merkittävin heikkous on kuitenkin se, että se ei kerro juuri mitään oppimisen prosessista, eli siitä, *miten* opitaan. Useimmat oppimisen tutkijat ovat kuitenkin samaa mieltä siitä, että oppiminen on longitudinaalista (Sahlström 2011), eli tapahtuu useammassa tilanteessa ajan kuluessa. Kysymykseen siitä, *miten* opitaan, on pyritty vastaamaan tutkimalla vuorovaikutusta. Tätä käsittelem seuraavaksi.

### 2.2 Oppiminen osallistumisen muutoksina

Vuorovaikutusentutkimuksessa nojataan oppimiskäsitykseen, joka eroaa huomattavasti edellä kuvaillusta tuloksiin perustuvasta ajattelutavasta. Oppiminen nähdään vuorovaikutuksessa tapahtuvina osallistumisen muutoksina. Laven (1993, 5-6) mukaan “muutokset tietämisessä ja toiminnassa ovat keskeisiä siinä, mistä puhumme oppimisena... ei ole olemassa mitään sellaista kuin oppiminen sinänsä, vaan ainoastaan muuttuvaa osallistumista kulttuurisesti muotoutuneissa arkipäivän tilanteissa” (suomennos A.P.).

Pekarek Doehler (2010) (ks. myös Firth & Wagner 2007) on myös käyttänyt termiä oppiminen toiminnassa (eng. *learning-in-action*). Oppiminen tapahtuu sosiokulttuurisesti rakennettuina tilannesidonnaisina toimintoina. Näitä voivat olla esimerkiksi tarinan kertominen, tapahtumasta keskusteleminen, tai neuvottelemine. Yleisesti oppimiseen liittyvät asiat kuten motivaatio, oppimisstrategiat ja kognitiivinen prosessointi nähdään siten, että ne aktivoituvat sosiaalisissa käytännöissä. (Pekarek Doehler 2010, 107)

Oppimista osallistumisen muutoksena on lähestytty tutkimuksissa hieman eri tavoilla. Oppimisen kohteita (esim. opittavan kielen rakenteita tai sanoja) voidaan seurata longitudinaalisesti ja havaita muutoksia niiden käytössä. Oppimista on tutkittu muutoksina korjauksissa ja episteemisen stanssin muutoksina. Kaikille näille käsityksille on kuitenkin yhteistä se, että oppimiseen suhtaudutaan

tilannesidonnaisena (eng. *situated*) ja longitudinaalisena. Longitudinaalisuudella tarkoitetaan sitä, että osallistumisessa tapahtuvia muutoksia seurataan ajan kuluessa. Aika voi olla muutamasta päivästä useampaan kuukauteen, mutta keskeistä on se, että ei ole kyseessä vain yksi keskustelu tai sekvenssi, vaan useampi, joissa sama aihe tulee esille uudelleen. Alla esittelen, miten tällaista longitudinaalisuutta voidaan löytää aineistosta.

### **2.2.1 Miten longitudinaalisuus löytyy aineistosta?**

Longitudinaalisuus näkyy siinä, miten osallistujat rakentavat (eng. *establish*) suhteita toimintojen välillä vuorovaikutuksessa, miten aiemmat kokemukset tuodaan esille relevantteina ja miten tulevaisuuden toimintoihin orientoidutaan. Analyysissä etsitään sitä, mikä muuttuu, ja sitä, mikä pysyy samana. Analysoimalla sitä, miten osallistujat orientoituvat muutoksen ja muuttumattomuuden aspekteihin, oppimisen prosessit voidaan tuoda näkyväksi. (Melander 2009, 116-117). Longitudinaalisuudessa seurataan jonkin aiheen kehityskaarta (eng. *trajectory*). Oppimisen kehityskaarella (eng. *learning trajectory*) tarkoitetaan sekvenssien sarjaa, jotka ovat yhteydessä toisiinsa siksi, että niissä on samaa sisältöä (Melander 2009, 58). Alla näytän tutkimuksia esimerkkinä käyttäen, millä tavoin longitudinaalisuutta voidaan analysoida.

#### **2.2.1.1 Resurssien käyttöönotto ja käyttämättä jättäminen**

Sahlström (2011) on ”Counting in English” aineistostaan näyttänyt, miten ruotsinkielisessä koulussa seitsemänvuotias tyttö, Sara, opettaa toista tyttöä, Hannaa, laskemaan englanniksi koulun välitunneilla. Tutkimuksessa Hanna tuo esille englanninkielisen lapun. Tavasta, jolla hän tuo sen keskusteluun, näkyy, että lappu on asia, josta keskustelijat tietävät jo ennestään. Tämä näkyy siitä, että hän käyttää määräistä artikkelia, ja selittää asian hyvin vähäsanaisesti. Alkuselityksen puute on merkki siitä, että topikalisoitava asia on mainittu ennen, joten sen esille ottamista ei tarvitse erityisesti esitellä (ks. esim. Schegloff 2007). Tällaisten selitysresurssien käyttämättä jättäminen osoittaa, että asialla on yhteisesti ymmärretty merkitys. Näin voidaan osoittaa, että vuorovaikutus on longitudinaalisesti orientoitunutta. (ks. esim. Sahlström 2011).

Tanner (2014) on tutkinut luku- ja kirjoitustaidon oppimista koulussa ja fokusoinut tutkimuksensa siihen, miten oppiminen tapahtuu pulpettityön aikana vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä. Hän on osoittanut, kuinka vähillä resursseilla voidaan aloittaa opettajan ja oppilaan välinen keskustelu. Konteksti toimii keskeisenä resurssina: luokkahuonekontekstista johtuen riittää, että opettaja menee oppilaan pulpetin luokse, jotta vuorovaikutus voidaan aloittaa. Tannerin tutkimuksen yksi johtopäätöksistä onkin, että opettajan ja oppilaan yhteiset kokemukset pulpetin äärellä toimivat tärkeinä resursseina oppimiselle. (Tanner 2014)



Melander (2009) on tutkinut vuorovaikutusta lentämään oppimisen kontekstissa. Hän osoittaa, kuinka se, mitä tehdään tulevaisuudessa, sidotaan vuorovaikutuksessa siihen, mitä on tehty aiemmin, täten rakentaen odotuksia siitä, mikä tulisi kokea uutena ja mitä tulisi jo tietää. Esimerkiksi yhdessä aineiston otteessa opettaja kertoo oppilaalle, että nyt käsillä oleva oppitunti tulee olemaan samanlainen, kuin edellinen oppitunti. Näin orientoidutaan longitudinaalisesti kahden oppitunnin samanlaiseen sisältöön. Opettajan ei tarvitse selittää, mitä edellisellä tunnilla tehtiin, vaan siihen orientoidutaan yhteisenä tietona. (Melander 2009, 125). Eksplisiittinen orientaatio aiempaan yhteiseen kokemukseen löytyy myös Sahlströmin ”Counting in English” –aineistosta muun muassa, kun Hanna käyttää koulussa opittua tapaa laulaa järjestääkseen vuorot tulevassa numeroiden listauksessa. (Sahlström 2011, 59).

### 2.2.1.2 Sisältö

Longitudinaalisuuden näyttämässä tärkeä resurssi on itse aiheen sisältö (ks. esim. Sahlström 2011). Sisällön muutos nähdään integroituna osana vuorovaikutuksen muutosta, mukailien Goodwinin (esim. 2000) näkemystä. Keskusteluanalyttisissä oppimisen tutkimuksissa on pitkään ollut dikotomia sen välillä, *mitä* opitaan ja *miten* opitaan. Huomattavasti enemmän on keskitytty siihen, *miten* opitaan. Sisällöstä on yleensä puhuttu topikaalisuutena. Topiikki on jotakin, joka tuotetaan vuoro kerrallaan vuorovaikutuksessa, ei ulkopuolelta määritetty. Monet tutkimukset ovat tarkastelleet sitä, miten topiikista toiseen siirrytään. Melander & Sahlström (2009b) ovat yrittäneet kuroa umpeen dikotomiaa esittämällä, että topikaalinen orientaatio toimii osallistumisen aineksena. Tällainen ymmärrys sisällöstä on hyvin erilainen, kuin ajatus oppimissisällöistä ulkopuolelta etukäteen määritettyinä. (Melander & Sahlström 2009b, 1523)

Melander & Sahlström (2009b) osoittavat, kuinka oppiminen voidaan nähdä vuorovaikutuksellisina muutoksina topikaalisessa orientaatioissa. Heidän tutkimuksessaan lapset katsovat yhdessä elämistä kertovaa kuvakirjaa, ja orientoituvat erityisesti sinivalaaseen ja sen kokoon. Kun sisältö otetaan mukaan analyysiin luonnollisena osana vuorovaikutusta, voidaan seurata muutoksia osallistumisessa ajan mittaan. He huomauttavat, että sisältöön fokusoivaa tutkimusta tehdään suhteellisen vähän vuorovaikutusentutkimuksessa, vaikka se on hyvin yleistä muussa oppimisen tutkimuksessa (Melander & Sahlström 2009b, 1522). Sisällön longitudinaalisiin aspekteihin orientoidutaan sekä taaksepäin että eteenpäin projisoivina. Sahlströmin ”Counting in English” aineistossa Sara ehdottaa Hannalle, että hänen pitäisi näyttää englanninkielinen lappu kotiväelle, ja väittää heille, että hän on itse sen kirjoittanut. Näin hän projisoi tulevaisuuteen, lapun mahdolliseen tulevaan käyttöön. (Sahlström 2011, 52).

### **2.2.1.3 Sanasto ja syntaksi**

Kuulijan huomio voidaan tuoda käsillä olevaan tehtävään muun muassa sananvalinnoilla, kuten Melander & Sahlström (2009b) osoittavat tutkimuksessaan, jossa lapsi näyttää toiselle kuvaa sinivalaasta kirjasta, ja sanoo "oletko nähnyt ison valaan". Sanalla "nähnyt" lapsi tuo huomion kirjan kuvaan. Sahlströmin (2011) "Counting in English" –tutkimuksessa puhumalla "muistamisesta" tuodaan esille myös longitudinaalisuutta. Sitä voidaan myös tuoda esille käyttämällä aikaan liittyviä sanoja, kuten "nyt". Hannan tapa esitellä aihe (tässä tapauksessa englannin numeroiden oppiminen) paikantaa sen aiemmin tiedetyksi, kun hän sanoo "katsoa sitä englantia". (Sahlström 2011, 54). Samantyyppinen esimerkki löytyy Martin & Sahlströmin (2010) tutkimuksesta, jossa on seurattu longitudinaalisesti fysioterapiasessioissa oppimista. Terapeutti viittaa edelliseen sessioon sanomalla "vi hade ju medaljen", eli "meillähän oli mitali" (mitali on käsite, joka potilaan on tarkoitus oppia). Hän viittaa yhteiseen ymmärrykseen sanomalla "vi", menneeseen sanomalla "hade" ja partikkelilla "ju" hän muistuttaa asiasta. Martin & Sahlström (2010, 679) korostavat, että tässä sekvenssissä näkyy, että yhteisen ymmärryksen rakentamiseen voidaan joskus tarvita paljonkin resursseja.

### **2.2.1.4 Semioottiset resurssit**

Semioottisilla resursseilla tarkoitetaan kielellisten resurssien lisäksi ei-kielellisiä resursseja, kuten katse, ilmeet, kehon liikkeet, artefaktit ja ympäristö. Goodwin (2000) on osoittanut, miten ihmisen kieltä, kognitiota ja toimintaa voidaan tutkia enemmän kuin vain puheen kautta. Hän näyttää, kuinka lasten ruutuhyppyleikissä yhdistyvät puheen, katseen, kehon liikkeen, käsimerkkien ja leikkikentän käyttö. Puhe saa täyden valtansa muiden semioottisten resurssien käyttöönotossa. Puheen ja eleiden avulla indeksoidaan, konstruoidaan tai tehdään irrelevantiksi erilaisia ympäristössä olevia asioita. (Goodwin, 2000). Katse ja puhe voivat vaikuttaa toisiinsa esimerkiksi niin, että puhuja orientoituu kuulijaan ja modifioi omaa puhettaan sen mukaan, miten kuulija reagoi puheeseen. Esimerkiksi, jos kuulijan katse on kääntynyt pois päin, puhuja pitää tauon puheessaan, kunnes kuulija kääntää katseensa puhujaan (Goodwin 1981, Melander & Sahlströmin 2009b, 1525 mukaan).

Esimerkiksi Sahlströmin tutkimuksessa, jossa lapset oppivat laskemaan englanniksi, voidaan nähdä, kuinka kynä ja paperi ovat semioottisia resursseja. Ne ovat kirjoitettua, materiaalista muistamista aiemmasta aktiviteetista. (Sahlström 2011, 59). Melander & Sahlström (2009b) osoittavat, kuinka lasten lukiessa eläinkirjaa tiedon rakentaminen tapahtuu puheen, osoittamisen ja avatun kirjan

resurssien koordinoitussa käytössä. Sisältö (eli sinivalaan koko) ei paikannu mihinkään näistä erikseen (ei puheeseen, osoittamiseen eikä kirjaan) vaan siihen, miten nämä resurssit on tuotu yhteen juuri siinä hetkessä, juuri näiden lasten tekemänä ja heitä varten. (Melander & Sahlström 2009b, 1526).

Longitudinaalisuuden ilmaisemiseen käytettävät resurssit ovat toisiinsa integroituneita ja limittäisiä. Siksi yllä oleva jaottelu sisältöön, sanastoon, syntaksiin ja semioottisiin resursseihin tulee nähdä kokonaisuuden jaotteluna teoreettisista ja analyttisistä syistä, ei siten, että ne olisivat käytännössä toisistaan erillisiä.

### **2.2.2 Oppimiskohteiden käyttö muuttuu**

Tarkasteltuani, millä resursseilla longitudinaalisuutta ilmaistaan, siirryn kuvailemaan, minkälaisia muutoksia longitudinaalisissa vuorovaikutusentutkimuksissa on löydetty.

Menetelmiä oppimisen longitudinaalisuuden tutkimiseen on jonkin verran kehitetty toisen kielen oppimisen (eng. *second language learning*, SLA) kontekstissa. Markee (2008) on kehittänyt menetelmän, jota hän kutsuu nimellä *learning behaviour tracking* (oppimiskäyttäytymisen seuraaminen). Siihen kuuluu kaksi osaa: *learning object tracking* (LOT) ja *learning process tracking* (LPT). LOTissa seurataan, miten osallistujat käyttävät potentiaalisia oppimiskohteita (esimerkiksi tiettyä sanaa) ja LPT:ssa seurataan, miten osallistujat orientoituvat oppimiskohteisiin resursseina kielenoppimisen tekemiseen. Tarkoituksena on näyttää, miten oppijat orientoituvat kielenoppimiseen, joka on tapahtunut päiviä, tai jopa kuukausia, aikaisemmin. Markee kuitenkin lopuksi toteaa, että menetelmän heikkoutena on se, että keskusteluanalyysillä ei millään voida kuvata kaikkia niitä tilanteita, joissa oppija on saattanut käyttää oppimiskohteita. Tiukan empiirisen lähestymistavan vuoksi hän ei kuitenkaan hyväksy muita tiedonlähteitä, kuten oppijoiden tai opettajan omia raportteja. (Markee 2008, 421)

Pekarek Doehler (2010) artikkelissaan tiivistää oppimisen, ja erityisesti kielenoppimisen, keskusteluanalyysin näkökulmasta. Kielenoppimisessa voidaan tutkia myös vuorovaikutuksellisten taitojen oppimista, ei ainoastaan esimerkiksi tiettyjen rakenteiden tai sanaston käyttöä. Hellermann (2008, Pekarek Doehlerin 2010, 121 mukaan) on tutkinut systemaattisesti toisen kielen (L2) oppimista longitudinaalisesti. Hän on tutkinut kielenoppimistehtävien avauksia, tarinankerrontaa ja tehtävien lopetuksia. Tuloksista näkyi, että alemmilla tasoilla tehtävään mennään suoraan, kun taas ylemmillä tasoilla on enemmän valmistavaa puhetta ennen varsinaista tehtävän alkua. Tutkimuksissa onkin todettu, että vuorovaikutukselliset keinot, kuten tarinanaloitukset, eivät siirry

suoraan ensimmäisestä kielestä opittavaan uuteen kieleen, vaan ne opitaan vuorovaikutuksessa. (Pekarek Doehler 2010)

Oppimiskohteena voi olla jokin suurempi vuorovaikutustaitoihin liittyvä kokonaisuus. Esimerkiksi Nguyen (2008) on tutkinut miten farmaseutit oppivat neuvonantotilanteen sekventiaalisen rakenteen. Hän taltioi farmaseuttinoviisin ja potilaan välisiä keskusteluja kahden kuukauden aikana, ja osoitti, miten toimintojen, avausten ja neuvonantosekvenssien järjestys muuttui, ja miten siirtyminen yhdestä toiminnasta toiseen muuttui. Hän esittää, että longitudinaalinen ymmärrys sijoittuu yksittäisiin hetkiin, ja toisaalta yksittäisiä hetkiä ei voi ymmärtää ilman osallistujien longitudinaalista kokemusta. (Nguyen 2008)

### **2.2.3 Korjaustyypit muuttuvat**

Korjaukset ovat yksi keskustelunanalyysin perinteisistä tutkimusalueista. Korjauksista puhuttaessa erotellaan erityyppisiä korjauksia: Itse tekee aloitteen, itse korjaa (eng. *self-initiated self-repair*); itse tekee aloitteen, toinen korjaa (eng. *self-initiated other-repair*); toinen tekee aloitteen ja itse korjaa (eng. *other-initiated self-repair*) ja toinen tekee aloitteen ja toinen korjaa (eng. *other-initiated other-repair*). Korjaussekvenssien on todettu olevan yleisiä oppimistilanteissa. Erityisesti toisen aloittamat ja tekemät korjaukset liittyvät eksplisiittisiin pedagogisiin tilanteisiin. Korjauksia on tutkittu paljon luokkahuonetilanteissa: Macbeth (2004) on esitellyt, miten korjaukset ovat osa oppimista, ja mm. Hellermann (2009) on tutkinut aikuisen englanninoppijan itsekorjauksia. Martin & Sahlström (2010) ovat tutkineet korjauksia fysioterapiassa. He osoittavat, miten korjaaminen nähdään ymmärrystä näyttävänä välineenä, jonka avulla osallistujat osoittavat ja korjaavat ongelmia toiminnassaan. Korjaustilanteet muuttuvat niin, että aluksi terapeutti korjaa potilasta, ja myöhemmin potilas korjaa enemmän itseään. Tulokset osoittavat, miten oppijan kyky tunnistaa samanlaisuuksia ja erilaisuuksia kehittyy. (Martin & Sahlström, 2010). Pedagogisia tilanteita eivät ole ainoastaan institutionaalisesti sellaiseksi rakennetut (kuten koulu, lääkärinkäynti) vaan myös erilaiset sosiaalisesti informaalit tilanteet, kuten ystävien kesken keskustelut. Myös keskustelunanalyysin ulkopuolella on esitetty, että ihmisillä on taipumusta pedagogisuuteen (esim. Gergely & Csibra 2006).

### **2.2.4 Episteeminen stanssi muuttuu**

Mondadan (2013) mukaan, episteeminen status (eng. *epistemic status*) koskee osallistujien suhteellista positiota siihen nähden, mitä heidän oletetaan tietävän käsillä olevasta aiheesta. Status

määrittellään henkilön tietämisen oikeuksien ja vastuun mukaan. Keskusteluissa on (suhteessa toisiinsa) tietäviä (K+) ja ei-tietäviä (K-) osallistujia. Episteeminen stanssi (eng. *epistemic stance*) on se tietämisen positio, joka toteutuu puheenvuoroissa. Ei-tietävät henkilöt tuottavat puheenvuoroja, jotka hankkivat tietoa toiselta henkilöltä. Tietävät henkilöt tuottavat informatiivisia tai kertovia puheenvuoroja, joiden odotuksena on toisten osallistujien konfirmoiva vuoro. Yleensä osallistujat tuottavat statuksensa mukaista episteemistä stanssia, mutta heidän on myös mahdollista tuottaa odotuksenvastaisia eli epäkongruentteja vuoroja. Artikkelissaan Mondada (2013) osoittaa, miten osallistujat tuottavat sekä odotuksenmukaisia että odotuksenvastaisia vuoroja. (Mondada 2013, 599-600). Hän perustaa väitteensä empiiriseen analyysiin, jossa on tutkittu kuvailuja ja kysymyksiä opastetuilla kierroksilla. Hän tutkii sitä, miten episteemistä auktoriteettia näytetään, miten se haastetaan ja miten siitä neuvotellaan vuorovaikutuksessa (Mondada 2013, 597). Puhujan episteeminen status ohjaa kuulijan tulkintaa: Heritagin (2012a, Mondadan 2013, 600, mukaan) kysymyksen ja väitteen välinen ero ei aina näy syntaksissa eikä prosodiassa, vaan puhujan episteeminen status määrittelee sen. Episteeminen stanssi näkyy myös siinä, miten osoitetaan sitoutumisen astetta omiin sanoihin, ja asenteessa tietoa kohtaan. Tähän liittyy myös se, miten tietoa on hankittu ja minkälaisia perusteita puhuja sille antaa. (Kärkkäinen 2006, 705, Sahlströmin 2011, 51, mukaan).

