

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä – Författare – Author Heini Pauliina Häkkinen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Keskustelunanalyttinen pitkittäistutkimus suomen kielen ymmärtämisessä tapahtuvista muutoksista alakoulun perusopetukseen valmistavan luokan oppitunneilla			
Oppiaine – Läroämne – Subject Suomen kieli			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu		Aika – Datum – Month and year Lokakuu 2016	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 71 s.
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tutkielma on pitkittäistutkimus erään venäjää äidinkielenään puhuvan oppilaan suomen kielen oppimisesta valmistavan opetuksen oppitunneilla. Tutkimuskohteena ovat kielen ymmärtämisessä tapahtuvat muutokset, joita tarkastellaan pitkittäisen aineiston avulla. Aineisto koostuu litteroiduista nauhoituksista, jotka on kuvattu kahtena ajankohtana: opiskelun alkuvaiheessa, syksyllä, ja noin neljä kuukautta myöhemmin, eli talvella. Tutkimuksessa tarkastellaan vieruspareja, joiden etujäsen on opettajan esittämä suomenkielinen kysymys tai direktiivi. Oppilas muodostaa jälkijäsenen joko englanniksi tai suomeksi. Englannin kieli toimii oppilasryhmän lingua francana. Tutkimuksessa huomioidaan sekä kielellinen että ei-kielellinen vuorovaikutus. Tutkimusmetodina käytetään keskustelunanalyysia ja multimodaalista vuorovaikutusanalyysia.</p> <p>Analyysin ensimmäisessä osassa keskitytään opetuksen alkuvaiheen vuorovaikutukseen. Tarkasteltavana ovat ymmärryksen edellytykset ja toisaalta vuorovaikutuksessa esiintyvät ymmärrysongelmat, joita oppilas tuo ilmi avoimilla korjausaloitteilla. Se, että opettaja syksyn oppitunneilla muokkaa kysymyksiään sanallisesti, ei auta oppilasta kysymysten tulkitsemisessä. Sen sijaan tulkinta tukeutuu ei-kielelliseen viestintään, fyysiseen ympäristöön ja toiminnan ennakoitavuuteen. Nämä tekijät auttavat oppilaita ja opettajaa yhteisen ymmärryksen rakentamisessa. Tutkimuksessa havaitaan myös se, että syksyllä oppilaan vastaukset eivät välttämättä ole muotoilultaan etujäsenen projsioimia eivätkä ne mukaile opettajan esittämien kysymysten rakennetta.</p> <p>Analyysin toinen osa keskittyy opetuksen myöhemmän vaiheen, talven, vuorovaikutukseen ja siihen, miten oppilas osoittaa ymmärtävänsä suomea. Keskeinen ero syksyn vuorovaikutukseen on se, että talvella oppilas muotoilee vastauksensa opettajan kysymysten projsioimalla tavalla. Talven oppitunneilla oppilas osoittaa myös ymmärtävänsä opettajan kysymyksen rakenteen. Toinen vuorovaikutuksessa selvästi näkyvä muutos on se, että talvella oppilas vastaa yleensä sujuvasti, ilman korjausaloitteita, eikä hän jätä vastaamatta opettajan kysymyksiin. Jälkijäsenten lisäksi oppilas tuo suomen kielen ymmärrystä esille aloitteellisilla vuoroillaan. Niissä esiintyy samaa sanastoa ja samanlaisia rakenteita kuin oppilaan vuoroa edeltävässä suomenkielisessä puheessa.</p> <p>Tutkielmassa tarkastellaan siis pitkittäisiä muutoksia ja nostetaan esille se, millaisia oppimistilanteita valmistavassa luokassa oppilaille tarjoutuu ja millaisia ymmärrystä ylläpitäviä keinoja valmistavan opetuksen tunneilla hyödynnetään.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Toisen kielen oppiminen vuorovaikutuksessa, valmistava opetus, vierusparit, suomi toisena kielenä			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Keskustelunanalyytinen pitkittäistutkimus
suomen kielen ymmärtämisessä tapahtuvista muutoksista
alakoulun perusopetukseen valmistavan luokan oppitunneilla

Pro gradu -tutkielma
Heini Pauliina Häkkinen
Helsingin yliopiston suomen kielen,
suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten
kielten ja kirjallisuuksien laitos
Lokakuu 2016

SISÄLLYS

1 Johdanto	1
1.1 Tutkimuskysymykset	2
1.2 Aineisto ja sen käsittely	3
1.2.1 Aineiston esittely.....	4
1.2.2 Aineiston nauhoitus ja litterointi	6
2 Tutkimusmetodina keskusteluanalyysi	7
2.1 Toisen kielen oppimisen keskusteluanalyyttinen tutkimus	8
2.2 Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi ja sitä hyödyntävä tutkimus	10
3 Vuorovaikutus valmistavan opetuksen oppitunneilla	13
3.1 Oppituntien institutionaalisuus.....	13
3.2 Vuorovaikutuksen jäsentyminen oppitunneilla.....	14
3.2.1 Vuorottelujäsennys.....	15
3.2.2 Sekvenssijäsennys	16
3.2.3 Korjausjäsennys	18
4 Vierusparit osoittamassa ymmärryksen edellytyksiä ja ymmärrysongelmia	19
4.1 Jälkijäsen tulee ongelmitta	20
4.1.1 Opettaja antaa vuoron oppilaalle yksilöidysti	21
4.1.2 Oppilas ottaa vuoron oma-aloitteisesti.....	23
4.2 Jälkijäsen jää muodostamatta.....	29
4.3 Jälkijäsen viivästyy	36
4.4 Yhteenvedoa.....	44
5 Ymmärryksen osoittaminen	46
5.1 Vierusparit.....	47
5.1.1 Jälkijäsen viivästyy	47
5.1.2 Jälkijäsen tulee ongelmitta	49
5.1.2.1 Opettaja antaa vuoron oppilaalle yksilöidysti	49
5.1.2.2 Oppilas ottaa vuoron oma-aloitteisesti.....	55
5.2 Aloitteelliset vuorot.....	59
5.2.1 Aloite ei saa responssia	60
5.2.2 Aloite pyrkii osaksi keskustelua.....	63
5.2.3 Ymmärrysehdokas.....	66
5.3 Yhteenvedoa ja muutoksen tarkastelua.....	68
6 Lopuksi.....	70
Lähteet.....	72

Liite 1. Litterointimerkit

1 Johdanto

Tutkielmani on pitkittäinen tapaustutkimus suomen kielen oppimisesta toisena kielenä alakoulun perusopetukseen valmistavan luokan oppitunneilla. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata kielen ymmärtämisessä tapahtuvia muutoksia. Keskityn tarkastelemaan erään venäjää äidinkielenään puhuvan pojan suomen kielen oppimista ja havainnoin hänen vuorovaikutustaan muiden oppilaiden ja erityisesti ryhmän ohjaajien kanssa. Aineisto on kuvattu helsinkiläisen alakoulun valmistavassa luokassa syksyllä 2011 ja talvella 2012, osana Long Second -tutkimusprojektia. ”Perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu niille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen kielen taito ja / tai muut valmiudet eivät riitä esi- tai perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen.” (Opetushallitus 2009: 4.) Oppilasryhmä on monikielinen ja -kulttuurinen. Luokassa oppilaat puhuvat useita eri kieliä, ja englannin kieli toimii ryhmän lingua francana, koska suurin osa oppilaista osaa sitä ainakin jossain määrin ja opettajatkin osoittavat usein ymmärtävänsä oppilaiden englanninkielisiä vuoroja.

Keskustelussa peräkkäiset vuorot liittyvät toisiinsa ja muodostavat yhdessä laajempia jaksoja (Raevaara 1997: 75). Tällaisten jaksujen perusyksikkö on vieruspari, jonka etujäsen projisoi tietynlaista jälkijäsentä (Schegloff 2007: 13). Tutkimukseni pääasiallisena kohteena ovat vierusparit, joiden etujäsenenä toimii opettajan muodostama suomenkielinen kysymys tai direktiivi. Koska opettajan tekemät aloitteet vaativat yleensä jonkinlaisen reaktion oppilaalta ennen kuin jakso saadaan päätökseen, kertovat oppilaan reaktiot ja reagoimattomuus siitä, onko hän ymmärtänyt opettajan suomenkielisen vuoron. Aineistoni oppitunneilla oppilas muodostaa jälkijäsenen suomeksi tai englanniksi, tai käyttämällä eleitä. Vertailen syksyn ja talven sekvenssejä, jotta saan selville, minkälaisia muutoksia niissä on tapahtunut. Tarkastelen myös sitä, minkälaisia keinoja ryhmän oppilaat ja ohjaajat käyttävät ylläpitääkseen yhteisymmärrystä tai palauttaakseen sen silloin, kun vuorovaikutuksessa ilmenee ongelmia. Ymmärryksen kannalta kiinnostaviksi osoittautuvat myös oppilaan muodostamat aloitteelliset vuorot, jotka liittyvät topiikiltaan muiden oppilaiden ja opettajan käymään suomenkieliseen keskusteluun.

Tutkimusmenetelmänä käytän keskusteluanalyysia ja siihen pohjautuvaa multimodaalista vuorovaikutusanalyysia. Keskusteluanalyysi perustuu siihen havaintoon, että vuorovaikutus on jäsentynyttä ja järjestynyttä toimintaa (ks. Sacks

1992). Vuorovaikutuksen jäsentyminen on universaalia, kaikille kielille tyypillistä (Sorjonen 2011: 87). Keskustelun jäsentyneisyys luokin perustan uuden kielen ja sen tilanteisten vuorovaikutussääntöjen oppimiselle. Multimodaalisessa vuorovaikutuksen analyysissä kiinnitetään puheen lisäksi huomiota ei-kiellelliseen viestintään, kuten eleisiin, katseisiin ja ilmeisiin, sekä fyysiseen ympäristöön, kuten esineisiin ja tiloihin (Kääntä ja Haddington 2011: 22–23). Tutkimillani oppitunneilla käytetäänkin paljon ei-kiellellistä viestintää, jolla näyttäisi olevan merkittävä rooli ymmärryksen luomisessa. Samoin fyysinen ympäristö toimii tärkeänä resurssina yhteisen ymmärryksen rakentamisessa.

Käyn vielä läpi tutkimukseni rakenteen. Johdannon ensimmäisessä alaluvussa kuvailen tarkemmin tutkimuskysymyksiä ja analyysilukujen rakennetta. Johdannon toisessa alaluvussa esittelen aineistoni oppitunnit ja luokan oppilaat. Heistä yksi on tutkimukseni varsinaisen kohde, venäjänkielinen poika nimeltä Rolan. Aineistoni esittelyn yhteydessä nostan esiin myös aineiston käsittelyssä tehtyjä ratkaisuja. Luvussa 2 esittelen työni metodologisen ja teoreettisen viitekehyksen: keskusteluanalyysin ja siihen pohjautuvan multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin. Samalla esittelen työni kannalta keskeisiä multimodaalista vuorovaikutusanalyysia hyödyntäviä tutkimuksia sekä keskusteluanalyyttista toisen kielen oppimista käsittelevää tutkimusperinnettä. Vaikka aineistoni oppitunti on melko vapaamuotoinen ja opetusryhmän koko on pieni, vaikuttaa tilanteen institutionaalisuus jossain määrin keskustelun rakentumiseen. Luokahuonevuorovaikutuksen erityispiirteitä ja institutionaalisuuden vaikutusta keskustelun jäsentymiseen tarkastelen luvussa 3. Samalla käyn läpi tutkimukseni kannalta keskeisiä keskusteluanalyyttiseen tutkimukseen liittyviä käsitteitä. Luvut 4 ja 5 ovat työni analyysiluvut. Luvussa 4 keskityn ymmärryksen edellytysten ja ongelmien tarkasteluun, kun taas luvussa 5 analysoin ymmärrystä osoittavia jaksoja ja vertailen syksyn ja talven sekvenssejä. Työni lopuksi, luvussa 6, teen yhteenvetoa tutkimukseni tuloksista ja pohdin, millaisia mahdollisuuksia tutkimani valmistavan opetuksen tunnit tarjoavat kielen oppimiselle.

1.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimus koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisen osan tavoitteena on selvittää, millaisiin seikkoihin keskustelijoiden välinen yhteisymmärrys nojaa silloin, kun

oppilaan kielitaito on vielä vähäinen, sekä tarkastella, millaisia ymmärrysongelmia keskustelussa ilmenee ja miten niistä päästään yli. Ensimmäisessä osassa tarkastelun kohteena ovat opettajan suomenkielisen kysymyksen tai direktiivin aloittamat sekvenssit, joissa Rolan muodostaa tai jättää muodostamatta jälkijäsenen. Aineistosta on siis valittu analysoitavaksi sellaiset sekvenssit, jotka alkavat joko Rolanille kohdistetulla etujäsenellä tai koko luokalle esitetyllä etujäsenellä, johon Rolan muodostaa oma-aloitteisesti jälkijäsenen. Tutkimuksen ensimmäisen osan kysymyksiä selvitän luvussa 4. Ensimmäinen osa keskittyy opetuksen alkuvaiheeseen eli syksyn vuorovaikutukseen.

Koska tutkimukseni aineisto on pitkittäinen, se mahdollistaa muutoksen tarkastelun pitkän ajan välillä. Tutkimuksen toisessa osassa tarkastelenkin sitä, miten Rolan osoittaa ymmärrystä ja millaisia eroja syksyn ja talven sekvensseissä on nähtävissä. Analysoin siis sekvenssejä, joissa Rolanin muodostama jälkijäsen osoittaa, että hän ymmärtää opettajan tuottaman suomenkielisen etujäsenen. Sekvenssit alkavat opettajan esittämällä kysymyksellä tai direktiivillä, samoin kuin tutkimuksen ensimmäisessä osassa. Responsiivisten vuorojen lisäksi tarkastelen Rolanin aloitteellisia vuoroja, joilla on kytkös opettajan tai muiden oppilaiden suomenkieliseen keskusteluun ja jotka osoittavat Rolanin ymmärtävän suomenkielistä puhetta. Tutkimuksen toisen osan kysymyksiä käsittelen luvussa 5. Tämä luku keskittyy erityisesti talven vuorovaikutukseen, vaikka muutama esimerkki onkin syksyiltä.

Tutkimillani oppitunneilla oppilaat puhuvat muitakin kieliä kuin suomea. Rolan käyttää englantia alusta asti ilmaistessaan ymmärrysongelmia ja vastatessaan opettajan ja avustajien kysymyksiin. Rolanin englanninkieliset vuorot tuovat esiin sen, miten hän tulkitsee suomenkielistä puhetta. Tarkastelen siis sekä Rolanin englanninkielisiä että suomenkielisiä vuoroja.

1.2 Aineisto ja sen käsittely

Tässä luvussa esittelen aineistoni oppitunnit ja oppilaat. Vaikka tutkimukseni varsinaisena kohteena on Rolan, tarkastelen hänen vuorovaikutustaan paitsi opettajan ja avustajien niin myös muiden oppilaiden kanssa, joten koko ryhmän esittely on tarpeen. Käyn myös läpi aineiston käsittelyyn, eli nauhoitukseen ja litterointiin, liittyviä ratkaisuja.

1.2.1 Aineiston esittely

Tutkimani oppitunnit on kuvattu eräässä helsinkiläisessä alakoulussa syksyllä 2011 ja talvella 2012. Nauhoitteet kuuluvat Long Second -tutkimusprojektin korpukseen. Tutkimukseni aineisto koostuu kolmesta syys- ja lokakuussa nauhoitetusta oppitunnista ja kahdesta tammikuussa kuvatusta tunnista. Oppitunnit ovat 35–50 minuutin pituisia. Syksyltä aineistoa kertyy yhteensä noin 105 minuuttia, ja talvelta aineistoa on noin 90 minuuttia. Syksyn ensimmäisen nauhoitteen ääni on huonolaatuinen, joten tämä nauhoite oli vain osittain käyttökelpoinen tutkimusta varten. Syyskuun kaksi oppituntia on kuvattu niin, että niiden väliin jää yksi viikko. Tammikuun oppitunnit on nauhoitettu samanlaisella aikavälillä. Syyskuun viimeisen oppitunnin ja lokakuun tunnin välissä taas on pari viikkoa. Syksyn ja talven nauhoitusten väliin muodostuu noin kolmen ja puolen kuukauden tauko.

Aineisto on nauhoitettu kahtena eri ajankohtana, syksyllä ja talvella, koska tutkimuksen yhtenä tavoitteena on tarkastella pitkän aikavälin muutoksia. Arvelin, että kolmessa ja puolessa kuukaudessa voi jo tapahtua joitakin vuorovaikutuksessa havaittavia muutoksia. Samana ajankohtana, syksyllä tai talvella, nauhoitetut oppitunnit on valikoitu niin, että ne olisivat ajallisesti mahdollisimman lähekkäin. Oppituntien valintaan vaikutti myös se, että ne ovat kaikki istumajärjestykseltään ja opetusmuodoltaan samantyyppisiä. Tällä valinnalla yritetään minimoida kontekstin muutoksia, jotka voisivat vaikuttaa ryhmän vuorovaikutukseen.

Aineistoni tunneilla oppilaat piirtävät, askartelevat, pelaavat ja tekevät ryhmätehtäviä. He istuvat yhden tai kahden suuren pöydän ääressä luokan perällä. Tehtävästä riippuen he voivat myös istua pöydän päällä tai seistä sen vieressä. Oppilaiden istumajärjestys vaihtelee siis jonkin verran paitsi oppitunneittain niin myös saman tunnin aikana. Opettaja ja avustajat yleensä kiertävät pöydän ympärillä, kun oppilaat piirtävät tai askartelevat. Syksyn ensimmäistä tuntia lukuun ottamatta oppitunnit alkavat niin, että opettaja esittää ryhmälle kysymyksiä, jotka koskevat tunnin aihetta. Esimerkiksi oppitunti, jolla oppilaat piirtävät sydämen, alkaa sydämen toimintaan liittyvillä kysymyksillä. Kun opettaja esittää kysymyksiä tunnin alussa, hän joko seisoo oppilaiden ryhmätyöpöydän vieressä tai istuu pöydässä oppilaiden kanssa. Analysoidessani esimerkkejä luvuissa 4 ja 5 kuvailen oppilaiden, opettajan ja avustajien sijaintia, jos se näyttää tarpeelliselta analyysin kannalta.

Oppitunneilla on läsnä 5–6 oppilasta ja heidän lisäksi naisopettaja sekä 1–2 avustajaa. Avustajat vaihtuvat tunnista toiseen, ja yhteensä heitä on 4. Esittelen seuraavaksi ryhmän oppilaat peitenimin. Oppilaan ikä on merkitty nimen perään sulkuihin. Tutkimukseni varsinainen kohde on Rolan (11). Hän on venäläinen ja puhuu äidinkielenään venäjää. Luokassa on myös toinen venäläinen poika, Radimir (9), jonka äidinkieli myös on venäjä. Ryhmään kuuluu kolme virolaista oppilasta: Eetu (12) sekä sisarukset Eimar (12) ja Ebba (11), jotka puhuvat äidinkielenään viroa. Magdalena (11) ja Maksim (7) ovat Makedoniasta ja keskenään sisaruksia. Heidän äidinkieltensä on makedonia. Paulo (7) taas on kotoisin Angolasta. Hänen äidinkieltensä on Angolan portugali. Syksyn ensimmäisen oppitunnin läsnäolijat ovat Rolan, Eetu, Eimar, Ebba, Magdalena ja Maksim. Syksyn toisella ja kolmannella tunnilla jatkavat vain Rolan, Eetu, Eimar ja Ebba, ja heidän lisäksi läsnä on Radimir. Talven ensimmäisellä tunnilla näistä viidestä oppilaasta paikalla on Rolan, Eetu, Eimar ja Ebba. Talven toisella tunnilla kaikki viisi ovat läsnä. Heidän lisäksi talven tunneille osallistuu yksi uusi oppilas, Paulo, joka aloittaa valmistavan opetuksen siis vasta kevätlukukaudella. Muut oppilaat ovat saapuneet Suomeen kesällä ja aloittaneet valmistavassa opetuksessa syyslukukauden alussa.

Vaikka opettaja ja avustajat puhuvat oppitunneilla etupäässä suomea ja kannustavat oppilaita alusta asti ilmaisemaan itseään suomeksi, luokassa kommunikoidaan paljon muillakin kielillä kuin suomen kielellä. Äidinkieltensä lisäksi Rolan puhuu ainakin englantia, ja yhdellä aineiston oppitunnilla hän leikittelee saksan kielellä. Eetu ja Eimar puhuvat myös englantia, ja Ebbakin osoittaa ymmärtävänsä sitä tai osaavansa sitä edes jonkin verran. Radimir ei osaa englantia aloittaessaan valmistavan opetuksen, mutta hän alkaa käyttää englanninkielisiä ilmauksia lukuvuoden aikana. Oppitunneilla Rolan keskustelee Radimirin kanssa venäjäksi ja virolaisten oppilaiden kanssa pääasiassa englanniksi ja talvella myös jonkin verran suomeksi. Opettajille ja avustajille Rolan puhuu englantia tai suomea. Vaikka suomenkielinen vuorovaikutus lisääntyy talvella, englannin asema säilyy vahvana oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa talvellakin. Rolanin vanhemmista kumpikaan ei puhu suomea.

1.2.2 Aineiston nauhoitus ja litterointi

Oppituntien nauhoituksiin on saatu lupa Helsingin kaupungin opetusvirastolta ja videoitavien oppilaiden vanhemmilta. Olen itse ollut nauhoittamassa ja seuraamassa talven toista oppituntia. Muita aineistoni oppitunteja olen tarkastellut vain kuvanauhalla. Nauhoitteet on kuvattu kahdella kameralla niin, että luokan perällä sijaitsevaa ryhmätyöpöytää kuvataan kahdesta eri suunnasta. Toinen tärkeä osa tutkimusta on litterointi, jossa tehdyt ratkaisut vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin (Seppänen 1997: 18).

Tutkielmassani esitetyt esimerkit on litteroitu käyttäen keskusteluanalyysin litterointimerkkejä (Liite 1). Oppilaat on merkitty litteraattiin peitenimillään. Opettajasta käytetään ope-lyhennettä, ja avustajat on merkitty lyhentein apu1, apu2 jne. Erityisesti ei-kielellisen viestinnän, kuten keskustelijoiden katseiden, liikkeiden ja eleiden, litteroinnissa on ollut välttämätöntä tehdä valintoja. Olen nostanut litteraatissa esiin sellaista ei-kielellistä toimintaa, jota keskustelijat näyttävät hyödyntävän vuorovaikutuksessaan. Kaikkea ei-kielellistä toimintaa ei siis ole tarpeen merkitä litteraattiin, sillä se ei aina ole oleellista vuorovaikutuksen kannalta.