Tietämisen position tunnustaminen voidaan myös nähdä merkinä oppimisesta. Melander (2012) on tutkinut vertaisoppimista. Hänen videoaineistossaan lapsi opettaa toiselle japania. Analyysi keskittyy siihen, miten episteemiset identiteetit rakennetaan, miten niitä pidetään yllä ja kyseenalaistetaan, sekä miten dynamiikka tietävän ja ei-tietävän osallistujan välillä muuttuu ajan myötä. Tämän kautta hän seuraa oppimisen kehityskaarta (eng. *learning trajectory*). Oppiminen määrittyy niin, että se, joka osaa japania ja on kirjoittanut merkkejä paperille, on oppinut, mutta myös niin, että henkilö tunnustetaan tietävänä ryhmän jäsenenä. (Melander, 2012)

Sahlströmin (2011) tutkimuksessa episteeminen stanssi on olennainen osa vuorovaikutusta. Sara asettaa itsensä tietävään positioon, ja Hanna itsensä ei-tietävän positioon, suhteessa englanninkielisiin numeroihin. Nojaamalla episteemiseen stanssiin, puheen ja artefaktin suhteeseen sekä eksplisiittisiin kysymyksiin, Hanna ja Sara rakentavat ja ylläpitävät tiedollisia asymmetrioita. (Sahlström 2011, 52).

### **2.2.5 Affektiivinen stanssi muuttuu**

Hakulinen (1994) esittää, että poeettisen puheen juuret ovat syvällä arkisen puheen keinoissa. (mts. 10) Artikkelissaan hän kuvailee kolmea arkipuheen keinoa, jotka muistuttavat kaunopuheessa

käytettyä keinostoa. Ensimmäinen niistä on *toisto*. Toisto toimii monenlaisessa tehtävässä affektisena, eli tunnetta ilmaisevana keinona. (mts. 11). Toiston avulla voidaan esimerkiksi esittää ärtymystä (A: Oletko vienyt roskat? B: olen olen), innostusta (missä missä) tai päivittelyä (ai ai). Toistolla voi myös lieventää kehotuksia tai torumisia (tule tule, noh noh). Toisto voi niin ikään ilmaista iteratiivisuutta (otettii ja otettii). Seuraava keino on *listaus*. Listauksen avulla tuotetaan emfaattisia mielipiteitä, esim. ”Jos se on ollu tärkeä mies ja hyvä mies siellä”(mts. 12). Siinä missä ilmaus olisi yleensä elliptinen, eli ”tärkeä ja hyvä mies siellä”, puhuja voi vilkkaassa keskustelussa tuoda huomion mielipiteeseensä täydemmän ilmaisun avulla. Tyypillinen retorinen kuvio on kolmiosainen lista, jonka avulla puhuja välittää innostustaan (esim. ”kiviä, hiekkaa ja jäkälää” mts. 13). Jefferson (1990, Hakulisen 1994, mukaan) ja kumppanit havaitsivat, että poliittisten puheiden aplodit osuivat juuri tällaisten kuvioiden jälkeen. Ne voivat myös ilmetä idiomeina. Idiomeja käytetään Hakulisen mukaan usein puheenaiheen lopettamisen merkkeinä (mts. 15). Listauksesta hän lopuksi toteaa, että retorisenä keinona se voi palvella montaa tarkoitusta samanaikaisesti, mutta yhteistä niille on jonkinlainen affektisuus. (mts. 15). Kolmas keino on *äännerakenteen kuviot*. ”Puheen rakentumista johtaa siis muukin kuin pelkkä asiasisällön esiin tuomisen tarve: tunteisiin vaikuttaminen, myötätuntoon vetoaminen, epäröinti tai huvittaminen” (mts. 16) Äännerakenteessa saatetaan käyttää tavuista rakennettua rytmiä sekä alliteraatiota. (mts. 16-17).

Goodwin (2007) osoittaa, miten osallistumiskehikot jäsentävät affektiivisuutta: Isä yrittää auttaa lasta kotitehtävien teossa, mutta lapsi ei linjaa kehoaan siten, että tehtävien tekeminen yhdessä olisi mahdollista. Yhden henkilön kieltäytyminen yhteistyöstä voi aiheuttaa suuttumista ja valituksia asianomaisen henkilön käytöksestä. Affektinen stanssi muuttuu, kun isä sanoo, että lapsen ei tarvitse tehdä kotitehtäviään, jos hän on sairas. Tämän jälkeen lapsi linjaa katseensa ja kehonsa kohti kotitehtävävihkoa, ja isäkin tekee näin. Linjausten muutoksen jälkeen affektiivinen stanssikin muuttuu, ja isä ja lapsi alkavat naureskella tehtäviä tehdessään. (Goodwin, 2007)

### **2.2.6 Oppimisen tekeminen ja tekemään oppiminen**

Lee (2010) ehdottaa, että vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista tulee tutkia muunakin kuin vain oppimiskohteiden (eng. *learning objects*) muutoksina. Keskustelunanalyysillä voidaan mitattavien oppimiskohteiden sijaan tutkia sitä, miten oppijat käyttävät tilanteesta riippuen erilaisia ymmärtämiskäytäntöjä, joilla oppimisen tehtävä toteutetaan. Näitä hän kutsuu kontingenteiksi käytännöiksi.

Firth and Wagner (2007) toteavat kielenoppimisen kontekstista, että oppimisen tekeminen kuvailee sitä, miten osallistujat korostavat oppimista vuorovaikutuksellisesti merkityksellisellä tavalla.

Viitaten Halliin (2006, 27, Firth & Wagnerin, 2007, 811 mukaan), he toteavat, että kielen oppiminen ja oppimisen oppiminen ovat toisensa sisältäviä asioita. Vuorovaikutuksen avulla siis opitaan. Vaikka voidaan näyttää, että oppimista tehdään vuorovaikutuksessa, ei kuitenkaan voida todistaa tällä tavoin, että varsinaista oppimista tapahtuu. Sahlström (2011) tuo esille ajatuksen, että Saran ja Hannan englannin numeroiden opetteluun voisi ymmärtää oppimisen tekemisenä, ei oppimisen tuloksen perusteella, vaan oppimisen toimintana. Samantyyppisesti Lee (2010) esittää, että oppiminen on osallistujan tehtävä (eng. *a member's task*).

Sahlström (2011) esittää, että oppimisen tekeminen sisältää eksplisiittisen longitudinaalisen orientaation, episteemisen stanssin topikalisoinnin ja orientoitumisen tietämisen asymmetrioihin. Sara ja Hanna velvoittavat toisiaan tekemään oppimisaktiiviteettia, esimerkiksi neuvottelemalla siitä, tehdäänkö sitä, ja miten sitä tehdään. Tämä ei kuitenkaan Sahlströmin mukaan riitä selitykseksi sille, että oppiminen voidaan nähdä toimintana. Keskeistä on muutokseen orientoituminen: episteemiset stanssit topikalisoidaan eksplisiittisesti, jotta niitä voidaan muuttaa, tarkemmin sanottuna, jotta Hannan episteemisiä mahdollisuuksia voidaan muuttaa, eli että Hanna voi oppia laskemaan englanniksi. (Sahlström 2011, 62).

Yllä olen tarkastellut, miten oppimista vuorovaikutuksessa on tutkittu longitudinaalisesti tähänastisissa tutkimuksissa. Jotta pystytään seuraamaan oppimista toimintana useamman sekvenssin rajan yli eli longitudinaalisesti, täytyy huomioida useita seikkoja: olennaista on löytää sisältö ja miten se nostetaan puheenaiheeksi eli topikalisoidaan. Siihen liittyvät tietämisen position muutokset ja korjaukset voivat osoittaa, että oppimista on tekeillä. Oppimista tehdessä muuttuu kuitenkin muukin kuin tietäminen: myös tunnepositiot eli affektiiviset stanssit muuttuvat (ks. esim. Goodwin, 2007).

### 3 Tutkimusaukko ja tutkimuskysymys

Oppimista on tutkittu paljon toisen kielen oppimisen kontekstissa, mutta ei juurikaan äidinkielen oppimisessa. Monet keskustelunanalyttiset oppimistutkimukset keskittyvät joko korjauksiin tai oppimiskohteiden käytön longitudinaaliseen seuraamiseen. Sisältöön fokusoivaa tutkimusta tehdään suhteellisen vähän vuorovaikutusentutkimuksessa, vaikka se on hyvin yleistä muussa oppimisen tutkimuksessa (Melander & Sahlström 2009b, 1522). Kysymystä siitä, miten oppimista tehdään, on vielä varsin vähän tutkittu. Myöskään minkään yhden tehtävän tekemistä ei ole longitudinaalisesti seurattu. Sitä, miten koulutehtävää, tai mitä tahansa tehtävää, tehdään yhdessä, ei ole juurikaan tutkittu. Lähimmäksi tulee Sahlströmin (2011) tutkimus, jossa lapsi opettaa toista lasta laskemaan. Tärkeää tässä on se, että ei yritetä todistaa, että oppimista on tapahtunut, vaan etsitään tietoa siitä, minkälaisilla vuorovaikutuksen keinostoilla luodaan tilanne, jossa oppimista on mahdollista tapahtua. Siksi tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on kaikessa yksinkertaisuudessaan: Miten koulutehtävää tehdään vuorovaikutuksessa?



## 4 Menetelmä

### 4.1 Mitä on keskusteluanalyysi?

Keskusteluanalyysissä tutkitaan puhetta vuorovaikutuksessa. Keskusteluanalyysin tutkimuskohde ei siis ole ainoastaan keskustelu, vaan mikä tahansa vuorovaikutuksessa tapahtuva puhe.

Keskusteluanalyysissä ei olla suoranaisesti kiinnostuneita kielestä, vaan sosiaalisesta toiminnasta.

Tutkimuksen kohteena on sosiaalisen toiminnan vuorovaikutuksellinen järjestely (*interactional organization of social activity*). Sanoja lähestytään siitä näkökulmasta, että puhujat

suunnitelmallisesti käyttävät niitä jonkinlaiseen tehtävään, kuten pyyntöihin, ehdotuksiin, valituksiin tai syytteisiin. Keskusteluanalyysi yrittää löytää puhujien näkökulman siihen, mitä

keskustelussa tapahtuu. Tämä selviää tutkimalla sekvenssejä. Puhuja osoittaa seuraavalla puheenvuorollaan ymmärtäneensä edellisen puheenvuoron. Tällä tavoin varmistetaan, että

ymmärrys on nimenomaan puhujan, eikä analysoijan tuottamaa. (Hutchby ja Wooffitt 1998, 14-15)

Keskusteluanalyysiä kehittänyt Harvey Sacks totesi seuraavaa: puhe vuorovaikutuksessa on aina, jokaisessa kohdassa, järjestäytynyttä. Tämä oli täysin päinvastainen väite kuin Noam Chomskyn,

joka sanoi, että tavallista puhetta ei kannata tutkia, koska se on liian epäjärjestäytynyttä. Sacks

tuomitseekin ajatuksen, että mitään osaa tavallisesta puheesta voisi pitää triviaalina ennen, kuin sitä on analysoitu. (Hutchby ja Wooffitt 1998, 22-23)

Sacksin käsitys eroaa myös toisesta tunnetusta puheen tutkimukseen liittyvästä teoriasta, jota

kutsutaan nimellä *speech act theory*. John Austin (1962, Hutchby ja Wooffitt 1998, 21-22, mukaan)

esitti, että kaikki lausahdukset ovat jonkinlaisia toimintoja. Tähän näkemykseen Sacks yhtyy, mutta

Austinin teoriasta puuttuu Sacksin mukaan konteksti. Lausahdukset eivät Sacksin mukaan

välttämättä ole tarkoitukseltaan aina samoja, vaan tarkoitus riippuu kontekstista. Toisekseen

Austinin teorial perustuivat intuitioon, eivät empiiriseen analyysiin. (mts. 21-22)

Sacks sitoutuu tiukan empiiriseen lähestymistapaan. Hän pitää lähtökohtanaan etnografiaa, mutta

suhtautui siihen kriittisesti. Hänen pitää ongelmallisena, että etnografia turvautuu haastatteluihin,

koska silloin tulevat esiin vain haastateltavien käyttämät kategoriat, eikä se, miten kategorioita

käytetään toiminnassa. Hänen mukaansa etnografien ei pitäisi käyttää tutkittavien tietoa ainoastaan

resurssina, vaan sen pitäisi itsessään olla tutkimuksen kohde. Ongelmallisena hän pitää myös sitä,

että etnografiassa ei näytekä lukijalle alkuperäisten tapahtumien yksityiskohtia, vaan ainoastaan

informantin kautta tutkijalle tullutta tietoa. Tutkija voi tietää vain sen, mikä näkyy tutkittavien

puheessa. Sacksin mukaan tutkimuksen on oltava aineistolähtöistä. Siksi hänen tutkimuksen

kohteensa vaikuttavat joskus mielivaltaisesti valituilta, sillä hänellä ei ollut välttämättä jotain tiettyä tutkimusongelmaa mielessään. (Hutchby ja Wooffitt 1998, 25-29)

Sacks oli kiinnostunut kaikenlaisesta arkipäiväisestä puheesta ja toiminnasta, josta perinteiset sosiologit eivät olleet kiinnostuneita. Sosiologisista suuntauksista keskustelunanalyysi pohjautuu etnometodologiaan. Etnometodologiaa kehitti Garfinkel (1967, Hutchby & Wooffitin 1998, 30 mukaan), joka asettui aikansa funktionalismia vastaan, väittämällä että ihmiset eivät ole sosialisoinnin passiivisia kohteita. Sen sijaan ihmiset pystyvät rationaalisesti selittämään omaa toimintaansa yhteiskunnassa. Sosiologian tavoitteena pitäisi siis olla se, miten ihmiset selittävät omaa ja muiden toimintaa. (Hutchby ja Wooffitt 1998, 30-31). Tutkittavilta ei vaadita diskursiivista tietoisuutta, koska heidän ei tarvitse selittää omaa toimintaansa millään tavalla. Käytännöllinen tietoisuus riittää. Toimintaa katsotaan sisältäpäin, tutkittavan näkökulmasta eli eemisesti. Tulkitsemisen mahdollisuuksiin suhtaudutaan kriittisesti.

“Puhe on toimintaa, toiminta on rakenteellisesti järjestäytyntä, puhe luo ja ylläpitää intersubjektiviivista todellisuutta.” (Peräkylä 2004, 155-156, suomennos A.P.). Intersubjektiviteetin perustaso on edellisen puheenvuoron ymmärtäminen. Toinen taso on puheen tila: puhujat ymmärtävät, missä vaiheessa keskustelua ollaan. Esimerkiksi surullista tarinaa ei voi kertoa milloin tahansa. Kolmas taso on puheen konteksti. Jos kyseessä on institutionaalinen konteksti, puheessa saattaa näkyä institutionaalisuuteen orientoituminen. Vuorot puheessa uusintavat tai rakentavat puhujien yhteistä todellisuutta. (Peräkylä 2004, 156)

## 4.2 Analyysimenetelmän keskeisiä käsitteitä

Tässä luvussa kuvailen tälle tutkimukselle olennaiset keskustelunanalyysin analyttiset käsitteet. *Vuoron rakenneyksikkö* (eng. *turn-constructive units*, TCU) rakennetaan mm. syntaksin ja prosodian avulla. Yksi rakenneyksikkö toteuttaa yhden toiminnon kontekstissään. (Schegloff 2007, 3). *Preferenssijäsennys* (eng. *organization of preference*) liittyy siihen, minkälaisia vuoroja puheessa odotetaan. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta puhujien henkilökohtaisia mieltymyksiä, vaan rakenneyksikköjen toimintoihin liittyviä odotettuja tai odotuksenvastaisia vuoroja. Puhujat yrittävät tuottaa *etujäseniä* (eng. *first-pair parts*) joilla saadaan esiin *jälkijäsen* (eng. *second pair-part*), joka asettuu linjaan etujäsenen kanssa. Jos vastaaja ei voi tuottaa preferoitua jälkijäsentä, hän lieventää ei-preferoitua jälkijäsentä. (mts. 59).

Etujäsenet voivat tehdä enemmän kuin yhden toiminnon kerrallaan, esimerkiksi jos ne ovat *itsensä vähättelyjä* (eng. *self-deprecations*). (Schegloff 2007, 73-74). Itsensä vähättelyn jälkeen eri mieltä oleminen on preferoitu jälkijäsen. Kuten muut preferoidut responsit, se sanotaan välittömästi ja lieventämättömänä. Pienikin tauko voi merkitä ongelmaa. (mts. 228). Etujäsenillä tehdään useammin tarjouksia, kuin pyyntöjä. Kun puhujat tekevät pyyntöjä, ne tehdään usein keskustelun loppupuolella, ja pyynnön vastaanottajalle tarjotaan sopivia verukkeita. Pyyntönsä tekeminen antaa luvan myös vastaanottajan pyynnön tekemiselle. (mts. 82-83).

*Jälkilaajentuma* (eng. *post-expansion*) voi olla tiedon vastaanottamista, kuten “aha” tai “okei” tai kannanottoja, kuten “hyvä”. (Schegloff 2007, 115). Jälkipuinnit (eng. *post-mortem*) kommentoivat sekvenssiä, sen jälkeen, kun sekvenssi on jo loppunut. (mts. 142). *Tilanmuutoksen merkit* (eng. *change of state token*), esimerkiksi “aha” ottaa vastaan edellisen vuoron informaationa. Edeltävä vuoro on siis tuottanut jonkinlaisen muutoksen vastaanottajan stanssissa: hän on muuttunut eittävistä tietäväksi. (Heritage 1984b, Schegloffin 2007, 118, mukaan).

*Esikerronnat* (eng. *pre-announcements*) varoittavat kuulijaa, että seuraavaksi on tulossa uutisia. Ne saattavat myös tarjota kuvauksen siitä, onko uutinen hyvä vai huono, sekä mahdollisesti mainita jo jotakin aiheeseen liittyvää. Ne tekevät myös varsinaisesta kerronnasta seuraavan kontingentin vuoron. (Schegloff 2007, 39). *Moniosainen kerronta* (eng. *multipart telling*) on kerronta, jossa aihe muuttuu vaiheittain siten, että esimerkiksi ensimmäinen puhuja alkaa puhua omista koulukursseistaan, jonka perään toinen puhuja alkaa vuorostaan selittää omista vastaavista asioistaan. (mts. 215).

### **4.3 Kritiikkiä keskusteluanalyysistä**

Keskusteluanalyysiä on usein sanottu mekanistiseksi menetelmäksi, ja sitä on kritisoitu siitä, että se ei pystyisi tuomaan esille merkityksenantoja ja kokemuksia. Peräkylä (2004, 156) on kuitenkin sitä mieltä, että keskusteluanalyysi on nimenomaan empiirinen tapa tutkia näitä asioita. Ihmisten sisäisiin ajatuksiin sillä ei kuitenkaan päästä käsiksi, ellei niitä nimenomaan tuoda esille keskustelussa (mts. 156). Keskusteluanalyysi siis tutkii vain ihmisten julkisia ajatuksia. Keskusteluanalyysin tueksi voidaan tehdä etnografista havainnointia, kyselylomakkeita tai haastatteluja (mts. 157). Nämä voivat auttaa keskustelun ymmärtämisessä. On kiinnostavaa, että Peräkylä (2004) kirjoittaa ymmärtämisestä, eikä tulkitsemisestä. Erilaiset keskustelussa tapahtuvat

asiat kuitenkin tulkitaan. Esimerkiksi lyhyt tauko ennen sanaa tarkoittaa sitä, että seuraava ilmaisu on puhujan mielestä jotenkin ongelmallinen. Tulkinnan tueksi otetaan tietysti myös teorioita.

Keskusteluanalyysi ei huomioi puhujan sosiaalista taustaa (Lehtimaja 2011, 19). Miten jonkin lausuman tulkinta muuttuu, jos puhujan taustasta tiedetään jotain? Keskusteluanalyysisessä tutkimuksessaan suomi toisena kielenä -luokkahuoneesta Lehtimaja (2011) käytti omaa tietoa oppilaistaan ymmärtääkseen paremmin tutkittavaa keskustelua (mts. 25). Jos etnografista tietoa käytetään analyysin tukena, pitää se Lehtimajan tutkimuksen tavoin selkeästi mainita.

Aineistoa pitäisi lähestyä ilman, että mielessä olisi jokin tietty kysymys tai ongelma (Hutchby & Wooffitt 1998, 94). Tämä on tietysti ideaalia, koska silloin tutkija voi paremmin löytää asioita, joita ei muutoin kuvitellut löytävänsä. Käytännön tutkimuksenteon kannalta tämä on kuitenkin epärealistista, sillä tutkijat yleensä rajaavat ilmiön, ennen kuin aloittavat tutkimuksen. Vähintään tutkijalla on oltava jonkinlainen tutkimusaukko, joka on löydetty aikaisempien tutkimusten puutteista. Tämä on yleensä olennaista myös rahoituksen hakemisen kannalta. Kokemattoman tutkijan on myös hankalaa tehdä tutkimusta, jos hänellä ei ole mitään käsitystä siitä, mitä hän etsii.

#### **4.4 Videotutkimus**

Keskusteluanalyyttistä tutkimusta on hankalaa tehdä ilman videokameraa, koska silloin jäävät tallentamatta mm. katseen suunta, eleet, asennot ja artefaktien käyttö (Tainio 2007, 292). Pitää myös harkita tarkkaan, voiko tutkimusongelmaa tutkia juuri sillä aineistolla, jota on keräämässä (mts. 293). Kuvaajan pitää suhtautua omaan toimintaansa arkisena toimintana (mts. 297).

Videoaineiston valikointi tapahtuu useammassa eri tutkimuksen vaiheessa: suunnittelussa, kuvaamisessa, katkelmien valinnassa kuvatusta filmistä, fokuoinnissa valittuihin katkelmiin, katkelmien valikoinnissa esittelyä varten, ja katkelmien arkistoinnissa. (Derry ym. 2010, 8). Tässä vaiheessa tiedetään vielä sen verran vähän ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, että kaikki vuorovaikutuksessa tapahtuva on yhtä tärkeää. (Atkinson & Heritage, 1984; Schegloff, 1997; Derry ym. 2010, 14, mukaan). Teorian on kuitenkin jossain määrin myös ohjattava tätä.

Muun kuin videomateriaalin kerääminen riippuu kysymysten asettelusta. Esimerkiksi jos kysymyksessä on se, miten osallistujien huomio kohdistuu artefaktien avulla, silloin nämä artefaktit kannattaa kerätä tai valokuvata. (Derry ym. (2010, 16)

## 5 Aineisto

### 5.1 Aineiston hankinta

Tutkimusaineistossa on videokuvattu kolmen päivän ajan lukion ensimmäisen luokan oppilasta. Vain tällä oppilaalla on mikrofoni, joka on kiinnitetty hänen vaatteisiinsa. Videokameroita on yksi. Oppitunneilla ja osalla välitunneista kamera on kohdistettu tutkimushenkilöön (jatkossa Klaara). Joillakin välitunneilla kamera on kohdistettu lattiaan. Klaralle on myös annettu videokamera, jolla hän kuvaa omaa toimintaansa vapaa-ajalla kolmen päivän ajan. Aineiston ovat keränneet *Språkmöten*-hankkeen tutkijat. Hankkeen internetsivujen mukaan ”Språkmöten on kolmivuotinen (2011-2014) tutkimus- ja kehittämishanke, jonka tarkoituksena on kuvailla ja analysoida ruotsin- ja suomenkielisten oppilaiden ja opettajien kielikohtaamisia koulurakennuksissa, joissa ruotsin- ja suomenkieliset koulutukset tapahtuvat samassa rakennuksessa.” (Sahlström 2014, suomennos A.P.). Projektissa on videokuvattu yhteensä yli 200 tuntia aineistoa. (Sahlström ym. 2014)

Oma tutkielmani ei kuitenkaan liity kielten kohtaamiseen, vaan aineistoista olen valinnut kolme päivää kestävä, yhden suomenkielisen lukio-oppilaan seuraamisen vuodelta 2011. Aineisto on osallistujakeskeinen, jolla tarkoitetaan sitä, että aineiston fokuksena on yhden henkilön näkökulma useammassa eri tapahtumapaikassa (Rusk ym. 2014). Aineistosta nousee esille aihe, josta oppilaat puhuvat jokaisena kolmesta päivästä. Tämä on äidinkielen tunnilla pidettävä esitelmä. Klaara on valinnut kolmen luokkatoverinsa kanssa aiheeksi *Salatut elämät* –televisiosarjan (jatkossa *Salkkarit*).

Kaikkien aineistossa esiintyvien henkilöiden nimet on muutettu. Myös ne nimet, jotka mainitaan, mutta henkilö ei näy aineistossa, on muutettu. Yksityiskohdat, jotka saattaisivat jollain tavalla tehdä henkilön tunnistettavaksi, on tarvittaessa muutettu. Videoaineistot on säilytetty tietoturvaperiaatteita noudattaen.

### 5.2 Aineiston rajaaminen analysoitavaksi

Rajaamisen ensimmäisessä vaiheessa poimin kaikki kohdat, joissa mainitaan äidinkielen puhetehtävä. Näihin kuuluvat *Salkkarit*-esitelmästä puhuminen ennen ja jälkeen esitelmän pitämisen, varsinainen esitelmän pitäminen, *Salkkarit*-esitelmän jälkeen annettavat palautteet, sekä muiden esitelmäaiheista puhuminen. Tutkimushenkilön ryhmän oman esitelmän varsinainen pitäminen on litteroitu niin, että sisällöllisen puheen alku ja loppu sekä puhuja on merkitty ja esitelmän pitäjien toisilleen kuiskatut puhunnokset on litteroitu. Tähän ratkaisuun olen päätenyt

siksi, että haluan tuoda näkyväksi ne osat esitelmästä, joita on topikalisoitu aiemmin kehityskaaren aikana. Esitelmän sisällöstä on litteroitu muutama kohta, joita on aiemmin kehityskaaren aikana topikalisoitu. Muuta sisältöä ei ole litteroitu, koska sen aikana ei tapahdu mitään, joka olennaisesti liittyisi koulutehtävän laajempaan kehityskaareen. Muiden oppilaiden esitelmien aikana Klaara ja hänen toverinsa keskustelevat hiljaisella äänellä keskenään. Näistä on valikoitu litteroitavaksi ne kohdat, joista saa riittävän hyvin selvää.

Valikoidut kohdat litteroin ensi kuulemalta karkeasti, sitten tarkemmin, ja tarkistin ne useamman kerran. Analyysissä jäsensin sekvenssit vieruspareittain, jonka jälkeen etsin niistä orientoitumista tehtävän longitudinaalisuuteen, oppimiskohteiden käyttöä, sekä episteemisen ja affektiivisen stanssin muutoksia. Lopuksi tarkastelin, minkälaisia sekventiaalisia rakenteita ja vuorovaikutuksellisia resursseja käytettiin oppimisen tekemiseen (ks. esim. Firth & Wagner 2007).

## 6 Tulokset

### Video-otteiden aikajana

Päivä	Videon numero	Otteen otsikko	Kesto (mm:ss)	Videon kohta	Paikka
1	30.11.11-1	Juonipaljastuksia etsimässä	00:31	[00:01:49.01]- [00:02:20.25]	Koulun käytävä
	30.11.11-3	Tunnari ja sukupuoli	01:25	[00:22:45.00]- [00:24:10.05]	Matkalla rakennuksesta toiseen
	30.11.11-4	Janin puhe on tupakasta	00:47	[00:01:35.24]- [00:02:22.11]	Koulun käytävä
2	01.12.11-1	Jos tekisin yksin	00:50	[00:02:46.23]- [00:03:36.10]	Psykologiantunti
	01.12.11-8	Jani ei tiedä mistä me tehään	00:32	[00:13:04.00]- [00:13:36.08]	Psykologiantunti
		Jokainen kirjoittaa puhtaaksi	00:32	[00:20:56.05] - [00:21:28.16]	Psykologiantunnin loppu
		Tupakalla ideamatskuu	01:30	[00:22:46.14]- [00:24:16.07]	Tupakointialue ulkona
		Latastin alkutunnarit	00:27	[00:28:40.07] - [00:29:07.07]	Koulun käytävä
	01.12.11-9	Havaintojuttuja	00:14	[00:07:35.17]- [00:07:54.02]	Äidinkielen tunti 1
		Mulla loppuu se näin	00:19	[00:07:54.02] - [00:08:13.25]	
		Ylihuono laatu	00:11	[00:08:39.12] - [00:08:55.10]	
		Kirjotetaan puhtaaks	00:09	[00:09:17.26]- [00:09:26.11]	
		Paljastus	00:10	[00:09:26.11]- [00:09:46.05]	
01.12.11-10	Tietoa välittävä puhe	00:23	[00:04:05.26] - [00:04:28.20]		
3	02.12.11-1	Muttet yritätte	02:18	[00:00:39.18]- [00:01:57.20]	Äidinkielen tunti 2
		Miten me tehään tää?	01:59	[00:04:47.26]- [00:06:46.25]	
	02.12.11-1	Muistitikku koneelle	01:57	[00:19:12.25]- [00:21:09.02]	
	02.12.11-1	Esitys	06:49	[00:21:09.02]- [00:27:58.11]	
	02.12.11-2	Palautetta	00:49	[00:00:02.01]- [00:00:51.19]	
	02.12.11-2	Kädet tärisee näin	01:10	[00:06:46.02]- [00:07:56.07]	
	02.12.11-3	Jouduitteksite esittää sen	00:55	[00:09:07.12]- [00:10:02.12]	Koulun käytävä
		<b>Yhteensä:</b>	<b>23:57</b>		

## 6.1 Ensimmäinen päivä

Ensimmäiseen päivään sijoittuu vähiten aineistoa, vain kolme otetta. Niissä kerrotaan edellisenä päivänä aloitetusta äidinkielen puhetehtävän suunnittelemisesta. Ensimmäisessä otteessa Klaara kertoo ryhmätoverilleen, minkä hankaluuksien kautta on tietoa tehtävää varten hankkinut. Toisessa otteessa Klaara kertoo innostuneesti ryhmän ulkopuolella olevalle Saralle, mitä kaikkea puhetehtävää varten on jo keksitty, ja Sara kyselee tehtävään liittyvistä vaatimuksista. Kolmannessa otteessa keskustellaan toisen ryhmän puhetehtävän aiheesta ja Sara kyselee lisää tehtävästä.

### 6.1.1 Juonipaljastuksia etsimässä 30.11.11-1 [00:01:49.01] -[00:02:20.25]

Tässä otteessa Klaara ja monet muut opiskelijat seisovat koulun käytävällä. Videosta ei näy, ketkä kaikki Klaara on osoittanut keskusteluun osallistuviksi. Katsomalla videota pidemmälle voidaan kuitenkin melko varmasti sanoa, että yksi osallistujista on Roosa, joka on ryhmässä, jossa Klaara tekee äidinkielen koulutehtävää. On epäselvää, vastaako kukaan Klaaran kysymykseen rivillä 1 ja kommentoiko kukaan Klaaran kerronnan välissä, sillä taustalla on paljon melua.

1 Klaara: oi voi.(2.0) no ootkos kirjottanu @salkkareista@ mitään  
2 (.) mä kirjotin vähän mut siit on ihan vitun vaikee ku mä etin  
3 niitä juonipaljastuksia tai eiku juonipaljastuk- tai niitä  
4 käännejuttuja(0.5) niit oli vitun vaikee löytää sieltä kaikkialta  
5 ku siel on semmonen äm tee kolmosel semmonen kaikista jaksoista  
6 (.) niinku juonipaljastukset (.) mitä on niinku tullu (0.5) näi  
7 (.) ni sit mä oon niitä sielä lukenu ni (.) ni sieltä ettiäs  
8 @oikeeta ↑jaksoa@ (0.5)  
9 Roosa: kiva=

Sekvenssin alussa Klaara tuo esille koulutehtävän mainitsemalla vain sen aiheen, ”Salkkarit”. Kuulijalle ”Salkkarit” täytyy olla paitsi televisio-ohjelma, jokin, josta hänen kuuluisi kirjoittaa jotakin. Topikalisoimalla Salkkarit näin ongelmattomasti ilman mitään selityksiä, Klaara viittaa johonkin yhteisesti ymmärrettyyn, aiemmin tapahtuneeseen keskusteluun. Käyttämällä perfektiiä ”no ootkos kirjoittanu” Klaara projisoi sekä tapahtuman menneeseen että sen tulevaisuuteen. ”Mitään” –sana taas implikoi, että aiemman keskustelun jälkeen ei ole odotettavissa, että Roosa olisi kirjoittanut kovin paljoa. Klaara kertoo, mitä hän on tehnyt koulutehtävää varten. Kerronta tapahtuu kolmessa osassa: ensimmäisessä osassa hän kertoo, että hän on kirjoittanut vähän, mutta juonipaljastuksien etsiminen oli vaikeaa. Toisessa osassa hän alkaa kertoa, miksi niiden etsiminen



oli vaikeaa, mutta kertookin ensin, mistä hän on niitä etsinyt ”semmonen äm tee kolmosel semmonen kaikista jaksoista”. Kolmanneksi hän kertoo varsinaisen syyn, joka ilmenee äänensävyistä lausahduksessa riveillä 7-8 ”Sieltä ettiäs oikeeta jaksoo”. Äänensävyyn implikaatio on, että etsiminen oli todella vaikeaa.

Kerronnaksi tämän vuoron tekee kerrontaa eteenpäin vievät partikkelit rivillä 6 ”näi”, jolla Klaara ilmoittaa saattaneensa yhden osan kerrontaa päätökseen, sekä rivillä 7 sanalla ”ni”, jota hän käyttää kolme kertaa. Tekemisestä kertominen tapahtuu tavalla, jonka pääasiallinen viesti on jaksojen etsimisen vaikeus: sanaa vaikea toistetaan kaksi kertaa kiroisanan kera. Toisto ja kiroilu ovat merkkejä Klaaran affektiivisesta stanssista: toisto on merkki innostuksesta (Hakulinen 1994) ja kiroilu merkki turhautumisesta.

10 Tyttö2: =sis häh? (0.3)

11 Klaara: me tehään äikästä puhe ↑ salkkareista

12 Tyttö2: aai?

Jollekin toiselle kuulijalle (tässä vain tyttö2) ei ole kuitenkaan tuttu aihe, että Salkkarit on jotain, josta pitäisi etsiä tietoa ja kirjoittaa. Tyttö2 tuottaa välittömästi Roosin ”kiva” –arvion perään kysymyksen ”häh”. Klaara vastaanottaa tämän korjausaloitteena, jonka merkitys ei ole ”en kuullut” vaan ”en ymmärtänyt”. Vastauksellaan ”me tehään äikästä puhe Salkkareista” Klaara topikalisoii asian tavalla, joka osoittaa, että kuulija ei tiedä, että äidinkielen tunnilla pidetään puhe, että Klaara tekee sen Salkkareista, ja että Klaara tekee sen Roosin kanssa. Tässä tapauksessa me-sana ei voi sisältää kuulijaa, koska kuulija on juuri osoittanut, ettei lainkaan ymmärrä, mistä puhutaan. Koulu kontekstina kuitenkin mahdollistaa sen, että Klaaran ei tarvitse selittää, mitä on ”äikkä” tai ”puhe”, sillä konteksti toimii vuorovaikutuksen resurssina (ks. Tanner 2014). Ensimmäisessä sekvenssissä Klaara orientoituu Salkkareihin aiheena, josta pitää ottaa selvää ja kirjoittaa. Tässä sekvenssissä hän tuo sen esille täysin ongelmattomana. Tyttö2 myös vastaanottaa Klaaran vuoron ongelmattomana ja ymmärrettynä, sanomalla ”aai”.

Näiden kahden otteen avulla voidaan siis osoittaa, että se, miten uusi asia topikalisoitetaan, riippuu siitä, kuinka paljon yhteistä ymmärrystä aiheesta osallistujilla on. Samalla, kun projisoidaan taaksepäin ja menneeseen, projisoidaan myös tulevaan.

### **6.1.2 Tunnari ja sukupuoli 30.11.11-3 [00:22:45.00]- [00:24:10.05]**

Tässä osiossa Klaara on kävelemässä rakennuksesta toiseen neljän kaverinsa kanssa. Klaara kertoo, minkälaisen idean hän ja toiset kaverit ovat saaneet äidinkielen puheeseen. Osallistujina keskustelussa ovat Klaara, Sara, Roosa ja Milla. Roosa on Klaaran äidinkielen ryhmässä, muut eivät ole. Yksi kavereista, Sara, kyselee, mitä puheen pitämiseen vaaditaan. Kuten edellisessä otteessa, tässä otteessa Klaara kertoo koulutehtävän tekemisestä. Tässä viitataan todennäköisesti samaan tekemisjaksoon, kuin edellisessäkin, koska edellisessä kerronta tapahtui aamulla, ja tässä kerrotaan jostain, jota on tehty ”eilen”.

1 Klaara: me saatiin ylihyvä idea eilen **meiän puheeseen** me tehään  
2 salkkareista sitte

3 ?: (mitäh?) ((auto ajaa ohi))

4 ((juoksevat kadun yli))

5 Klaara: salkkareista **se meiän puhe** (.) sit me ollaan sillee  
6 laitetaan alukse se ö vanha tunnari

7 Sara: mm

Klaara aloittaa sekvenssin käyttämällä esikerrontaa (eng. *pre-announcement*) (Schegloff 2007, 39): ”me saatiin ylihyvä idea eilen meiän puheeseen”. Tässä Klaara topikalisoii tehtävän sanoilla ”meiän puhe”. Kuten edellisessä otteessa, asia otetaan esille ongelmattomasti ilman selityksiä. Tällä kertaa ”meiän” sisältää myös yhden osallistujista, Roosan. Rivillä 5 Klaara tekee uudelleenaloituksen (eng. *re-start*), koska kadun melusta johtuen joku on kysynyt ”mitäh”. Tällä kertaa ”mitä” tarkoittaa ”en kuullut”, sillä auto ajaa ohi juuri samalla hetkellä. Menneeseen projisoi yhteinen tieto ”meiän puheen” olemassaolosta, sekä eilisestä puhuminen. Seuraavaksi, rivillä 9 alkaa Saran oma agenda, jonka tarkoituksena on selvittää Klaaralta puheen pitämisen tehtävänantoa tarkemmin.

8 Klaara: se niinku (.) salkkareiden tunnari [se ihan eka tunnari

9 Sara: [ai saaks siihe laittaa  
10 kaikkee musiikk[ii

11 Klaara: [joo joo sis videoita ja tämmöstä näi

12 Sara: joo

13 Klaara: sitte totanoi sitte ku se esityksen lopukse me laitetaan  
14 salkkarien uusin tunnari

15 Sara: nonih

16 Klaara: sit me tehään=

17 Sara: =mikä se vanha oli

18 Klaara: se on se dy dy dy se on se @tunteisiiii[iin  
19 sisimpään@ ((laulaa))

20 Sara: [no mut mikä se  
21 mikä se uus sitte oli

22 Sara: joo

23 Klaara: siis se on se sama mutta ei koskaan oo kylä vis-

24 Sara: mut siin ei vissii lauleta

25 Klaara: ei ei kylä ensimmäisesäkään lau-lauleta mutta mutta on  
26 semmonen versioki missä lauletaan se nii ni

27 Sara: tuleeks **siihe** jotaki muutaki

”Tunnariin” liittyvän välisekvenssin jälkeen Sara palauttaa keskustelun ongelmattomasti koulutehtävään, viittaamalla tehtävään sanalla ”se”: ”tuleeks **siihe** jotaki muutaki.” Ongelmattomuus näkyy Klaaran vastauksessa, joka vastaa myöntävästi ja alkaa kertoa asiaa. Sara jatkaa viittaamalla koulutehtävään vain sanalla ”se”.

28 Klaara: joo sit me

29 Sara: teeksä vaan sitä =

30 Klaara: = eei ku siin on minä ja Sanni (.) Minttu [ja Roosa

31 Sara: [jaa jaa

32 Klaara: ni sit me tehtii eilen semmonen @s(h)ukupuu@ joka me  
33 tehtii ylikaua(h) kaikkia(h) (.) se oli aika hieno se sukupuu(h)

34 Klaara: (0.3)sis KAIKKI LÄHTI TAALASMAISTA

35 Roosa (?): ooksä tehny jo (---)

36 Klaara: eei

37 Sara: pitääkse niinku tehä jostaki ohjelmast mä vaan mietin ku  
38 mullaki o-

39 Klaara: ei ku ihan mistä vaan (.)

40 Sara: ei vittu muute pitäähän niinku tehäänkse aina ryhmissä tai  
41 tekeeks kaikki ryhmis

42 Klaara: saa tehä [ryhmis (.) tai yksin

43 Sara: [ku mä en varmaa tunne ketään tai siis [ku mullon

44 Klaara: [saa tehä  
45 yksinkin@ (.) ainaki Matti anto tehä yksin

46 Sara: @mä en uskalla tehä yksin@

Klaara käyttää moniosaista kerrontaa (Schegloff 2007, 215). Hän kertoo sekvenssin aikana neljä asiaa: rivillä 1 ”me tehään salkkareista”; rivillä 6 ”laitetaa alukse se ö vanha tunnari”; rivillä 13- 14 ”esityksen lopukse me laitetaa salkkarien uusin tunnari”; ja rivillä 32 ”me tehtii eilen semmonen sukupuu”. Klaara vie kerrontaansa eteenpäin sanomalla ”sit me” riveillä 5, 16 ja 32. Rivillä 11 hän sanoo ”näi”, ilmoittaakseen että yksi asia on nyt kerrottu, ja lisää on tulossa. Seuraavaksi hän vie kerrontaa eteenpäin sanoilla ”sitte totanoi”. Kuulija (Sara) vastaanottaa Klaaran kerrontaa aluksi lyhyillä kommentteilla: rivillä 7 hän sanoo ”mm” ja rivillä 12 ”joo”. Rivillä 15 hän sanoo ”nonih”, äänensävyllä, joka kuulostaa siltä, että hän kommentoi jonkinlaista saavutusta.

Saran kysymyssarja limittyi Klaaran kerronnan kanssa. Sara kysyy sekvenssin aikana seuraavat viisi kysymystä: rivillä 9 ”ai saaks siihe laittaa kaikkee musiikkii”; rivillä 27 ”tuleeks siihe jotaki muutaki”; rivillä 29 ”teeksä vaan sitä”; rivillä 37 ”pitääkse se tehä jostaki ohjelmast”; rivillä 40 ”tehäänkse aina ryhmissä”. Kysymykset ovat syntaktisesti erilaisia: osa niistä alkaa pääverbin kysymyksellä ja liittyy spesifisti Klaaran oman puheen pitämiseen: tuleeks siihe, teeksä vaan sitä, ooksä tehny. Ensimmäinen kysymys liittyy eksplisiittisesti opettajan antamaan lupaan tehtävänannossa: ”saaks siihe laittaa musiikkii”. Kaksi viimeistä kysymystä ovat passiivissa ja liittyvät edelleen selkeästi opettajan antamaan tehtävänantoon: ”pitääkse” ja ”tehäänkse”. Selitys tälle kysymykselle tulee myöhemmin, rivillä 40 kun Sara sanoo ”ku mä en varmaa tunne ketään” ja rivillä 46, kun Sara sanoo lapsenomaisella äänensävyllä: ”mä en uskalla tehä yksin”. Lisäksi hän

kysyy mistä aiheesta puheen saa pitää: rivillä 37 hän sanoo ”pitääkse niinku tehdä jostaki ohjelmasta vaan mietin ku mullaki o”. Klaara tuottaa rauhoittlevan vuoron seuraavalla rivillä päällekkäispuhunnolla ”ei ku ihan mistä vaan”.

Sara esittää myös yhden kysymyksen ja yhden kommentin, jotka liittyvät puheen varsinaiseen sisältöön, eli tässä tapauksessa tunnusmusiikkiin. Rivillä 20 Sara kysyy ”no mut mikä se mikä se uus sitte oli?” ja rivillä 24 hän sanoo ”mut siin ei vissii lauleta”. Sara käyttää enemmän vuoroja tehtävänannon topikalisointiin, kuin Klaaran esitelmän sisällön topikalisointiin. Tässä keskustelussa tehdään oppimista siitä, mitä äidinkielen esitelmän tehtävänantoon kuuluu. Episteemisiin asymmetrioihin orientoidutaan eksplisiittisesti, kun Sara kysyy tehtävän vaatimuksista.