2 Tutkimusmetodina keskustelunanalyysi

Keskustelunanalyysi perustuu Harvey Sacksin 1960- ja 1970-luvuilla pitämiin luentoihin (ks. Sacks 1992). Sacksin (1992) merkittävä ajatus oli, että puhujat ymmärtävät toisiaan, koska keskustelu on jäsentynyttä ja järjestynyttä toimintaa. Jokainen vuoro on kontekstin muokkaama ja toisaalta kontekstia uudelleen muovaava (Heritage 1984: 242). Keskustelunanalyysissa tutkitaan merkityksellisiä toimintoja, joita ihmiset luovat puheessa. Toimintojen merkitys syntyy puhujien yhteistyönä, sillä vastaanottajan vastausvuoro osoittaa, millaiseksi toiminnaksi hän on tulkinnut toisen puhujan vuoron. (Hakulinen 1997a: 13–17.) Seuraavaksi tarkastelen sitä, millä tavalla nämä keskustelunanalyttiset näkemykset vuorovaikutuksesta vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen. (Keskustelunanalyttisen tutkimuksen eri vaiheista ks. Tainio 2007a.)

Tutkimuksen tärkeimmät periaatteet ovat aineistolähtöisyys, empiiristen havaintojen tekeminen ja kontekstisidonnaisuus. Aineistolähtöisyys tarkoittaa sitä, että kaikki mikä näyttäytyy vuorovaikutuksessa voi olla tulkinnan kannalta merkityksellistä (Tainio 2007b: 29). Tutkijan täytyy pitäytyä tulkinnoissa, jotka havaitaan vuorovaikutuksessa (Tainio 2007b: 30), eikä hän etsi selitystä tilanteen ulkoisista tekijöistä (Savijärvi 2011: 14). Analyysin tulee perustua vuorovaikutukseen osallistuvien omille tulkinnoille (Tainio 2007b: 30). Kontekstisidonnaisuus taas tarkoittaa sitä, että jokaista toimintoa tarkastellaan ja analysoidaan osana edellisten ja seuraavien vuorojen sekä laajempien jaksojen muodostamaa kontekstia (Tainio 2007b: 29). Omassa tutkimuksessani konteksti käsitetään vielä laajemmin: kontekstiin kuuluu myös keskustelijoiden ei-kielellinen viestintä ja fyysinen ympäristö.

Keskustelunanalyysissa on nostettu esille kolme keskeistä jäsenystä, joiden varaan keskustelu rakentuu ja joihin keskustelijat itse siis orientoituvat. Nämä jäsenyykset ovat vuorottelujäsenyys, sekvenssijäsenyys ja korjausjäsenyys. (Hakulinen 1997a: 13–17.) Vuorottelujäsenyys ohjaa vuorojen pituutta sekä vuorojen ja puhujan vaihtumista (ks. esim. Hakulinen 1997b). Keskustelussa peräkkäiset vuorot ovat kytköksissä toisiinsa, ja ne muodostavat yhdessä laajempia jaksoja (Raevaara 1997: 75). Tällaisten laajempien jaksojen rakentumista ohjaa taas sekvenssijäsenyys (ks. esim. Raevaara 1997; Schegloff 2007; Stivers 2012). Jos keskustelussa sen sijaan ilmenee ongelmia, esimerkiksi ymmärtämiseen tai kuulemiseen liittyviä, niitä käsitellään korjausjäsenyyksen toimintatapojen avulla (ks. esim. Sorjonen 1997).

Vuorovaikutuksen rakentumiseen vaikuttaa vielä kolmaskin jäsennys, preferenssijäsennys, joka liittyy siihen, miten keskustelun osallistajat voivat valita vaihtoehtoisia tapoja, joista toiset ovat odotuksenmukaisempia kuin toiset (ks. esim. Tainio 1997; Pomerantz ja Heritage 2012). Tutkielmani kannalta keskeisimmät jäsennykset ovat vuorottelujäsennys, sekvenssijäsennys ja korjausjäsennys. Esittelen ne tarkemmin luvussa 3, jossa pohdin myös institutionaalisuuden vaikutusta keskustelun jäsentymiseen aineistoni tunneilla.

2.1 Toisen kielen oppimisen keskustelunanalyttinen tutkimus

Tässä luvussa luon katsauksen keskustelunanalyttisesti suuntautuneeseen toisen kielen oppimisen tutkimusperinteeseen. Niina Lilja (2010) on esittänyt laajan kuvauksen sen lähtökohdista ja eri tavoin painottuneista suuntauksista. Esittelen myös tutkimukseni kannalta keskeisimpiä toisen kielen oppimista käsitteleviä tutkimuksia.

Perinteisesti kakkoskielinen vuorovaikutuksen tutkimus on jakautunut kahteen haaraan: keskustelunanalyttiseen tutkimukseen, joka on keskittynyt vuorovaikutuskäytänteiden tarkastelemiseen ja SLA-tutkimukseen,¹ jonka pääasiallinen tutkimuskohde on ollut kielen oppiminen. Vaikka nämä suuntaukset ovat olleet teoreettisilta lähtökohdiltaan hyvin erilaiset, ne ovat lähentyneet toisiaan ja on syntynyt uusi tutkimussuuntaus, joka yhdistelee vuorovaikutuksen ja kielen oppimisen tutkimista. Keskustelunanalyttinen toisen kielen tutkimus kuuluu tähän uuteen suuntaukseen. (Lilja 2010: 29–30, 40.) Alan Firth ja Johannes Wagner (1997) ovat kritisoineet perinteistä SLA-tutkimusta esimerkiksi siitä, että se on kuvannut oppijoiden tavoitteeksi natiivipuhujien kielellisen kompetenssin, vaikka kommunikointi on mahdollista monenlaisen kielellisen kompetenssin varassa. He ovat itse korostaneet kielenkäytön kontekstuaalisuutta sekä kielen oppimisen vuorovaikutuksellista ja sosiaalista luonnetta (m.a.).

Kielen oppimisesta kiinnostuneet keskustelunanalyttiset tutkimukset ovat tutkimustavoiltaan empiirisiä, ja ne tarkastelevat kielen oppimista, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa. Keskustelunanalyttisetkin tutkimukset eroavat kuitenkin siinä, miten ne määrittelevät oppimisen ja millaisiin oppimisteorioihin ne nojautuvat. (Lilja

¹ SLA-tutkimus tarkoittaa second language acquisition -tutkimusta. SLA-tutkimus on ollut

2010: 40.) Osa tutkimuksista tukeutuu Jean Laven ja Etienne Wengerin (1991) tilannesidonnaisen oppimisen teoriaan, jossa oppiminen nähdään osallistumisessa tapahtuvana muutoksena.

Liljan (2010: 42) mukaan tutkimusten haasteena on muutoksen määrittelemisen. Muutoksen voidaan nähdä tapahtuvan yhden tilanteen, kuten yhden keskustelun tai tehtäväjaksoson, aikana (Lilja 2010: 43; Savijärvi 2011: 17). Tällöin ongelmaksi muodostuu se, että ei voida osoittaa, ovatko muutokset pysyviä. Tätä ongelmaa ei taas ole tutkimuksissa, joissa havainnoidaan pitkän aikavälin muutoksia ja hyödynnetään siis pitkittäisiä aineistoja. (Savijärvi 2011: 17.) Pitkittäistutkimusta ovat tehneet toisen kielen oppimisesta esimerkiksi John Hellermann (2009), Asta Cekaite (2006) ja Marjo Savijärvi (2011). Hellermann (2009) on tarkastellut S2-oppijan itsekorjauksia ja niissä tapahtuvia muutoksia pitkällä aikavälillä. Cekaite (2006) taas on tutkinut ruotsin kielen oppimista valmistavan luokan tunneilla. Yhtenä tutkimuskohteena ovat muutokset luokan vuorovaikutukseen osallistumisessa (Cekaite 2007). Cekaite (2007) on havainnut, että oppilaan osallistumisaktiivisuus muuttuu ajan kuluessa: aluksi lapsi on hiljainen, jonka jälkeen hän muuttuu äänekkääksi ja viimeisessä vaiheessa taidokkaaksi oppijaksi. Miina Gustafsson (2014) on tehnyt pitkittäistutkimuksen suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä valmistavassa opetuksessa. Hän tarkastelee oppilaiden oma-aloitteisia kysymyksiä ja vastauksia sekä puhuttelua vastausvuoronpyyntönä (mt.).

Pitkittäistutkimuksissakaan oppimisen osoittaminen ei ole täysin ongelmatonta. Lilja (2010: 43) pitää pitkittäisten tutkimusten haasteena muuttuvaa oppimis- ja vuorovaikutuskontekstia, joka saattaa aiheuttaa muutoksia. Lisäksi ongelmana on se, että tutkijan on mahdotonta saada nauhalle kaikkea oppimisen kannalta merkittävää vuorovaikutusta, mikä tarkoittaa sitä, että jotain oleellista voi jäädä huomaamatta (mts. 44–45). Simona Pekarek Doehler (2010) nostaa myös esiin tutkimuksen metodologisia haasteita ja korostaa oppijan omaa orientoitumista oppimiseen. Tällöin ongelmaksi muodostuu se, että tutkitaan vain osallistujien itse havaitsemaa oppimista (Savijärvi 2011: 18).

Osa tutkimuksista on keskittynyt erilaisiin käytänteisiin, jotka edistävät kielen oppimista. Sellaisia ovat esimerkiksi korjausjaksot (ks. esim. Kurhila 2003; Lilja 2010) ja kielenainesten toisto tai kierrätys (ks. esim. Piirainen-Marsh ja Tainio 2009; Savijärvi 2011). Lilja (2010) on tutkinut toisen aloittamia korjausjaksoja kakkoskielisten ja äidinkielisten puhujien välisissä keskusteluissa ja osoittanut, millaisia mahdollisuuksia

arkikeskustelut tarjoavat kielen ja erityisesti sanaston oppimiseen. Arja Piirainen-Marsh ja Liisa Tainio (2009) ovat tutkineet vieraan kielen oppimista toiston avulla tilanteessa, jossa osallistujat pelaavat videopeliä.

Tärkeitä näkökulmia kielenoppimisen tutkimukselle tuo myös Inkeri Lehtimajan (2012) tutkimus, jossa tarkastellaan oppilaiden osallistumismahdollisuuksia suomi toisena kielenä -oppitunnin julkiseen keskusteluun. Saija Merke (2016) on tutkinut oppimista mahdollistavia tilanteita opiskelijoiden aloitteiden, kielen sanastoa ja kielioppia koskevien kysymysten, kautta suomi vieraana kielenä -oppitunneilla. Yhtenä tutkimuskohteena on tunneilmausten yhteys oppimiseen (Merke 2012). Opiskelijat nostavat tunneilmauksia esiin opettajalle esittämässä kysymyksissään sekä kolmannen position vuoroissaan, jotka arvioivat opettajan vastausta. Tunneilmaukset voivat herättää reaktioita myös muissa opiskelijoissa, jolloin opiskelijat rakentavat yhdessä ymmärrystä käsiteltävästä asiasta. (M.a.)

Oma tutkimukseni muistuttaa eniten Savijärven (2011) pitkittäistutkimusta, jossa tarkastellaan suomea äidinkielenään puhuvien lasten ruotsin kielen oppimista kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. Hänen aineistonsa on kerätty kahden ensimmäisen kielikylpyvuoden aikana. Tutkimus osoittaa, miten lasten kielitaito kehittyy niiden kahden vuoden kuluessa. Ensin lapset tulkitsevat opettajien ruotsinkielistä puhetta tilanteeseen, ei-kiellelliseen toimintaan ja fyysisiin huomionkohteisiin tukeutuen. Kielenainesten kierrätystä lapset tekevät jo alkuvaiheessa, jolloin he kierrättävät yksittäisiä sanoja. Myöhemmin lapset kierrättävät myös verbejä ja rakenteita. Lopulta lapset luovat ruotsinkielisiä ilmauksia itse, ilman kierrätystä. Tutkimuksessa analysoidaan siis sekä puheen ymmärtämisessä että puheen tuottamisessa tapahtuvia muutoksia. (Mt.)

2.2 Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi ja sitä hyödyntävä tutkimus

Multimodaalinen vuorovaikutuksen tutkimus perustuu samoille lähtökohdille kuin keskustelunanalyysikin: vuorovaikutuksen katsotaan rakentuvan vuoroista ja toiminnoista, jotka muodostavat erilaisia sekvenssejä. Vuorot saavat siis merkityksensä siinä kontekstissa, jossa ne on tuotettu. Multimodaalisessa vuorovaikutusanalyysissä konteksti nähdään kuitenkin laajemmin kuin keskustelunanalyysissä. Tulkitessaan vuoroja keskustelijat hyödyntävät sekventiaalisen kontekstin lisäksi myös ympäröivää

fyysistä tilaa ja materiaalista maailmaa. Multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin tavoitteena onkin selvittää, mitä kehollisia tai materiaalisia resursseja keskustelijat käyttävät yhteisymmärryksen luomiseksi. (Kääntä ja Haddington 2011: 20–22.)

Kasvotusten tapahtuvassa vuorovaikutuksessa ihmiset voivat hyödyntää puheen lisäksi omaa kehoaan, eleitään ja kasvoniilmeitään sekä ympäristöään, kuten esineitä ja tilaa, kun he pyrkivät ymmärtämään toisiaan ja tulemaan itse ymmärretyiksi (Kääntä ja Haddington 2011: 11). Ei-kielellinen viestintä ja fyysinen ympäristö ovatkin tutkimillani oppitunneilla tärkeä resurssi, jota sekä opettaja että oppilaat hyödyntävät rakentaakseen yhteistä ymmärrystä. Ryhmän vuorovaikutusta olisi monissa tilanteissa mahdotonta tulkita ilman ei-kielellisen kontekstin tarkastelua. Savijärvi (2011: 35) korostaa kielikylpypäiväkodin fyysisten tilojen merkitystä oppimisen kannalta.

Multimodaalisessa vuorovaikutustutkimuksessa on tutkittu esimerkiksi katseita ja eleitä. Katse- ja eletutkimusta on tehty samoista näkökulmista: on oltu kiinnostuneita siitä, miten katseet ja eleet toimivat puheenvuorojen vaihdossa ja miten niillä kiinnitetään huomio puheena oleviin asioihin ja luodaan keskustelijoiden välistä yhteisymmärrystä (Kääntä ja Haddington 2011: 28–29, 31). Eleitä on tutkittu esimerkiksi afaatikkojen keskusteluissa, joissa ilmenee kielellisiä ongelmia (ks. esim. Klippi 1996; Laakso 2011). Minna Laakso (2011) vertailee puhumaan oppivien lasten ja afasiaa sairastavien aikuisten käyttämiä eleitä sanahakutilanteissa.

Monet toisen kielen oppimista ja kakkoskielistä vuorovaikutusta kuvaavat tutkimukset ovat hyödyntäneet multimodaalista näkökulmaa (ks. esim. Savijärvi 2011; Lehtimaja 2012; Gustafsson 2014). Osassa tutkimuksista analyysi keskittyy ei-kielellisen viestinnän ja materiaalsen maailman tarkasteluun ja selvittää niiden suhdetta oppimiseen. Tutkimuskohteena ovat olleet esimerkiksi opettajan tunneilla käyttämät eleet, jotka toimivat kielenoppimisen resurssina (ks. esim. Lazaraton 2004; Osala 2008) ja korjausjaksot. Mi-Suk Seo (2011) on tutkinut korjausjaksoja, joissa äidinkielen puhuja käyttää eleitä päästäkseen jälleen yhteisymmärrykseen kielenoppijan kanssa. Marianne Gullberg (2011) taas on selvittänyt, miten kielenoppijat käyttävät eleitä hyödykseen ongelmallisissa keskustelun jaksoissa. Hän kuvailee, miten erityyppiset eleet ratkovat erilaisia kielellisiä ongelmia, kuten sanastollisia tai kieliopillisia (mts. 139–143). Søren Eskildsen ja Johannes Wagner (2015) huomauttavat, että eleen rooli vuorovaikutuksessa on aina empirinen kysymys. Eleiden luokittelu kontekstista riippumattomiin ryhmiin ei siis ole keskustelunanalyttisen tutkimuksen kannalta mielekäästä.

David Olsherin (2004) tutkimuksessa kakkoskieliset puhujat käyttävät eleitä, kun he saattavat loppuun toisen aloittamia vuoroja. Jenny Paananen (2015) taas on tutkinut, miten ikoniset ja deiktiset eleet (ks. esim. McNeill 1992) edistävät yhteisymmärrystä lääkärin vastaanotolla käydyissä keskusteluissa, joiden toinen osallistuja, joko lääkäri tai potilas, on kakkoskielinen. Eleiden yhteyttä kielenoppimiseen on tarkasteltu myös pitkittäisesti. Eskildsen ja Wagner (2015) ovat selvittäneet, miten eleet tukevat sanaston oppimista pitkällä aikavälillä. Vaikka eleet tulkitaankin kontekstin perusteella, hyödynnän eletutkimuksissa tehtyjä havaintoja analysoidessani omaa aineistoani.

3 Vuorovaikutus valmistavan opetuksen oppitunneilla

Tässä luvussa esittelen tekijöitä, jotka vaikuttavat aineistoni vuorovaikutuksen institutionaalisuuteen, ja pohdin, miten institutionaalisuus näkyy tutkimieni oppituntien vuorovaikutuksessa. Luvussa nousee esiin myös se, miten arkikeskustelu ja institutionaalinen vuorovaikutus eroavat toisistaan. Vuorovaikutuksen rakentumiseen vaikuttavaa vuorottelujäsennystä, sekvenssijäsennystä ja korjausjäsennystä käsittelen niiltä osin kuin on tutkimukseni kannalta oleellista.

3.1 Oppituntien institutionaalisuus

Käy läpi joitakin arkikeskustelun ja institutionaalisen vuorovaikutuksen eroavaisuuksia ja nostan esiin aineistoni institutionaalisen luonteen. Tutkimani vuorovaikutus on valmistavan opetuksen oppitunneilta, joten sitä voidaan pitää institutionaalisena. Kun vuorovaikutusta luokitellaan institutionaaliseksi, oleellista on kuitenkin myös se, että osallistujat itse orientoituvat institutionaalisuuteen (Raevaara, Ruusuvuori ja Haakana 2001: 13). Lisäksi on hyvä muistaa, että oppitunnin aikana käydyistä keskusteluista toiset vaikuttavat institutionaalisemmilta kuin toiset. Paul Drew'n ja John Heritagen (1992) mukaan institutionaalinen vuorovaikutus eroaa arkikeskustelusta, koska se on tavoitteellista, sen osallistujia koskevat roolien asettamat rajoitteet ja sen tulkintaa ohjaavat tulkintakehykset. Pohdin seuraavaksi tutkimieni oppituntien institutionaalisuutta Drew'n ja Heritagen määritelmän pohjalta.

Arkikeskustelulla ei ole ennalta määrättyä tavoitetta, toisin kuin luokkahuonevuorovaikutuksella, jonka ainakin yhtenä päämääränä on oppiminen. Opetuksen tavoitteet on ilmaistu Perusopetukseen valmistavan opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus 2009). Suomen kielen opintojen tavoitteena on kielitaidon tasojen kuvausasteikolla taso A1.3–A2.1, joka kuvaa keskimäärin oppilaan osaamista valmistavan opetuksen päättyessä (Opetushallitus 2009: 7). Vaikka tutkimillani oppitunneilla ei tehdä kieleen liittyviä harjoituksia, on tuntien keskeinen tavoite se, että oppilaiden suomen kielen taidot kehittyisivät. Opettajat puhuvat oppilaille pääasiassa suomea ja kannustavat myös oppilaita puhumaan suomeksi. Kaikki

suomenkielinen keskustelu, myös oppitunnin aiheesta poikkeava, tukee siis valmistavan opetuksen tavoitetta eli suomen kielen oppimista.

Opetuksen tavoitteellisuus näkyy myös siinä, että oppituntien kulku, tehtävät ja käytetyt materiaalit on etukäteen suunniteltu (Lehtimaja 2012: 30). Oppitunnit voivat noudattaa tiettyä kaavaa, jolloin niissä toistuvat samat toiminnot. Tutkimukseni kaikki oppitunnit eivät kulje saman kaavan mukaan, mutta joitain toistuvia piirteitä niissä on, kuten luvussa 1.2.1 kuvailin. Toisaalta myös oppilailla on keinonsa vaikuttaa vuorovaikutuksen rakentumiseen tekemällä omia aloitteitaan ja nostamalla esiin erilaisia puheenaiheita (ks. esim. Lehtimaja 2012; Gustafsson 2014; Merke 2016).

Luokkahuonevuorovaikutuksesta tekee institutionaalisen myös se, että keskustelijoilla on roolit, opettajan ja oppilaan roolit, jotka ovat epäsymmetriset. Opettajalla on oppilaita enemmän oikeus päättää, kuka saa puhua, mistä puhutaan ja milloin. (Tainio 2007b: 50.) Laura Ruuskanen (2007: 92) huomauttaa, että opettajan ja oppilaiden välillä on tiedollinen epätasapaino. Tämän lisäksi S2-luokassa opettajan ja oppilaiden välillä vallitsee myös kielellinen epäsymmetria (mts. 92). Opettaja yleensä siis tietää tunneilla käsiteltävistä asioista enemmän kuin oppilaat, ja hän puhuu suomea äidinkielenään (Lehtimaja 2012: 31). Oppilaat voivat tasoittaa tiedollista epäsymmetriaa esittämällä opettajalle kysymyksiä ja nostamalla samalla esiin omia havaintojaan opetettavasta asiasta. Kysymyksillään opiskelijat siis osoittavat sekä tarvitsevansa tietoa että tietävänsä asiasta. (Merke 2016: 17–18, 30–31.)

Lisäksi institutionaalisille keskusteluille on tyypillistä, että osallistujilla on jo kokemuksia ja tietoa vastaavanlaisista tilanteista, mikä vaikuttaa vuorojen tulkitsemiseen (Lehtimaja 2012: 32). Valmistavan opetuksen aloittaneet oppilaat ovatkin jo oppineet luokkahuonevuorovaikutuksen toimintoja, kuten kysymyksiin vastaamista ja kehotuksiin reagoimista, omalla äidinkielellään. Tämä varmasti helpottaa tilanteiden tulkitsemista vieraalla kielellä.

3.2 Vuorovaikutuksen jäsentyminen oppitunneilla

Seuraavaksi esittelen lyhyesti vuorottelujäsenyyksien, sekvenssijäsenyyksien ja korjausjäsenyyksien, jotka vaikuttavat olennaisesti vuorovaikutuksen rakentumiseen. Institutionaalinen vuorovaikutus perustuu samoille säännöille kuin arkikeskustelukin,

mutta edellä esitetyt institutionaaliset tekijät voivat jossain määrin vaikuttaa keskustelun jäsentymiseen.