Klaaran affektiivinen stanssi, tässä tapauksessa innostus tehtävästä, näkyy monella tavalla: se näkyy sananvalinnoissa: rivillä 1 ”ylihyvä idea”; rivillä 33 ”me tehtii ylikauan” ja rivillä 33 ”aika hieno se sukupuu”. Lisäksi innostus näkyy äänen laadussa: rivillä 18 Klaara laulaa suorastaan liioitellusti tunnussävelmää; rivillä 33 Klaara lausuu sanan ”sukupuu” erityisellä äänensävyllä, jossa on paljon naurua. Lause myös jatkuu naurunsekaisesti. Rivillä 34 hän sanoo ympäristöä kovemmalla äänellä ”kaikki lähti Taalasmaista”. Hän ei tämän jälkeen enää aloita mitään kerrontavuoroja, vaan ainoastaan vastaa Saran kysymyksiin. Saran kysymykset ovat olleet aiemmin limittäin Klaaran kerrontavuorojen kanssa, mutta riviltä 37 eteenpäin Sara on vierusparien aloittaja. Sara ottaa tietävän episteemisen stanssin (ks. esim. Mondada 2013) suhteessa Klaaraan. Klaara ottaa vastaan hänelle annetun tietävän episteemisen stanssin riveillä 42 ”Saa tehdä ryhmis tai yksin” ja 44 ”saa tehdä yksinkin”. Hän käyttää verbiä saada – näin hän osoittaa tietävänsä, mitä on lupa tehdä. Rivillä 45 hän kuitenkin mainitsee auktoriteettinsa lähteen ”ainaki Matti anto tehdä yksin” (Matti on hänen äidinkielen opettajansa). Toisaalta hän myös vähentää väitteensä varmuutta sanomalla ”ainaki”. Näin hän jättää avoimeksi mahdollisuuden, että hänen oma tietonsa ei ole oikein kaikissa tapauksissa.

Tässä otteessa siis Klaara ja Sara rakentavat ymmärrystään äidinkielen tehtävästä. Sara suhtautuu Klaaraan episteemisenä auktoriteettina, ja Klaara käyttäytyy myös sen mukaan. Koulutehtävä rakentuu tilannesidonnoisena (eng. *as situated*) (ks. esim. Sahlström 2011, 45), sen mukaan, mitä nimenomaan Klaaran ryhmä ovat tiettyssä ajassa ja paikassa tehneet sitä varten. Se rakentuu asiana, johon liittyy tiettyjä odotuksia tai ulkopuolelta tulevia, opettajan sanelemia lupia. Toisaalta esitelmä rakentuu myös asiana, joka sisältää omia ideoita, esimerkiksi uuden ja vanhan tunnusmusiikin laittaminen alkuun ja loppuun.

### **6.1.3 Janin puhe on tupakasta 30.11.11-4 [00:01:35.24] - [00:02:22.11]**

Sara, Milla ja Klaara (vasemmalta oikealle) istuvat käytävällä. Henkilöt ovat siis samat, ja on sama päivä, kuin edellisessä otteessa. Koulutehtävään viitataan tässä vielä vähemmällä resursseilla, kuin edellisessä otteessa. Ennen tämän otteen alkua, Klaara hyräilee jotakin, sitten on yli minuutin hiljaa. Muut tytöt puhuvat keskenään. Milla antaa Klaaralle salmiakkia, jonka jälkeen on taas monta sekuntia taukoa puheessa.

1 {MILLA KATSOO KLAARAN KÄDESSÄ OLEVAA KÄNNYKKÄÄ, SITTEEN KLAARAA}

2 Milla: mist te puhutte? (2.0)

3 Klaara: {KLAARA OTTAA KÄNNYKÄN ESILLE} Janin **puheesta** (1.0)

4 {KLAARA KATSOO MILLAA}

5 {MILLA KATSOO KLAARAA} (1.0)

6 Sara: Mistä NE tekee?

7 Klaara: tupakasta {HYMYILEE}{NAURESKELEVAT} (4.0)

8 Sara: Voikssen valita IHAN mistä vaan?

9 Klaara: joo, ihan mikä aine- tai aihe vaan (0.2) **se puhe.**

10 Sara: yh(h)et tek(h)ee salkk(h)areista {NAURAEN} (4.0)

11 ( )

12 Milla: pitääksä Roosan ↑ kaa=

13 Sara: **=puhe vai esitelmä=**

14 Klaara: =Roosa, Sanni ja: (.) Minttu=

15 Klaara: **=puhe**

16 Sara: pitääks siin ottaa jotenki kantaa? (---)

17 Klaara: ei, pidä. {HYMYILEE} Te tiedätte sitte ku teil on

18 kakkoskurssi

19 ( ? ): hä

20 Klaara: te- sä (.) tiedätte sitte ku teil on kakkoskurssi (0.5)

Koulutehtävä topikalisoidaan jälleen hyvin vähin resurssein: Äidinkielen tehtävään viitataan jälleen vain sanalla ”puhe”. Topikalisoinnin paikka vuorojäsenyyksessä kuitenkin eroaa edellisistä: tässä se on vierusparin jälkijäsen, ja vastaa kysymykseen ”mistä te puhutte”.

Sekvenssi alkaa, kun useamman sekunnin hiljaisuuden jälkeen Milla kysyy Klaaralta ”Mistä te puhutte?”. Tämä vaikuttaa erikoiselta, koska Klaara ei ole moneen minuuttiin puhunut mitään. Klaaralla on kuitenkin kännykkä kädessä, joten on mahdollista, että Millan kysymys viittaa tekstiviestitse käytyyn keskusteluun. Etnografisen tiedon perusteella voidaan näin olettaa, koska Klaara sanoo ”Janin puheesta”, ja tiedämme muista videoista, että Jani on poika, jota Klaara on tapaillut. Kysymys ”mistä te puhutte?” aloittaa sekvenssisarjan, jonka aiheeksi nousee seuraavassa vuorossa jälleen ”puhe”, eli äidinkielen tunnilla pidettävä puhe. Klaaran vastaus ”Janin puheesta” rivillä 3 antaa Saralle mahdollisuuden jälleen kysyä puheen pitämisen vaatimuksista. Sara aloittaa uuden sekvenssin rivillä 6 kysymällä ”mistä ne tekee?” Tästä jatkuu Saran edellisenä päivänä alkanut oppiminen aiheesta ”äidinkielen puhe”. Sara kysyy tässä sekvenssisarjassa yhteensä neljä siihen liittyvää kysymystä: ”mistä ne tekee?” (rivi 6); ”Voikksen valita *ihan* mistä vaan?” (rivi 8); ”Puhe vai esitelmä?” (rivi 13); ”Pitääks siin ottaa jotenki kantaa?” (rivi 16). Kahden ensimmäisen kysymyksen prosodia on hieman poikkeavaa: Ensimmäisessä kysymyksessä sanaa ”ne” on painotettu, ja toisessa kysymyksessä sanaa ”ihan”. Sanan ”ne” painottaminen osoittaa, että aiemmin on puhuttu siitä, mistä joku muu tekee. Tässä tapauksessa viittaus on edellisen päivän keskusteluun, jossa Klaara kertoo pitävänsä puheen ”Salkkareista”. Tässä näkyy selkeästi longitudinaalinen orientaatio. Sanan ”ihan” painottaminen tässä myös kertoo siitä, että Saralle on jo aiemmin kerrottu, että puheen voi pitää mistä aiheesta vain. Edellisessä videossa Klaara vastaa Saran kysymykseen ”eiku ihan mistä vaan”. Nykyisessä videossa Sara toistaa saman lausekkeen, tällä kertaa painottaen huomattavasti sanaa ”ihan”.

Kuultuaan Klaaran vastauksen rivillä 9 ”joo, ihan mikä aine- tai aihe vaan (0.2) se puhe”, Sara kommentoi Klaaran aihevalintaa naurunsekaisella äänellä ”yh(h)et tek(h)ee salkk(h)areista”. Näin voidaan ajatella, että Saran mielestä asianomainen televisiosarja ei ole täysin sopiva valinta tällaisen puheen aiheeksi. Seuraavaksi joku sanoo jotain epäselvää, jonka jälkeen Milla aloittaa samasta aiheesta seuraavan sekvenssin. Hän kysyy ”pidäksä Roosan kaa?” On kuitenkin epäselvää, miksi hän painottaa sanaa ”kaa” (eli kanssa). Ilman taukoa Sara kysyy heti ”puhe vai esitelmä?”, jonka voidaan ajatella viittaavan Klaaran vuoroon rivillä 9, kun hän sanoo pienen tauon jälkeen ”se puhe”. Vaikka hän on aiemmin ottanut vastaan sanan ”puhe” ongelmattomana, rivillä 13 Sara topikalisoii sanan ongelmallisena.

Klaara vastaa kysymyksiin siinä järjestyksessä, missä ne on annettu, ja samaan tahtiin, eli ilman taukoja. Saran seuraava kysymys ”Pitääkös siin ottaa jotenki kantaa?” (rivi 16) liittyy jälleen koulutehtävän vaatimukseen. Tämä näkyy ilmaisusta ”pitääkö siinä”. Klaaran vastauksessa hieman yllättävästi on sama verbi: ”ei, ei pidä”. Jos Klaara sanoisi ”ei tarvitse”, vaikuttaisi siltä, että kyse on valinnanvaraisesta asiasta, mutta vastauksella ”ei pidä” hän osoittaa, että kyseessä on perustavanlaatuisesti kannanottamisesta eroava tehtävä. Pienen tauon jälkeen hän hymyilee ja sanoo ”Te tiedätte sitte ku teil on kakkoskurssi”. Tällä Klaara osoittaa episteemisen stanssinsa: hän on se, joka on kakkoskurssilla, ja muut eivät ole, joten hän tietää asiasta. Tällä hän myös sulkee sekvenssin: pienellä hymyllä ja hiljaisuudella hän osoittaa, että ei aio selittää asiasta sen enempää. Rivillä 19 tosin tulee vielä kuvakulman ulkopuolella olevalta henkilöltä korjausaloite ”hä?”, jonka jälkeen Klaara toistaa vuoronsa melkein samanlaisena, paitsi että hän korjaa sanan ”te” ja sanoo sen sijaan ”sä”. Tässä keskustelussa siis Klaaran episteeminen positio koulutehtävästä tietävänä jatkuu ja hän orientoituu eksplisiittisesti episteemisiin asymmetrioihin riveillä 17, 18, ja 20.

Ensimmäisen päivän aikana nähtiin, kuinka tapa topikalisoida uusi aihe keskustelussa riippuu osallistujien aiheeseen liittyvästä aiemmasta yhteisestä ymmärryksestä. Äidinkielen puhetehtävään orientoituttiin sekä ulkopuolisten vaatimusten sanelemana, että omien ideoiden rakentumana.

## 6.2 Toinen päivä

Toisena päivänä puhetehtävän tekemiseen tulee uusi elementti: aihetta salaillaan muilta. Tehtävän tekemisestä neuvotellaan useammassa otteessa ja tehtävän kustannuksella vitsaillaan. Äidinkielen tunnilla ilmenee, millaisesta tehtävästä on opettajan näkökulmasta kyse.

### 6.2.1 *Jos tekisin yksin, tekisin nälkäpelistä 01.12.11-1 [00:02:46.23]- [00:03:36.10]*

Tässä otteessa Klaara istuu luokkahuoneessa ennen tunnin alkua. Ennen ja jälkeen tämän sekvenssin Klaara tervehtii useampaa henkilöä ja puhuu heidän kanssaan. Tämän sekvenssin aikana kamera osoittaa seinään, joten emme näe puhujia. Ilmeisesti toinen puhuja (nimetty Anjaksi) ei kuitenkaan ole Klaaran vierustoveri, koska myöhemmin videolla näkyvällä vierustoverilla on erilainen ääni, kuin tässä sekvenssissä puhuvalla henkilöllä. Tässä sekvenssissä keskustellaan äidinkielen puhetehtävän mahdollisista aiheista.

- 1 Klaara: mä joudun kävelemään koulu:un. (.) ja mä joudun lähteen
- 2 äikäntunnilta pois. ((liioitellusti laskeva intonaatio))
- 3 Anja: oi voi (.) meil on **puhe** tänään.



Klaaran ensimmäinen vuoro on yleistä valittelua, tehty marisevalla äänensävyllä. Anja tuottaa valitukseen odotetun kommentin ”oi voi”. Seuraavaksi Anja topikalisoii äidinkielen tehtävän sanomalla ”meil on puhe tänään”. Tässä riittää pelkää ”puhe”, koska edellisessä vuorossa on mainittu ”äidinkieli” ja se luo kontekstin Anjan vuorolle.

- 4 Klaara: £ mul on huomenna £
- 5 @ £ en kerro mistä teen ööhööhöhööö £ @
- 6 Anja: ketä siin on ↑tekees sun kaa.
- 7 Klaara: £ Roosa, Minttu ja Sanni £
- 8 Anja: eei en tiedä,
- 9 mut jos sä #tekisit# sen yksin ni sit mä voisin tietää mistä sä
- 10 teet sen
- 11 Klaara: ähähähä mistähh
- 12 Anja: nälkäpelistä
- 13 Klaara: £ hääh mä aattelinki että ettäh ettäh jos kaikki olis
- 14 lukenu nälkäpelin jos kaikki olis yhtä sekoi ku mä ni me voitais
- 15 tehdä nälkäpelistä. mä voisin mä voisin itte pitää nälkäpelistä
- 16 eikä mun tarvis ees pitää mitää (.) harjoituksia (.) tai
- 17 kirjottaa mitää (.) se ois nii helppoo (.) vetää vaa (0.3)
- 18 nälkäpelistä itse ↑asiassa mä tein mun äikän prosessiaineen
- 19 nälkäpelistä £

Rivillä 3 ja 4 tapahtuu moniosainen kerronta (Schegloff 2007, 215). Anja aloittaa rivillä 3 kertomalla, että hänen puheensa on tänään. Sen sijaan, että Klaara tuottaisi Anjan puheeseen liittyvän vuoron, hän alkaa puhumaan omasta puhetehtävästään, sanomalla ”mul on huomenna”. Rivillä 5 Klaara aloittaa uuden sekvenssin, sanomalla kiusoittelevalla äänensävyllä ”en kerro mistä teen ööhööhöhööö”. Tämä vuoro toimii erikoisella tavalla: luulisi, että ”en kerro” sulkee sekvenssin. Pelkän semantiikan avulla tätä lausahdusta ei kuitenkaan voi ymmärtää. Sen toimintona on pyytää toveria arvaamaan, mistä hän tekee puhetehtävänsä. Siinä missä ”arvaa, mistä teen”, implikoi, että hän todella aikoo kertoa, mistä tekee, ”en kerro” vaatii keskustelukumppanilta pelkkiä arvauksia, ilman vastauksen lupauksia.

Klaaran vuoro riveillä 13-19 tuo esille hänen innostustaan aiheesta ”nälkäpeli”. Hän toistaa sanan ”nälkäpeli” yhteensä viisi kertaa. Toisto yleensä ilmaisee affektisuutta ja usein esimerkiksi juuri innostusta (Hakulinen 1994, 11).

Tämä sekvenssi on ensimmäinen, jossa Klaara kertoo pitävänsä salaisuutena puhetehtävänsä aihetta. Hän orientoituu siihen salaisuutena myös myöhemmin, kahdessa muussa keskustelussa. Arvausleikin voi ajatella kertovan siitä, että Klaara on innoissaan aiheesta, ja haluaa muidenkin innostuvan siitä. Näin voi päätellä hänen kiusoittelevasta äänensävyistään.

### **6.2.2 Jani ei tiedä mistä me tehään 01.12.11-8 [00:13:04.00] - [00:13:36.08]**

Tässä osiossa Klaara istuu psykologian oppitunnilla, vierustoverinaan Milla. Opettaja luennoi. Tytöt välillä katsovat opettajaa, välillä kännyköitä ja välillä kuiskailevat keskenään. Kuiskaamisesta johtuen on hyvin vaikeaa kuulla kaikkea, mitä he sanovat. Lyhyen sekvenssin aikana esiintyy kolme ”mitä?” tyyppistä korjausaloitetta, joka kieli kuulemisen vaikeudesta.

- 1 Tyttö: °Tiedäksä mistä Jani ja ne pitää **esitelmän**°
- 2 Klaara: >tiedän<
- 3 Tyttö: (---)
- 4 Klaara: häh
- 5 Tyttö: (-----)
- 6 Klaara: joo mä tiedän (0.5) hehe ne tiedä- se ei tiedä mistä me  
7 tehään (0.3) se on yrittäny kerjätä sitä tietoo mut mä en oo  
8 kertonu
- 9 Milla: mitä
- 10 Klaara: mist me tehään meiän **esitelmä eiku puhe**

Klaaran edessä istuva, kuvakulman ulkopuolella oleva tyttö aloittaa tämän sekvenssin kysymällä tietääkö Klaara, mistä Janin ryhmä pitää puheen. Yleensä kysymykseen ”tiedätkö + asia” kuuluu vastata kertomalla asianomainen informaatio. Klaara kuitenkin vastaa rivillä 2 välittömästi ja nopeasti vain ”tiedän”. Valitettavasti tämän jälkeen emme kuule, mitä tyttö sanoo seuraavaksi, eikä kuule Klaarakaan ensimmäisellä yrityksellä, koska tekee korjausaloitteen ”hä”. Rivillä 6 Klaara kuitenkin osoittaa ymmärtäneensä, sanomalla ”joo mä tiedän”. Seuraavaksi Klaara ilmoittaa

salanneensa tiedon omasta puhetehtäväaiheestaan Janilta, vaikka tämä on kysellyt sitä. Tällä kertaa Milla ei kuule, mitä Klaara on sanonut. Toistaessaan vastaustaan Klaara korjaa itseään: ”esitelmä, eiku puhe”. Edellisessä osiossa, jota tarkasteltiin, oli myös keskustelua siitä, onko kyseessä esitelmä, vai puhe. Tämä on kuitenkin ensimmäinen kerta, kun Klaara korjaa itseään, sillä aiemmin hän on käyttänyt sanaa. Klaara ei myöskään korjaa tytön kysymystä, jossa hän kysyy Janin esitelmästä, eikä puheesta.

Ilmeisesti kuitenkin puhe-käsite on jossain määrin ongelmallinen, koska otteessa 3 Sara kysyi ”puhe vai esitelmä?” ja sen jälkeen kysyi, pitääkö siinä ottaa jotenkin kantaa. Missään vaiheessa kuitenkaan oppilaat eivät ota eksplisiitiksi puheenaiheeksi sitä, mitä eroa on puheella ja esitelmällä.

Tässä osiossa Klaara jatkaa ideaa, että joillekin henkilöille ei kerrota hänen puhetehtävänsä aihetta. Salailu saa lisäksi kaksi uutta dimensiota: hän ei myöskään kerro muille Janin puhetehtävän aihetta, ja hän ei kerro oman tehtävänsä aihetta suostuttelujenkaan jälkeen Janille. Klaara osoittaa episteemisen stanssinsa suhteessa Janiin sanomalla vain ”tiedän” – hän tietää asioita Janista, joita muut eivät tiedä.

### **6.2.3 Jokainen kirjoittaa puhtaaksi 01.12.11-8 [00:20:56.05] -[00:21:28.16]**

Tässä osiossa Klaara, Milla ja Roosa ovat psykologian tunnilla, joka on juuri loppunut. He ovat nousseet seisomaan ja valmistautuvat lähtemään luokasta, kun Roosa aloittaa Salkkarit-puheeseen liittyvän vuoron. Luokassa on meluisaa.

1 Roosa: Klaara ootsä. (.) meiän on pakko tehdä **sitä juttuu** (.) koska  
2 muuten (sitä ei meinaa saada) huomenna valmiiks. (---)(0.2)

3 Klaara: no mutta, (.) nii-i. (.)

4 Roosa: mul on (--) paperia=

5 Klaara: =mut jos jo- mut jos jo- jokanen kirjottaa puhtaana se  
6 itte kotona (.) puhtaaks sillee (.)

7 Roosa: ai sen oman alueen.

8 Klaara: nii.

9 Roosa: ja sitte, (.)

- 10 Milla: te yhdistätte.
- 11 Klaara: ni.
- 12 Roosa (?): nii huomenna ku kaikki lukee se osansa.
- 13 Klaara: nii.
- 14 Roosa: joo,

Roosa topikalisoii esitelmän sanomalla ”sitä juttuu”. Se, että tässä on kyse samasta esitelmästä, selviää vain tutkimalla aineistoa retrospektiivisesti. Osallistujat mainitsevat, että heidän pitää ”lukea osansa huomenna”. Aineistoa eteenpäin katsomalla voidaan todeta, että seuraavana päivänä he pitävät esitelmän. Projisoimalla edellisiin keskusteluihin sanoilla ”sitä juttuu” ja projisoimalla tulevaan sanomalla ”huomenna”, Roosa orientoituu eksplisiittisesti tehtävän longitudinaalisuuteen (Sahlström 2011).