3.2.1 Vuorottelujäsennys

Sekä luokahuonevuorovaikutusta että arkikeskustelua ohjaavat säännöt, joiden mukaan puhuja vaihtuu. Arkikeskustelun sääntöihin kuuluu, että äänestäjä voi valita seuraavan puhujan, jolla on oikeus ja velvollisuus tuottaa seuraava vuoro. Jos hän ei tee näin, joku toinen puhuja voi valita itse itsensä. Mikäli kukaan ei ota vuoroa, äänestäjä voi jatkaa. (Hakulinen 1997b: 33, 45–46.) Luokahuoneen vuoronvaihto perustuu samoille säännöille kuin arkikeskustelukin (Tainio 2007b: 32), mutta se voi noudattaa joitain erityisiä periaatteita riippuen siitä, millaiseen opetusmuotoon² oppitunti perustuu.

Yleinen S2-tunneilla käytetty opetusmuoto on opetuskeskustelu, jossa opettaja ohjailee vuorovaikutusta kysymyksillään, mutta vuorottelusäännöt ovat joustavat (Lehtimaja 2012: 35). Opetuskeskustelu muistuttaakin vuorojen vaihdoltaan arkikeskustelua, sillä oppilas voi ottaa vuoron oma-aloitteisesti edellisen vuoron jälkeen tai valita toisen oppilaan seuraavaksi puhujaksi (Tainio 2007b: 36). Tutkimillani oppitunneilla oppilaat työskentelevät itsenäisesti, tekevät ryhmätehtäviä ja osallistuvat opetuskeskusteluun.

Luokassa voi esiintyä koko ryhmälle osoitetun vuorovaikutuksen lisäksi myös yksityisiä, esimerkiksi opettajan ja yhden oppilaan välillä käytyjä keskusteluja (Lehtimaja 2012: 34). Aineistoni oppitunnit koostuvat erilaisista vuorovaikutustilanteista, joista toiset ovat julkisempia kuin toiset. Opettajalla on esimerkiksi tapana esittää tunnin alussa koko luokalle kysymyksiä, jolloin keskustelu on selvästi julkista. Ryhmätöitä tehdessä keskustelut ovat taas usein yksityisiä. Tarkastelen tutkimuksessani sekä julkisesti että yksityisesti esitettyjä kysymyksiä ja kehotuksia. Keskustelujen jaottelu yksityisiin ja julkisiin ei tosin ole yksiselitteistä, sillä yksityiset keskustelut voivat muuttua helposti julkisiksi. Luokassa voi myös olla käynnissä monta erilaista keskustelua yhtä aikaa.

² Lahdes (1997) jakaa opetusmuodot neljään luokkaan: esittävään opetukseen, opetuskeskusteluun, ryhmätyöskentelyyn ja yksilölliseen työskentelyyn. McHoul (1978) kuvailee esittävän opetuksen vuoronvaihtosysteemiä.

Opettajan aloitteet ovat yleensä kysymyksiä, joilla hän siirtää vuoron oppilaille. Vuoronsiirto voidaan tehdä yksilöimättä seuraavaa puhujaa. (Karvonen 2007: 120.) Kun opettaja esittää aineistoni tunneilla kysymyksen, jota ei ole yksilöity kenellekään, oppilaat voivat ottaa oma-aloitteisesti ja viittaamatta vastausvuoron. Toisaalta opettaja voi tarjota vuoroa yksilöidysti nimeämällä seuraavan puhujan tai osoittamalla muulla tavoin, kenelle vuoro on kohdistettu (Karvonen 2007: 125). Nimeämisen lisäksi opettaja voi käyttää toisen persoonan pronominia (ks. esim. Karvonen 2007: 127–130) tai hyödyntää ei-kielellisiä keinoja (ks. esim. Kääntä 2011; Osala 2008) valitessaan seuraavan puhujan. Merke (2012: 201) huomauttaa, että luokkahuonevuorovaikutukseen osallistuminen saattaa muodostua hyvin monimutkaiseksi sen takia, että yhdelle henkilölle kohdistettu vuoro voi herättää reaktioita muissa läsnäolijoissa. Monimutkaiset vuorottelutilanteet näkyvät esimerkiksi päällekkäispuhuntana, jolloin ne muistuttavat enemmän arkikeskustelua (mas. 223).

3.2.2 Sekvenssijäsennys

Keskustelussa peräkkäiset vuorot liittyvät toisiinsa ja muodostavat yhdessä laajempia jaksoja. Jokainen vuoro luo odotuksen siitä, millainen seuraava vuoro on, ja toisaalta jokainen vuoro osoittaa sen, miten edellinen vuoro on tulkittu. (Raevaara 1997: 75.) Vuorot voivat projisoida seuraavan vuoron toiminnon ja muodostaa näin toimintajaksoja, joita kutsutaan vieruspareiksi (Heritage 1984: 245–246). Laajentumaton vieruspari eli sekvenssin perusyksikkö muodostuu kahdesta vuorosta, etujäsenestä ja jälkijäsenestä. Ne ovat eri puhujien muodostamat, ja ne sijaitsevat keskustelussa peräkkäin. Etujäsen toimii aloitteena, ja jälkijäsen reagoi tähän aloitteeseen. Vierusparit muodostuvat kahdesta osasta, joiden jäsenet ovat samaa tyyppiä, kuten tervehdys–vastatervehdys, kysymys–vastaus, tarjous–hyväksyminen/hylkääminen jne. (Schegloff 2007: 13.) Jos etujäsenellä on kaksi vaihtoehtoista jälkijäsentä, toinen niistä on preferoitu ja toinen on preferoimaton (ks. esim. Tainio 1997).

Tutkielmassani tarkastelen sekvenssejä, joiden etujäsenenä on kysymys tai direktiivi. Aitojen kysymysten tehtävänä on tuottaa kysyjälle jokin puuttuva tieto tai varmistus (ISK§ 1678). Luokkahuonevuorovaikutuksessa yleisiä ovat myös ns. epäaidot kysymykset (ks. esim. Mehan 1985). Opettaja ei siis kysy, koska häneltä puuttuu jokin

tieto, vaan hän esittää kysymyksen esimerkiksi opettaakseen oppilaita tai kerrataakseen jotain jo opittua asiaa (Kleemola 2007: 61–62). Direktiivillä taas käsketään, kehoitetaan, pyydetään tai neuvotaan jotakuta toimimaan tai olemaan toimimatta tietyllä tavalla (ISK § 1645). Kysymys vaatii jälkijäsenekseen vastauksen, ja kehoitus taas edellyttää vastaanottajalta käskyn tai pyynnön toteuttamista (ISK § 1199; ISK § 1216). Kaikki etujäsenet projisoivat toiminnoltaan tietynlaista jälkijäsentä, mutta kysymykset projisoivat jälkijäsenensä vielä tarkemmin: ne määrittelevät myös sen, minkä muotoinen jälkijäsenen tulisi olla (Schegloff ja Lerner 2009: 110-111). Vastauksen muotoilemista kysymyksen projisoimalla tavalla käsitellen tarkemmin luvussa 4, aineiston analyysin yhteydessä.

Vierusparit muodostuvat vähintään kahdesta osasta, mutta usein ne laajenevat erilaisista syistä. Ennen varsinaista vierusparia saatetaan muodostaa esisekvenssi, jonka tehtävänä on esimerkiksi varmistaa vastaanottajan huomio tai selvittää, millaiseksi varsinainen vieruspari kannattaa muotoilla. Vieruspari voi laajentua myös siten, että se saa välilaajennuksen. Välisekvenssi sijoittuu varsinaisen vierusparin etujäsenen ja jälkijäsenen väliin ja muodostaa toisen vierusparin. Välisekvenssillä voidaan esimerkiksi tehdä korjausaloite, jos etujäsenen kuulemisessa tai ymmärtämisessä on ollut ongelmia. (Schegloff 2007: 22–57.) Alkuperäisen etujäsenen synnyttämä odotus jälkijäsenestä säilyy välisekvenssin ajan (Raevaara 1997: 81). Lisäksi vierusparit voivat saada jälkilaajennuksen, jolla esimerkiksi arvioidaan vierusparin jälkijäsentä tai osoitetaan se vastaanotetuksi (Schegloff 2007: 115–127).

Luokkahuonevuorovaikutuksessa jälkilaajennukset ovat usein opettajan arviointivuoroja. Luokkahuonevuorovaikutuksen perusekvenssi voidaankin nähdä vierusparin sijaan kolmiosaisena, jolloin siihen kuuluu opettajan aloite, oppilaan reaktio ja opettajan palaute (Tainio 2007b: 40). Palautteessaan opettaja arvioi oppilaan vastauksen oikeaksi tai vääräksi (Merke 2012: 202). Luokkahuonevuorovaikutusta tutkittaessa lähdetään siis yleensä liikkeelle siitä, että sekvenssit rakentuvat näistä kolmesta vuorosta (ks. esim. Kleemola 2007: 63, 77–86; Merke 2012). Vaikka aineistoni tunneilla esiintyykin runsaasti opettajan palautevuoroja, ilmenee tunneilla myös kysymysekvenssejä, jotka ovat vain kaksiosaisia.

3.2.3 Korjausjäsenitys

Keskustelussa voi esiintyä puheen tuottamiseen, kuulemiseen tai ymmärtämiseen liittyviä ongelmia, joita keskustelijat ratkovat korjausjäsenityksen avulla (Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977). Keskustelijat nostavat siis esiin ongelmakohdan ja käsittelevät sitä erilaisin korjauskäytäntein ja yrittävät löytää ratkaisun ongelmaan (Sorjonen 1997: 111, 137). Lilja (2010) esittelee korjausjäsenitykseen liittyvää terminologiaa. Termillä *ongelmavuoro* viitataan siihen vuoroon, jossa ongelmalliseksi osoitettu vuoro on. *Korjausaloite* on taas nimitys vuorolle, joka käsittelee edellistä vuoroa ongelmallisena. (Mts. 51.) Korjausaloitteena voivat toimia esimerkiksi avoimet korjausaloitteet, toistot, ymmärrysehdokkaat tai eleet (ks. esim. Kurhila 2003; Lilja 2010; Sorjonen 1997). Omassa aineistossani esiintyy runsaasti avoimia korjausaloitteita.

Korjausjakson voi aloittaa joko ongelmavuoron tuottanut puhuja itse tai puheen vastaanottaja (Sorjonen 1997: 112). Tutkimukseni kannalta tärkeitä ovat oppilaan tekemät korjausaloitteet, jotka osoittavat edellisen vuoron jollain lailla ongelmalliseksi tai tarkistavat ymmärrystä, eli tarkasteltavana on siis vastaanottajan aloite. Korjausaloitteet sijaitsevat yleensä ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa, ja niitä seuraa korjausvuoro (Lilja 2010: 62). Markku Haakanan (2011: 36) mukaan vastaanottajan aloittamat korjausjaksot ovat tyypillisesti sellaisia, joissa puhuja tekee korjausaloitteen, mutta jättää ongelman korjaamisen ongelmalliseksi osoitetun vuoron esittäjälle. Omassa aineistossani opettaja ja avustajat muotoilevat kysymyksiään uudestaan ja käyttävät ei-kielellistä viestintää, jos eivät saa vastausta. Joskus voi käydä niin, että korjausvuoro ei ole tehokas, joten vastaanottaja joutuu tekemään uuden korjausaloitteen (Seo 2011: 112). Tällaisia korjausaloittekettuja on kutsuttu nimellä *multibles* (Schegloff ym. 1977: 369). Ne ovat hyvin yleisiä aineistoni tunneilla.

4 Vierusparit osoittamassa ymmärryksen edellytyksiä ja ymmärrysongelmia

Tämän luvun tavoitteena on selvittää, millaisiin seikkoihin keskustelijoiden välinen yhteisymmärrys nojaa silloin, kun oppilaan kielitaidot ovat vielä vähäiset, sekä tarkastella, millaisia ymmärrysongelmia keskustelussa ilmenee ja miten niistä päästään yli. Tarkastelun kohteena ovat vierusparit, joiden etujäsen on opettajan esittämä suomenkielinen kysymys tai direktiivi. Kysymyksiin vastaaminen ja direktiiveihin reagoiminen on responsiivista toimintaa: opettajan muodostama etujäsen määrää pitkälti sen, millainen jälkijäsenen tulee olla.

Vierusparirakenne toimii niin, että etujäsen edellyttää seuraavalta vuorolta tietynfunktion tai -rakenteista ilmausta (ISK § 1197). Kysymys vaatii jälkijäsenekseen vastauksen, kun taas direktiivi edellyttää vastaanottajalta käskyn tai pyynnön toteuttamista (ISK § 1199; ISK § 1216). Se, projisoiko etujäsen sanallista vai toiminnallista jälkijäsentä, riippuu vierusparin tyypistä ja etujäsenen asiasisällöstä (Savijärvi 2011: 89). Esimerkiksi pyyntöä voi seurata jokin toiminta, joka toimii vierusparin jälkijäsenenä ilman minkäänlaista puhetta (Olsher 2004: 222). Kysymykset rajaavat direktiivejä tarkemmin sen, millainen jälkijäsenen tulee olla, sillä kysymystyyppi vaikuttaa vastauksen rakenteeseen.

Tyypillisin kysymisen tapa on kysymyslauseen muodostaminen. Kysymyslause voi olla tyypiltään joko hakukysymys, joka alkaa interrogatiivipronominilla, tai vaihtoehtokysymys, jonka tunnistaa *-ko*-liitepartikkelista. (ISK § 1678.) Relevantti vastaus hakukysymykseen täydentää interrogatiivipronominin osoittaman avoimen kohdan (ISK § 1209). Esimerkiksi interrogatiivipronomini *missä* hakee vastaukseksi paikkaa ja pronomini *miksi* hakee syytä (ISK § 1686). Vaihtoehtokysymyksen minimivastaus taas on *-ko*-liitteellisen verbin toisto ilman liitettä tai jokin dialogipartikkeli (ISK § 1680). Vaihtoehtokysymykseen on mahdollista vastata myös ei-prototyyppisesti, mutta sille löytyy yleensä jokin syy (Hakulinen 2001: 9).

Koska vierusparin etujäsen rajaa jälkijäsenen funktion, ja kysymysten tapauksessa myös rakenteen, voidaan jälkijäsentä tarkastelemalla selvittää, miten etujäsen on tulkittu. Vaikka opettaja ja avustajat kannustavat oppilaita puhumaan suomea, ilmaisevat oppilaat itseään paljon myös muilla kielillä. Rolan kommunikoi erityisesti englanniksi ja näyttää vastaavan opettajan suomenkielisiin kysymyksiin englannin

kielellä silloin kun vain pystyy. Se, että Rolan ei vastaa kysymykseen, on usein tulkittavissa ymmärrysongelmaksi eikä puheen tuottamiseen liittyväksi ongelmaksi. En tarkastele sellaisia kysymyssekvenssejä, joissa opettaja hakee kysymyksellään jonkin tarkoitteen suomenkielistä nimeä. Näissäkin kysymyssekvensseissä oppilaat vastaavat usein muulla kielellä kuin suomeksi, mutta kysymykset silti hakevat vastaukseksi suomenkielistä sanaa.

Pelkkä vierusparien tarkastelu ei kuitenkaan riitä, kun selvitetään sitä, mihin keskustelijoiden välinen ymmärrys nojaa. Sekvenssejä analysoidessa täytyy kiinnittää huomiota myös moniin muihin seikkoihin, kuten ei-kielelliseen viestintään, fyysiseen ympäristöön ja vierusparin sekventiaaliseen sijaintiin keskustelussa. Se, että Rolan saa muodostettua jälkijäsenen sujuvasti, ei välttämättä osoita hänen ymmärtävän etujäsentä, sillä keskustelijoiden välinen yhteisymmärrys voi tukeutua puheen sijaan muihin tilanteen tarjoamiin tulkintavihjeisiin. Aloitankin aineistoni analyysin tarkastelemalla tällaisia tapauksia. Käsittelen niitä alaluvussa 4.1.

Samoin silloin kun jälkijäsenen muodostamisessa ilmenee ymmärrysongelmia, voidaan miettiä, mistä nämä ongelmat johtuvat. Jälkijäsenen puuttuminen on keskustelijoiden yhteinen ongelma. Alaluvussa 4.2 tarkastelen sekvenssejä, joissa Rolan ei muodosta jälkijäsentä lainkaan. Syksyn tunneilla on tavallista, että sellaiset kysymyssekvenssit, joiden etujäsen on kohdistettu Rolanille, laajenevat hänen tekemiensä korjausaloitteiden takia. Jälkijäsen ei kuitenkaan jää aina muodostamatta kokonaan, vaan se voi myös viivästyä. Tällaisissa tapauksissa keskustelijat yrittävät erilaisin keinoin palauttaa intersubjektiivisuuden. Näitä tapauksia tarkastelen alaluvussa 4.3. Kaikki luvussa 4 esiteltävät esimerkit ovat syksyn oppitunneilta.

4.1 Jälkijäsen tulee ongelmitta

Salla Kurhila (2008) korostaa, että ymmärtäminen perustuu vuorovaikutuksessa myös muihin tekijöihin kuin vuoron sanamuotoihin. Erityisesti silloin kun keskustelijoiden kielelliset resurssit ovat rajalliset, painottuu kontekstin merkitys puheen tulkinnassa. (Mts. 109.) Tässä luvussa analysoin sekvenssejä, joissa Rolan tukeutuu etujäsenen tulkinnassaan puheen sijaan, tai ainakin puheen lisäksi, ympäristön tarjoamiin vihjeisiin. Tämän luvun esimerkeissä Rolan ei tee korjausaloitetta tai osoita muutenkaan ongelmia jälkijäsenen muodostamisessa. Reagoiminen etujäsenen on siis vaivatonta. Esimerkit

on jaettu kahteen osaan niin, että luvun 4.1.1 etujäsenet on kohdistettu Rolanille. Opettaja siis joko nimeää Rolanin vastaajaksi tai osoittaa muilla tavoin, että kysymys on suunnattu hänelle. Luvun 4.1.2 kysymykset on taas esitetty koko luokalle. Näissä esimerkeissä Rolan tuottaa vastausvuoron oma-aloitteisesti, joko ensimmäisenä vastaajana tai vasta muiden vastausehdotusten jälkeen.

4.1.1 Opettaja antaa vuoron oppilaalle yksilöidysti

Tarkastelen ensimmäisenä esimerkkiä, jossa Rolan tuottaa jälkijäsenen ongelmitta avustajan muodostamalle direktiiville. Esimerkki on syksyn toisen oppitunnin alusta. Oppilaat ovat juuri tulleet luokkaan, ja avustaja on kehottanut heitä istumaan pöydän ääreen. Oppilaat ovat istuutuneet alas joko opettajan ohjaamina tai päättäen itse paikkansa. Rolan on ainoa oppilas, jolla ei vielä ole paikkaa. Avustaja seisoo tyhjän tuolin vieressä, ja Rolan seisoo pöydän toisella puolella.

S2³ Esimerkki 1 (Tänne)

01 Eetu: [(viroa)

02 Apu1: **[Rolan tänne.**

03 (0.6) AVUSTAJA KOPUTTAA SORMELLAAN TUOLIN SELKÄÄ

04 Rolan: **joo |okei.**

|KÄVELEE TUOLILLE, JONKA SELKÄÄ AVUSTAJA ON NAPUTTANUT

Rivillä 2 avustaja puhuttelee Rolania ja sanoo *tänne*. Avustajan esittämä direktiivi on verbitön ilmaus, jonka suuntaa ilmaiseva adverbi toimii käskynä (ks. ISK § 1676) ja muodostaa vierusparin etujäsenen. Esitettyään kehotuksensa avustaja koputtaa sormellaan hänen vieressään olevan tuolin selkää. Hän siis kääkee Rolania istumaan tälle paikalle. Odotuksenmukainen eli preferoitu jälkijäsenen opettajan esittämään direktiiviin on sen toteuttaminen: istuutuminen tälle paikalle. Direktiiviin voidaan vastata myös kielellisesti, esimerkiksi samalla kun sitä noudatetaan (ISK § 1216). Rolanin partikkeliketju *joo okei* rivillä 4 ilmaisee kielellisesti sen, että hän hyväksyy

³ Esimerkkien yhteydessä oleva kirjaimen ja numeron yhdistelmä kertoo siitä, miltä oppitunnilta esimerkki on. S tarkoittaa syksyn tuntia ja T taas talven tuntia. S2 merkitsee siis syksyn toista tuntia.

kehotuksen ja aikoo noudattaa sitä. Vuoron lopussa Rolan käveleekin opettajan näyttämälle tuolille.

Syksyn oppitunneilla Rolanilla on usein ongelmia tuottaa jälkijäsenen opettajan muodostamaan etujäsenen. Tässä esimerkissä Rolan onnistuu kuitenkin tuottamaan jälkijäsenen hyvin pian etujäsenen jälkeen. Tulkitessaan opettajan vuoroa Rolanin on mahdollista tukeutua kielellisen ilmauksen lisäksi ei-kielellisiin vihjeisiin. Muut luokan oppilaat ovat jo löytäneet istumapaikkansa, joten on odotuksenmukaista, että Rolaniakin kehoitetaan istumaan tuolille pöydän ääreen. Myös opettajan ele direktiivin jälkeen toimii tulkinnan apuna. Koska opettaja naputtaa tuolia heti vuoronsa sanottuaan, Rolan voi päätellä, että vuoro koskee tuolia. Lisäksi se, että tilanne on Rolanille tuttu, ohjaa häntä toimimaan tietyllä tavalla. Savijärvi (2011) on havainnut, että lapset pystyvät jo kielikylyyn alkuvaiheessa täydentämään ongelmitta opettajan aloittaman toiminnan, jos etujäsen liittyy tutun, oppitunnin rutiineihin kuuluvan, toiminnan eteenpäin viemiseen. Istuutuminen ja istumaan ohjailu ovat toimintoja, jotka suoritetaan joka tunnin aluksi. Tilanne on siis tuttu Rolanille, ja hän tietää, miten siinä toimitaan.

Seuraavassa esimerkissä Rolan antaa vastauksen lähes välittömästi avustajan esittämään kysymykseen. Rolan istuu pöydän ääressä piirtämässä ja puhumassa toiselle avustajalle, kun pöydän toisella puolella seisova avustaja esittää Rolanille kysymyksen. Ennen Rolanille kohdistamaansa kysymystä avustaja on kysellyt Radimirilta tämän piirustuksesta.

S2 Esimerkki 2 (Blood blood)

01 Rolan: vulkaano on the [head he [he hhh
02 Apu1: [Rolan. mitähä-
03 Apu1: **mitä siinä on (.) punasta**
04 **|suussa sillä (.) dinosauruksella.**
|OSOITTAAN SORMILLA SUUTAAN USEITA KERTOJA JA
SAMALLA LIIKUTTELEE SORMIAAN
05 Apu1: **|mi[tä |(-)**
|LASKEE KÄDEN ALAS
|TUO KÄDEN TAKAISIN SUUN ETEEN
JA LIIKAUTTAA SORMIAAN
06 Rolan: **[blood blood blood. everything [(-) red**
07 Apu1: [ai verta.
08 Ope: [(verta)
09 Rolan: **everything is blo[od.**
10 Apu2: [mm m.