Tämä on ensimmäinen kerta, kun aineistossa näkyy keskustelu, jossa ryhmäläiset suunnittelevat puheen pitämistä. Kiinnostavaa on, että keskusteluun osallistuu myös Milla, joka ei ole puhetta pitävässä ryhmässä. Roosin vuoro alkaa rivillä 1 kysymyksellä ”Klaara ootsä”, mutta Roosa keskeyttää itsensä ja aloittaa uudelleen ”meiän on pakko tehdä sitä juttuu” ja jatkaa perustelulla ”koska muuten me ei saada sitä huomenna valmiiksi.” Lause ”meiän on pakko” preferoi erittäin vahvasti myöntävää vastausta. Klaara aloittaa mahdollisesti selittelevää tai estelevää vastausta sanomalla tasaisella intonaatiolla ”no mutta” (rivi 3), ja keskeyttää itsensä sanomalla laskevalla intonaatiolla ”nii-i”. Roosa yrittää tarjota syytä, miksi työt voisi aloittaa vaikka heti sanomalla ”mul on (--) paperia” (rivi 4). Klaara aloittaa ehdotuksen sanomalla ”mut jos” (rivi 5) ja ehdottaa, että jokainen kirjoittaisi kotona puhtaaksi oman osansa. Sen jälkeen Roosalta tulee tarkistuskysymys ”ai sen oman alueen” (rivi 7). Klaara vastaanottaa tämän myöntävästi rivillä 8. Roosa sanoo tasaisella intonaatiolla ”sitte”. Milla täydentää hänen lausuman sanomalla ”te yhdistätte” (r. 10). Klaara sanoo ”ni” (r. 11), Roosa vahvistaa ja tarkistaa vielä asian, ja Klaara sanoo vielä ”ni”. Keskustelu loppuu, (r. 14) kun kaikki vaikuttavat olevan samaa mieltä. Yllättävintä tässä sekvenssissä on Millan kontribuutio. Millan kontribuutio otetaan vastaan osana keskustelua, vaikka hän ei kuulu äidinkielen koulutehtävän ryhmään.

#### **6.2.4 *Tupakalla ideamatskuu 01.12.11-8 [00:22:46.14]- [00:24:16.07]***

Tässä osiossa Klaara, Sanni, Jani ja muita oppilaita ovat ulkona välitunnilla. Videokuvassa näkyy ainoastaan Klaara, välillä Sanni, sekä miespuolinen oppilas, joka saattaa olla Jani. Oppilaat ovat

tupakoimassa. Tässä osiossa ei varsinaisesti kerrota koulutehtävästä, eikä myöskään tehdä oppimista, vaan vitsaillaan sen kustannuksella. Affektiiviset stanssit ovat tässä vahvasti esillä.

1 Sanni: (--) jämät

2 Klaara: jätän

3 Sanni: Jani, täs on nyt vähän ideamatskuu teiän **esitelmään** he he

4 Jani(?): he he

5 Jani: niinpä (---)

Tämä keskustelu alkaa (r. 1-2) ja loppuu (r. 30-31) sosiaalisesti yleisen käytännön neuvottelemisella: sillä, kuka jättää savukkeen ”jämat” kenelle. Sanni tuottaa vitsinä ymmärretyn vuoron (r. 3), joka yhdistää välitunnilla tapahtuvan sosiaalisen toiminnan, tupakoinnin, ja oppitunnilla toteutettavan tehtävän. Jani nauraa Sannin ehdotukselle. Ironia on ymmärretty ja otettu vastaan: Jani pitää esitelmää tupakasta, mutta kuitenkin tupakoi itse, tai ainakin osallistuu sosiaaliseen tapahtumaan, jossa muut tupakoivat.

Sanni topikalisoii koulutehtävän sanomalla ”esitelmä” (r. 3), joka otetaan vastaan ymmärrettynä, nauramalla ja sanomalla ”niinpä” (r. 4-5).

6 Klaara: nii onko teillä jotain (.) öö (.) **näyttemateriaalia vai**  
7 **mitä se oli**

8 Jani: ei periaat - tai no ohan meillä kaikkia kuvia ja sun muita

9 Klaara: aa

10 Jani: mut ei mitään niinku että tyyli [että

11 Klaara: [tämä on tupakka

12 {NÄYTTÄÄ TUPAKKAA}

13 Sanni: he he se ois hyvä ku ois ollu aski (jokases vaihees)

14 Klaara: se ois muute oikeesti ollu aika hyvä

15 Jani: onks se laitont näyttää tupakkii luokan edes (--) (lupa)

Klaara projisoi menneeseen sanomalla ”näytämateriaalia vai mitä se oli” (r. 6-7). Näytämateriaali on jokin asia, josta on puhuttu aiemmin, mutta joka ei ole täysin ongelmaton käsite. Tämä käy ilmi sanoista ”vai mitä se oli”. Tätä seuraavat vuorot jatkavat näytämateriaalin topikalisoitinta: Jani vastaa aluksi kieltävästi ”ei periaat-” mutta keskeyttää itsensä ja vaihtaa vastauksen myöntäväksi (r. 8). Hänen vastauksestaan näkyy, että hän ymmärtää ”näytämateriaalin” monimerkityksisenä: yhtäältä se voisi hänelle tarkoittaa ”kuvia sun muita” ja toisaalta se olisi jotakin enemmän. Klaara ja Sanni tuottavat seuraavilla vuoroilla ehdotuksia siitä, mitä näytämateriaali voisi olla. Klaara ehdottaa tupakkaa, Sanni askia (r. 11-13).

16 {NAURUA} (---)

17 Poika x: mitä helve-

18 Sanni: siisku **meil on äikäs**

19 (---)

20 Sanni: me pidetään salkkareista

21 {KLAARA LÄIMÄYTTÄÄ SANNIA}

22 Jani: ei se mitää mut (sit) (uniformuu) päälle

23 {NAURUA}

24 Klaara: et saanu kertoo sitä

25 Sanni: vit(h)tu mä säik(h)ähdin

26 Klaara: sen piti olla yllätys kaikille

27 Sanni: no ei ne tiä sitä leikisti

28 Klaara: ni

Kuvakulman ulkopuolella oleva poika tekee korjausaloitteen ”mitä helve-” (r. 17), joka osoittaa, että hän ei lainkaan tiedä, mistä on puhuttu. Sanni aloittaa selityksen, josta kuuluu vain osa (r. 18). Sanni käyttää oman äidinkielen tehtävän aiheen kertomista selittämään kyselevälle oppilaalle, minkälaisesta tehtävästä on kysymys. Hän tekee sen sanomalla ”me pidetään Salkkareista” (r. 20). Otteessa ei kuulu, miten kyselevä poika vastaanottaa Sannin selityksen. Sen sijaan Klaara puuttuu keskusteluun voimakkaalla arvioinnilla: ”Et saanu kertoo sitä” (r. 24). Hän vahvistaa arviointia

läimäyttämällä Sannia (r. 21). Klaaran ilmeestä kuitenkin näkyy, että hän ei ole tosissaan vihainen. Sanni sen sijaan vastaanottaa läimäytyksen eri tavalla: sanoilla ”vittu mä säikähdin” (r. 25) hän kertoo, että luuli aluksi Klaaran olleen vihoissaan. Ilmeissä ja fyysisessä toiminnassa (läimäyttäminen) näkyy Klaaran affektiivinen stanssi.

29 {PALJON PÄÄLLEKÄISPUHUNTA JA NAURUA}

30 Poika (Jani?): joku jättää, Klaara jättää

31 Klaara: meni Sannille (2.0)

32 Klaara: muuten hyvä

33 Jani: mun pitää polttaa tää tupakki et mä tiedän mist mä pidän

34 puheen oikeesti

Tupakan ”jämiä” jättämiseen liittyvän välisekvenssin jälkeen Jani palaa aiheeseen, ja tuottaa jälleen vitsin, jossa limittyvät tupakanpolto ja esitelmän pitäminen.

### **6.2.5 *Latastin alkutunnarit 01.12.11-8 [00:28:40.07] -[00:29:07.07]***

Klaara ja Sanni kävelevät tupakkapaikalta takaisin koulurakennukseen. Seuraava keskustelu tapahtuu noin neljä minuuttia edellisen otteen jälkeen.

1 Klaara: mä muuten (.) latastin ne (.) alkutunnarit (0.5)

2 Sanni: joo hyvä

3 Klaara: joo (.) se toinen vaa tai se eka oli sitä on vitun vaikee

4 löytää sitä mut sitte se o yli- vähä ylipaska laatunen sit se

5 musiikkiki loppuu liian aikasi (.) ennen ku se video (.) mut ei

6 voi mitää

Klaara projisoi menneeseen sanoilla ”ne alkutunnarit”. Sanalla ”ne” hän viittaa siihen, että asiasta on puhuttu aiemmin. Enempää selitystä asia ei tarvitse, koska äidinkielen puhetehtävästä on juuri keskusteltu välitunnilla muutama minuutti sitten. Rivillä 1 Klaara orientoituu muutokseen (Sahlström 2011): esitelmän tekeminen on edennyt, koska hän on ladannut ”alkutunnarit”. Sannin arvioivan (”joo hyvä”) vuoron jälkeen Klaara kertoo materiaalin löytämisen vaikeudesta. Tässä limittyvät oppimisen tekemisestä kertominen ja oppimisen tekeminen. Sanni ja Klaara ovat

ryhmässä ja tekevät tehtävää yhdessä. Klaaran kerrontavuorot voidaan ymmärtää enemmän kuin kertomisena, johtuen Sannin arvioivasta vuorosta ”joo hyvä” (r. 2).

7 Sanni: hirve(h)tä mä meen sanomaan se

8 Klaara: @aika feil joo@

9 Sanni: hhh

Klaaran selityksen jälkeen Sanni projisoi edelliseen keskusteluun sanomalla ”hirve(h)tä mä meen sanomaan se”. ”Se(n)” viittaa siihen, että Sanni on paljastanut esitelmän aiheen muille oppilaille välitunnilla. Klaara ymmärtää ja mukautuu Sannin arvioon sanomalla ”aika feil joo”. Kuitenkin käyttämällä erityistä äänensävyä ja sanaa ”feil”, hän osoittaa, että kommentti on leikkimielinen.

### **6.2.6 Havaintojuttuja 01.12.11-9 [00:07:35.17] – [00:07:54.02]**

Sanni, Klaara, Roosa ja Minttu (kuvakulman ulkopuolella) ovat tulleet edellä mainitulta välitunnilta ja istuneet äidinkielen tunnilla noin seitsemän minuuttia. Tästä alkaa koko äidinkielen tunnin ajan kestävä opettajan ja esityksiä pitävien oppilaiden rinnalla kulkeva keskustelu. Keskustelussa topikalisoidaan omaa ja muiden äidinkielen puhetehtäviä useampaan otteeseen. Tyttöjen oman esityksen ajankohta on seuraavana päivänä.

1 Klaara: mihis se Matti nyt katos

2 {SANNI LYÖ KLAARAA NOPEASTI KOLME KERTAA KÄSIVARRELLE}

3 Sanni: hei mä tiiän, ku noi pitää **esitelmän** tupakasta ni sanot

4 ettäh(hh) ku meillä on niitä havaintojuttuja (.) ois ollu hyvä

5 niinku pistää <askii kiertään> ((Roosa, Sanni ja Klaara nauravat))

6 Sanni: (--) vähän maistiaisiaki mut

Klaaralla on asiaa opettajalle, ja hän ihmettelee, mihin opettaja on mennyt (r. 1). Sanni keskeyttää Klaaran vuoron. Hän hankkii itselleen Klaaran huomion käyttämällä kahta resurssia yhtä aikaa: huomionkohdistinta ”hei” ja fyysistä kosketusta (r. 2-3). Lyömällä Klaaraa kolme kertaa nopeasti, Sanni osoittaa tulevan kommenttinsa tärkeyden ja kiinnostavuuden. Sanoilla ”mä tiiän” (r. 3) Sanni ilmoittaa, että hänellä on idea. Sanni käyttää paljon esiselittelyä ennen kuin sanoo asiansa: vaikka toisen ryhmän tupakka-aiheisesta tehtävästä on juuri puhuttu, ja äidinkielen tunnilla oleminen voisi olla hyvä konteksti, Sanni näistä huolimatta selittää, mihin hänen tuleva kommenttinsa liittyy:



toisen ryhmän tupakkaesitelämään (r. 3). Seuraavaksi hän vielä topikalisoii ”havaintojuttuja” (r. 4), jotka on aiemmin mainittu välituntikeskustelussa sanalla ”näytemateriaalia”. Lopulta hän esittää asiansa: ”ois ollu hyvä niinku pistää askii kiertään” (r. 4-5). Kaksi viimeistä sanaa on lausuttu ympäröivää puhetta hitaammin ja painokkaammin. Lausueessaan niitä Sanni pyörittää kättään. Tämä Sannin kertoma idea otetaan vastaan vitsinä: kaikki neljä purskahtavat nauruun. Sannin kerronnassa on myös vitsin elementtejä: hän tuo esille kontekstia ennen varsinaista asiaa, ja venyttää tarinan huipentumaa. Naurun seassa hän vielä lisää tarinaansa ajatuksen, että tupakka-aski olisi enemmän kuin havainnollistus, se olisi myös ”maistiaisia” (r. 6).

Tässä sekvenssissä selkeästi viitataan aiempaan, välitunnilla tapahtuneeseen keskusteluun. Aihepiiri on sama: rakennetaan käsitystä siitä, mitä on sallittua tehdä äidinkielen puhetehtävä verukkeenaan.

### **6.2.7 Mulla loppuu se näin 01.12.11-9 [00:07:54.02] -[00:08:13.25]**

Keskustelu jatkuu suoraan edellisestä, noin kolmen sekunnin epäselvän jakson jälkeen:

- 1 Klaara: mut arvakkaa (.) {KAIVAA LAUKUSTA PAPERIA} mulla loppuu **se**  
2 näin mä luen sen (.) teille heti kun mä löydän sen (.)
- 3 Roosa: **ketä pitää tupakasta** {KLAARA VETÄÄ PAPERIN LAUKUSTAAN}
- 4 Klaara: Jani ja ne (.) {AVAA PAPERIN} nii se loppuu näin {LUKEE  
5 PAPERISTA} Katjis kokee suuria menetyksiä ja suuria voitto-  
6 {NOSTAA KULMIAAN, HYMYILEE JA KATSOO MINTTUA}
- 7 Minttu: -ja
- 8 Klaara: hehe ni mä en oo muistanu kirjottaa sitä loppuu

Klaara kohdistaa tovereidensa huomion uuteen asiaan sanoilla ”mut arvakkaa” (r. 1). Tässä Klaara topikalisoii koulutehtävän ainoastaan sanalla ”se”, joka ilmentää, että edellisessä sekvenssissä on puhuttu samasta asiasta. Lisäksi ”se” ei viittaa tehtävään yleisesti, vaan spesifisti paperiin, jota Klaara alkaa etsiä laukustaan. Paperi toimii siis jonkinlaisena artefaktina, joka toimii koulutehtävän konkreettisena ilmentymänä (ks. esim. Sahlström 2011). Klaara lukee keskeneräisen lauseensa (r. 4-6) ja lopuksi nostaa kulmiaan ja hymyilee merkiksi siitä, että lauseessa on jotain huvittavaa ja ongelmallista. Minttu täydentää lauseen (r. 7).

Klaaran etsiessä paperia Roosa lisää välisekvenssin (r. 3), jossa hän viittaa edeltävään aiheeseen. Roosa kysyy ”ketä pitää tupakasta”. Mitään selityksiä ei tarvita, koska tupakka-aihe on juuri

mainittu. Lausuma on lisäksi elliptinen: siitä puuttuu kokonaan objekti. Roosa ei sano esitelmä tai puhe tai esitys, koska se on jatkuvana puheen aiheena. Klaara myös vastaanottaa kysymyksen ymmärrettynä, vastaamalla: ”Jani ja ne” (r. 4).

### **6.2.8 Ylihuono laatu 01.12.11-9 [00:08:39.12] -[00:08:55.10]**

Tässä otteessa Sanni, Klaara, Roosa ja Minttu (Minttu on kuvakulman ulkopuolella) ovat edelleen äidinkielen tunnilla. Puhetehtävän tekeminen topikalisoidaan jälleen:

- 1 Minttu: hei saiks sä (sitä alkumusaa) sielt netistä
- 2 Klaara: joo sain mut se (.) eka video on vähän paska se o- siin o
- 3 ylihuono laatu (.) sitte se on tota se musiikki loppuu aikasemmi
- 4 ku se video
- 5 Minttu?: (---)
- 6 Klaara: joo ei löyt - se oli ylivaikkee löytää
- 7 ((noin kaksi minuuttia muuta asiaa))

Minttu topikalisoii ilman mitään selityksiä ”alkumusan” (r. 1) ja Klaara ottaa tämän vastaan ongelmattomasti (r. 2). Klaara kertoo musiikin löytämisen vaikeuksista uudelleen Mintulle, kuten hän on aiemmin kertonut Sannille. Klaara kertoo (r. 2-4) samat asiat, kuin aiemmin: 1) video on ”paska”, 2) sen laatu on huono, 3) musiikki loppuu aikaisemmin, kuin video. Tällä kertaa hän kuitenkin kertoo asian lyhyemmin. Tässä voidaan nähdä, miten koulutehtävästä neuvottelemisen ja siitä kertominen limittyvät: neuvottelemisen keskellä kerrotaan, minkälaista materiaalia on löydetty.

### **6.2.9 Kirjotetaan puhtaaks 01.12.11-9 [00:09:17.26]- [00:09:26.11]**

Roosa aloittaa uuden sekvenssin sanalla ”nii”, jolla hän palauttaa keskustelun aiheeseen ”koulutehtävä” ja samalla projisoi taaksepäin aiempaan keskusteluun samana päivänä (analyysi 6), jossa Roosa, Milla ja Klaara keskustelevat puhtaaksi kirjoittamisesta. Sisältö on pääosin sama kuin aiemmin, mutta tässä ei mainita mitään kotona tekemisestä.

- 1 Roosa: nii, kirjoitetaan huomenna Minttu ne kaikki puhtaaks niinku
- 2 paperil voi korjaa ne (---) tai sitte tuodaa huomenna ne tänne

### **6.2.10 Paljastus [00:09:26.11]- [00:09:46.05]**

Jatkuu suoraan edellisestä:

- 1 Klaara: muutenhh, tää yks {OSOITTAA PEUKALOLLA SANNIA} paljasti  
2 (.) mikä (.) meidän aiheemme on
- 3 Minttu: kelle=  
4 Roosa: kelle (0.5)
- 5 Klaara: etupulpetin pojill(h)eh {NAURAA},  
6 Roosa: oikeesti
- 7 Klaara: joo
- 8 Minttu: @Sanni@  
9 Roosa: @Sanni@  
10 Klaara: @Sanni@
- 11 Sanni: se oli vahinko puhdas vahinko  
12 Roosa: Sanni  
13 Sanni: vahinkolapsi {NAURUA}

Klaara esittelee uuden aiheen sanalla ”muuten” (r. 1). Hän kertoo välitunnilla sattuneesta keskustelussa, jossa Roosa ja Minttu eivät tästä kertomisesta päätellen olleet mukana, sillä Klaara kertoo asian täysin uutena informaationa. Sanniin hän viittaa sanoilla ”tää yks” (r. 1) ja osoittamalla peukalolla. Tällä ja puhumalla kirjakielisesti ja liioitellun tauotetusti (”mikä meidän aiheemme on”), Klaara tuottaa vuoron humoristisena. Huumori jatkuu, kun jokainen vuorollaan (r. 8-10) toruu Sannia sanomalla hänen nimensä leikkimielisen vihaisella äänensävyllä.

Tämä sekvenssi on osa lähes peräkkäisiä äidinkielen tunnin alussa tapahtuvia sekvenssejä, joista osa liittyy tavalla tai toisella puhetehtävään. Puhujat liikkuvat sujuvasti aiheiden välillä.

### **6.2.11 Tietoa välittävä puhe 01.12.11-10 [00:04:05.26] -[00:04:28.20]**

Tässä otteessa ollaan edelleen äidinkielen tunnilla. Eräs ryhmä valmistautuu pitämään puhetta. Sanni, Klaara ja Minttu istuvat takarivissä ja juttelevat, kun opettaja aloittaa vuoron luokan edestä:

1 Matti: no niin hyvä alkuvalmistelut alkaa olla valmiita ja (---)  
2 olkaa hyvä totani Hilja, Taina ja Maija ni kuunnellaan jär-jälleen  
3 yksi **tietoa välittävä puhe** ja muistakaa teil oli ne palautelaput  
4 siellä (---)

Tässä projisoidaan menneeseen käyttämällä sanaa ”jälleen” (r. 2). Menneeseen projisoidaan myös muistuttamalla: ”muistakaa teil oli ne palautelaput siellä”. Lause ”jälleen yksi tietoa välittävä puhe” (r. 2-3) tuotetaan täysin kirjakielisenä, toisin kuin ympäröivä puhe, joka on puhekielistä. Näin käsite ”tietoa välittävä puhe” tulee esille pedagogisena terminä. Matti ei sano vain ”puhe”, vaikka kontekstista selviää, mistä puheesta on kyse.

Välittömästi Matin mainittua palautelaput, Minttu ja Klaara alkavat etsiä niitä, Matin jatkaessa opetuspuhettaan:

5 Minttu: palautelappu {KATSOO KLAARAA}  
6 Klaara: palautelappu {KATSOO MINTTUA} {MINTTU ALKAA KAIVAA ESIIN  
7 JOTAIN LAUKUSTAN}

Klaara ja Minttu ottavat vastaan ongelmattomana termin ”palautelappu” (r. 5-6). Menneeseen viittaaminen on onnistunut: he tietävät, mistä on kysymys. Roosa ymmärtää tämän myös pyyntönä tehdä jotakin: hän alkaa etsiä palautelappua laukustaan (r. 6-7).

Toisena päivänä nähtiin, kuinka koulutehtävän tekeminen etenee kertomalla sen tekemisestä. Neuvottelemine ja kertominen limittyvät useammalla eri tavalla: toisinaan puhetehtävä topikalisoidaan kysymällä sen tekemisestä (esim. ote 11 alkaa ”saiks sä ladattuu sieltä netistä”), jonka jälkeen seuraa tekemisestä kertomista; toisinaan tehtävän topikalisointi alkaa kerronnalla ja jatkuu arviointeina ja kerrontana (esim. otteissa 8 ja 9). Joskus ainoastaan neuvotellaan siitä, mitä pitäisi tehdä seuraavaksi (esim. ote 6 alkaa ”meiän on pakko tehdä sitä juttuu”). Oteissa 8 ja 9 keskusteltiin Janin tupakka-aiheisesta puhetehtävästä ja rakennettiin käsitystä puhetehtävään sallittavista havaintomateriaaleista vitsailemalla niistä.