Avustaja puhuttelee Rolania saadakseen tämän huomion ja esittää kysymyksen koskien Rolanin piirtämää dinosaurusta (r. 2–4). Hän haluaa tietää, mitä Rolanin piirtämällä dinosauruksella on suussa. Avustajan esittämä kysymys on tyypiltään hakukysymys, jonka interrogatiivipronominina toimii *mitä*. Interrogatiivipronomini *mikä* hakee vastaukseksi kategoriaa (ISK § 1686), ja partitiivimuoto taas voi osoittaa, että vastaukseksi haetaan ainesanaa. Avustajan kysymyksessä NP:n *dinosaurus* tarkenteena toimii pronomini *se*, joka osoittaa, että tarkoite eli dinosaurus on vastaanottajalle tuttu (ks. Savijärvi 2011: 100). Se onkin tilanteessa läsnä, Rolanin edessä. Samalla kun avustaja nimeää tarkoitteen suu, hän tekee osoittavia eleitä omaa suutaan kohti. Koska Rolan ei vastaa välittömästi opettajan kysymyksen jälkeen tai sen kanssa päällekkäin, avustaja alkaa luultavasti muokata tai toistaa kysymystään (r. 5). Kysymyksen muokkaus kuitenkin keskeytyy, kun Rolan antaa vastauksen avustajan vuoron kanssa päällekkäin. Rolan vastaa avustajan kysymyksen projisoimalla tavalla eli nimeämällä dinosauruksen suussa olevan aineen (r. 6 ja 9). Kysymyksen muokkaamiselle ei siis ole enää tarvetta.

Tähän kysymyssekvenssiin liittyy monta eri tekijää, jotka helpottavat etujäsenen tulkintaa ja mahdollistavat sujuvan vastaamisen. Ensinnäkin avustajan kysymyksessä on Rolanille tuttua sanastoa. Värit, kuten kysymyksessä esiintyvä *punainen*, toistuvat alkuvaiheen opetuksessa, ja oppilaat näyttävät tunnistavan ne jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Substantiivi *dinosaurus* taas muistuttaa englannin kielen sanaa *dinosaur*. Toiseksi avustaja käyttää osoittavia eleitä, jotka auttavat tarkoitteen suu tunnistamisessa. Rolanin tulkinta avustajan kysymyksestä näyttäisikin perustuvan sekä puheeseen että ei-kielelliseen toimintaan. Lisäksi kysymyksen sijainti keskustelussa tekee odotuksenmukaiseksi sen, että kysymys koskee juuri Rolanin piirustusta: avustaja on ennen kysymyssekvenssiä kysellyt Radimirilta tämän piirustuksesta ja esittänyt myös siitä kysymyksiä.

4.1.2 Oppilas ottaa vuoron oma-aloitteisesti

Tietylle oppilaalle kohdistettujen kysymysten ja kehotusten lisäksi opettaja esittää oppitunneilla runsaasti kysymyksiä, joihin oppilaat saavat vastata oma-aloitteisesti. Syksyn oppitunneilla Rolan ei yleensä ota oma-aloitteisesti vastausvuoroa. Cekaiten (2007) tutkimus osoittaa, että opetuksen alkuvaiheessa ruotsi toisena kielenä -oppija, 7-

vuotias tyttö, ei juurikaan ota oma-aloitteisesti vuoroa valmistavan luokan monenkeskisessä luokkahuonekeskustelussa. Vuoron ottaminen vaatii paitsi meneillään olevan puheen tulkintaa niin myös luokan vuorottelusääntöjen tuntemista (mas. 6–7). Rolan vastaa oma-aloitteisesti opettajan esittämiin kysymyksiin vain tietynlaisissa tilanteissa: fyysiseen toimintaan perustuvan ryhmätehtävän tai lautapelin pelaamisen aikana. Luvun esimerkit ovat siis näistä tilanteista.

Esimerkki 3 on syksyn kolmannelta oppitunnilta. Tunnin alussa opettaja on kysellyt oppilailta, mitä he tykkäävät syödä ja mitä eri eläimet syövät. Tämän keskustelun aikana Rolan on ilmaissut englanniksi, ettei hän ymmärrä opettajan kysymyksiä. Myöhemmin samalla tunnilla, opettajan pohjustaessa seuraavaa tehtävää, Rolan on kuitenkin osoittanut ymmärtävänsä *syödä*-verbin merkityksen. Seuraavan esimerkin keskustelu käydään samalla, kun oppilaat tekevät ryhmätehtävää. Ennen esimerkkiä opettaja on tuonut oppilaille kuvia eläimistä sekä kasveista ja laittanut pöydälle alustan, jonka päälle kuvakortit asetellaan. Oppilaat ovat kerääntyneet alustan ympärille, ja he ovat saaneet tehtäväksi sijoittaa kasvikortit alustan vasempaan reunaan. Sen jälkeen opettaja on kysellyt oppilailta, mitä jokin eläin syö tai mikä eläin syö tiettyä kasvia, ja sijoitellut eläinkortteja kasvikorttien viereen sen mukaan, mitä kuvien eläimet syövät ravinnokseen. Rolan ei ole osallistunut vastaamiseen. Viimeisimmällä kysymyksellään opettaja on tiedustellut oppilailta, mikä eläin hänen kädessään olevassa kortissa on. Oppilaat ovat nimenneet eläimen madoksi.

S3 Esimerkki 3 (Madot)

```

01 Ope:      mato[ja.
02 Eimar:    [id.
03          (.)
04 Ope:      mitä madot sy[ö:#
05 Eetu:     [|mato syö tämä tämä, (.) tänne tänne.
              |OSOITTAA ENSIN MATO-KUVAA JA SITTEN TOISTA
              |KUVAA ALUSTALLA
06          (0.6)      OJENTAA KÄTTÄÄN OPETTAJAA KOHTI
07 Eetu:     |tämä [tämä.
              |YRITTÄÄ TARTTUA OPEN KÄDESSÄ OLEVAAN MATO-KUVAAN
08 Ope:     [|nii mut kato mitä mato syö ensin.
              |VETÄÄ MATO-KUVAA LÄHEMMÄS ITSEÄÄN JA
              |OSOITTAA SITTEN TOISEN KÄDEN SORMELLA ERI KUVIA
09          (0.2)
10 Eimar:    ooh,
11          (1.0)
12 Eetu:     ma[|to:ja:,
              |KOSKEE EBBAN NISKAA
13 Radimir: [|mato syö [|sitä.
              |LAITTAA KÄDEN KUVAN PÄÄLLE

```

14 Ope: [hh |madot voi syödä vaikka
|ASETTELEE MATO-KUVAA ERI KUVAKORTTIEN
RINNALLE

15 Eetu: [|hihi
|NIPISTÄÄ EBBAA

16 Ope: to[ta viljaa,

17 Rolan: [|ää
|OSOITTAA YHTÄ KUVAKORTTIA

18 Rolan: ää[ä

19 Ope: [|tualta mut[ta,
|LIIKUTTAA KUVAA VÄHÄN ROLANIN OSOITTAMAAN
SUUNTAAN MUTTA EI LASKE SITÄ ALAS

20 Rolan: [(|lyskähtää)
|LOPETTAA OSOITTAMISEN JA VETÄÄ
KÄDEN POIS

21 Eetu: [|mansigga.
|OSOITTAA KUVAKORTTIA ja NAPUTTAA SITÄ SORMELLA
PARI KERTAA

22 Ope: [mansik|kaaki, (.) joo o.
|LAIITTA MATO-KORTIN MANSIKKA-KORTIN VIEREEN
JA JÄTTÄÄ SEN SIIHEN

Opettaja pitää mato-korttia kädessään ja esittää kysymyksen (*mitä madot syö*, r. 4) kohdistamatta sitä kenellekään. Eetu ottaa ensin vastausvuoron ja ehdottaa yhtä kuvakorttia vastaukseksi (r. 5). Opettaja ei täysin hyväksy Eetun vastausta, joten Radimir ottaa vastausvuoron ja ehdottaa toista kuvaa (r. 13). Eetu ja Radimir vastaavat suomeksi, mutta he eivät nimeä kuvien kasveja, joita ehdottavat vastaukseksi. He viittaavat niihin *tämä*- ja *se*-pronomineilla ja osoittavilla eleillä. Opettaja ei tuota hyväksyvää vuoroa Radimirinkaan ehdotukseen, vaan antaa itse vastausvaihtoehdon (*madot voi syödä vaikka tota viljaa*, r. 14 ja 16).

Rolan esittää vastausehdotuksensa opettajan vuoron kanssa päällekkäin (r. 17 ja 18). Hän ei vastaa suomenkielisellä lauseella, kuten Eetu ja Radimir, vaan äännähtelee ja osoittaa yhtä kuvakorttia. Opettaja näyttää harkitsevan Rolanin vaihtoehtoa liikuttamalla mato-korttia vähän Rolanin osoittamaa kuvaa kohti, mutta ei edelleenkään laske korttia alas. Hän ilmeisesti odottaa sopivampaa vastausta. Lopulta Eetu ja opettaja keksivät yhtä aikaa vastaukseksi mansikan (r. 21 ja 22), jonka opettaja hyväksyy oikeaksi vastaukseksi laskemalla mato-kortin mansikka-kuvan viereen.

Tässä esimerkissä Rolan onnistuu tuottamaan vastausehdotuksen, vaikka opettaja ei sitä hyväksykään oikeaksi vastaukseksi. Rolanin vastausehdotus, osoittava ele, on pätevä jälkijäsen, sillä vastausvaihtoehdot ovat fyysisiä kuvakortteja, joihin voi viitata joko osoittavalla eleellä tai nimeämällä ne suullisesti. Keskustelun seuraamista helpottaakin se, että oppilailta on koko ajan edessään kuvakortit, joihin huomio on kohdistunut ja jotka tukevat puheen tulkintaa. Opettaja esimerkiksi pitää kädessään

kuvaa siitä eläimestä, jota kysymys koskee. Fyysisten huomionkohteiden lisäksi vastaamista helpottaa varmasti myös se, että Rolan voi ensin seurata muiden toimintaa ja toimia sitten itse saamansa mallin mukaan.

Seuraava esimerkki on saman ryhmätehtävän ajalta kuin edellinen esimerkki. Avustaja on tullut opettajan paikalle esittämään kysymyksiä. Ennen esimerkin kysymyssekvenssiä avustaja on kysynyt oppilailta, mikä eläin syö kuusen käpyjä. Seuraavaksi opettaja tiedustelee mustikoista.

S3 Esimerkki 4 (Spiders)

```

01 ?:          minu[:n.
02 Ebba:      [Toomas [Hendrik Ilves (-)
03 Apul:      [mm no mikä eläin tykkää musti,kasta.
04            (0.8)
05 Radimir:  |ket[tu.
              |TEKEE OSOITTAVAN ELEEN
06 Rolan:    [ap spider spider |spider.
              |ROLAN TARTTUU KUVAAN
07 Eimar:    |(nam [nam nam nam nam nam)
              |ROLAN SIIRTÄÄ KUVAA ALUSTAN PÄÄLLÄ
08 Apul:     [|e:i [taida [|tykätä.
              |AVUSTAJA OTTAA KUVAN POIS ROLANIN
              |KÄDESTÄ
09 Ope:      [e:i.
10 Rolan:    [joo the,
11 Apul:     ei [|hä-
              |LAIITTA ROLANILTA OTTAMANSA KUVAN TAKAISIN PÖYDÄLLE
12 Rolan:    [(maiskauttaa)
13           (.)
14 Apul:     hämä[häkki,
14 Rolan:    [puuuh
15           (0.4)
16 Radimir: [(-)
17 Rolan:    [C'mon [you told they eating forest
18 Apul:     [entäs siili.
19 Rolan:    but they [(-).
20 Apul:     [mitä siili syö.

```

Avustaja tiedustelee oppilailta, mikä eläin tykkää mustikasta (r. 3). Kun hän esittää kysymyksen, hänen toinen kädensä on kuvakorttialustan päällä, mutta käsi ei näy kokonaan kameran kuvassa. Jää siis epävarmaksi, tekeekö avustaja jonkinlaisen eleen vai pitääkö hän kättään tietyn kuvan päällä. Avustajan kysymystä seuraa tauko, mikä voi johtua siitä, että oppilaat miettivät oikeaa vastausta. Radimir ottaa ensimmäisenä vastausvuoron. Sanallisen vastauksen (*kettu*, r. 5) lisäksi hän tekee osoittavan eleen kuvakorttialustaa kohti. Rolan muodostaa vastausehdotuksensa Radimirin vuoron lopun kanssa päällekkäin (*ap spider spider spider*, r. 6). Hän osoittaa myös toiminnallaan,

kuvakorttia siirtämällä, mikä on hänen mielestään oikea vastaus. Sekä avustaja että opettaja arvioivat vastauksen vääräksi (r. 8, 9 ja 11). Avustaja ottaa kuvakortin Rolanin kädestä ja laittaa sen takaisin alustan viereen. Rolan on toiminnallaan rikkonut ryhmätehtävän sääntöjä: oppilaat saavat kyllä ottaa oma-aloitteisesti vastausvuoron ja osoittaa elein kuvakortteja, mutta opettajan rooliin kuuluu kysymysten esittäminen ja kuvakorttien liikuttelu.

Avustajan esittämän kysymyksen hakualuetta tarkentaa interrogatiivipronominia määrittävä substantiivi *eläin* (ks. ISK § 1686). Rolanin vastaus *spider* on siis käypä vastausvaihtoehto, vaikkei se olekaan avustajan hakema vastaus. On mahdollista, että Rolan ymmärtää opettajan kysymyksen, mutta esimerkkiin liittyy useita ei-kielellisiä tekijöitä, jotka helpottavat kysymyksen tulkintaa. Yksi mahdollisuus on, että ryhmätehtävää edistävien kysymyssekvenssien toistuminen samanlaisina tai samantyyppisinä helpottaa opettajan kysymyksen tulkitsemista. Tehtävä on toistunut melko samanlaisena: avustaja on esittänyt kysymyksiä, jotka ovat hakeneet vastaukseksi joko eläintä tai kasvia. Avustaja ja opettaja ovat käyttäneet edellisissä kysymyksissään etupäässä joko *syödä*-verbiä tai, kuten tässä esimerkissä, *tykätä*-verbiä. On mahdotonta arvioida, ymmärtääkö Rolan, mitä verbi *tykätä* tarkoittaa, tai missä määrin hän ymmärtää koko kysymyksen.

Kysymyksen muotoilu ja sanavalinnat eivät välttämättä olekaan yhtä oleellisia vastauksen muodostamisen kannalta kuin se, että toiminta on ennakoitavaa ja tukeutuu fyysisiin huomionkohteisiin. Savijärvi (2011: 112) on tutkimuksessaan havainnut, että kielikylpypäiväkodin alkuvaiheessa ei-kielellinen toiminta vaikuttaa lasten tulkintaan enemmän kuin sanallinen muotoilu. Etujäsenen sanallista muotoilua tärkeämpää on, että lapset ymmärtävät, mikä opettajan vuoron tarkoitus on (mts. 112).

Piirainen-Marshin ja Tainion (2009) tutkimuksessa videopeliä pelaavat pojat hyödyntävät puheessaan pelissä käytettyjä vieraan kielen ilmauksia ja rakenteita, joiden avulla he osallistuvat peliin. Pelin kuluessa näistä toistuvista englanninkielellisistä ilmauksista tulee osa pelaajien yhteistä repertuaaria. Ilmausten oppiminen liittyy siis toistoon ja yhdessä toimimiseen, ja lisäksi oppimista tukee myös pelin multimodaalisuus. (Mt.) Samoin aineistoni edellisessä esimerkissä oppilaat toimivat yhdessä tietyn tavoitteen, eli kuvakorttien oikean sijoittelun, saavuttamiseksi. Ryhmätyö tarjoaa sanaston ja rakenteiden toistoa sekä visuaalista tukea kielen ilmauksille.

Myös seuraavassa esimerkissä Rolan voi tukeutua tilanteen tarjoamiin visuaalisiin tulkintavihjeisiin. Oppilaat ja avustaja ovat pelaamassa lautapeliä. Jokaisella on

voisi jatkaa. Koska avustaja ei laita nappulaa heti omalle paikalleen, vaan pitelee sitä kädessään, on todennäköistä, että hän ei tiedä sen oikeaa paikkaa ja yrittää selvittää sijaintia kysymällä muilta pelaajilta. Lisäksi avustajan tekemä pieni ele, pelinappulan nostaminen ilmaan ja laskeminen alas, voi pyrkiä kiinnittämään oppilaiden huomion tähän pieneen esineeseen ja korostaa sitä, että avustaja ei kykene omin avuin laittamaan nappulaa takaisin paikalleen.

4.2 Jälkijäsen jää muodostamatta

Seuraavaksi analysoin sekvenssejä, joissa Rolan ei muodosta jälkijäsentä hänelle esitettyyn kysymykseen. Syksyn tunneilla onkin hyvin tavallista, että Rolan ei vastaa opettajan esittämään kysymykseen, vaikka kysymys olisi kohdistettu hänelle. Vastauksen puuttuminen johtuu ainakin osittain ymmärrysongelmista. Myös talven tunneilta löytyy esimerkkejä, joissa jälkijäsen jää muodostamatta, mutta eri syystä: joku toinen oppilas vie opettajan tai Rolanin huomion kesken kysymyssekvenssin. Keskitynkin tässä luvussa vain sellaisiin tapauksiin, joissa jälkijäsen näyttää puuttuvan ymmärrysongelmien takia.

Syksyn tunneilla Rolan tekee avoimia korjausaloitteita, joilla hän osoittaa opettajan kysymyksen ongelmalliseksi, mutta ei ilmaise tarkemmin ongelmakohtaa. Avoimet korjausaloitteet, kuten kysymyssana *mitä*, toimivat koko edelliseen vuoroon kohdistuvina korjausaloitteina eivätkä paikanna siitä mitään tiettyä osaa ongelmalliseksi (Haakana 2011: 36). Tehdessään korjausaloitteita Rolan käyttää joko *what*-kysymyssanaa tai jotakin partikkelia. Avoimet korjausaloitteet, kuten *mitä*, *tä* tai *hä*, osoittavat yleensä kuulemisen ongelmia tai hyvin vähäistä ymmärtämistä (Sorjonen 1997: 124). Tavoitteena ei kuitenkaan ole osoittaa vain puutteita Rolanin kielitaidossa, vaan analysoida syitä, joiden takia vastaus jää muodostamatta. Rolan onnistuu tuottamaan jälkijäsenen sujuvasti joissain vierusparien muodostamisissa sekvensseissä, kuten luvussa 4.1 ilmeni, joten vastauksen puuttumiselle löytyy muitakin syitä kuin Rolanin puutteellinen kielitaito.

Ensimmäisessä esimerkissä avustaja esittää Rolanille kysymyksen, joka liittyy luokan tekemään museoretkeen. Oppilaat ovat käyneet vierailulla eläinmuseossa, jossa heille on kerrottu dinosauruksista. Vaikka Rolan tekee useita korjausaloitteita, hän ei saa tuotettua jälkijäsentä avustajan kysymykseen. Keskustelun aikana Rolan istuu

pöydän ääressä piirtämässä ja avustajat seisovat hänen takanaan. Samaan aikaan Eetu ja Eimar keskustelevat pöydän toisella puolella virokksi.

S2 Esimerkki 6 (Opas)

```
01 Apu1:   muis[taako kukaan mitä opas kerto niistä
02 Rolan:   [he
03          hampaista.
04          (1.0)
05 Apu1:   muistatko sä. (2.0) Rolan.
06          (0.4)
07 Rolan:   mm?
08 Apu1:   |mitä opas kerto niistä ham|paista[|=sen dinosauruksen
          |ROLAN KÄÄNTÄÄ KATSEEN AVUSTAJAAN PÄIN
          |ROLAN KÄÄNTÄÄ KATSEEN POIS
          |APUOPE OSOITTAA
          |SORMELLA HAMPAITAAN
09 Rolan:   [what.
10 Apu1:   hampaista.
11          (0.4)
12 Rolan:   wha:t. tshi shi
13 Apu1:   @wha:t.@
14 Apu2:   hu [ha
15 Rolan   [heh
16 Apu2:   mittä.
17          (0.6)
18 Apu1:   mitä.
19          (. )
20 Apu2:   sano mitä.
21          (0.4)
22 Apu1:   he he he
```

Avustaja esittää kysymyksen (r. 1), joka liittyy oppilaiden tekemään museovierailuun. Kysymyksen aihe, dinosauruksen hampaat, motivoituu edeltävästä keskustelusta, jonka aikana opettaja on tiedustellut Rolanilta, millaiset hampaat hänen dinosauruksellaan on. Tämän keskustelun yhteydessä Rolanille on käännetty sana *hampaat* englanniksi. Kysymys rivillä 1 esitetään koko luokalle, mutta kun kukaan ei ota vastausvuoroa, avustaja kohdistaa kysymyksen Rolanille (r. 5). Kun avustaja siirtää vastausvuoron Rolanille, hän käyttää ensin persoonapronominia *sä* ja puhuttelee sitten Rolania. Puhuttelun jälkeen Rolan tekee avoimen korjausaloitteen (*mm*, r. 7), jonka prosodia on nouseva. Korjausaloite voi johtua ymmärrys- tai kuulemisongelmista. On mahdollista, että Rolan ei ole kuullut kysymystä kunnolla, sillä hän on selin avustajaan päin, ja avustaja nimeää Rolanin vastaajaksi vasta vuoronsa (r. 5) lopussa.

Avustajan kysymykset riveillä 1 ja 3 sekä rivillä 5 toimivat varmistavina esisekvensseinä varsinaiselle kysymykselle, jonka hän esittää rivillä 8, vaikka ei ole

saanut Rolanilta vastausta esisekvenssin kysymyksiin. Kysymyksensä loppuun avustaja lisää tarkennuksen (*sen dinosauruksen hampaista*, r. 8 ja 10), josta käy ilmi, minkä eläimen hampaista hän tiedustelee. Samalla kun avustaja sanoo *hampaat*, hän osoittaa hampaitaan. Rolan tekee avoimen korjausaloitteen (*what*, r. 9) avustajan tarkennuksen kanssa päällekkäin. Tällä kertaa on todennäköistä, että ongelmia on ymmärtämisessä eikä kuulemisessa: avustaja on jo ensimmäisen kysymyksen yhteydessä nimennyt Rolanin vastaajaksi, ja kun avustaja muokkaa kysymystään, Rolan kääntää katseen avustajaan päin.

Rolan toistaa vielä korjausaloitteen *what* venyttäen ja naurahtaa (r. 12). Sen sijaan, että avustaja muokkaisi jälleen kysymystään, hän toistaa Rolanin esittämän kysymyssanan nauraen (r. 13) ja kääntää sen suomeksi (r. 18). Toinen avustaja liittyy mukaan kysymyssanan toisteluun, ja lopulta kysymys jää ilman Rolanin muodostamaa vastausta. Kysymyssekvenssi päättyy siis huumorimoodiin. Myöhemmin tunnilla avustaja antaa itse vastauksen esittämäänsä kysymykseen ja kertoo, mitä opas oli puhunut dinosauruksen hampaista. Avustajan kysymys on siis opetuskysymys.

Jos Rolan ymmärtäisi kysymyksen, hän voisi kertoa englanniksi, mitä opas kertoi heille museovierailulla. Jos taas vastauksen muodostaminen olisi ongelmallista sen takia, ettei Rolan muista tai tiedä vastausta, hän luultavasti kertoisi syyn vastaamatta jättämiselle. Keskustelussa on norminmukaista, että vastauksen paikalla esitetään selitys, jos ei haluta tai voida vastata kysymykseen (Raevaara 1997: 80). Olisi siis odotettavaa, että Rolan kertoisi ainakin syyn sille, miksi hän ei voi muodostaa vastausta.

Avustajan aloittamassa kysymyssekvenssissä yhdistyy nähdäkseni monta tekijää, joiden takia jälkijäsen jää Rolanilta muodostamatta. Savijärvi (2011: 97) on havainnut, että kielikylyvyssä lapset jättävät vastaamatta erityisesti silloin, kun opettajan kysymykset eivät liity meneillään olevaan toimintaan eivätkä saa tulkinnan tueksi visuaalisia vihjeitä. Nämä samat tekijät nousevat merkittäviksi tässäkin esimerkissä. Avustajan esittämä kysymys liittyy kyllä aiheeseen, joka on esillä oppilaiden piirustuksissa, eli dinosauruksiin. Kysymys ei kuitenkaan liity oppilaiden piirtämiin dinosauruksiin eikä oppilaiden toimintaan eli piirtämiseen. Sen sijaan kysymys käsittelee menneen ajan tapahtumia. Avustajan ei-kielellinen viestintäkään ei tavoita Rolania: avustaja tekee osoittavan eleen nimetessään tarkoitetun *hampaat*, mutta Rolan ei näe elettä, koska hän istuu selkään opettajaan päin ja on kääntänyt katseensa takaisin piirustukseen jo ennen kuin opettaja osoittaa hampaitaan. Jotta Rolan ymmärtäisi

avustajan kysymyksen, hänen olisi erityisen tärkeä tietää substantiivin *opas* merkitys, sillä tämä sana kytkee kysymyksen museovierailuun.

Seuraavassa esimerkissä ymmärrysongelmien syyt ovat hyvin samanlaisia kuin esimerkissä 6. Tässä esimerkissä Rolan istuu pöydän ääressä piirtämässä samalla kun vironkieliset pojat, Eetu ja Eimar, keskustelevat keskenään viroksi. Samaan aikaan opettaja jatkaa aloittamansa puheenaiheen käsittelyä. Kun opettajan vuoro päättyy, avustaja esittää Rolanille kysymyksen, joka liittyy jälleen menneeseen aikaan, samaan museovierailuun kuin edellinen esimerkki.

S2 Esimerkki 7 (Jännittäviä)

```
01 Ope:      kun on lapsi, (.) sinultaki o läh[teny hampaita
02 Eetu:                                [(aaa) (viroa)]
03 Ope:      [ja (-) tulee uudet.
04 Eetu:      [(viroa viroa viroa)]
05 Ope:      mut sitten ei [tuu enää.
06 Eetu:      [(viroa viroa)]
07           (0.6)
08 Eimar:    kes.
09           (0.2)
10 Eetu:      (viroa [viroa viroa viroa viroa])
11 Ope:      [vain kerran tulee uudet.
12 Eetu:      (viroa [(viroa)]
13 Apu1:      [oliko dinosaurukset jännit|täviä.
                                     |KUMARTUU ROLANIIN PÄIN
14           (0.6)                   ROLAN KÄÄNTYY KATSOMAAN AVUSTAJAA
15 Rolan:    |mm? #hht#
                                     |KÄÄNTÄÄ KATSEEN TAKAISIN PIIRUSTUKSEEN
16           (0.2)
17 Apu1:    o[liko?
18 ?:      [hhh
19           (0.4)
20 Rolan:    ↑wha:t. hi hi
21           (0.2)
22 (?):     (hi [hi]
23 Rolan:    [ .hh hh.
```

Ennen esimerkin alkua opettaja on aloittanut uuden topiikin kysymällä oppilailta ihmisten hampaista. Keskusteluun ovat osallistuneet opettajan lisäksi avustaja, Eetu ja Eimar. Eetu vaihtaa kielen viroon rivillä 2 ja suuntaa puheensa Eimarille. Kun opettaja saa vuoronsa päätökseen (r. 11) ja pojat jatkavat vironkielistä keskusteluaan, avustaja siirtää huomionsa Rolaniin ja esittää hänelle vaihtoehtokysymyksen (r. 13). Kysymyksen verbi on imperfektimuodossa, joten on selvää, että kysymys liittyy menneeseen aikaan, mutta mikään sana avustajan kysymyslauseessa ei suoraan viittaa

museovierailuun. Koska avustaja on ennen opettajan aloittamaa keskustelua kertonut museovierailusta, voidaan päätellä, että avustajan kysymys koskee tätä vierailua.

Avustaja seisoo Rolanin selän takana ja kumartuu häneen päin esittäessään kysymyksensä. Näin avustaja osoittaa, että kysymys on kohdistettu Rolanille. Kysymystä seuraavan tauon aikana Rolan kääntyykin avustajaa kohti, mutta kääntää katseensa takaisin piirustukseen samalla, kun hän tekee avoimen korjausaloitteen (*mm*, r. 15). Tämän jälkeen avustaja toistaa kysymyksensä verbin hakeakseen responsia (*oliko*, r. 17). Vastauksen sijaan Rolan tekee jälleen korjausaloitteen ja naureskelee (r. 20). Avustaja ei muodosta korjausvuoroa, joten kysymys jää lopulta ilman vastausta. Koska kysymys ei ole opetuskysymys, vaan aito tiedustelu, avustaja ei voi itse muodostaa vastausta. Vaikuttaa siltä, että Rolanilla on vaikeuksia ymmärtää avustajan esittämä kysymys. Vaihtoehtokysymykseen riittäisi minimivastaukseksi verbin toisto tai partikkeli *joo* tai *ei* (ISK § 1680). Myös pelkkä pään nyökytys toimisi jälkijäsenenä. Rolan ei silti vastaa kysymykseen, vaan osoittaa korjausaloitteillaan avustajan vuorot ongelmallisiksi.

Esimerkkiin 7 liittyy samoja piirteitä kuin sitä edeltävään esimerkkiin: avustajan kysymys ei liity meneillään olevaan tekemiseen, eikä visuaalisia vihjeitäkään ole tarjolla. Avustajan sijainti Rolanin selän takana tekee eleiden käytöstä hyödytöntä. Rolan ei kuitenkaan näkisi niitä. Myös kysymyksen sekventiaalinen sijainti keskustelussa voi tehdä kysymyksen tulkinnan ongelmalliseksi. Lilja (2010) on havainnut, että avoimille korjausaloitteille tyypillisin esiintymisympäristö ovat topikaaliset siirtymäkohdat, eli kohdat, joissa aloitetaan uusi aihe tai palataan johonkin aiemmin käsiteltyyn aiheeseen. Esimerkin kysymys on ymmärrettävissä vain, jos sen osaa yhdistää luokassa aiemmin käytyyn keskusteluun, jonka aiheena on ollut museovierailu. Kysymyksellään avustaja palaa siis aiemmin aloittamaansa topiikkiin. Tulkintaa ei helpota, että opettajan kysymys on muotoiltu vaihtoehtokysymykseksi, johon voi vastata yhdellä sanalla tai eleellä.

Esimerkki 8 on syksyn kolmannelta tunnilta. Tässä esimerkissä opettaja yrittää selvittää, milloin Rolan on tullut Suomeen. Kysymys jatkaa aihetta, jonka opettaja on aloittanut heti tunnin alussa oppilaiden istuuduttua alas. Ebba ja Eimar ovat käyneet Virossa, joten opettaja on kysellyt heiltä tästä vierailusta ja oppilaiden tulevasta kotimaan käynneistä. Opettaja ja oppilaat istuvat yhden ison pöydän ääressä. Opettaja ja Rolan istuvat vierekkäin. Esimerkki 8 poikkeaa edellisistä esimerkeistä erityisesti siinä,

että opettaja yrittää muokata kysymystään monta kertaa ja pyrkii saamaan Rolanilta vastauksen hyvin sinnikkäästi. Hän käyttää myös ei-kielellistä viestintää.

S3 Esimerkki 8 (Kesällä Suomeen)

01 Ope: **tulik sä kesällä Suomeen.**
02 (0.2)
03 Rolan: mm? m
04 (0.2)
05 Ope: **kesällä, (.) tulit suomeen.**
06 (1.0)
07 Rolan: wha:t.
08 (0.4)
09 Ope: **tulitko kesällä Suo[meen.**
10 Eetu: [ha ha he [he
11 Ope: [mi[kä kuukausi, (.) |ss
|KATSOO
EETUUN
12 ?: [mm,
13 Ope: **mikä kuukausi ku tulit Suomee=|oliko (.) |toukokuu (.)**
|AVAA OIKEAN KÄDEN NYRKIN
NIIN, ETTÄ KÄMMENSELKÄ
ON YLÖSPÄIN
|VASEN KÄSI ON
NYRKISSÄ,
LIIKAUTTAA
PEUKALOAN
14 **|kesäkuu (.) |heinäkuu (.) |elokuu,**
|LIIKUTTAA OIKEAN KÄDEN ETUSORMEA
|LIIKUTTAA KESKISORMEA
|LIIKUTTAA NIMETÖNTÄ JA
PIKKURILLIÄ
15 (1.2)
16 Rolan: [wha:t.
17 Ope: **|milloin sä tulit, (.) milloin sä tulit**
18 **|Suomeen.**
|ROLAN KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS OPESTA,
EETU NIPISTÄÄ EBBAA
19 Ebba: hi hi hi |he he (.) [heh hi
|ROLAN NAPUTTAA PAPERINPALALLA PÖYDÄN
KULMAA, KATSE POIS OPESTA
20 Eimar: [Eetu,
21 Eimar: [Eetu,
22 Ope: **|Pietaris[ta. |ss**
|KATSOO EETUUN PÄIN
23 Eetu: [ts [hi hi hi
24 Eimar: [aa sä oot käyny [(-)
25 Rolan: [what (about), (.)
26 (-) say in english.
27 (0.6) EIMAR ANTAA LUUNAPIN ROLANILLE
28 Ope: **millon sä tulit [Suo|meen.**
|ROLAN KÄÄNTYY POISPÄIN OPETTAJASTA
JA ANTAA LUUNAPPEJA EIMARILLE
29 (0.4)
30 Ope: no:h |okei.
|OPE HEILAUTTAA KÄTTÄÄN ROLANIN SUUNTAAN,
ROLAN ANTAA YHÄ LUUNAPPEJA EIMARILLE

Opettaja esittää Rolanille kysymyksen, joka koskee tämän Suomeen tuloa. Hän muotoilee kysymyksensä vaihtoehtokysymykseksi (r. 1), johon vastaukseksi riittäisi pelkkä *kyllä* tai *ei* (ks. ISK § 1680). Rolan ei vastaa, vaan tekee avoimen korjausaloitteen (*mm m*, r. 3). Opettaja muuttaa kysymyksensä väitelauseeksi (r. 5), jonka jälkeen Rolan tekee toisen avoimen korjausaloitteen (*what*, r. 7). Opettaja reagoi korjausaloitteeseen muokkaamalla rivin 1 puhekielisen kysymyksen kirjakieliseen muotoon (r. 9). Kirjakielinen muoto voisi helpottaa kysymyksen ymmärtämistä, mutta Rolan ei edelleenkään vastaa kysymykseen. Seuraavaksi opettaja tarkentaa kysymystään: hän haluaa tietää sen kuukauden, jolloin Rolan saapui Suomeen. Ensin hän muodostaa hakukysymyksen (r. 13), mutta muokkaakin sen välittömästi, ilman taukoa, vaihtoehtokysymykseksi (r. 13–14). Vaihtoehtoina ovat eri kuukaudet, jotka opettaja luettelee kysymyksessään. Samalla kun hän sanoo kuukauden nimen, hän liikuttaa sormeaan. Jokaisen kuukauden nimetessään opettaja liikuttaa eri sormea. Vastatakseen kysymykseen Rolan voisi vain poimia oikean kuukauden opettajan kysymyksestä.

Vaihtoehtokysymyksen jälkeen keskustelussa on tauko. Sitä seuraa Rolanin korjausaloite (*what*, r. 16) ja opettajan kysymys (r. 17–18), jotka on tuotettu päällekkäin. Tällä kertaa opettaja muokkaa alkuperäisen vaihtoehtokysymyksensä hakukysymykseksi, jonka kysymyssanana toimii *milloin*. Hän tekee vielä lisäyksen kysymykseensä rivillä 22 ja mainitsee sen kaupungin nimen (nimi muutettu), josta Rolan on tullut Suomeen. Kaupungin nimen mainitseminen voisi helpottaa kysymyksen ymmärtämistä, mutta tämäkään kysymys ei tuota vastausta. Sen sijaan Rolan ilmaisee englannin kielellä, että opettajan pitäisi kääntää kysymyksensä englanniksi (r. 25–26). Tämän jälkeen opettaja vielä toistaa kysymyksensä, mutta Eimarin kiusoittelu vie Rolanin huomion muualle, ja kysymys jää lopulta ilman vastausta.

Opettajan kysymys ei ole sekventiaalisesti haastava samalla tavalla kuin esimerkissä 7 esitetty kysymys. Opettaja on kysellyt muilta oppilailta heidän kotimaassa olostaan, joten on odotuksenmukaista, että hän ottaa Rolaninkin osaksi tätä keskustelua. Opettaja käyttää myös useita eri keinoja, joilla hän yrittää saada Rolanin vastaamaan. Kysymyksen uudelleenmuotoilu, kirjakielisen version muodostaminen, oppilaalle tuttujen sanallisten elementtien, kuten kuukausien ja kaupungin nimen mainitseminen, sekä eleiden käyttäminen eivät kuitenkaan tuota tulosta. Opettajan käyttämä ele,

sormien liikuttelu, ei toimi tarkoitteen eli kuukauden tunnistamisessa. Ele näyttäisi enemmänkin vain korostavan eri vaihtoehtoja. Lisäksi kuukausien nimet, jotka voivat jo olla jossain määrin tuttuja oppilaille, eivät helpota vastaamista, jos ei ymmärrä, mihin kysymykseen ne liittyvät.

Kuten kahdessa edellisessäkin esimerkissä, keskustelun aihe ei liity sen hetkiseen toimintaan eikä Rolan saa ympäristöstä konkreettisia vihjeitä tulkinnalleen. Vastaaminen vaatisi siis opettajan puheen ymmärtämistä. Kysymysten muokkaamisella ei näytä olevan vaikutusta kysymyksen tulkintaan. Se, että opettaja sinnikkäästi muokkaa kysymystään, osoittaa kuitenkin sen, että hän uskoo Rolanin mahdollisuuksiin vastata tähän kysymykseen. Opettaja reagoikin jokaiseen Rolanin tekemään korjausaloitteeseen, ja sekvenssi loppuu vasta, kun Rolan orientoituu muualle eikä tee enää korjausaloitetta. Edellisissä esimerkeissä avustaja jättää reagoimatta Rolanin korjausaloitteisiin, mikä voi kertoa siitä, että korjausvuoron ei uskota tuovan ratkaisua ongelmaan.

4.3 Jälkijäsen viivästyy

Kun puhuja esittää kysymyksen, on odotuksenmukaista, että vastaanottaja muodostaa vastauksen heti kysymyksen jälkeen. Vastauksen puuttuminen taas aiheuttaa erilaisia toimenpiteitä. Kysymyksen esittäjä voi esimerkiksi toistaa kysymyksensä, muotoilla sen uudestaan tai täsmentää sitä. (Raevaara 1997: 78–80.) Kleemolan (2007) mukaan kysymysten uudelleenmuotoilu on opettajan tavallisin tapa reagoida oppilaiden vastauksen puuttumiseen. Kuten jo edellisen luvun viimeisestä esimerkistä ilmeni, myös oman aineistoni tunneilla opettaja muokkaa kysymyksiään saadakseen oppilaalta vastauksen. Mutta tämä ei ole ainut keino, jolla intersubjektiivisuutta yritetään palauttaa. Opettaja käyttää myös eleitä ja fyysistä ympäristöä yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi. Muut oppilaat voivat myös osallistua ongelmalliseen jaksoon tarjoamalla Rolanille englanninkielistä käänösapua tai käyttämällä eleitä. Merke (2016: 29) huomauttaa, että luokkahuoneessa syntyy tilanteita, joihin opiskelijat yrittävät osallistua yhtä aikaa. Nämä tilanteet voivat liittyä yhteisymmärryksen horjumiseen (mts. 29).

Seuraavaksi tarkastelen sellaisia vierusparien muodostamia sekvenssejä, joissa jälkijäsen ei tule heti etujäsenen jälkeen. Jälkijäsenen muodostus siis viivästyy.

Sekvenssejä analysoidessa kiinnitän huomiota erityisesti siihen, mitkä tekijät auttavat Rolania lopulta muodostamaan vastauksen ja minkälaisen vastauksen Rolan tuottaa. Sekvenssit vertautuvat edellisessä luvussa käsiteltyihin tapauksiin, joissa Rolan ei tuottanut vastausta lainkaan. Yhteisen ymmärryksen palauttaminen on keskustelijoiden yhteinen saavutus.

Kuten edellisen luvun esimerkeissä, tämänkin luvun esimerkeissä kysymyssekvenssi laajenee, kun Rolan tekee avoimia korjausaloitteita. Luvun ensimmäinen esimerkki on tässä suhteessa jonkin verran poikkeava, sillä siinä opettaja muotoilee kysymystään hyvin pitkään Rolanin reagoimatta siihen lainkaan. Esimerkki 9 on syksyn ensimmäiseltä tunnilta. Esimerkin aikana Rolan tekee keskittyneesti neuletyötä pöydän ääressä. Hänen vieressään, pöydän päällä, on avoin kirja, jonka opettaja on tuonut aiemmin Rolanille katsottavaksi. Opettaja yrittää kysymyksillään selvittää, voiko hän viedä kirjan pois. Hän seisoo aivan Rolanin vieressä.

S1 Esimerkki 9 (Laitanko pois)

01 Ope: **haluutko vielä nähdä |tän kuvan=onko hyvä**
 |OSOITTAA KIRJAN KUVAA

02 **että tää kuva on tässä.**

03 (1.5)

04 Ope: **|onko hyvä.**
 |ROLAN VILKAISEE KIRJAA

05 (1.5)

06 Ope: **|onko hyvä |että kuva |on |tässä.**
 |SIIRTÄÄ SORMENSA POIS KUVAN PÄÄLTÄ
 |OSOITTAA SAMALLA SORMELLA ROLANIIN PÄIN
 |SIIRTÄÄ SAMAN SORMEN KUVAN PÄÄLLE
 |NAPAUTTAA SORMEEN KUVAN PÄÄLLÄ

07 (0.2)

08 Ope: **laitanko |pois. (0.2) |Rolan.**
 |TARTTUU KIRJAN MOLEMPIIN REUNOIHIN
 |NOSTAA KIRJAN IRTI PÖYDÄSTÄ

09 (1.0) SULKEE KIRJAA NIIN ETTÄ SE JÄÄ VÄHÄN RAOLLEEN

10 Ope: Rolan.

11 Rolan: |(hä?)
 |KATSOO OPETTAJAAN PÄIN

12 Ope: **|haluatko et laitan |pois.**
 |AVAA JA SULKEE KIRJAN
 |SIIRTÄÄ KATSEEN TAKAISIN TYÖHÖNSÄ

13 Rolan: |I don't need it.
 |OPE AVAA KIRJAN JA LASKEE SEN PÖYDÄLLE

14 ? : (-)

15 Rolan: I don't need.

16 (0.8)

17 Ope: et |tartte.
 |NOSTAA KIRJAN PÖYDÄLTÄ JA LÄHTEE VIEMÄÄN
 SITÄ POIS

Opettaja tiedustelee Rolanilta vaihtoehtokysymyksellä (r. 1), haluaako hän, että kuva pysyy pöydällä. Nimetessään tarkoitteen kuva opettaja osoittaa kirjan kuvaa. Hän ei jätä yhtään aikaa vastaamiselle, vaan muokkaa kysymyksensä välittömästi (r. 1–2). Tällä muokkauksella opettaja mahdollisesti ennakoi Rolanin ymmärrysongelmia. Rod Gardner (2004) on tutkinut kysymysten laajennuksia keskusteluissa, joissa kysymyksen vastaanottaja on kakkoskielinen. Hän on havainnut, että äidinkielinen puhuja saattaa tarkentaa tai muokata esittämänsä kysymystä välittömästi jättämättä tilaa vastaamiselle (mt.).

Yhä kirjan kuvaa osoittaen opettaja hakee Rolanilta responsia verbilausekkeen toistolla (*onko hyvä*, r. 4), jonka aikana Rolan vilkaisee kirjaan päin. Hän ei kuitenkaan vastaa kysymykseen, vaan kääntää katseen takaisin neuletyöhönsä. Opettajalla on tapana osoittaa kuvia oppilaiden tekemistä töistä ja samalla nimetä niitä. Onkin mahdollista, että Rolan tulkitsee opettajan osoittavan eleen ja vuorot tällaiseksi kuvien nimeämiseksi ja siksi jatkaa neulontatyötään vastaamatta kysymykseen.

Kun opettaja ei saa vastausta verbilausekkeen jälkeen, hän toistaa koko kysymyksen (r. 6). Vastausta ei edelleenkään tule, joten opettaja lähestyy kysyttävää asiaa toisesta näkökulmasta (*laitanko pois*, r. 8). Opettaja haluaa siis tietää, voiko hän viedä kirjan pois. Vasta nimellä puhuttelun (r. 8 ja 9) jälkeen Rolan nostaa katseen opettajaan ja tekee korjausaloitteen (*hä*, r. 11). Tällä kertaa hän ei laske katsettaan alas, vaan katsoo opettajaan, kun tämä muokkaa kysymystään (*haluatko et laitan pois*, r. 12) ja samalla avaa ja sitten sulkee kirjan. Tämän kysymyksen jälkeen Rolan antaa välittömästi englanninkielisen vastauksen (*I don't need it*, r. 13). Opettaja osoittaa vielä sekvenssin sulkevalla vuorollaan (*et tartte*, r. 17), että on saanut tarvitsemansa vastauksen.

Sekvenssin aikana opettaja käyttää osoittavia eleitä ja pyrkii luomaan yhteisen huomion konkreettiseen esineeseen, eli käsissään olevaan kirjaan, mutta tämä ei auta Rolania kysymyksen ymmärtämisessä, koska hänen katseensa ja huomionsa ovat neuletyössä. Vastauksen viivästyminen selittyy tässä sekvenssissä ehkä osittain sillä, että Rolan keskittyy neulontatyöhön eikä opettajan puheeseen. Rolan saattaa olla niin uppoutunut työhönsä, ettei kuuntele opettajan puhetta lainkaan. Kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmia ei välttämättä voikaan erottaa toisistaan, ja ainakin eron todentaminen on vaikeaa (Haakana 2011: 43). Jos on vaikea ymmärtää ympäröivää puhetta, voi olla, että sitä ei pyri aktiivisesti edes kuuntelemaan. Opettaja seisoo aivan

Rolanin vieressä, joten hän varmasti kuulee opettajan puheen. Silti Rolan reagoi vasta, kun opettaja puhuttelee häntä nimellä.