### 6.3 Kolmas päivä

Kolmantena päivänä keskitytään tiiviisti esityksen pitämisen käytännön järjestelyihin. Kaikki paitsi viimeinen ote sijoittuvat sille äidinkielen tunnilla, jolla esitys pidetään. Kolme ensimmäistä otetta sisältävät neuvottelua tekemisestä, neljäs on varsinainen esitys (litteroitu osittain), viides on

palautetta esityksestä, kuudes ryhmäläisten kommentteja toisilleen jälkeenpäin, ja seitsemäs kertomista Sannille, joka myöhästyi esitelmän pitämisestä.

### **6.3.1 *Muttet yritätte 02.12.11-1 [00:00:39.18] - [00:01:57.20]***

Kolmantena videoaineistopäivänä Klaara, Roosa ja Minttu istuvat aamulla äidinkielen tunnilla.

Minttu on juuri saapunut. Tänään ryhmän on tarkoitus pitää suunniteltu puhe.

1 Minttu: menin nukkuu vasta yht- puol kaks

2 Roosa: =oikeesti=

3 Klaara: =miks

4 Minttu: mä tein **tota äikän juttuu**

5 Roosa: oike(h)esti(h)

6 Klaara: ai tota ainetta vai mitä (.) ei ku siis puhetta

7 Minttu: nii

Tässä Minttu topikalisoii koulutehtävän sanomalla ”tota äikän juttuu” (r. 4). Sanoissa on oletus, että kuulijat tietävät, mistä puhutaan. Klaara kuitenkin tuottaa vuoron (r. 6), jossa hän tarkistaa, mistä on kysymys. Lisäksi hän samassa vuorossa vielä korjaa itseään, sanomalla: ”ai tota ainetta vai mitä, ei ku siis puhetta”.

8 Klaara: no tieks mitä (.) mulle tuli aamulla ihan HELvetin kova  
9 kiire=

10 Minttu: =(mä mietin vaan et) [mi-mil hyötyy siit on meil (---) siit  
11 ajatust et(--)}koska eihän ne nää sitä (.) koska ei meil o kalvoo  
12 mihin me tehään se

13 Roosa: eiks meiän pitäs taulul se

14 Minttu: (joo mä tiän meiän pitäs tehä se taulul)

15 Klaara: hhh nii, mul tuli ihan helvetin kova kiireh, mä unohdin  
16 muistitikun, mut äiti tuo sen, mut voi olla et

17 iha hyvin >maholisest< et me ei pidetäkää koko puhetta tänään

18 Roosa: ni, ja Sanni on myöhäs, Sanni tulee joskus et sen bussi on  
19 täällä tunnin päästä (---)

20 Klaara: (.) voi vittu

Klaara alkaa kertoa Mintulle, että hänelle tuli kova kiire (r. 8), mutta Minttu keskeyttää esitelmään liittyvällä kysymyksellä (r. 10) (josta osaa emme kuule) ja Roosa vastaa siihen (r. 13). Minttu tekee vielä tähän ehdotuksen (r. 14). Tämän välisekvenssin jälkeen Klaara aloittaa uudelleen kertomuksensa, tällä kertaa sanalla ”nii” (r. 15). Roosa lisää oman kerrontansa (r. 18), jossa selittää Mintulle, että Sanni on myöhässä. Klaara kommentoi koko tilannetta yleisesti kiroamalla (r. 20).

21 Roosa: mä sanoin Matille jo

22 Klaara: joo

23 Roosa: tai siis mä sanoin et Sanni tulee myöhäs et kattoo mite (-)

24 Klaara: vittu {LEYHYTTELEE PUSEROAN}

Roosa selittää vielä Mintulle, että hän on kertonut tilanteesta opettajalle (Matille) (r. 21). Klaara varmistaa Roosin vuoron sanomalla ”joo” (r. 22). Klaara kiroaa jälleen ja leyhyttelee puseroan (r. 24). Kiroaminen kohdistuu siihen, että hänellä on liian kuuma.

25 Klaara: {NOSTAA KATSETTAAN JA KOROTTAÄÄNTÄÄN} Matti

26 mä unoh(h)din sen muist(h)ikortin ni mun äiti soittaa mulle ja se  
27 tuo sen mulle (.) jossain vaiheessa

28 ?: (--)

29 Klaara: joo

30 Matti: muttet (.) yritätte

31 Klaara: joo:h

32 Matti: okei ((Klaaralle)) nyt alotetaa ((koko luokalle))

Klaara korottaa ääntään ja katsettaan saadakseen opettajan huomion (r. 25). Klaara selittää muistikorttiin liittyvän tilanteen (r. 26-27). Mattin sanat ”muttet yritätte” (r. 30) viittaavat yhtä aikaa esitelmän pitämiseen ja siihen liittyviin ongelmatilanteisiin, joista hänelle on kerrottu.

Tässä otteessa kertominen ja neuvottelu limittyvät useasti: rivillä 4 Minttu kertoo tekemisestä, riveillä 10-14 neuvotellaan tekemisestä, ja riveillä 21-23 kerrotaan neuvottelemisesta.

### **6.3.2 Miten me tehään tää? [00:04:47.26]- [00:06:46.25]**

Kolmen minuutin ajan tämän ja edellisen otteen välillä opettaja puhuu, ja Klaara tovereineen puhuvat välillä keskenään. Seuraavassa viidessä otteessa, jotka tapahtuvat peräkkäin ilman taukoja, Klaara, Minttu ja Roosa ottavat esille paperit, joille ovat esitelmänsä kirjoittaneet, ja vertailevat niitä.

#### **6.3.2.1 Tulostimesta loppu muste 02.12.11-1**

Opettaja on juuri todennut koko luokalle, että Sanni on myöhässä, mutta ”ilmeisesti esitys kuitenkin pidetään”. Minttu kysyy jotain, jota emme kuule, Klaaralta, ja Klaara vastaa:

- 1 Klaara: mun paperi on ainaki mukaa mut sit mul ei oo niitä
- 2 videoita ja sit mä tein semmosen diakuvasarjan niistä s- mä tein
- 3 semmosia kollaaseja (.) kolme semmost ja sit ne o viistoist sekkaa
- 4 ja sit se vaihtuu (0.3)
- 5 Roosa: ja mull vähän tällast ku meiän tulostimesta loppu (.) muste
- 6 (0.2) ni mä (.) laitoin päälle ton (-) kuulakärkikynällä
- 7 K: no eihän se näy

Tässä otteessa jatketaan keskustelua siitä, mitä tarvitaan, jotta esitelmä voidaan pitää siitä huolimatta, että Sanni ei ole paikalla. Klaara topikalisoii kolme asiaa (r. 1-4): paperin, videot, ja diakuvasarjan. Paperia hän ei selitä millään tavalla, videot hän mainitsee sanomalla ”ne” videot, ja diakuvasarjaa hän kuvailee tarkemmin. Diakuvasarja on siis ainakin yksityiskohdiltaan uusi asia muille osallistujille. Vuoro vastaanotetaan ongelmattomasti (r. 5-6). Aineistovideolla ei kuulu mitään kommenttia tähän vuoroon, ainoastaan Roosan vuoro, jossa hän näyttää oman paperinsa ja selittää ongelman musteen loppumisesta (r. 5-6). Roosan vuoro on eräänlainen itsensä vähättely (Schegloff 2007, 73-74), joka preferoi eri mieltä olemista. Tämä näkyy hänen sanoistaan ”ja mull vähän tällast”. Klaara tuottaa preferoidun vuoron: ”no eihän se näy” (r. 7). Tässä otteessa on jälleen kerrottu siitä, mitä on tehty.

#### **6.3.2.2 Jätänkö mä ton pois? 02.12.11-1**

- 1 Roosa: {OTTAAPAPERINKLAARANPÖYDÄLTÄKLAARAN EDESTÄ JA LUKEE
- 2 SITÄ} mäkin oon laittanu ton

3 K: minkä?  
4 Roosa: salkkarit on keränny paljon huomiota. mä laitoin ton tähän  
5 {OSOITTAA KLAARAN PAPERIA, SITTEN OMAANSA}  
6 K: he he  
7 Roosa: jätänkö mä sen pois?  
8 K: joo jätä he he  
9 Roosa: mä just tätä varten haluan lukee että (.) että jos meil on  
10 ne samat ni sit me toistetaan vaan toisiamme  
11 K: no eipäh (.) vikiped(h)ia katooh  
12 Roosa: ähähä  
13 Klaara: hyvä nyt tää sama juttu (.) oikein höhö (0.5)

Tässä otteessa osallistujien kädessä olevat paperit ovat olennainen osa vuorovaikutusta. Roosa lukee Klaaran paperia, joka on Roosin edessä pöydällä, ja sanoo: ”mäkin oon laittanu ton” (r. 2). Roosa ei kuitenkaan osoita paperia, joten Klaara tekee korjausaloitteen, tässä tapauksessa pyytää lisää tietoa, ja kysyy ”minkä?” Vastaukseksi Roosa lukee ääneen asianomaisen kohdan (r. 4), ja osoittaa sitä sormellaan ensin Klaaran paperista, sitten omastaan. Klaara katsoo paperia ja reagoi nauramalla (r. 6). Kun näin molemmat ovat todenneet ongelman, Roosa yrittää selvittää, mitä hänen pitää ongelmalle tehdä, kysymällä ”jätänkö mä sen pois?”. Klaara vastaa myöntävästi (r. 8). Näin hän sulkee sekvenssin, mutta Roosa vielä jatkaa jälkipuintivuorolla (Schegloff 2007) selittämällä, että juuri tämän takia hän haluaa lukea muiden tekstit (r. 9-10). Klaara tarjoaa selityksen sille, miksi heillä on samoja asioita teksteissään: ”wikipedia kato”. Tämä vastaanotetaan ymmärrettynä, kun Roosa nauraa (r. 12).

### 6.3.2.3 Kato nyt mikä kirjotusvirhe 02.12.11-1

1 Minttu: lue se  
2 K: Roosa lukee sitä aa {OTTAA PAPERIN} (0.8) @ £ sä oot kirjottanu  
3 nää pienellä (.) sitten pilkun jälkeen isolla äm (.) jooo (.) kato  
4 {OSOITTAA PAPERIA JA KÄÄNTYY MINTTUUN PÄIN} nyt mikä kirjotusvirhe  
5 £ @



- 6 Minttu: (---) niin paljon isoja kir(h)jaimia
- 7 K: £ tieks mitä, sä oot kirjottanu salatuissa eläimissä (.)et sä
- 8 oik(h)eesti oo mä vaan huijasin £
- 9 Minttu: (---) mul on niin(h) väsy (---) väsy(h)ny (---)

Minttu pyytää Klaaraa lukemaan kirjoittamansa tekstin, mutta Klaara ymmärtää, että teksti on Roosalla (r. 2). Sitten hän kuitenkin huomaa sen pöydällä edessään, ottaa sen käteensä ja alkaa lukea sitä (r. 2). Klaara alkaa kommentoida hymyillen Mintun tekstiä. Ensimmäisen kommentin sisältö liittyy tekstin kirjoitusasuun (r. 3-4). Tämä on erikoista, koska kyseessä on esitelmä. Klaara kuitenkin tuottaa kommentin humoristisena. Tämä näkyy siitä, että hän hymyilee ja puhuu erityisellä äänensävyllä. Mintun seuraava vuoro on myös hieman naurunsekainen, tosin suurta osaa siitä ei kuulla (r. 6). Seuraavan kommentin Klaara tuottaa myös hymyillen (r. 7-8). Tällä kertaa hän myös selittää, miten hänen kommentti tulee vastaanottaa: se tulee ymmärtää huijauksena.

#### **6.3.2.4 Luenko mä nää 02.12.11-1**

- 1 Roosa: nii mäkö luen nää {KÄÄNTYY KLAARAAN PÄIN, NÄYTTÄÄ PAPERIA
- 2 JA OSOITTAA SIINÄ OLEVAA TEKSTIÄ} (.) luenko mä nää
- 3 K: {KATSOO ROOSAN PAPERIA} joo lue vaa (.)

Tässä keskustelu kääntyy esitelmän sisällöstä neuvotteluun siitä, mikä on tehtävänjako esitelmää pidettäessä. Edellisessä sekvenssissä, kun puhutaan lukemisesta, tarkoitetaan kädessä olevan tekstin tarkistamista. Tässä kuitenkin Roosa tarkoittaa lukemista luokan edessä esitelmän aikana. Tämä selviää sanajärjestyksestä: ”mäkö luen nää?”. Merkitys selviää myös siitä, että Roosa lukee jo puhuessaan tekstiä, joten hänen täytyy tarkoittaa jonkin muun laista puhumista. Klaara hyväksyy Roosan ehdotuksen sanomalla ”Joo lue vaa”.

#### **6.3.3 Muistitikku koneelle 02.12.11-1 [00:19:12.25]–[00:21:09.02]**

Tässä sekvenssissä alkaa osuus, jossa valmistaudutaan esitelmän pitämiseen.

- 1 K: Minttu otaksä ton lapun (.)
- 2 Minttu: otan
- 3 K: vai tehäänkö me tällä lapulla mitään
- 4 Roosa: ei (.) kai

5 Minttu: (-) en tiedä {KLAARA LAITTAA LAPUN SIVUUN}

Tässä näkyy selkeä neuvottelutilanne: Klaara kysyy Mintulta, ottaako hän lapun, johon Minttu vastaa myöntävästi (r. 1-2). Klaara aloittaa Mintun vastauksen perään jälkisekvenssin (r. 3), jossa hän kyseenalaistaa oman alkuperäisen kysymyksensä, ”vai teidänkö me tällä lapulla mitään”. Roosin vastauksen ”ei kai” ja Mintun ”en tiedä” jälkeen Klaara tekee päätöksen asiasta, ja laittaa paperin sivuun (r. 5).

6 K: muute (.) Minttu (.) arvaa mitä mä huomasi et sä oot kirjottanu  
7 tänne {OSOITTAA PAPERIA}

8 Minttu: no emmä tiedä

9 K: kerron nyt suosituimmasta perheestäni

10 Minttu: (eiku) mikä se o sitte

11 K: perheestä eikä perheestäNI

12 M: oho

13 Roosa: se kuulostaa ku puhutaa sun perheestä

14 Minttu: hahahah

15 {TYTÖT NOUSEVAT PAIKOILTAAN MENNÄÄKSEEN LUOKAN ETEEN, PAPERIT  
16 KÄDESSÄ}

17 Minttu: miks mä otin **tän lapun** mukaan?

18 Roosa: hihhi

19 Klaara: .hhh hyvin alkaa

Tässä topikalisoidaan aiemmin mainittu lappu. Minttu ottaa pöydältä lapun, joka hänen sanoistaan ”miks mä otin tän lapun mukaan?” (r. 17) päätellen on se, josta oli hetki sitten sovittu, että sitä ei tarvita. Klaara tuottaa ivallisen kommentin ”hyvin alkaa” ja Roosa nauraa (r. 18). Seuraavaksi kamera on kohdistunut Roosaan ja Minttuun, jotka seisovat luokan edessä. Mikrofoni on kuitenkin Klaralla, joten kuulemme, kun Klaara ja opettaja (Matti) keskustelevat tietokoneen luona, jonne Klaara on vienyt muistitikun.

20 Matti: tarviiks tätä nyt heti vai

21 Klaara: mmh nyt heti=  
22 Matti: =heti  
23 Matti: joo (.) pistä vaan siihe  
24 Klaara: jos mä osaan  
25 Matti: joo,  
26 Klaara: he  
27 Klaara: hieno aabeebeen tikku (.) hhh  
28 Matti: odota  
29 Klaara: joo  
30 Matti: siellä on [varmaan tiedostoja  
31 Klaara: [näkyyks se tuolla (.) hyvä (.) ei  
32 (4.0)

Matti (opettaja) kysyy tietokoneeseen liittyen ”tarviiks tätä nyt heti vai”. ”Vai” –sanalla sisällytetään kysymykseen vahva odotus myöntävästä vastauksesta, jonka Klaara seuraavassa vuorossa tuottaa. Toistamalla sanat ”nyt heti” (r. 21) Klaara osoittaa asian tärkeyden. Matin ohjeen ”pistä vaan siihe” jälkeen Klaara osoittaa episteemisen epävarmuutensa sanoilla ”jos mä osaan”. Matti sanoo tasaisella, korostetun huolettomalla intonaatiolla ”joo” (r. 25). Seuraava Matin ohje on myös tuotettu suorana imperatiivina, ”odota” (r. 28). Sitä seuraava on kuitenkin implisiittisempi ohje, ”siellä on varmaan tiedostoja” (r. 30). Tarkempi ohje ei ole tarpeen kontekstista johtuen: he molemmat katsovat tietokoneen ruutua, jolta Matti ehdottaa, että tiedostoja etsittäisiin.

33 Klaara: ähää tää pitää vissii aukasta jollain toisella  
34 Matti: joo avaa uudestaan paa se kiinni ja (-) oikeella ja avaa se  
35 tolla veeälseellä (---)  
36 Klaara: ahaa  
37 Matti: (-)  
38 Klaara: auta vaa ei nyt se aukes

39 Matti: ja sitte paina paussia

40 Klaara: (-) apua

41 Matti: ja sitte se (-)

Tiedostot eivät kuitenkaan löydy, ja Klaara tuottaa tilanmuutoksen merkitsimen (Schegloff 2007, 119) ”ähää” (r. 33), kun hän oivaltaa, että tiedostojen avaamiseen tarvitaan toista ohjelmaa. Hänen toteamuksensa on elliptinen ”pitää vissii aukasta jollain toisella”: hän ei sano lainkaan sanaa ”ohjelma”, koska konteksti tietokoneen ääressä tekee siitä tarpeettoman. Matin ohjeet ovat nyt paljon tarkempia (r. 34-35), sisältäen imperatiivimuotoisia verbejä (avaa, paa kiinni) ja sanoja, joilla hän osoittaa, mistä ohjelma löytyy (tolla). Klaara tuottaa tilanmuutoksen merkitsimen ”ahaa” (r. 36) osoittaakseen, että on ymmärtänyt.

42 Klaara: noni (.) sitte tarvitaa ääniä

43 Matti: haluuksä koko ruudun

44 Klaara: joo (.) tästä

45 niih ja sitte (.) äänet

46 Matti: joo

47 Klaara: sit sen pitäs näkyy tuolla (2.0)

48 Matti: odota hetki (.) hyvä (.) hetken lämpiää ei kauan

49 Klaara: mmh ((useampi sekunti taukoa))

### **6.3.4 Esitys 02.12.11-1 [00:21:09.02]-[00:27:58.11]**

Seuraavassa otteessa on litteroitu esitelmän pitäminen niin, että suurin osa esitelmän varsinaista sisältöä on jätetty litteroimatta. Sisällöllisen puheen alku ja loppu sekä puhuja on merkitty.

Esitelmän pitäjien toisilleen kuiskatut puhunnokset on litteroitu. Tähän ratkaisuun olen päätenyt siksi, että haluan tuoda näkyväksi ne osat esitelmästä, joita on topikalisoitu aiemmin kehityskaaren aikana. Esityksen litterointiin on lisätty videon kohdat, jotta näkyy, minkä verran on jätetty litteroinnista pois. Aluksi Matti (opettaja) ilmoittaa luokalle, ketkä pitävät esitelmää.

1 Klaara: ai (-) päälle (.) nytteks se näkyy tosa

2 Matti: joo

3 ((musiikki alkaa))

4 Minttu: ((kuiskaa Klaaralle)) ensin Roosa puhuu sit mä puhun sit  
5 sä puhut (.) ja sä puhut sen Sannin jutun

6 Klaara: joo joo

7 Minttu: (-)

8 Klaara: °täs loppuu musiikki liian aikasin°

Klaara topikalisoii edellisessä otteessa puheenaiheena olleen videotiedoston, joka nyt tulee näkyviin taululle sanomalla ”nytteks se näkyy tosa.” (r. 1). Musiikin alettua tapahtuu viime hetken ohjeistus Mintulta siitä, ketkä puhuvat missä järjestyksessä (r. 4-5). Ohjeenomaisuus näkyy paitsi imperatiivista, myös siitä, että se vastaanotetaan kuin ohje: Klaara sanoo ”okei”. Klaara kertoo, että musiikki loppuu liian aikaisin (r. 8), mikä on hieman yllättävää, koska hän on jo kertonut siitä aiemmin.

9 ((Klaara aloittaa puheen)) [00:22:04.05]

10 ((Roosa puhuu)) [00:22:22.16] {KLAARA KUISKAA JOTAIN JA MENE  
11 TIETOKONEEN LUO LAITTAMAAN DIAKUVASARJAN} [00:22:30.13] {KLAARA  
12 PALAA TIETOKONEEN LUOTA}

13 [00:23:13.05] Klaara: °sit se noni joo° (--)

14 [00:23:19.23] ((Roosa katsoo Minttua, Minttu aloittaa puheensa))

15 Minttu:[00:24:06.29] (0.2) sitte ehkä mun suosituin niinku sellane  
16 perhe (.) on salatuissa elämissä niinku (.) taalasmaat  
17 [00:24:16.12]

18 [00:25:08.11] ((Minttu katsoo Klaaraa, Klaara aloittaa puheensa))

19 Klaara: [00:25:21.10] perheväkivaltaa aborttia peliriippuvuutta  
20 inestiä teiniraskauksia aborttia pel- mä luin tän toisen kerran  
21 .hhh ahhahah psykopatiaa syömishäiriötä [00:25:38.07]

22 [00:26:38.16] {KLAARA LAITTAA TOISEN VIDEON PÄÄLLE} ((Minttu  
23 puhuu)) [00:27:19.19] {TYTÖT KUISKAILEVAT}

24 Klaara: °se loppu kesken kerran° [00:27:12.28] {KUIISKAILUA VIDEON  
25 AIKANA} [00:27:51.14] ((video loppuu)){TAPUTUKSIA}

Klaara kommentoi kuiskaten, kun diakuvasarja loppuu, sanomalla ”sit se noni joo”. Osallistujille on itsestään selvää, että diakuvasarja on loppunut, joten sen topikalisoiminen tuo asian esille ongelmallisena. Toisen videon aikana Klaara sanoo ”se loppu kesken kerran” (r. 24). On epäselvää, onko aiemmissa keskusteluissa puhuttu ensimmäisen vai toisen videon loppumisesta. Niissä on vain mainittu, että musiikki loppuu ennen videota. Suunnitellut vuorot jaetaan kohdistamalla katse seuraavaan henkilöön.