Kun Rolan puhuttelun jälkeen katsoo opettajaan päin, hänellä ei ole ongelmia tulkita opettajan kysymystä ja antaa vastausta. Näyttää siltä, että puheen tulkinta perustuu visuaalisiin vihjeisiin: siihen, että opettaja pitelee kirjaa kädessään ja tekee kirjalla avaamis- ja sulkemisliikkeen. Opettajan kysymykset ovat vaihtoehtokysymyksiä, jotka projisoivat vastaukseksi verbin toiston tai partikkelin (ks. ISK § 1680). Rolan ei anna partikkelivastausta, vaan vastaa kokonaisella lauseella. Kokonaisella lauseella vastaaminen voi olla varmin tapa antaa vastaus, jos on ymmärtänyt kysymyksen funktion, mutta ei ole varma kysymyksen muotoilusta. Silloin opettaja saa joka tapauksessa tarvitsemansa tiedon. Partikkelivastaus edellyttää, että ymmärtää opettajan muotoileman kysymyksen.

Seuraava esimerkki muistuttaa jonkin verran edellistä esimerkkiä. Siinä avustaja esittää Rolanille kysymyksen, joka vaatii pikaista responsia. Rolan istuu pöydän ääressä piirtämässä. Hänen edessään pöydällä on dinosaurislelu, jota hän on käyttänyt mallina piirtämisessä. Radimir, joka istuu pöydän toisella puolella, yrittää ottaa lelun itselleen. Toinen avustajista seisoo Rolanin selän takana ja huomaa tilanteen.

S2 Esimerkki 10 (Saako ottaa)

```
01 Radimir: ii |ii
                |RADIMIR OJENTAA KÄTTÄÄN LELUA KOHTI
03          (0.6) RADIMIR MAKAA OSITTAIN PÖYDÄN PÄÄLLÄ, KÄSIVARSI
                OJENNETTUNA LELUN SUUNTAAN
04 Radimir: | (--)
                |RADIMIR TEKEE PARI KOURAISULIIKETTÄ SORMILLAAN
05          (0.6)
06 Ope:      Ro[lan.
07 Apu2:      [onko |valmis.
                |RADIMIR VETÄÄ KÄTENSÄ POIS JA VETÄYTYY
                TAKAISIN ISTUMAAN
08          (0.2) OPE OSOITTAA LELUA
09 Apu2:      onko |valmis.
                |AVUSTAJA KUMARTUU VÄHÄN ROLANIA KOHTI
10          (0.6) OPE LOPETTAA OSOITTAMISEN, ROLAN KÄÄNTYY
                AVUSTAJAAN PÄIN
11 Rolan:    [hm,
12 Apu2:      [onko |valmis. (.) |hän [|halua.
                |AVUSTAJA OSOITTAA LELUA
                |AVUSTAJA LOPETTAA OSOITTAMISEN JA
                KOSKETTAA ROLANIN KÄSIVARTTA
                |OSOITTAA RADIMIRIA,
                ROLAN KÄÄNTÄÄ KATSEEN
                PIIRUSTUKSEENSA
13 Radimir: [ (-)
```


Avustajan esittämä kysymys (*onko valmis*) voidaan nähdä esisekvenssinä, joka ennakoii rivillä 16 esitettävää pyyntöä (*saako ottaa*), vaikka pyynnön esittääkin lopulta opettaja. Sekä avustajan kysymys että opettajan pyyntö ovat molemmat muodoltaan vaihtoehtokysymyksiä, joihin riittäisi vastaukseksi pelkkä partikkeli tai verbin toisto (ks. ISK § 1680). Rolanin vastaus kyllä ilmaisee sen, mitä avustaja ja opettaja haluavat tietää, mutta vastauksen muoto ja Rolanin ele, pään pudistus, eivät ole odotuksenmukaisia kysymyksen muotoiluun nähden. Kysymys projisoi myöntävää vastausta, joten olisi projisoitua vastata esimerkiksi partikkelilla *joo*. Rolan ei anna myöntävää partikkelivastausta, vaan vastaa kokonaisella lauseella, kuten edellisessäkin esimerkissä.

Kummassakin tämän luvun esimerkissä Rolan saa muodostettua vastauksen, joka tuo sekvenssin päätökseen. Rolanin vastaukset eivät kuitenkaan ole tyypillisiä vaihtoehtokysymyksen projisoimia vastauksia. Voikin olla, että Rolan perustaa vastauksensa opettajan osoittaville eleille ja konkreettisille huomionkohteille eikä niinkään opettajan puheelle, mikä näkyy vastauksen muotoilussa. Rolanin kiertelevä katse rivillä 14 saattaa johtua siitä, että Rolan etsii tulkintavihjeitä ympäristöstään. Kaikista avustajan muodostamista lauseista puuttuu NP, joten eleiden ja tilanteen tulkinta onkin välttämätöntä lauseiden ymmärtämiseksi. Sen lisäksi vastaus voitaisiin muotoilla kysymystyyppin projisoimalla tavalla.

Seuraavassa esimerkissä Rolan saa apua tulkinnalleen paitsi opettajalta niin myös muilta oppilailta. Tässä esimerkissä opettaja esittää Rolanille kysymyksen tämän piirtämästä dinosauruksesta. Kaikki oppilaat istuvat pöydän ääressä, ja opettaja seisoo pöydän vieressä kasvot Rolaniin päin.

S2 Esimerkki 11 (Hampaat)

```

01 Radimir:  [ (--) (--) [ (--)
02 Ope:      [Rolan.  [|onko sinun dinosauruk|sellasi
                |OPE OSOITTAA SORMELLA HAMPAITAAN
                |ROLAN KÄÄNTÄÄ
                |KATSEEN OPETTAJAAN
03          |hyvät hampaat.
                OPE OSOITTAA EDELLEEN SORMELLA HAMPAITAAN
04 ?:      [mm m
05          (0.2)
06 Rolan:   [mm?
07 Ope:     [ham|paat. (.) ham[|paat.
                |OPE OSOITTAA SORMELLAAN ROLANIN PIIRUSTUSTA JA
                |TAAS HAMPAITAAN
                |OPE OSOITTAA SORMELLAAN ROLANIN

```

RIIRUSTUSTA JA LAITTAA SITTEEN SORMET
LEUKANSA PÄÄLLE

08 Rolan: [|what.
|ROLAN KÄÄNTÄÄ KATSEEN
PIIRUSTUKSEENSA

09 (0.6)

10 Ope: **minkälaiset hampaat sinun**
11 **dinosau[ruksellasi o.**

12 Eimar: [|tee|th tee|th
|EIMAR OSOITTAA HAMPAITAAN
|EIMAR OSOITTAA UDESTAAN HAMPAITAAN

13 (0.4)

14 Ope: |**nii, (.) minkälaiset |on [hampaat.**
|EIMAR OSOITTAA HAMPAITAAN.
|ROLAN NOSTAA KATSETTAAN PIIRUSTUKSESTA

15 Rolan: [|aa.
|EIMAR OSOITTAA HAMPAITAAN

16 (0.8) RADIMIR OSOITTAA HAMPAITAAN

17 Ope: terä[vät.

18 Rolan: [he he .hhh

20 Rolan: **(no joo) of course it's really good**
21 **|teeth. (.) |he [ate this**
|OSOITTAA KYNÄLLÄ PIIRUSTUSTAAN
|NAPAUTTAA KYNÄLLÄ PIIRUSTUSTAAN

22 Ope: [nii,

23 Rolan: **dinosaurus. [hehe**

24 Ope: [mut onks sillä

Opettaja puhuttelee Rolania saadakseen tämän huomion ja esittää sitten vaihtoehtokysymyksen (r. 2 ja 3). Kysymyksellään opettaja yrittää selvittää, onko Rolanin dinosauruksella hyvät hampaat. Hän osoittaa puhuvansa Rolanin piirtämästä dinosauruksesta käyttämällä vuorossaan yksikön toisen persoonan genetiivimuotoista persoonapronominia (*sinun*) ja toisen persoonan *-si*-possessiivisuffiksia, joka on liittynyt substantiiviin *dinosaurus*. Samalla kun opettaja sanoo *hyvät hampaat*, hän osoittaa hampaitaan. Opettajan osoittava ele näyttää ennakoivan Rolanin ymmärrysongelmia. Minimivastaus opettajan esittämään vaihtoehtokysymykseen on partikkeli *joo* tai *ei* (ISK § 1680). Rolan ei kuitenkaan vastaa, vaan tekee avoimen korjausaloitteen (*mm*, r. 6). Näin hän osoittaa, että opettajan vuoro on ongelmallinen, mutta ei spesifioi ongelmaa.

Opettaja toistaa kaksi kertaa substantiivin *hampaat* (r. 7). Samalla hän tekee osoittavan eleen Rolanin piirustukseen päin ja omia hampaitaan kohti. Näillä eleillä opettaja näyttää, että puheena on Rolanin piirtämän dinosauruksen hampaat. Opettajan eleet on tehty pöydän toiselta puolelta, joten ne eivät toimi tarkoitteen, dinosauruksen hampaiden, tunnistamisessa yhtä hyvin, kuin jos opettaja seisoi Rolanin vieressä ja voisi osoittaa tiettyä kohtaa hänen piirustuksestaan. Rolan tekeekin uuden korjausaloitteen (*what*, r. 8), jonka jälkeen opettaja muokkaa vaihtoehtokysymyksensä

hakukysymykseksi (r. 10–11). Opettajan vuoron lopussa Eimar tulee mukaan keskusteluun ja kääntää substantiivin *hampaat* englanniksi. Tämän jälkeen opettaja toistaa hakukysymyksestään lyhennetyn version (r. 14), ja samalla Eimar osoittaa hampaitaan.

Rolan ei edelleenkään vastaa, mutta hän muodostaa partikkelin *aa* (r. 15) opettajan vuoron lopun kanssa päällekkäin. Lilja (2010: 104) on havainnut, että toistolla alkavissa korjausjaksoissa kakkoskieliset puhujat voivat osoittaa *aa*-partikkelilla ymmärtäneensä toisen puhujan korjausvuoron. Rolan viestii mahdollisesti *aa*-partikkelilla ymmärtäneensä substantiivin *hampaat*, mutta hän ei edelleenkään tuota vastausta opettajan kysymykseen. Koska partikkelia seuraa tauko, opettaja ehdottaa Rolanille luonnehdintaa *terävät*. Tämän jälkeen Rolan antaa englanninkielisen vastauksen, jossa hän kuvailee dinosauruksensa hampaita hyväksi (r. 20 ja 21). Lisäksi hän vielä perustelee vastauksensa (r. 21 ja 23).

Rolanin vastaus ja piirustusta osoittava ele, jonka hän tekee kynällään, kertovat, että Rolan ymmärtää opettajan puhuneen hänen piirtämänsä dinosauruksen hampaista. Opettajan hakukysymyksen (*millaiset on hampaat*) interrogatiivipronomini *millainen* hakee vastaukseksi ominaisuutta (ks. ISK § 1686). Rolan antaa hakukysymyksen projisoiman vastauksen, sillä hän kuvailee dinosauruksensa hampaita adjektiivilla *good*. Adjektiivi on sama, jota opettaja on käyttänyt suomeksi ensimmäisessä vaihtoehtokysymyksessään. Myös esimerkissä 9 opettaja käytti useasti adjektiivia *hyvä* muotoillessaan kysymystään. Ehkä hän ennakoii Rolanin tunnistavan tämän adjektiiviin.

Opettaja ennakoii jo sekvenssin alussa, että Rolanilla on ongelmia substantiivin *hampaat* kanssa, ja sekvenssi pitkittyikin, kun Rolan tekee korjausaloitteita. Lopulta eleet ja kääntäminen tuottavat tulosta ja Rolan saa vastattua kysymykseen. Kukaan ei käännä Rolanille koko kysymystä, joten näyttää siltä, että hän ymmärtää kysymyksen hakevan adjektiivia. On tosin mahdollista, että Rolan reagoi opettajan rivillä 3 käyttämään adjektiiviin *hyvä*. Joka tapauksessa yhteinen ymmärrys saadaan palautettua keskustelijoiden yhteistyönä. Vaikuttaa siltä, että Rolanin vastaus perustuu tässä esimerkissä sekä eleiden että puheen tulkintaan.

4.4 Yhteenvetoa

Luvussa 4 olen tarkastellut opettajan muodostaman kysymyksen tai direktiivin aloittamia sekvenssejä valmistavan opetuksen alkuvaiheessa, ensimmäisen vuoden syksyllä. Aloitin analyysin tarkastelemalla sekvenssejä, joissa Rolan muodostaa jälkijäsenen sujuvasti ja etujäsenen projisoimalla tavalla. Näissä sujuvissa sekvensseissä ilmeni useita tekijöitä, jotka tukevat puheen tulkintaa. Ne liittyvät esimerkiksi tilanteiden ennakoitavuuteen ja tuttuuteen sekä puheena olevien tarkoitteiden fyysiseen läsnäoloon. Vaikka Rolan ei yleensä syksyn tunneilla ota vastausvuoroa koko luokalle esitettyyn kysymykseen, pystyy hän ryhmän yhteisissä peli- ja ryhmätyötilanteissa ottamaan oma-aloitteisesti vastausvuoron ja muodostamaan kysymyksen projisoiman jälkijäsenen. Näissä tilanteissa hän saa mallia muiden oppilaiden vastauksista, pystyy tukeutumaan fyysisiin huomionkohteisiin ja nojaamaan tilanteen toistuvuuteen.

Toisaalta syksyn sekvenssien ehkä huomiota herättävin piirre on se, että Rolan tekee runsaasti korjausaloitteita ja osoittaa monet opettajan kysymykset ongelmallisiksi. Hänen korjausaloitteensa ovat avoimia korjausaloitteita, jotka eivät spesifioi ongelmakohtaa. Rolan ei näytä seuraavan aktiivisesti hänen ympärillään käytävää suomenkielistä keskustelua, ja monissa tapauksissa onkin mahdotonta määrittellä, johtuuko korjausaloite kuulemis- vai ymmärrysongelmista. Kuten jo analyysin yhteydessä totesinkin, kuulemis- ja ymmärrysongelmat ehkä linkittyvät toisiinsa niin, ettei niitä voikaan täysin erotella.

Tarkastelin tapauksia, joissa jälkijäsen jää Rolanilta kokonaan muodostamatta. Vaikka jälkijäsenen puuttuminen varmasti kertookin Rolanin ymmärrysongelmista, selvitin myös, mitä muita syitä jälkijäsenen puuttumiselle voi olla. Luvun 4.1 esimerkit osoittavat, että Rolan onnistuu tuottamaan jälkijäsenen joissain syksyn sekvensseissä, joten vastauksen puuttumiselle täytyy olla muitakin syitä kuin puutteellinen kielitaito. Ongelmaksi osoittautui se, että opettajan kysymys ei käsittele meneillään olevaa toimintaa eikä saa tuekseen ei-kielellistä viestintää. Kahdessa esimerkissä, jotka ovat syksyn toiselta oppitunnilta, avustaja ei reagoi kaikkiin Rolanin korjausaloitteisiin. Syksyn kolmannen tunnin esimerkki, jossa opettaja hyvin pitkään ja eri tavoin yrittää muokata kysymystään, osoitti, että kysymyksen sanallinen muokkaus ei auta kysymyksen tulkinnassa.

Sen sijaan niissä laajentuneissa sekvensseissä, joissa opettajan kysymys koskee meneillään olevaa toimintaa tai ympäristön fyysisiä huomionkohteita ja joissa opettaja

käyttää ei-kielellistä viestintää, keskustelijat onnistuvat palauttamaan yhteisen ymmärryksen ja Rolan saa lopulta vastattua kysymykseen. Näiden sekvenssien vastauksia analysoimalla selvisi, että Rolan ymmärtää, mitä opettaja hakee kysymyksellään, mutta muotoilultaan vastaukset eivät välttämättä ole etujäsenen projisoimia. Rolan vastaa vaihtoehtokysymyksiin kokonaisilla lauseilla, ilman kysymystyyppin projisoimaa myöntävää tai kieltävää partikkelia. Savijärvi (2011: 165) on tehnyt tutkimuksessaan vastaavan havainnon: kielikylvyn alkuvaiheessa lapset muodostavat lausevastauksia vaihtoehtokysymyksiin, jotka projisoivat minimivastausta.

Avointen korjausaloitteiden on nähty johtuvat hyvin vähäisestä kielitaidosta tai kuulemisongelmista (ks. esim. Sorjonen 1997). Savijärven (2011) tutkimus tuo ilmi aivan toisenlaisen havainnon avoimista korjausaloitteista. Hänen tutkimuksessaan nimittäin selvisi, että kielikylpypäiväkodin alkuvaiheessa lapset eivät nosta esiin ymmärrysongelmia, vaan he toimivat tilanteen mukaan. Vasta keväällä he alkavat tehdä korjausaloitteita. Ymmärrysongelmien ilmaiseminen osoittaa siis sen, että lapset kokevat yhteisymmärryksen pääsemisen mahdollisena myös sanallisesti. Alkuvaiheessa korjauksia ei tehdä, koska selitystä ei kuitenkaan ymmärrettäisi. (Mts. 165–166.)

Rolan tekee runsaasti korjausaloitteita jo valmistavan opetuksen alkuvaiheessa, joten on kiinnostavaa pohtia, mistä tämä johtuu. Omassa tutkimuksessani avoimet korjausaloitteet eivät välttämättä osoita sitä, että keskustelijat pitäisivät yhteisymmärryksen pääsemistä mahdollisena nimenomaan sanallisesti. Keskustelijoilla on yhteisymmärryksen pääsemiseksi muitakin keinoja kuin kysymysten sanallinen muokkaaminen. Rolan saakin opettajalta apua puheen tulkintaan eleiden muodossa. Myös muut oppilaat saattavat osallistua ongelmalliseen jaksoon käyttämällä eleitä ja antamalla käänösapua, mikä voi kannustaa Rolania tekemään korjausaloitteita. Tosin Rolan saa apua toisilta oppilailta vain silloin, kun kysymys on kohdistettu hänelle. Jos kysymys on osoitettu koko luokalle, oppilaat ovat kilpailutilanteessa, eikä silloin toisilta oppilailta tule apua.

5 Ymmärryksen osoittaminen

Luvussa 5 tarkastelen Rolanin vuoroja, jotka osoittavat, että hän ymmärtää omaa vuoroaan edeltävää suomenkielistä puhetta. Alaluvussa 5.1 analysoin opettajan muodostamien suomenkielisten kysymysten ja kehotusten aloittamia sekvenssejä, joissa etujäsenen tulkinta näyttäisi perustuvan puheeseen. Nämä sekvenssit vertautuvat edellisen luvun sekvensseihin. Esimerkit ovat etupäässä talvelta, sillä syksyiltä tällaisia sekvenssejä on hyvin vähän. Nostan esiin sen, millä tavalla Rolanin tuottamat jälkijäsenet osoittavat etujäsenen ymmärrystä ja pohdin, miten tämän luvun sekvenssit eroavat edellisen luvun sekvensseistä.

Luvussa 4 esittelin paitsi etujäsenten, kysymysten ja direktiivien, projisoimat jälkijäsenet niin myös erilaisten kysymystyyppien, eli vaihtoehtokysymysten ja hakukysymysten, projisoimat vastaukset. Sen lisäksi, että vastaus voi olla kysymystyyppin projisoima, se voi myös myötäillä syntaktiselta rakenteeltaan tai sanastoltaan kysymyksen muotoilua ja sanastoa (Hayano 2012: 416). Ymmärrystä osoittavat vuorot voivat siis kertoa paitsi merkityksen niin myös syntaktisen rakenteen ymmärtämisestä (Savijärvi 2011: 116). Tämä on tietysti mahdollista vain siinä tapauksessa, että jälkijäsen on sanallinen. Ei-sanallinen toiminta ei voi osoittaa rakenteen ymmärtämistä, sillä se ei muodosta syntaktista kytköstä edellä sanottuun (Savijärvi 2011: 116).

Rolanin muodostamien responsiivisten jälkijäsenten lisäksi aineistosta löytyy muitakin vuoroja, jotka osoittavat, miten Rolan on ymmärtänyt vuoroaan edeltävää suomenkielistä puhetta. Luvussa 5.2 tarkastelen Rolanin tuottamia aloitteellisia vuoroja, jotka liittyvät muiden keskustelijoiden käsittelemään topiikkiin. Ne eivät kuitenkaan muodosta samanlaista kytköstä edeltävään puheeseen kuin jälkijäsenet muodostavat etujäsenten kanssa. Toiset näistä Rolanin aloitteellisista vuoroista ovat reaktiohakuisempia kuin toiset. Määrittelen tutkimukseni aloitteelliset vuorot tarkemmin näitä vuoroja käsittelevän luvun alussa.

5.1 Vierusparit

Tässä luvussa keskityn vieruspareihin, joiden etujäsen on kysymys tai direktiivi ja joiden jälkijäsen osoittaa, että Rolan on ymmärtänyt etujäsenen kokonaan tai osittain. Niissä syksyn kysymyssekvensseissä, joissa Rolan onnistui muodostamaan jälkijäsenen, puheen tukena oli ei-kielellisiä vihjeitä. Tässä luvussa tarkastelen sekvenssejä, joissa Rolan ei tukeudu puheen ulkopuolisiin tulkintavihjeisiin. Opettajan kysymykset eivät myöskään koske konkreettisia huomionkohteita, jotka olisivat tilanteessa fyysisesti läsnä. Suurimman osan vastauksista Rolan muodostaa ilman ongelmia, mutta yhdessä talven esimerkissä kysymyssekvenssi laajenee, kun Rolan tekee korjausaloitteita. Esittelen tämän esimerkin ensimmäisenä.

5.1.1 Jälkijäsen viivästyy

Ennen esimerkin alkua Rolan on heilutellut kynäänsä jo jonkin aikaa pöydän päällä eikä ole keskittynyt opettajan johdolla käytävään keskusteluun. Opettaja ehkä huomaa tämän ja kohdistaa siksi seuraavan kysymyksensä Rolanille. Opettaja seisoo Rolanin selän takana.

T1 Esimerkki 12 (Onko tullut verta pois sinusta?)

```
01 Ope:      Rolan |onko sulta tullu verta koskaan.  
              |LAITAA KÄDEN ROLANIN OLKAPÄÄLLE  
02 Rolan:   mm? (.) mm?  
03 Ope:      onko verta tullut.  
04 ?:       [ (--)  
05 Ope:      oletko satuttanut itseäsi.  
06 Rolan:   what.  
07 Eimar:   no:t.  
08          (0.4)  
09 Ope:      niin. (0.2) [ei satut-  
10 Eetu:     [do you have,  
11 Ope:      onko Radimir satuttanu [itsensä.  
12 Radimir: [mitä se o:n.  
13          (0.4)  
14 Ope:      onko tullu verta |pois sinusta.  
              |TEKEE KÄDELLÄ PARI KOURAISUA  
15 Radimir: (-) [ (-)  
16 Rolan:    [no |joo::  
              |KÄÄNTYY KATSOMAAN OPETTAJAA  
17 Ope:      no millon. (.) [kerro.  
18 Rolan:    [kaikista.
```

19 (0.2)
20 Ope: kaikista, (.) kaikista paikoista.

Opettaja kohdistaa kysymyksensä *onko sulta tullu verta koskaan* (r. 1) Rolanille nimeämällä hänet vuoronsa alussa ja koskettamalla häntä olkapäähän. Rolan ei anna vastausta, vaan tekee avoimen korjausaloitteen (*mm mm*, r. 2) Voi olla, että hän ei ole kuullut opettajan kysymystä, sillä hän on keskittynyt leikkimään kynällä. Opettaja esittää kysymyksen uudestaan rivillä 3, mutta lyhyemmässä muodossa: kysymyksestä jää kokonaan pois persoonapronomini *sulta*, joka viittaa Rolaniin. Kun Rolan ei edelleenkään vastaa, opettaja muokkaa taas kysymystään ja muuttaa tällä kertaa sen muotoa täysin (r. 5). Uuden kysymyksen verbinä toimii *satuttaa*-verbi, jonka merkitys täytyy olla tuttu, jotta kysymykseen voisi vastata. Verbin toisen persoonan muoto ja pronomini *itse*, johon on liittynyt toisen persoonan *-si*-possessiivisuffiksi, kertovat, että opettaja haluaa tietää Rolanin omasta kokemuksesta.

Rolan tekee uuden korjausaloitteen *what* (r. 6), jonka jälkeen Eimar antaa kieltävän vastauksen (*no:t*, r. 7) Rolanin puolesta. Seuraavassa vuorossaan (r. 9) opettaja hyväksyy Eimarin antaman vastauksen. Eetu tulee mukaan keskusteluun ja aloittaa vuoronsa opettajan vuoron kanssa päällekkäin: näyttää siltä, että Eetu alkaa kääntää opettajan esittämää kysymystä (r. 10). Eetun lause jää kuitenkin kesken, eikä hän käännä edes opettajan käyttämää verbiä. Tämän jälkeen opettaja esittää Radimirille lähes saman kysymyksen, jonka hän esitti jo Rolanille (r. 11). Tosin kysymys on tällä kertaa muotoiltu kolmannen persoonan muotoon. Radimir tekee korjausaloitteen opettajan vuoron lopun kanssa päällekkäin (r. 12). Korjausaloite alkaa heti opettajan käyttämän *satuttaa*-verbin jälkeen, joten voi olla, että verbin merkitys on Radimirille epäselvä.

Opettaja muokkaa jälleen kysymystään (r. 14) ja päättyy melko samanlaiseen muotoiluun kuin aivan sekvenssin alussa, rivillä 1. Rivin 14 kysymys ei tosin ole yhtä puhekielinen kuin ensimmäinen kysymys, ja persoonapronomini on elatiivissa (*sinusta*) eikä ablatiivissa (*sulta*). Samalla kun opettaja esittää kysymyksen, hän tekee kädellään kouraisevan eleen, jonka Radimir näkee. Rolan ei tätä elettä näe, koska hän istuu selkää opettajaan päin. Radimir aloittaa vuoron (r. 15) heti opettajan kysymyksen jälkeen, mutta se ei kuulu selvästi nauhoitteella. Rolan taas aloittaa vastausvuoronsa (*no joo::*, r. 16) lähes samaan kuin Radimir ja muodostaa sen Radimirin vuoron kanssa päällekkäin. Rolan antaa siis myöntävän vastauksen opettajan kysymykseen. Samalla hän kääntyy katsomaan opettajaa. Tämän jälkeen opettaja esittää jatkokysymyksen (*no milloin*, r.

17), ja Rolan vastaa *kaikista* (r. 18). Rolanin muodostama vastaus *kaikista* voi toimia rivin 16 partikkelivuoron laajenuksena, jolloin se olisi vastaus opettajan rivillä 14 esittämään kysymykseen eikä siis rivillä 17 esitettyyn jatkokysymykseen. Opettaja tarkentaa Rolanin vastausta (*kaikista paikoista*, r. 20) ja tekee näin oman tulkintansa siitä.

Syksyllä tällaiset pitkittyneet jaksot vaativat yleensä muiden oppilaiden käänösapua tai ymmärrystä tukevia eleitä, jotta Rolan saa tuotettua vastauksen. Tässä tapauksessa Rolan onnistuu vastaamaan opettajan kysymykseen ilman käänösapua ja näkemättä opettajan eleitä. Vastaukseen päästään sillä, että opettaja muokkaa suomenkielistä kysymystä. Rolan vastaa *joo*-partikkelilla, joka on vaihtoehtokysymyksen projisoima vastaus. Lisäksi Rolanin rivillä 18 tekemä lisäys *kaikista* vastaa taivutukseltaan opettajan rivillä 14 käyttämää persoonapronominia *sinusta*. Ne ovat molemmat elatiivissa.

5.1.2 Jälkijäsen tulee ongelmitta

Tässä luvussa tarkastelen sekvenssejä, joissa jälkijäsen tulee ongelmitta, mikä tarkoittaa, että Rolan ei tee korjausaloitteita. Rolan osoittaa erilaisin tavoin ymmärtävänsä opettajan muodostaman etujäsenen. Ensin tarkastelen sekvenssejä, joissa opettaja kohdistaa etujäsenen Rolanille. Sen jälkeen analysoin sekvenssejä, joissa Rolan ottaa oma-aloitteisesti vastausvuoron.

5.1.2.1 Opettaja antaa vuoron oppilaalle yksilöidysti

Esimerkki 13 on syksyn toiselta tunnilta. Rolanin reaktio avustajan esittämään direktiiviin osoittaa, että hän on ymmärtänyt sen. Sekvenssi on syksyn aineistossa harvinainen, sillä siihen ei liity ei-kielellistä toimintaa eikä muutenkaan tilanteen tarjoamaa tulkinta-apua.

S2 Esimerkki 13 (Suomeksi)

01 Apu2: (oho)

02 (1.4)
 03 it will be an old one. (0.2) we can
 04 Rolan: (--) f(h)or it not [.hh w(h)orking.
 05 Apu1: [Rolan.
 06 Apu2: m hmm.
 07 Rolan: hh
 08 Apu1: **suomeksi.**
 09 (1.4)
 10 Rolan: **no I can't speak suomeksi. (.) I still don't**
 11 **know.**
 12 (0.2)
 13 Apu1: suo[meksi.
 14 Rolan: [so that much worse.
 15 Apu1: hi hi
 16 (0.2)
 17 Ope: ky:llä sinä osaat Rolan.
 18 (0.4)
 19 Apu1: ja nyt rupeet yrittämään.
 20 (0.4)
 21 Ope: joo o.

Rolan istuu ryhmätyöpöydän ääressä ja kertoo samalla jotakin juttua takanaan seisovalle avustajalle englanniksi (r. 3–4). Rolanin puheesta ei saa täysin selvää, mutta hänen ja avustajan katseet viittaavat siihen, että puheenaiheena on Rolanin piirustus. Kesken Rolanin vuoron, rivillä 5, toinen avustaja (apu1) puhuttelee Rolania, jotta saisi tämän huomion. Avustaja (apu1) seisoo pöydän toisella puolella. Kun Rolan on saanut englanninkielisen kertomuksensa loppuun ja hänen takanaan seisova avustaja (apu2) on osoittanut vastaanottaneensa sen (r. 6), kehottaa toinen avustaja (apu1) Rolania vaihtamaan kielen suomeen (*suomeksi*, r. 13). Hänen esittämänsä direktiivi on verbitön; se muodostuu adjektiivin *suomi* translatiivimuodosta. Koska Rolan on puhunut englanniksi, voidaan opettajan vuoro tulkita kehotukseksi vaihtaa kieltä.

Avustajan kehotusta seuraa tauko, mikä ei välttämättä kerro ymmärrysongelmista, vaan voi johtua siitä, että tulossa on preferoimaton jälkijäsen. Preferoitu reaktio avustajan direktiiviin olisi keskustelun jatkaminen suomen kielellä, mutta Rolan kieltäytyy (r. 10) ja jatkaa puhumista englannin kielellä. Avustajan vuorosta hän tosin kierrättää ilmauksen *suomeksi*. Preferoimatonta jälkijäsentä ei yleensä tuoteta välittömästi etujäsenen jälkeen, vaan se viipyy, minkä lisäksi sitä voidaan selitellä (Tainio 1997: 96). Rolan antaakin selityksen kieltäytymiselleen: hän ei vielä osaa suomea (r. 10–11). Koska Rolan kieltäytyy puhumasta suomea, hän osoittaa näin ymmärtävänsä avustajan direktiivin. Vaikka Rolan ei käännä direktiiviä englanniksi, lauseen verbi *spea*k tuo ilmi sen, että Rolan tietää, mitä avustaja kehottaa häntä tekemään.

Rolan tuottaa jälkijäsenen sujuvasti, ilman korjausaloitteita, vaikka hän ei saa tulkinnalleen mitään visuaalista tukea. Hänen tulkintansa perustuu siis avustajan puheeseen, mikä on harvinaista syksyn oppitunneilla. Avustajan muodostama direktiivi *suomeksi* on jatkuvasti käytössä syksyn oppitunneilla, ensimmäiseltä tunnilta lähtien, joten Rolan on oppinut sen jo opetuksen alkuvaiheessa. Vaikka Rolan ei vielä osaisikaan puhua suomea, hän osoittaa silti vuorollaan suomen kielen osaamistaan – ymmärtämistä.

Seuraava esimerkki on talvelta. Tässä esimerkissä opettaja esittää opetuskysymyksen, johon Rolan vastaa elein. Esimerkin aikana Rolan istuu pöydän ääressä ja opettaja seisoo Rolanin tuolin vieressä. Ennen esimerkin kysymyssekvenssiä opettaja on kysellyt oppilailta aivojen koosta ja aivovaurioista.

T2 Esimerkki 14 (Jos päähän sattuu pahasti)

01 Ope: |mut jos, (.) jos päähän |sattuu pahasti
 |OPETTAJA KUMARTUU ROLANIIN PÄIN
 |OPE KOSKETTAA KÄDELLÄ PÄÄTÄÄN

02 |nii mite, (.) mitä sitte voi tapahtua=**kerro**
 |KOPUTTAA SORMELLAAN ROLANIN HARTIAA KOLME KERTAA

03 **miten ihminen muuttuu.**

04 (4.0) **ROLAN AVAA SUUNSA, PUDOTTAA
 PÄÄNSÄ ALAS, ROJAHTAA PÖYDÄN PÄÄLLE JA
 MAKAA LIIKKUMATTOMANA PÖYDÄN PÄÄLLÄ**

05 Ope: aina ei kuole.

06 (0.4) ROLAN NOUSEE PÖYDÄN PÄÄLTÄ ISTUMAAN SELKÄ SUORANA

07 Rolan: |he
 |KÄÄNTYY KATSOMAAN OPETTAJAAN

08 (0.6)

09 Eimar: (hark- har-)

10 Ebba: ennen (hä[nen (-)

11 Rolan: [|.hhh äyäää äyäää |äyäää
 |HEILUTTAA KÄSIÄÄN ILMASSA JA KATSOO KIEROON
 |OPETTAJA TARTTUU
 ROLANIN OLKAPÄÄHÄN

12 Eimar: [hän ei kuole mutta hän en [jaksa

13 Ope: [nii.

14 Eimar: tehdä [mitään.

15 Rolan: [|bää bää [bää bää yää[ää
 |HEILUTTAA PÄÄTÄÄN JA KÄSIÄÄN ILMASSA

16 Ope: [aivan. [ei jaksa tehdä

17 Ope: [mitään.

Opettaja kumartuu Rolaniin päin ja katsoo häntä aloittaessaan kysymyksensä (r. 1). Se on siis kohdistettu Rolanille. Lisäksi opettaja naputtaa kysymyksensä aikana sormellaan Rolanin olkapäätä. Tällä eleellä hän pyrkii ehkä pitämään Rolanin huomion esittämässään kysymyksessä. Opettajan kysymys riveillä 1 ja 2 muodostuu

yhdyslauseesta. Sivulauseen (*jos päähän sattuu pahasti*) aikana, heti viitattuaan tarkoitteeseen pää, opettaja koskettaa omaa päätään. Päälause (*mitä sitte voi tapahtua*), joka määrittelee lausuman funktion kysyväksi, rakentuu interrogatiivipronominista *mitä* ja verbistä *tapahtua*. Tekojen ja tapahtumien kysymiseen ei ole omia pro-sanoja, mutta niitä voidaan kysyä hakukysymyksillä, jotka rakentuvat verbistä ja sen täydennyksenä toimivasta interrogatiivipronominista (ISK § 1686).

Kun opettaja on esittänyt kysymyksen, hän ei jää odottamaan vastausta, vaan tarkentaa kysymystään välittömästi (r. 2–3). Hän muotoilee myös toisen kysymyksensä yhdyslauseeksi, jonka alisteinen lause (*miten ihminen muuttuu*) rakentuu interrogatiivipronominista *miten* ja verbistä *muuttua*. Vaikka lausuman funktio määritellään yhdyslauseessa yleensä päälauseen mukaan, voidaan alisteinen interrogatiivilause tulkita itsenäiseksi kysymykseksi, jos päälauseessa on esimerkiksi *kertoa*-verbi (ISK § 1704), kuten opettajan lauseessa onkin. Molemmat opettajan kysymykset hakevat vastaukseksi jonkinlaista toiminnan kuvausta, mutta jälkimmäinen kysymys korostaa muutosta. Tarkentavalla kysymyksellään opettaja mahdollisesti ennakoi Rolanin ensimmäistä elein muodostettua vastausta, jota hän ei hae kysymyksellään.

Opettajan kysymyksiä seuraa tauko, jonka aikana Rolan avaa suunsa auki, pudottaa päänsä alas ja rojahtaa pöydän päälle. Hän jää vähäksi aikaa tähän asentoon. Rolanin vastausvuoro on siis tuotettu kokonaan ilman puhetta. Se muistuttaa Olsherin (2004) aineistossa esiintyviä pantomiimeja, joissa imitoidaan toimintaa. Opettajan arvioiva kolmannen position vuoro rivillä 5 osoittaaakin, että hän tulkitsee Rolanin imitoivan kuolemista ja antavan imitaatiolla vastauksen opettajan esittämään kysymykseen. Olsher (2004) tutkii pantomiimeja, jotka täydentävät toisen puhujan aloittamia keskeneräisiä lausumia. Rolanin pantomiimi muodostaa taas itsenäisen kokonaisuuden, jälkijäsenen opettajan aloittamaan kysymyssekvenssiin.

Koska opettaja hylkää Rolanin vastausehdotuksen, Rolan antaa uuden vastausehdotuksen (r. 11 ja 15). Vastaus rakentuu äännähdyksistä ja eleistä: Rolan heiluttaa käsiään ja päätään ilmassa ja katsoo samalla kieroon. Opettaja reagoi Rolanin vuoroon vain laskemalla kätensä Rolanin olkapäälle. Näyttää siltä, että opettaja ei tulkitse tätä Rolanin vuoroa vastaukseksi, vaan jonkinlaiseksi rauhattomuuden osoitukseksi. Rolan onkin toisinaan rauhaton, minkä takia opettaja saattaa rauhoitella häntä eri tavoin. Tässä tapauksessa väittäisin Rolanin vuoroa kuitenkin vastausehdotukseksi: hänen äännähdyksensä ja eleensä yhdessä katseen kanssa voidaan

tulkita imitoivan vammautumista. Rolan vastaa siis vuorollaan opettajan toiseen kysymykseen (*miten ihminen muuttuu*). Rolanin vastausvuoron aikana opettaja seisoo Rolanin takana niin, ettei näe tämän kasvoja. Opettaja ei siis näe Rolanin katsetta, joka on tärkeä osa imitaatiota, eikä hän ehkä siksi onnistu tulkitsemaan Rolanin vuoroa vastaukseksi. Muut oppilaat ovat keskustelleet keskenään opettajan kysymyksen ajan, mutta kiinnostuvat opettajan ja Rolanin keskustelusta ja muodostavat kilpailevia vastausehdotuksia. Opettaja hyväksyy Eimarin vastausehdotuksen (*aivan*, r. 16).

Rolan ei anna sanallisia vastauksia opettajan kysymyksiin, mutta hänen eleisiin ja ei-kielelliseen toimintaan perustuvat vastausehdotuksensa tuovat ilmi, että hän on ymmärtänyt opettajan kysymyksen. Eleillä ei voida osoittaa syntaktista yhteyttä edellä sanottuun, mutta sisällön ymmärrystä niillä voidaan ilmaista. Eleiden ja pantomiimin käyttö ei liity tässä tapauksessa sanahakuun tai muihin puheen tuottamisen ongelmiin. Rolanin vastaukset osallistuvat sujuvasti kysymyssekvenssiin. Vaikka opettaja ei hyväksy Rolanin ensimmäistä vastausehdotusta, hän silti osoittaa ymmärtäneensä sen ja tulkinneensa sen vastausehdotukseksi. Laakso (2011) on havainnut, että keskustelijat reagoivat afaattisen henkilön ja 5-vuotiaan lapsen multimodaalisiin vuoroihin samalla lailla kuin puhuttuihin vuoroihin.

Rolanin toista vastausehdotusta opettaja ei näytä huomioivan. Eleistä ja pantomiimista rakentuviin vastauksiin liittyykin riskinsä: jokin oleellinen osa ei-kielellistä viestintää voi jäädä muilta keskustelijoilta huomaamatta, jolloin koko vuoron toiminto saatetaan tulkita väärin. Seuraavassa esimerkissä Rolan vastaa opettajan aitoon kysymykseen.

T1 Esimerkki 15 (Home alone)

```

01 Eetu:      [(hyräilee)
02 Ope:      [Rolan ku sä oot yksin kotona, (.) onks
03          sulla [aina radio päällä tai joku musiikki
04 Eetu:      [brrrrr bufffff burrrr bufffff
05 Ope:      ta[i,
06 Rolan:    [jaa: a.
07          (0.4)
08 Ope:      mhm.
09          (0.4)
10 Eetu:     but when you will,
11          (.)
12 Ebba:     (viroa)
13 Rolan:    .hhh ye:s. (.) you don't know, (.) when I'm alone at home
14          how it is.
15          (1.6)
16 Rolan:    hihi[hi

```

17 Eetu: [you're doing the [every,
18 Eimar: [missä (--)

Rolan ja Eetu ovat lauleskelleet yhdessä juuri ennen kuin opettaja aloittaa kysymyssekvenssin, joten voi olla, että poikien lauleskelu toimii sysäyksenä opettajan musiikki-aiheiselle kysymykselle. Opettaja puhuttelee Rolania vuoronsa alussa ja esittää hänelle sitten vaihtoehtokysymyksen (r. 2–3, 5). Rolan antaa vastauksen (*jaa a*, r. 6) opettajan vuoron lopun kanssa päällekkäin. Opettajan vaihtoehtokysymys projisoi myöntäväksi vastaukseksi verbin toistoa tai partikkelia *joo ~ juu ~ kyllä* (ISK § 1201). Rolanin vastaus on dialogipartikkeli (*jaa-a*), mutta se ei ole mikään edellä mainituista projisoiduista vastausvaihtoehdoista. Siksi sen merkitystä täytyy tutkia tarkemmin. Aineistoni tunneilla on joitakin esiintymiä Rolanin käyttämästä *jaa*-partikkelista, joka näyttäisi olevan tulkittavissa *joo*-partikkelin tapaan myöntäväksi vastaukseksi vaihtoehtokysymykseen vastattaessa. Lisäksi Rolanin puheessa esiintyy aineistoni tunnilla myös saksankielinen myöntävä dialogipartikkeli *ja*, joka lausutaan samalla lailla kuin partikkeli *jaa*. Rolan siis puhuu yhdellä tunnilla vähän saksaa.

Partikkelin tulkintaan vaikuttaa ääntöasu, kuten sävelkulku ja kesto (ISK § 800). Rolanin käyttämä partikkeli *jaa-a* on siis kaksitavuinen, ja sen alku on tuotettu venyttäen. Sävelkulultaan se on laskeva, joten se voidaan tulkita valmiiksi kokonaisuudeksi. Opettaja ilmaiseekin Rolanin vastauksen vastaanotetuksi partikkelilla *mhm* (r. 8). Hän ei käsittele Rolanin vastausta mitenkään ongelmallisena. On silti mahdollista, että Rolan käyttää tulkinnaltaan vähän epämääräistä *jaa-a* dialogipartikkelia sellaisessa tilanteessa, jossa hän ei ole varma vaihtokysymyksen koko sisällöstä. Joka tapauksessa partikkeli *jaa-a* kertoo vain vähän siitä, miten Rolan on ymmärtänyt opettajan kysymyksen. Jos *jaa-a* on tulkittavissa myöntäväksi vastaukseksi, niin Rolan on tunnistanut kysymyksen tyypin vaihtoehtokysymykseksi.

Rivillä 13 Rolan palaa vielä opettajan kysymykseen: hänen vuoronsa alkaa partikkelilla *yes*, joka on lausuttu venyttäen. Tämä partikkeli voi olla vahvistus rivillä 6 tuotetulle myöntävälle vastaukselle. Rolan jatkaa vielä vuoroaan, jonka tarkoituksena voisi olla vastauksen laajentaminen. Opettaja tarjoaa kysymyksessään (r. 2–3, 5) kaksi erilaista vaihtoehtoa, radion kuuntelemisen ja musiikin kuuntelemisen, joten Rolan voisi tarkentaa vastaustaan poimimalla opettajan kysymyksestä toisen vaihtoehdoista tai ottaa itse esille jonkin kolmannen mahdollisuuden. Rolan ei kuitenkaan käsittele vuorossaan (r. 13–14) opettajan esittämiä vaihtoehtoja. Hänen englanninkielinen vuoronsa rakentuu

kyllä osin samoista ilmauksista (*alone at home*) kuin opettajan suomenkielinen vuoro (*yksin kotona*), joten on ilmeistä, että Rolan ymmärtää opettajan kysymyksen ainakin osittain. Toisaalta opettajan kysymys tarjoaisi mahdollisuuden vastata siihen tarkemmin, mutta Rolan ei tee näin. Rolanin vuoro riveillä 13–14 jättää osittain auki sen, missä määrin hän ymmärtää kysymyksen. Rolan kuitenkin osoittaa partikkelivastauksillaan tunnistaneensa kysymystyyppin vaihtoehtokysymykseksi. Syksyn tunneilla Rolan saattoi vastata vaihtoehtokysymyksiin kokonaisilla lauseilla, ilman kysymystyyppin projisoimaa partikkelia.