Analysoimalla tätä itse esitelmän pitämistä, voidaan nähdä, millaiseksi tuotokseksi esitelmä on rakentunut. Suunnitteluprosessin aikana topikalisoitujen ongelmien tuodaan edelleen esille. Papereihin tehdyt korjaukset tulevat myös esille. Minttu ei sano ”kerron nyt suosituimmasta perheestäni” vaan: ”sitte ehkä mun suosituin niinku sellane perhe (.) on salatuissa elämissä niinku (.) taalasmaat” (r. 15-16).

Roosa ja Klaara eivät lue samoja asioita. Klaara kylläkin toistaa itseään kerran, ja kommentoi toistoaan: ”perheväkivaltaa aborttia peliriippuvuutta inestitä teiniraskauksia aborttia pel- **mä luin tän toisen kerran** .hhh ahhahhah psykopatiaa syömishäiriötä” (r. 19-21).

Vaikka esitelmä on nyt ohi, sen vuorovaikutuksellinen rakentuminen kuitenkin jatkuu vielä kolmessa eri tilanteessa: luokan yhteisessä palautesessiossa, ryhmäläisten keskinäisissä kommentteissa ja keskustelussa välitunnilla. Näitä kolmea käsittelen seuraavaksi.

### **6.3.5 Palautetta 02.12.11-2 [00:00:02.01]-[00:00:51.19]**

Esitelmän jälkeen Roosa, Minttu ja Klaara jäävät seisomaan luokan eteen. He ovat ainoat, jotka näkyvät kuvassa. Opettaja ohjeistaa muita oppilaita antamaan palautetta ryhmä kerrallaan. Osa palautteesta kuuluu huonosti, joten tähän on valittu palautekierroksen alusta muutama vuoro, jotka kuuluvat selkeästi. Osallistumiskehikko (esim. Lehtimaja 2011, 42) on erilainen kuin muissa otteissa, koska se on opettajan ohjailema. Puheenvuorot ovat opettajan jakamia.

1 Oppilas 1: mä en henkilökohtaisesti seuraa salkkareita pätääkään  
2 mutta meil oli **jälleen kerran tää kysymys** mikä tieto oli  
3 kiinnostavin {MINTTU VIRNISTÄÄ KLAARALLE} varmaan se parhaiten jäi  
4 mieleen että (.) siel on vaan kolme alkuperäistä näyttelijää enää  
5 mukana niistä {ROOSA NYÖKKÄILEE}

Palautetta antava oppilas projisoi menneeseen sanomalla ”meil oli jälleen kerran tää kysymys”.

Tässä viitataan yhteiseen ymmärrykseen siitä, että asianomaista kysymystä on kysytty aiempienkin esitelmien palautteenannon yhteydessä. Palautetta annettaessa tapahtuu sanatonta kommunikaatiota esitelmän pitäneiden välillä: Minttu virnistää Klaaralle (r. 3). Tämä palaute liittyi esitelmän sisältöön. Seuraava liittyy esitelmän sisältöön ja esitystapaan.

6 Matti: joo (.) kyllä (1.0) sitte vaa jatketaan joo  
7 {KLAARA OTTAA PAPERIN PÖYDÄLTÄ)  
8 Oppilas 2: joo eli se oli kiva ku (---)  
9 Klaara: {KATSOO MINTTUA} olikse Taalasmaat {MINTTU KATSOO PAPERIA}  
10 O2:(paljon) vanhoista salkkareista (.)  
11 {MINTTU OSOITTAA PAPERIA}  
12 Klaara: {KATSOO MINTTUA} ahaa  
13 O2: ehkä (.) (sais) olla vähän enemmän katsekontaktia  
14 {KLAARA JA MINTTU KATSOVAT PAPERIA JA KUISKAILEVAT}  
15 O2: puhe meni (.) vähän nopeesti et siitä (---)  
16 {ROOSA, MINTTU JA KLAARA KATSOVAT TOISIAAN JA NAURAVAT, KÄÄNTÄVÄT  
17 KATSEENSA TAKAISIN PALAUTTEEN ANTAJAAN}  
18 O2: jääny mitään mieleen mut (.) se oli kiva totani ku se (.)  
19 Minttu sano siinä justiin niistä nuorista näyttelijöistä että (.)  
20 (--) ne ei osaa ees näytellä kunnolla ni  
21 {TYTÖT NAURAVAT}  
22 O2:(0.2) iha hyvä (.) perusta tai siis pohja kumminki että te  
23 olitte valmistellu sen  
24 {ROOSA NYÖKKÄÄ, TYTÖT KATSOVAT TOISIAAN}  
25 Klaara: °ei pal yhtää°

Tässä otteessa on rinnakkain kaksi keskustelua: oppilaan antama palaute ja Mintun, Klaaran ja Roosin keskinäinen keskustelu, josta osa myös kohdistuu palautteen antajaan. Palautevuoro rakentuu useamman asian kertomisesta. Ne ovat: vanhat Salkkarit oli kiva aihe (r. 8, 10); enemmän katsekontaktia (r. 13); puhe meni nopeasti (r. 15); nuoret näyttelijät (r. 18-20); hyvin valmisteltu (r. 22-23). Mintun, Klaaran ja Roosin rinnakkaiskeskustelussa tapahtuu tähän palautteeseen ilmeisesti liittymätöntä keskustelua: Klaara tarkistaa jotakin pöydällä olevasta paperista (r. 9, 11, 12, 14). Koska mikrofoni on Klaaralla, sillä hetkellä kun hän kuiskaa jotain Mintulle, palautteen antajan puhetta ei kuulu. Tämän jälkeen he kuitenkin kääntävät katseensa takaisin palautteen antajaan. Nauraessaan palautteelle he katsovat toisiaan, sitten takaisin palautteen antajaan. Palautteen loputtua Klaara tuottaa kuiskaten itsensä vähättelyn (Schegloff 2007, 73-74) : ”ei pal yhtään”. Toisin sanoen, vaikka palautteessa keuhuttiin valmistelua, Klaaran mielestä he eivät juurikaan olleet valmistelleet esitelmää. Klaaran kommentti on kuitenkin tarkoitettu vain esitelmän pitäjille, koska se tuotetaan kuiskaten.



### **6.3.6 Kädet tärisee näin 02.12.11-2 [00:06:46.02]-[00:07:56.07]**

Tytöt menevät takaisin paikoilleen istumaan ja puhuvat vielä äsken loppuneesta esitelmästä ja siitä saaduista palautteista. Kaikki vuorot eivät kuulu, koska opettaja puhuu luokan edessä.

- 1 K: jaa-ahh ...
- 2 Minttu: (--)
- 3 K: kädet tärisee näin
- 4 Minttu: mä katoin (--)
- 5 K: oi eeei mä olin niin oikeesti kuolla nolouteen
- 6 Minttu: (--)
- 7 K: joo mäki yritin mut
- 8 Roosa: kattelin mitä siin paperil luki
- 9 Minttu: niin mäki kattonu omaani mut emmä voinu ku (sit mä unohdin
- 10 mitä siin lapus luki)
- 11 K: (ylihankalaa) olla kattomatta paperii ku mä en halunnu kattoo
- 12 Jan(h)ii(hh)(1.0) (snif) (.) joo (.) huuh (.)
- 13 Roosa: (toivottavasti se ei ollu aivan katastrofi)
- 14 K: iha hyvin se meni

Tässä sekvenssissä Klaara, Roosa ja Minttu kommentoivat vuorotellen, miltä esitelmän pitäminen heistä tuntui. Tässä ovat affektiiviset stanssit eksplisiittisen topikalisoinnin kohteena. Klaaran ensimmäiset vuorot (r. 3, 5) liittyvät erilaisiin luokan edessä olemisen tunteisiin: hän kertoo, että hänen kätensä tärisevät, ja että hän oli ”kuolla nolouteen”. Sitten Roosa, Minttu ja Klaara kertovat vuorotellen, miksi oli vaikeaa olla katsomatta paperia (r. 8-11).

- 15 Roosa: (--)  
Minttu, Minä, Sanni (.) @aivan mahtavaa@
- 16 Minttu ja Klaara: hehehe
- 17 Roosa: @olen nyt aivan otettu@ hehehe

18 K: @loist(h)avaa työtä(h) video oli aivan loistava vaikka  
19 kuvanlaatu oli todella huono ja musiikki loppui aikasemmin@  
20 {NAURUA}

21 Minttu: @katsekontaktia ei ollut@

22 Roosa: @mutta hyvä kuitenkin@

Tässä sekvenssissä Roosa aloittaa vuoron, jossa hän puhuu erilaisella äänensävyllä (r. 15). Muut nauravat, ja hän jatkaa erityisellä äänensävyllä sanomalla ”olen nyt aivan otettu”. Muut lähtevät mukaan vitsiin, Klaara kommentilla ”loistavaa työtä” ja Minttu kommentilla ”katsekontaktia ei ollut”. Käyttämällä erilaista äänensävyä he tuottavat leikkimielisen tiivistetyn version äsken saaduista palautteista sekä omista arvioista. Sekvenssi rakentuu näin: kaksi positiivista arviota ivallisia äänensävyiltään (”aivan mahtavaa” ja ”olen nyt aivan otettu”); yksi positiivinen arvio, joka on ivallinen sisällöltään (video oli loistava, vaikka kuvanlaatu oli huono), yksi äänensävyiltään ivallinen arvio (”katsekontaktia ei ollut”) ja yksi kokoava, äänensävyiltään ivallinen arvio (”mutta hyvä kuitenkin”). Kokoavan arvion jälkeen seuraava vuoro on tuotettu tavallisella äänensävyllä:

23 K: kauhee ku ne kuolemat vaan jäi mieleen Klaara on lukee siel

24 Minttu: (--) joku kuolemat mut just juonenkäänteit on tapahtunu

25 K: nii tai sit niinku tyylii joku Peppi tippu sinne kaivoo

26 Roosa: nii

### **6.3.7 Jouduittekste esittää sen 02.12.11-3 [00:09:07.12]- [00:10:02.12]**

Tässä otteessa äidinkielen tunti on ohi, ja tytöt ovat välitunnilla käytävällä. Siellä he tapaavat Sannin, joka kysyy:

1 Sanni: joudutteikste esittää se

2 K: joo-o tai ei jouduttu mut me esitettii

3 Sanni: hyvä kiitos

4 (---)

5 Minttu: katsekontaktia (toivottiin)

6 K: joo, ja kaikki oli sillee että että ku mä puhuin niinku (.)  
7 lopuks (.) sä kerroit että öö siin on ollu traagisia kuolemia (.)  
8 salkkareissa (.) ni

9 Roosa: ei siin oo muita juonenkäänteitä tapahtunu ku jotain  
10 kuolemii

11 Klaara: nii-i

12 Minttu: nii se tai sit ku (---) kuolemat? kuolema?

13 K: nii-i

14 Roosa: mikä asia (kiinnosti eniten)=

15 Roosa: =[kuolemat.

16 Minttu: [kuolemat.=

17 Roosa: ketkä on kuollu.

18 Minttu: miten ne on kuollu? ketä on kuo[llu?

19 Sanni: [(no oli-) oliko se sit  
20 ihan huono

21 Minttu: no [emmä ny tiä

22 K: [eeei kyl mun paperit tärisee Näin ja=  
23 Roosa: =munki=

24 Klaara: =mä katoin koko ajan sillee et mä en viittiny kattoo  
25 yleis[öö

26 Minttu: [(-) yleisöö (-) paper[ista

27 Roosa: [ni sitte ku mä vähänki katoin ylös  
28 sit mä unohdin mitä siin paperis niinku lukee ni=  
29 Minttu: =no älä=

Tässä sekvenssissä tytöt kertovat Sannille, miten esitelmä meni. He kertovat samat asiat, joista ovat keskustelleet äidinkielen tunnilla keskenään esitelmän päätteeksi. Kertominen rakentuu seuraavasti: ensin mainitaan katsekontakti (”katsekontaktia toivottiin” r. 5), sitten yhdeksän vuoron (r. 7-18) ajan puhutaan siitä, että kuulijoita kiinnosti eniten ohjelmassa tapahtuneet kuolemat. Tämän jälkeen Sanni tuottaa kysymyksen ”oliks se sit ihan huono?” (r. 19), johon kukaan osallistujista ei vastaa suoraan. Minttu kylläkin tuottaa kysymykseen odotetun vuoron ”emmä nytä”, mutta tämän jälkeen jatkuu kertominen siitä, mitä esitelmän aikana tapahtui (r. 22-29). Kertomisten voidaan katsoa kuitenkin muodostavan osittaisen vastauksen sille, oliko esitelmä huono vai ei. Päällekkäispuhunnat osoittavat puhujien affektiivista stanssia: vaikka he ovat äidinkielen tunnilla esitelmän jälkeen keskustelleet muista asioista, esitelmään liittyvät tunteet tulevat uudelleen esille vuorovaikutuksessa, kun he kertovat siitä Sannille. Affektiivinen stanssi näkyy myös toistoissa, joita käytetään retorisenä keinona (Hakulinen 1994): sanat kuolema tai kuollut toistetaan yhteensä yhdeksän kertaa. Minttu ja Roosa sanovat sanan ”kuolemat” (r. 15-16) täsmälleen yhtä aikaa. Seuraavassa kahdessa vuorossa tämän aiheen itsepintaisesti toistuvaa ilmenemistä aiemmin saaduissa palautteissa kerrotaan juurikin toiston keinoin. Affektiivisuus näkyy myös siinä, että päällekkäispuhunaa on paljon.

Kolmantena päivänä, vaikka useat otteet liittyivät käytännön järjestelyihin, esiintyi myös kertomalla tekemistä. Otteessa 16.1. Klaara ja Roosa kertovat, mitä ovat esitelmää varten tehneet. Klaaran arvioinnista ”no eihän se näy”, selviää, että tässä neuvotellaan esitelmän tekemisestä, ei ainoastaan kerrota. Otteissa 20 ja 21 esitys on ohi, ja tekemisestä kertominen saa uuden käytön: sillä arvioidaan omaa toimintaa ja topikalisoidaan esitykseen liittyvät affektiiviset stanssit.

## 7 Tulosten yhteenveto

Aineistossa äidinkielen esitelmän pitämiseen viitataan monin eri keinoin. Yllä olevissa analyyseissa olen esittänyt, mitä keinoja tehtävän topikalisointiin käytetään, ja miten nämä keinot eroavat eri konteksteissa. Olen myös esittänyt, millä tavoin viittauksia korjataan, sekä miten viittauksia tuotetaan eri asteisen ongelmallisina tai ongelmattomina eri konteksteissa ja eri osallistujien kanssa. Lisäksi olen kysynyt, millä tavoin aineistossa vaihtelevat viittaustavat saattavat osoittaa toisaalta äidinkielen puhetehtävän ongelmallisuutta käsitteenä, ja toisaalta, onko siitä käsitteenä opittu jotain. Aineistossa on useita otteita, joissa oppilaat kertovat toisille oppilaille koulutehtävän tekemisestä. Olen analysoinut kerrontaan käytettyjä resursseja, sekä sitä, miten kertojien affektiivinen stanssi näkyy kehityskaaren (eng. *trajectory*) aikana.

Olen tarkastellut, miten ”oppimista tehdään” (eng. *doing learning*), eli miten koulutehtävän tekemisestä neuvotellaan. Toisaalta olen myös tarkastellut, miten neuvotteleminen liittyy kerronnan kanssa. Neuvotteleminen ja kertominen liittyvät useammalla eri tavalla: toisinaan puhetehtävä topikalisoidaan kysymällä sen tekemisestä, jonka jälkeen seuraa tekemisestä kertomista; toisinaan tehtävän topikalisointi alkaa kerronnalla ja jatkuu arviointeina ja kerrontana. Joskus ainoastaan neuvotellaan siitä, mitä pitäisi tehdä seuraavaksi.

Tekemisestä kertomisen toisena ”puolikkaana” on tekemisestä oppiminen: ne henkilöt, joille kerrotaan koulutehtävän tekemisestä, kysyvät siitä ja kommentoivat kerrontaa. Kertojat ja kuulijat ottavat erilaisia episteemisiä positioita suhteessa koulutehtävään. Tällä tavoin oppiminen näyttäytyy sosiaalisena toimintana: oppitunnilla annettu koulutehtävä ”leviää” oppilaiden kertomana ja rakentuu sosiaalisesti joksikin, joka on muutakin, kuin alun perin annettu koulutehtävä. Kertojat oppivat kertomaan ja oppivat itse aiheesta; kuulijat oppivat aiheesta ja myös siitä kertomisesta.

## 8 Pohdinta

### 8.1 Miten tehtävää tehdään?

Aineistossa esiintyy erilaisia sekvenssejä, jotka voidaan jakaa opettajajohtoiseen vuorovaikutukseen, neuvottelemiseen ja kertomiseen. Ne eroavat rakenteeltaan: opettajajohtoisessa vuorovaikutuksessa vuorot vaihtuvat jossain määrin opettajan määräyksestä, joskin esitelmää pidettäessä esitelmän pitäjät vaihtavat keskenään vuoroa itsenäisesti. Neuvottelemisessa on usein kysymys-vastaus tyyppisiä vieruspareja. Neuvottelemisen käytännön järjestelyistä lisääntyy varsinaisen esitysajankohdan lähestyessä. Kertominen muodostuu moniosaisista kerronnoista, joihin tulee usein välisekvenssejä. Kuitenkin neuvottelemisen ja kerronta ovat limittäisiä: neuvotteluvuoroihin sisältyy myös kerrontaa, esimerkiksi analyyseissä 7, 8, 11, 15, ja 16.1. Näiden tyyppittelyjen avulla voidaan paremmin ymmärtää, minkälaista vuorovaikutusta käytetään tehtävän tekemiseen ja valmiiksi saattamiseen.

Tämän tutkimuksen keskeinen löydös on, että tehtävän tekeminen ei ole ainoastaan neuvottelemista, vaan myös tehtävästä ja sen vaiheista kertomista oman ryhmän jäsenille ja sen ulkopuolella oleville tovereille. Paljolti varsinainen tehtävän tekeminen tapahtuu kertomalla ryhmälle siitä, mitä kukin ryhmän jäsen on tahollaan tehnyt tehtävän eteen. Pelkkänä kertomisena näitä vuoroja ei kuitenkaan voida ymmärtää, sillä ne vastaanotetaan yhteisen tekemisen osina. Suurin osa esitelmän suunnittelemisesta (esimerkiksi tiedonhaku ja kirjoittaminen) tapahtuu oppituntien ulkopuolella ja sitä tekee kukin oppilas yksin. Kertomalla tehtävän tekemisestä, yksin tehdyistä osista tehdään yhteinen esitelmä. Kun tehtävästä kerrotaan ryhmän ulkopuolisille, mahdollistuu sosiaalinen oppiminen. Myös tehtävän tekemisestä koituva innostuminen ja turhautuminen tulevat esille, kun tehtävästä kerrotaan muille.

Oppiminen longitudinaalisena toimintana näyttäytyy eri tavalla kolmessa eri tyyppisessä keskustelussa: esitelmästä kertomisessa ryhmän ulkopuolisille on eksplisiittisiä kysymyksiä esitelmän vaatimuksista (analyysit 2 ja 3). Näissä näkyy episteeminen topikalisointi. Esitelmän tekeminen kertomalla sisältää paljon eksplisiittistä orientaatiota muutokseen. Kolmas tyyppi on palautteen anto esitelmän jälkeen: tällöin pitkälti opettaja ehdottaa, mitä on opittu. Tässäkin oppimisen vuorovaikutuksellinen väline on episteeminen topikalisointi. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että aineistossa tapahtuu Firth & Wagnerin (2007) ja Sahlströmin (2011) tarkoittamaa ”oppimisen tekemistä” (eng. *doing learning*).

### 8.2 Longitudinaalisuus

Jotta voidaan todistaa aineistossa olevan longitudinaalisuutta, on näytettävä selkeästi, että useamman keskustelun ajan puhutaan samasta asiasta (Sahlström 2011). Samana pysymisen voi havaita vuoroista, joita ei tuoteta eikä vastaanoteta millään tavoin ongelmallisena. Toisin sanoen, nämä vuorot eivät millään tavalla riko intersubjektiviteettiä eli keskeytä keskustelua. Salkkarit-sanaa käytetään täysin ongelmattomasti koko kehityskaaren ajan. Kukaan ei kertaakaan kyseenalaista sen merkitystä. Hiukan ennen esitelmää yksi ryhmäläisistä kysyy: ”Kuka meidän luokalta katsoo Salkkareita?” Esitelmän jälkeen joku ryhmästä toteaa opettajalle, että unohtivat kysyä luokalta tämän kysymyksen esitelmän aikana. Esitelmän sisältöön liittyviä vuoroja tuotetaan myös useimmiten ongelmattomasti. Väittämä ”Kaikki lähti Taalasmaista” sanotaan esitelmän suunnitteluvaiheessa ja uudelleen juuri esitelmän loputtua. Kukaan ei kysy, mitä tämä tarkoittaa. Myös muita televisiosarjan henkilöitä mainitaan täysin ongelmattomasti (Katjis, Peppi). Jotta vuorot vastaanotettaisiin ongelmattomasti, puhuja käyttää erilaisia vuorovaikutuksen resursseja. Näillä resursseilla projisoidaan taaksepäin, jotta kuulijan huomio voidaan tuoda jollain tavalla siihen, että tästä on puhuttu ennenkin. Selkein resurssi on ”mitäänsanomattomuus” – asia mainitaan ilman sen kummempaa esisekvenssiä tai aloituspartikkelia (ks. Sahlström 2011; Schegloff 2007).

Aiheeseen ”äidinkielen puhetehtävä” orientoidutaan eri tavalla riippuen siitä, kuinka tuttu aihe on ennestään kuulijalle. Vaikka suomen kielessä ei ole määräistä artikkelia, käytetään sen sijaan ”se”-sanan eri muotoja. Aina puhuja ei kuitenkaan huomaa, että kuulijoiden joukossa on joku, joka ei tunne puheenaihetta ennestään. Tällöin kuulija tekee korjausaloitteen, esimerkiksi otteessa 1.

Tämän tutkimuksen kohde eroaa sikäli muista oppimisen tutkimuksista, että pidettävän esitelmän sisältö ei ole se, josta on tarkoitus oppia, vaan esitelmän pitäminen itsessään on oppimisen kohteena. Esitelmän pitämiseen liittyviä oppimiskohteita olisi voinut seurata, esimerkiksi käsityksiä näytämateriaaleista, yleisöön katsomisesta tai puhtaaksi kirjoittamisesta. Monet näistä asioista topikalisoitetaan palautteenannon aikana, mutta valitettavasti oppilaiden vuorot eivät kuulu riittävän hyvin, jotta tätä voisi systemaattisesti tutkia.

Aineisto tukee näkemystä, että oppiminen ei etene lineaarisesti. Tämä näkyy puhe-sanan versus esitelmä-sanan käytössä: vaikka Klaara korjaa Saran käyttöä, hän itse myöhemmin korjaa itseään. Edellisissä tutkimuksissa (Martin & Sahlström 2010) on esitetty, että oppiminen näkyy siinä, että edetään muiden korjauksista (eng. *other-repair*) itsekorjauksiin (eng. *self-repair*). Tässä aineistossa ei näy niitä oppitunteja, joilla asianomaista äidinkieleen liittyvää termistöä on

opetettu. Aineistosta on mahdotonta löytää yhden termin käytön kokonaista kehityskaarta. Ainoastaan puhe-sanan käyttöä esiintyy useamman kerran. Vaikka aineistosta ei löydy sitä oppituntia, jolloin sana on tuotu ensimmäistä kertaa käyttöön, opettaja käyttää sitä ongelmattomasti ennen esitelmien alkua: ”ja nyt kuunnellaan jälleen yksi tietoa välittävä puhe”. Kukaan ei kysy, mikä se on. Opettaja ei selitä, mikä se on. Itse asiassa hän käyttää pidempää termiä, hän sanoo ”tietoa välittävä puhe”. Oppilaiden käyttämä termi ”puhe” on siis joko elliptinen (lyhennetty) versio tästä, tai he eivät muista osaa ”tietoa välittävä”. Joka tapauksessa, he eivät sitä osaa käyttää.

Tutkielmani aineistossa on useita kohtia, joissa viitataan äidinkielen puhetehtävän ominaisuuksiin tai vaatimuksiin. Otteessa 3 Sara kysyy ”puhe vai esitelmä?” Samassa keskustelussa toinen tyttö käyttää siitä sanaa esitelmä. Keskustelussa ”Jani ei tiedä mistä me tehään” Klaraakin korjaa itseään: ”mist me tehään meidän **esitelmä eiku puhe**”. Otteessa 7 yksi puhujista käyttää sanaa ”esitelmä”. Opettaja käyttää termiä ”tietoa välittävä puhe” otteessa 14. Äidinkielen ja kirjallisuuden käsikirjan (Mikkola ym. 2004) jaottelun mukaan esitelmä olisi yksi puheen alalaji.

Vaikka aineistosta ei löydy yhden kokonaisen käsitteen koko oppimiskaarta, sillä voidaan silti näyttää pieni osa oppimisen prosessia. Olisi itse asiassa mahdotonta näyttää vaikkapa sanan ”puhe” tai sanan ”esitelmä” tai ”esitys” koko kehityskaarta, koska ne ovat sanoja, jotka ovat todennäköisesti jo olleet puhujan repertuaarissa monta vuotta. Tässä aineistossa kuitenkin nähdään, miten kyseisten sanojen merkitys kehittyy kontekstuaalisesti sidonnaisena käsitteenä.

Puhe-sanan topikalisoinnit ovat kuitenkin enemmän kuin yhden sanan käytön kehittymistä. ”Puhe” käsitteenä näyttäytyy toisaalta osallistujien ulkopuolelta saneltuna, mutta toisaalta myös osallistujien itsensä rakentamana. Osallistujat integroivat ulkopuoliset vaatimukset omaan toimintaansa, esimerkiksi analyyseissä 2 ja 3. Koulutehtävä rakentuu kolmen päivän aikana sisältöjen topikalisoinnista, neuvottelemisesta, kertomisesta ja arvioinneista. Tehtävän tekeminen ei lopu varsinaiseen esitykseen, vaan sitä tuotetaan uudelleen arvioina sen menestyksestä.

Vaikka en tässä tutkimuksessa ole keskittynyt kuvailemaan ja analysoimaan kokonaisuudessaan käytössä olevia semioottisia resursseja, on kuitenkin niistä muutama seikka nostettava esiin. Otteissa, joissa tehtävän tekemisestä neuvotellaan, toimii keskeisenä resurssina paperit, joille esitelmä on kirjoitettu. Ne toimivat ”materiaalisena muistamisena” (Sahlström 2011, 59) hyvin kirjaimellisesti: papereilla oleva kirjoitus on yhtä kuin esitelmä. Papereilla olevaa kirjoitusta vertaillaan päällekkäisyyksien poistamiseksi, korjaillaan sekä leikkimielisesti että tosissaan, ja



käytetään varsinaisen esitelmän pitämiseen. Paperiin orientoitutaan monesti ongelmana: sitä etsitään, otetaan käteen väärä paperi, ja sen katsomista kritisoidaan palautteessa ja palautteesta jälkeenpäin keskustellessa. Lisäksi koulu fyysisenä ja institutionaalisenä kontekstina mahdollistaa sen, että tiettyjä asioita voidaan topikalisoita ilman selityksiä (ks. myös Tanner 2014). Näitä asioita ovat esimerkiksi äidinkieli ja äidinkielen puhe (ks. esim. analyysi 1).

Longitudinaalisuuden tuottamiseksi käytetään moninaisia sanastollisia ja syntaktisia resursseja, joista suurin osa on samantyyppisiä, kuin aiemmissa tutkimuksissa (esim. Sahlström 2011). Esimerkkejä sanastosta ovat eilen-sanan käyttö, jolla projisoidaan menneeseen. Tärkein sanastollinen resurssi on varsinainen sisältö: ne eri tavat, joilla esitelmä otetaan puheeksi. Näistä yleisin resurssi on sana ”se”, esimerkiksi ”se puhe” tai ”tehdä sitä juttua”. Se-pronominilla viitataan yhteisesti tunnettuun asiaan. Syntaktisista resursseista voidaan nostaa esiin perfektin käyttö, jolla sijoitetaan aihe sekä menneisyyteen että tulevaan.

Affektiivinen stanssi on vahvasti esillä lähes kaikissa otteissa. Se näkyy sananvalinnoissa, toistoissa, päällekkäispuhunnoissa, naurussa, kiroilussa ja äänensävyyn muutoksissa. Nämä ovat läsnä kaikissa tehtävän tekemisen vaiheissa. Ainoastaan varsinaisen esitelmän pitämisen aikana affektisuutta säädellään niin, että naurua minimoidaan, vuorot jaetaan selkeiksi ja erillisiksi ja äänensävyt pysyvät neutraaleina. Innostusta näkyy eniten sellaisissa sekvensseissä, joissa koulutehtävän tekemisestä kerrotaan muille (erityisesti analyysit 2, 7, 9 ja 21). Affektisuutta näkyy myös joissakin sellaisissa sekvensseissä, joissa neuvotellaan tehtävän tekemisestä (esim. 15 ja 16.3). Oteessa 16.3. affektisuus tulee esille välisekvenssissä, jossa Klaara leikkimielisesti korjaa Mintun esitelmäpaperia. Affektiivisuutta topikalisoitaan erityisesti esitelmän jälkeen otteissa 20 ja 21. Affektiivinen stanssi näkyy myös tilanteissa, joissa säädellään esitelmäaiheesta tietämisen oikeuksia, esimerkiksi otteissa 4, 5, 7, ja 13. Näin esitelmän tekemiseen tuodaan jännitystä. Affektisuus näkyy olennaisena osana oppimisen tekemistä.

### **8.3 Lopuksi**

Lopuksi voidaan todeta, että yhden kulttuurisen tapahtuman nimeltä ”äidinkielen puhe” rakentamiseen on tehtävä todella paljon vuorovaikutustyötä. Yllä olen systemaattisesti kuvaillut hyvin tavallisen toiminnan: tehtävän tekemisen yhdessä. Tehtävän tekemistä on seurattu sen vaiheiden läpi: ideoiminen, tiedon hankinta, omista ja muiden aiheista kertominen, tekemisestä neuvottelemine ja kertominen, varsinainen esitys, sen jälkeen tulevat palautteet ja omat jälkipuinnit. Aineistolla voidaan empiirisesti esittää, miten nämä nivoutuvat yhteen vuorovaikutuksessa. Aineistosta näkyy selkeästi, että tehtävän tekemiseen sisältyy paljon

limittyvää neuvottelemista ja tehtävästä kertomista. Aineistosta näkyy myös, miten käsitys tehtävästä kehittyy, ja miten koulun asettamat vaatimukset ja omat ideat integroidaan tekemisprosessiin (esimerkiksi analyysit 2 ja 3). (mm. analyysit 6, 8, 10, 11).

## 9 Sovelluksia, luotettavuus ja jatkotutkimukset

Kasvatustieteellisesti on kiinnostavaa, miten opittu ja opittava sisältö esiintyvät eri tilanteissa, myös luokkahuoneen ulkopuolella. Tässä aineistossa ei ollut mahdollista nähdä oppituntia, jolla puheen pitämistä oli opetettu. Seuraamalla tehtävän tekemistä löytyy kuitenkin joitakin selkeitä yhtymäkohtia äidinkielen opetussuunnitelmaan: Valtakunnallisessa lukion äidinkielen opetussuunnitelmassa kuvaillaan yleisluontoisesti niitä tietoja ja taitoja, joita oppilaan tulee omaksua lukion aikana. ”Kielen, kirjallisuuden ja viestinnän tietoja sekä lukemisen, kirjoittamisen ja puheviestinnän taitoja opitaan erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa” (Opetushallitus 2003, 32). Lisäksi äidinkielen kakkoskurssin (Tekstien rakenteita ja merkityksiä) kohdalla mainitaan taitoja, jotka ovat olennaisia tämän tutkimuksen kannalta: ”informatiivisen puheenvuoron rakentaminen, kohdentaminen, havainnollinen esittäminen ja arviointi” (mts. 34). Aineistossa esille tuleva maininta tietoa välittävästä puheesta voidaan myös paikantaa äidinkielen ja kirjallisuuden käsikirjasta, jossa mainitaan, että ”Esitelmän ja suullisen raportin päätavoite on tiedon välittäminen” (Mikkola ym. 2004, 120).

Affektiivisen stanssin tarkastelun kautta voidaan myös tuoda lisää tietoa kouluviihtyvyyden tutkimukseen. Lahelma ym. (2003) ovat tehneet etnografisen tutkimuksen yläkoulun arjesta. Havainnoin fokusointia varten he erottelevat kolme eri koulun kerrostumaa: fyysisen, virallisen ja informaalin koulun (mts. 10). Monet Lahelman tutkimusryhmän haastateltavista pitävät koulukavereita keskeisenä asiana, mutta eräs haastateltava kuitenkin kiteyttää virallisen koulun keskeisyyden sanomalla, että koulu ei ole hauskanpitoa varten (mts. 12). ”Viralliseen kouluun sisältyy vain vähän hetkiä, jolloin oppimisen riemu näkyy, kuuluu, säkenöi ilmassa” (mts. 25). ”Oppilaat eivät odota, että oppiminen olisi hauskaa. Kun heiltä kysyttiin näkemyksiä ihannekoulusta, oli kysymys useimmille vaikea” (mts. 25). Tämän valossa ei siis ole kovin yllättävää, että aineistoni oppilaat suhtautuvat naureskellen ajatukseen siitä, että esitelmän aiheeksi voisi valita jotain ”hauskaa” kuten ”Salkkarit”. Myös kavereiden tärkeys nousee esille aineistossa, esimerkiksi kun Sara ei halua pitää esitelmää yksin (analyysi 2). Esitelmäaiheen salaaminen muilta voi myös olla tapa lisätä jännitystä ja hauskanpitoa koulussa. ”Nuoret tulevat kouluun myös tapaamaan toisiaan, ja viihtymiseen vaikuttaa olennaisesti se, miten on järjestetty tilaa ja aikaa kaverisuhteiden ylläpitämiseen” (mts. 48).

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa voidaan käyttää kolmea kriteeriä (Lodico ym. 2010, 169-173): uskottavuus (eng. *credibility*), luotettavuus (eng. *dependability*) ja siirrettävyys (eng.

*transferability*). Uskottavuus vastaa määrällisessä tutkimuksessa käytettävää validiteettikriteeriä. Tutkimusta voidaan pitää uskottavana, jos osallistujien näkökulma vastaa tutkijan kuvausta heidän näkökulmastaan. Keskusteluanalyysissä pyritäänkin juuri tähän, sillä tutkimusmenetelmänä se on eeminen, eli pyrkii näyttämään osallistujanäkökulman. Uskottavuuden varmistamiseksi tässä tutkimuksessa on pyritty pitäytymään tiukasti empiirisessä analyysissä, ja vältetty tutkijan omia tulkintoja tapahtumista. Luotettavuus puolestaan tarkoittaa sitä, että aineistonkeruu ja analyysi on tarkasti dokumentoitu lukijaa varten. Tässä tutkimuksessa se toteutui siten, että relevantit osat aineistosta litteroitiin tutkimuskysymykseen sopivalla tarkkuudella ja videoiden numerot sekä tarkat kohdat videosta mainittiin. Analyyseissä viitattiin litterointeihin joko siteeraamalla suoraan, tai mainitsemalla rivinnumero, tai molemmat. Siirrettävyydellä taas tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa sitä, että lukija voi tutkimusraportin avulla päättää, mitkä löydökset ovat siirrettävissä muihin konteksteihin. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei odoteta, että tulokset olisivat yleistettävissä kaikkialle, joistakin niistä voi kuitenkin olla hyötyä muissakin konteksteissa. Siirrettävyyttä arvioidaan tarkastelemalla tutkimusraportin kuvausten syvyyttä ja kontekstuaalisen informaation yksityiskohtaisuutta. Tässä tutkimuksessa on kerrottu hankkeesta, jonka puitteissa aineisto on kerätty. Litterointeihin on lisätty tietoa, joka ilmenee videoista, kuten millä oppitunnilla kyseinen ote tapahtuu. Koko videoaineistoa katsoessa olisi voinut kerätä hyvinkin tarkkaa informaatiota osallistujien elämästä, mutta en katsonut tätä sopivaksi, johtuen tarpeesta suojata osallistujien anonymiteettiä. Tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoitus väittää, että tehtävän tekemiseen sisältyvät vuorovaikutukselliset resurssit olisivat universaaleja, eikä sen paremmin, että ne olisivat sidoksissa osallistujien sosiokulttuuriseen taustaan. Kuitenkin sillä voidaan lisätä tietoa siitä, miten koulutehtävää toteutetaan vuorovaikutuksessa, erityisesti siitä, miten sitä tehdään oppituntien ulkopuolella. Muille tutkijoille voisi olla kiinnostavaa tutkia, miten vastaavanlaisia tehtäviä tehdään erilaisissa konteksteissa, kuten yliopistoissa tai työpaikoilla. Olisi kiinnostavaa tietää, onko muissa konteksteissa vastaavanlaisia tehtäviä tehdessä yhtä paljon neuvottelemisen ja kerronnan limittyneisyyttä tai tehtävään liittyvää affektisuutta.

## 10 Lähteet

- Derry, S., Pea, R., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R., ym. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences, 19*(1), 3-53.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/Foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *Modern Language Journal, 91*, 800-819.
- Gergely, G., & Csibra, G. (2006). Sylvia's recipe: The role of imitation and pedagogy in the transmission of cultural knowledge. Teoksessa N. Enfield, & S. Levenson (Toim.), *Roots of human sociality: Culture, cognition, and human interaction* (pp. 229-255). Oxford: Berg Publishers.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics, 32*, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society, 18*(1), 53-73.
- Hakulinen, A. (1994). Arkipuheen retoriikkaa. *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XL* (s. 9-18) Äidinkielen opettajain liitto.
- Hellermann, J. (2009). Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(2), 113-132.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity.

- Lahelma, E., & Gordon, T. (2003). *Koulun arkea tutkimassa : Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. Teoksessa S. Chaiklin, & J. Lave (Toim.), *Understanding practice* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Y. (2010). Learning in the contingency of talk-in-interaction. *Text & Talk - an Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 30(4), 359-484.
- Lehtimaja, I. (2011). *Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä –tunneilla*. Helsinki:
- Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtle, K. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice* (Toinen painos). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703-736.
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404-427.
- Martin, C., & Sahlström, F. (2010). Learning as longitudinal interaction change: From *other*-repair to *self*-repair in physiotherapy treatment. *Discourse Processes*, 47(8), 668-697.
- Melander, H. (2009). Trajectories of learning: Embodied interaction in change. *Acta Universitatis Upsaliensis*, Uppsala. Väitöskirja, Uppsalan yliopisto.
- Melander, H., & Sahlström, F. (2009b). In tow of the blue whale: Learning as interactional changes in topical orientation. *Journal of Pragmatics*, 41, 1519-1537.

- Melander, H. (2012). Transformations of knowledge within a peer group: knowing and learning in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(3–4), 232-248.
- Melander, H., & Sahlström, F. (2009a). Learning to Fly—The progressive development of situation awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 151-166.
- Mikkola, A., Koskela, L., Julin, A., Kauppinen, A., Nuolijärvi, P., & Valkonen, K. (2004). *Äidinkieli ja kirjallisuus : Käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Mondada, L. (2013). Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. *Discourse Studies*, 15(5), 597-626.
- Nguyen, H. T. (2008). Sequence organization as local and longitudinal achievement. *Text & Talk*, 28(4), 501-528.
- Opetushallitus. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Haettu 20.08.2014, [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. Teoksessa P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (Toim.), *Conceptualising "learning" in applied linguistics* (s. 105-126). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Peräkylä, A. (2004). Conversation analysis. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Toim.), *Qualitative research practice* (pp. 154-168). London: Sage.
- Rusk, F., Pörn, M., Sahlström, F., & Slotte-Lüttge, A. (2014). Perspectives on using video recordings in conversation analytical studies on learning in interaction. *International Journal of Research & Method in Education*,

- Sahlström, F. (2011). Learning as social action. Teoksessa Hall, Hellermann & Pekarek Doehler (Toim.), *L2 interactional competence and development* (s. 45-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Sahlström, F. (2014). *Språkmöten*. Haettu 16.12.2014, <http://blogs.helsinki.fi/sprakmoten/about/>
- Sahlström, F., From, T., & Slotte-Lüttge, A. (2014). *Två skolor och två språk under samma tak*.  
Julkaisematon käsikirjoitus.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. New York: Cambridge University Press.
- Tainio, L. (2007). Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin?  
Teoksessa L. Tainio (Toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskusteluanalyysi* (s. 15-60). Helsinki: Gaudeamus.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet - lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. (Väitöskirja, Karlstad University).



# 11 Liite: Litterointimerkit

(Lehtimaja 2012, 240)

## **Sävelkulku**

### Prosodisen kokonaisuuden lopussa

- . laskeva intonaatio
- , tasainen intonaatio
- ? nouseva intonaatio

### Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa

↑ seuraava tavu lausuttu ympäristöä korkeammalta

↓ seuraava tavu lausuttu ympäristöä matalammalta

sana äänteen tai tavun painotus sanan sisällä

## **Päällekkäisyydet ja tauot**

- [ päällekkäispuhunnan alku (päällekkäin tai rinnakkain litteroitu puhe)
- ] päällekkäispuhunnan loppu (päällekkäin tai rinnakkain litteroitu puhe)
- | rinnakkaisiin keskusteluihin kuuluvat vuorot
- (.) mikrotauko (alle 0,5 sekuntia)

(1.5) tauon pituus (sekunnin kymmenesosina)

= toisiinsa tauotta liittyvät puhunnokset

## **Puhenopeus, äänen voimakkuus ja äänen laatu**

>sana< ympäristöä nopeammin lausuttu jakso

<sana> ympäristöä hitaammin lausuttu jakso

sana :: äänteen venytys

SANA ympäristöä kovaäänisempi puhe

°sana° ympäristöä vaimeampi puhe

#sana# nariseva ääni

@ äänen laadun tai sävyn muutos

## **Nauru ja ei-kielellinen toiminta**

s(h)ana sana lausuttu nauraen

ha he naurua

£sana£ hymyillen lausuttu jakso

.hhh sisäänhengitys

hhh uloshengitys

SANA ei-kielellinen toiminta

{ ei-kielellisen toiminnan alku (merkitty samanaikaisen puheen alapuolelle)

## **Muut merkit**

sa- sana jää kesken

(sana) epävarmasti kuultu jakso

(--) epäselvä jakso

((sana)) litteroijan kommentteja