5.1.2.2 Oppilas ottaa vuoron oma-aloitteisesti

Syksyllä Rolan tuottaa oma-aloitteisen vastausvuoron koko luokalle esitettyihin kysymyksiin vain silloin, kun hänellä on jonkinlainen visuaalinen tuki auttamassa kysymyksen tulkitsemista. Talven aineistossa taas esiintyy useita tapauksia, joissa Rolan ottaa vastausvuoron koko luokalle esitettyyn kysymykseen, silloinkin kun kysymys ei liity konkreettisiin huomionkohteisiin. Sekä syksyllä että talvella vironkieliset oppilaat ottavat vastausvuoron kuitenkin selvästi aktiivisemmin kuin venäjänkieliset oppilaat. Seuraavassa esimerkissä opettaja esittää koko luokalle vaihtoehtokysymyksen, joka on aito kysymys. Ebba ja Rolan vastaavat tähän kysymykseen.

T1 Esimerkki 16 (Tietokone)

```
01 Ope:      onko teillä aina tietokone päällä ku te
02          ootte kotona.
03          (0.4)
04 Ebba:    en ole.
05 Ope:      e::[i.
06 Eetu:    [äää[ääää
07 Ebba:    [ (--)
08 Eetu:    äää[äää
09 Apu3:    [sss
10 Ope:      [sss älä ny Eetu (-)
11          (0.2)
12 Rolan:   but I also don't have computer.
13          (1.0)
14 Eetu:    I have computer.
15 Rolan:   you are lucky.
```

Opettaja esittää vaihtoehtokysymyksen (r. 1–2) kohdistamatta sitä kenellekään oppilaalle. Jokainen oppilas saa siis ottaa vuoron ja vastata kysymykseen. Ebba antaa lyhyen tauon jälkeen minimivastauksen, joka on kieltävä (*en ole*, r. 4). Opettaja muodostaa kolmannen position vuoron (r. 5), joka toimii korjauksena Ebban vuoroon: omistusrakenteessa kieltoverbi on aina kolmannessa persoonassa. Ebba on aiemminkin käyttänyt omistusrakenteen kieltoverbiä ensimmäisen persoonan muodossa, joten opettaja ei suhtaudu Ebban vuoroon ymmärrysongelmana, vaan korjaa virheellisen muodon.

Rivillä 6 Eetu alkaa kiljua, joten opettaja päätyy rauhoittelemaan häntä. Tämän jälkeen Rolan tulee mukaan keskusteluun: hänen vuoronsa (r. 12) näyttäisi muodostavan vastauksen opettajan riveillä 1 ja 2 esittämään kysymykseen. Vastaus muodostetaan yleensä heti kysymyksen jälkeen, mutta luokassa voi olla erilaisia häiriötekijöitä, kuten tässä tapauksessa Eetun kiljunta, jotka siirtävät vastausta kauemmas etujäsenestä. Rolanin vuoro (r. 12) alkaa partikkelilla *but*, joka vastaa suomen *mut(ta)*-partikkelia. Vuoronalkuinen lausumapartikkeli *mut(ta)* voi kytkeä etäälläkin olevia puheen osia toisiinsa ja osoittaa paluuta keskustelussa aiemmin esillä olleeseen puheenaiheeseen (ISK § 1034).

Rolanin englanninkielinen vastausvuoro (r. 12) muodostuu omistusrakenteesta ja ilmaisee sen, että Rolan ei omista tietokonetta. Opettaja ei ole kysynyt, omistavatko oppilaat tietokoneen, vaan pitävätkö he tietokonetta päällä. Opettajan kysymys rakentuu kyllä omistuslauseen hahmoisesta lauseesta (ks. ISK § 897), jossa substantiivina *tietokone* luonnehtii adverbi *päällä*. Kysymys kohdistuu nimenomaan adverbiin *päällä*, joka puuttuu Rolanin vastauksesta. Rolanin vuorossa esiintyvä *also*-partikkeli saattaa kytkeä hänen vastauksensa Ebban rivillä 4 antamaan vastaukseen. Onkin mahdollista, että Rolan on tulkinnut opettajan kysymyksen koskevan tietokoneen omistamista. Toisaalta voi myös olla, että Rolan ilmaisee vastauksellaan selityksen sille, miksi hän ei pidä tietokonetta päällä. Opettaja ei kommentoi Rolanin vastausta, joten Eetu valitsee itsensä seuraavaksi puhujaksi ja jatkaa tietokone-aiheista keskustelua englanniksi (r. 14).

Koska opettajan kysymys on suomenkielinen eikä sen esittämiseen liity ei-kielellistä toimintaa, Rolanin vastaus osoittaa, että hän on ymmärtänyt opettajan kysymyksen tietokone-aiheiseksi. Rolanin vastaus mukailee myös syntaktiselta rakenteeltaan opettajan kysymystä. Tällaista yhteyttä Rolanin vastauksen ja opettajan kysymyksen välillä ei ollut havaittavissa syksyn tunneilla.

Seuraavassa esimerkissä Rolan vastaa sujuvasti opettajan esittämään hakukysymykseen, joka on aito kysymys. Ennen esimerkkiä opettaja on kehottanut oppilaita etsimään sykkeensä ja kertonut, että heidän tehtävänä on laskea, kuinka monta kertaa heidän sydämensä lyö yhdessä minuutissa. Opettaja on odottanut jo jonkin aikaa, että oppilaat löytäisivät sykkeen.

T1 Esimerkki 17 (Minä)

01 Ebba: minä löytsin. (.) mä haluan,
|LIIKAUTTAA KAULALLA OLEVAA
KÄTTÄÄN

02 Ope: |joo o.
|OPETTAJA PITELEE SORMIAAN RANTEENSA YMPÄRILLÄ

03 (1.0)

04 Ope: [|okei.
VILKAISEE YMPÄRILLEEN

05 Eimar: [|(-) (odo[ta)
|EIMAR LIIKUTTELEE KÄSIÄÄN KAULALLA

06 Rolan: [ei.

07 Ope: [|joo o. (.) |sitte mä katson,
|NOSTAA RANTEENSA YLÄVARTALON KOHDALLE,
LAITTAAN TOISEN KÄDEN SORMET RANNEKELLONSA
YMPÄRILLE JA KÄÄNTÄÄ KATSEEN KELLOON

08 (0.2)

09 Rolan: I [|didn't |find i(h):t. (.) wh(h)er it,
|ROLAN LIIKUTTAA RANNETTAAN, JOTA HÄN PAINAA
TOISEN KÄDEN SORMELLA, JA KÄÄNTÄÄ SAMALLA KATSEEN
RANTEESEENSA

10 Ope: [aikaa (-)

11 (0.6)

12 Ope: |**kuka ei oo viel löytä[ny.**
|PITELEE EDELLEEN SORMIAAN RANNEKELLON YMPÄRILLÄ

13 Rolan: [hihihi

14 (0.4)

15 Rolan: **minä.**

16 (1.4)

17 Rolan: .hh I don't have it. [prts

18 Ope: [nyt.

19 (0.4)

20 Ope: eiku nyt Rolan.

Ebba ilmoittaa löytäneensä sykkeen (r. 1), kun taas Eimar ja Rolan ilmaisevat, että heillä on vaikeuksia sykkeen löytämisessä (r. 5 ja 6). Poikien vastustelevista vuoroista huolimatta opettaja ilmoittaa katsovansa aikaa (r. 7 ja 10) ja valmistautuu ajan ottamiseen tarttumalla rannekelloonsa. Rolan kertoo opettajan vuoron lopun kanssa päällekkäin, ettei ole löytänyt sykettä (r. 9). Opettaja ei aloita ajan ottamista, vaan tarkistaa, onko vielä joku, joka ei ole löytänyt sykettä (r. 12). Opettajan kysymys on kohdistettu kaikille oppilaille, sillä useampikin oppilas on ilmaissut sykkeen etsimisen

olevan vielä kesken. Tehtävän suorittamisen kannalta on hyvin tärkeää, että oppilaat löytävät sykkeen. Jos joku ei löydä sykettään siihen mennessä, kun opettaja aloittaa ajanoton, tehtävä voi jäädä kokonaan suorittamatta. Rivillä 15 Rolan vastaa opettajan hakukysymykseen minimivastauksella *minä*, joka ilmaisee siis sen, että hän ei ole vielä valmis aloittamaan tehtävää.

Opettajan hakukysymys *kuka ei oo viel löytäny* hakee vastaukseksi interrogatiivipronominin *kuka* osoittaman avoimen kohdan (ks. ISK § 1680). Pronomini *kuka* rajaa hakualueen ihmisiin (ISK § 1686). Kysymys projisoi vastaukseksi esimerkiksi nimeä tai persoonapronominia. Rolan antaakin vastaukseksi ensimmäisen persoonan persoonapronominin *minä*, jolla hän viittaa itseensä. Rolanin vastaus osoittaa, että hän on ymmärtänyt opettajan kysymyksen. Opettaja ei kommentoi Rolanin vastausta, mutta se silti vaikuttaa hänen toimintaansa: hän jää odottamaan, että Rolan löytäisi sykkeen, eikä aloita vielä ajan ottamista. Tässä sekvenssissä kysymyksen ymmärtäminen on hyvin tärkeää, sillä vastaaminen tai vastaamatta jättäminen vaikuttaa tehtävän aloittamispäätökseen. Muut oppilaat ovat jo löytäneet sykkeen ja ovat valmiita aloittamaan tehtävän. Jos Rolan ei vastaisi opettajan kysymykseen, opettaja saattaisi aloittaa ajan ottamisen, mikä voisi aiheuttaa sen, että tehtävä jäisi Rolanilta suorittamatta.

Seuraavassa esimerkissä opettaja esittää opetuskesymyksiä, jotka ovat oppilaille luultavasti tuttuja jo alkuvaiheen opetuksesta. Opettaja seisoo luokan edessä, eikä häntä näy kameran nauhallalla. Oppilaiden toiminnan perusteella on kuitenkin selvää, ettei opettaja yksilöi vuoroja tietyille oppilaille, vaan he ottavat vuoron oma-aloitteisesti. Koko kysymyssekvenssin ajan oppilaat katsovat piirustuksiaan eivätkä käännä katsetta opettajan suuntaan.

T1 Esimerkki 18 (Tiistai)

```
01 Ope:      monesko päivä tänään nyt on[=muistatteko.
02 Ebba:      [kaksikymmentäneljä.
03 Ope:      kahdes[kymmenesneljäs (--
04 Ebba:      [(viroa viroa viroa)
05 Ope:      minkä niminen päivä. (.) onks tänään maanantai
06           vielä?
07           (0.2)
08 Eetu:      khmm
09 Rolan:    e:i. (.) tiista:i.
10 Ope:      tiistai tänään on joo o.
```

Kun opettaja on saanut vastauksen päivämäärää tiedustelevaan kysymykseensä, hän korjaa Ebban vastausta rivillä 3. Sen jälkeen hän esittää kysymyksen (r. 5), joka selvittää viikonpäivää. Koska kukaan oppilaista ei ota vastausvuoroa heti opettajan vuoron jälkeen tai sen kanssa päällekkäin, opettaja muokkaa kysymyksensä vaihtoehtokysymykseksi (r. 5–6). Kysymyksessään hän antaa vaihtoehdoksi yhden viikonpäivän, mutta se ei ole oikea vastaus. Kysyjä voi tarjota vaihtoehtokysymyksessä yhtä mahdollista vaihtoehtoa, jolloin vastauksen odotetaan korvaavan tämän vaihtoehdon, mikäli vaihtoehto on väärä (ISK § 1205). Kysymystä seuraa lyhyt tauko, jonka jälkeen Rolan vastaa projisoidusti kieltävällä partikkelilla ja antamalla oikean vastausvaihtoehdon (*ei tiistai* r. 9). Opettaja hyväksyy Rolanin vastauksen kolmannen position arvioivassa vuorossaan (*tiistai tänään on joo o*, r. 10). Esimerkin kysymyssekvenssissä Rolan osoittaa siis ymmärtävänsä paitsi kysymyksen sisällön niin myös kysymyksen tyyppin. Koska Rolan on ainut oppilas, joka vastaa kysymykseen, hän ei voi edes käyttää toisten oppilaiden vastauksia tulkintansa tukena.

5.2 Aloitteelliset vuorot

Tässä luvussa tarkastelen Rolanin aloitteellisia vuoroja, joiden topiikki liittyy edeltävään suomenkieliseen keskusteluun. Ne osoittavat sen, miten Rolan ymmärtää ympärillään käytävää suomenkielistä keskustelua. Nämä aloitteet voivat kommentoida tai varmistaa edellä sanottua, tai vain motivoitua edellä sanotusta. Luvun esimerkit osoittavat, miten Rolan alkaa seurata ympärillään käytävää suomenkielistä puhetta ja myös osallistua siihen. Lehtimaja (2012: 82) määrittelee aloitteet vierusparin etujäseniksi, kuten kysymyksiksi ja ilmoituksiksi, jotka luovat odotuksen reaktiosta. Hän erottaa varsinaiset aloitteet sellaisista vuoroista, jotka eivät ole reaktiohakuisia (mts. 82). Vuoroja, joita ei ole kohdistettu kenellekään ja joihin ei välttämättä odoteta reaktiota lainkaan, on kutsuttu heitoiksi (*toss-out*) (Aoki, Szymanski, Plurkowski, Thornton, Woodruff ja Yi 2006: 393–394). Tässä tutkimuksessa aloitteellisiksi vuoroiksi lukeutuvat sekä varsinaiset aloitteet, jotka hakevat selvästi responsia, että edellä kuvaillut heitot.

5.2.1 Aloite ei saa responsssia

Gustafsson (2014) on tutkinut oppilaiden tekemiä aloitteita valmistavan luokan oppitunneilla ja havainnut, että kaikki oppilaiden aloitteelliset vuorot eivät hakeudu yhtä vahvasti osaksi vuorovaikutusta. Hänen tutkimillaan oppitunneilla esiintyy oppilaiden kommentteja, ilmoituksia ja huumorimoodissa muodostettuja vuoroja, jotka eivät saa selkeää responsssia eivätkä ehkä edes pyri saamaan responsssia niin voimakkaasti kuin muut aloitteet. Hän vertaa näitä vuoroja Aokin ym. (2006) kuvailemiin heittoihin. (Mts. 4.) Tässä luvussa tarkastelen Rolanin aloitteellisia vuoroja, jotka eivät saa responsssia eivätkä välttämättä pyrikään saamaan sitä.

Ensimmäisenä tarkastelen tapausta, joka on syksyn viimeiseltä oppitunnilta. Tässä esimerkissä Rolan kierrättää ja kääntää aineksia muiden keskustelijoiden vuoroista ja käyttää niitä muotoillessaan oman vuoronsa. Opettaja pohjustaa oppilaille tunnin seuraavaa tehtävää, jossa oppilaiden täytyy miettiä, mitä eri eläimet syövät ravinnokseen. Selittäessään ravintoketjun toimintaa opettaja käyttää Eetua esimerkkinä.

S3 Esimerkki 19 (I eat porkkanaa)

```
01 Ope:      nyt mietitään tä[tä,
02 Radimir:      [hevo[nen syö burgeria.
03 Ope:      [tai mä kerron ensin tästä,
04 Eimar:      (viroa) [(viroa)
05 Apul:      [mth [hei[(-)
06 Ebba:      [hoo[o (-)
07 Ope:      [että kun on ravintoke-
08 Ope:      [jos Eetu syö porkkanaa,
09 Apul:      [ss
10           (0.6)
11 Eetu:      .hh joo mä syöm mä pork[kana.
12 Ope:      [mutta sit jos Eetu [syö
13 Eetu:      [min,
14 Ope:      [vaikka::,
15 Eetu:      [sy-
16 Ebba:      [mä syön mustik[(kaa)
17 Ope:      [(-)
18 Radimir:      [(-) [(--)
19 Eetu:      [ope.
20 Rolan:      [I eat [porkkanaa.
21 Eetu:      [opettaja.
22 Radimir:      [(-)
23 Eetu:      m(h)a sy[ön porkkanaa karhu syö mint. he he
24 Apul:      [ss ss ss
```

Opettaja alkaa kertoa esimerkkiä (*jos Eetu syö porkkanaa*) rivillä 8. Tätä vuoroa seuraa tauko, jonka jälkeen Eetu ottaa vuoron, joten opettajan lausuma jää kesken. Se voidaan tulkita keskeneräiseksi prosodian ja keskeneräisen lauserakenteen perusteella. Eetu käsittelee opettajan vuoroa väitteenä tai kysymyksenä, joka kaipaa vahvistusta (*joo mä syöm mä porkkanaa*, r. 11). Koska opettaja ei ole saanut lausumaansa loppuun, Eetun vahvistus on ennenaikainen. Lisäksi Eetu ei välttämättä ymmärrä, että opettaja ei puhu hänen ruokamieltymyksistään, vaan käyttää häntä vain esimerkkinä havainnollistaakseen ravintoketjun toimintaa. Opettaja aloittaa rivillä 12 uuden esimerkin, joka jatkuu riville 13. Hänen vuoronsa alkaa partikkelilla *mutta*, joka voi lauseenalkuisena ilmaista väitteen kontrastiivisuutta edelliseen vuoron nähden (ISK § 1034). Tämäkin esimerkki jää opettajalta kesken. Ebba tekee oman aloitteensa opettaja vuoron kanssa päällekkäin. Hänen vuoronsa (*mä syön mustikkaa*, r. 16) muistuttaa Eetu vuoroa (r. 11), mutta lauseen substantiivi on eri kuin Eetun vuorossa. Tämän jälkeen myös Rolan seuraa Ebban ja Eetun mallia ja kertoo, mitä hän syö (r. 20).

Rolanin aloitteellinen vuoro muodostuu lauseesta, jonka subjekti ja verbi ovat englanniksi, NP taas suomeksi. Tämä vuoro muistuttaa opettajan, Eetun ja Ebban suomenkielisiä vuoroja (r. 8, 11 ja 16). Rolan kierrättää substantiivin *porkkana*, joka esiintyy opettajan ja Eetun vuoroissa. Edellisissä vuoroissa käytetyn *syödä*-verbin Rolan kääntää englannin kielelle. Näyttäisi siltä, että Rolan ymmärtää *syödä* verbin merkityksen. On myös mahdollista, että Rolan tunnistaa ruoka-aiheisia sanoja ja onnistuu päättelemään niiden kautta verbin merkityksen. Joka tapauksessa Rolanin vuoro osoittaa, että hän ymmärtää edellä käytyä suomenkielistä keskustelua, mikä on harvinaista syksyn tunneilla. Rolanin vuoro ei ole responsiivinen, kuten luvussa 4 käsitellyt jälkijäsenet, mutta se motivoituu edellisistä vuoroista. Se ei ole varsinainen aloite, joka hakisi responsia opettajalta tai muilta oppilailta.

Savijärvi (2011: 126–127) on havainnut, että kielikylvyn opettaja antaa lasten tuoda spontaanisti oman tarinansa keskusteluun. Tämä on yleistä myös tutkimillani oppitunneilla, ja tavallista on sekin, että opettajan agenda jää taka-alalle, kun oppilaat alkavat viedä keskustelua haluamaansa suuntaan. Tässä esimerkissä opettajan vuorot jäävät keskeneräisiksi ja oppilaat käyttävät heti tilaisuuden omien kokemustensa kertomiseen. Lopulta Eetu taitaakin rivillä 23 ilmaista sen, mitä opettaja on keskeneräisillä esimerkeillään yrittänyt havainnollistaa.

Myös seuraavassa esimerkissä Rolanin vuoro näyttää liittyvän aiheeltaan opettajan ja muiden oppilaiden suomenkieliseen keskusteluun. Hänen aloitteellinen

Eetu ja Ebba jatkavat kokeista keskustelua (r. 15, 16 ja 19). Kun keskusteluun tulee tauko, Rolan esittää kommentin (r. 21), joka ilmaisee innostusta tulevasta luistelusta. Hänen vuoronsa alkaa interjektioilla *yay*, joka vaikuttaa samantyyppiseltä kuin suomen kielen interjektiot *jee* tai *jess*. Interjektio *jess* ilmaisee innostunutta tunnetilaa (ISK § 856). Rolanin vuoro on tuotettu rallatellen, mikä myös tuo ilmi innostusta. Muut keskustelijat eivät reagoi Rolanin vuoroon, eli se jää ilman minkäänlaista responsia. Rolanin vuoro muistuttaa Gustafssonin (2014: 4) kuvailua huumorimoodissa tuotetuista rallatuksista, jotka ovat aloitteellisia, mutta jäävät usein ilman responsia.

Rolanin vuoro ei siis osallistu keskusteluun samalla tavalla kuin Ebban vuorot, joihin opettaja ja Eetu reagoivat. Voi olla, että Rolanin aloitteellista vuoroa (r. 21) ei noteerata, koska keskustelu on jo siirtynyt toiseen aiheeseen. Eetun vuoro rivillä 14 käsittelee ymmärtääkseni vielä luistelua, mutta sen jälkeen keskustelu siirtyy ennemminkin koe-aiheeseen. Aineistoni tunneilla onkin tavallista, että puheenaihe vaihtuu nopeasti, usein oppilaiden toimesta. Nämä nopeat aiheen vaihdokset saattavat tehdä keskusteluun osallistumisen haastavaksi. Toisaalta on hyvin mahdollista, että Rolanin vuoro ei edes hae responsia. Vaikka Rolanin vuoro ei saa responsia, se näyttää kuitenkin motivoituvan muiden keskustelunaiheesta ja osoittaa sen, että Rolan ymmärtää ainakin jossain määrin, mistä muut keskustelevat. Eetun mainitsema ajanilmaus *huomenna* esiintyy Rolanin vuorossa englanniksi. Samoin opettajan käyttämä substantiivi *luistelu* on englanniksi käännettynä Rolanin vuorossa.

5.2.2 Aloite pyrkii osaksi keskustelua

Seuraavasta esimerkistä ilmenee edellisten esimerkkien tavoin, että Rolan kuuntelee ja ymmärtää muiden suomenkielistä keskustelua. Tämän esimerkin aloitteella on kuitenkin edellisiä esimerkkejä vahvempi pyrkimys osallistua keskusteluun, ja se saakin aikaan responsia. Esimerkki 21 on talven ensimmäiseltä tunnilta. Eetu ja Rolan ovat kahdestaan pöydän ääressä. Rolan leikkaa saksilla piirustustaan, ja Eetu piirtää verisuonia luurankopiirustukseensa. Eimar istuu toisessa pöydässä, aivan Eetun selän takana. Opettaja pysähtyy Eetun viereen esittämään hänelle kysymyksen. Rolan seuraa heidän keskusteluaan ja osallistuu siihen kertomalla omasta kokemuksestaan.

T1 Esimerkki 21 (Minulla on musta)

01 Ope: Eetu mitä |tapahtuu jos veri ei mene tänne.
OSOITTAA SORMELLAAN EETUN
LUURANKOPIIRUSTUSTA

02 (0.6)

03 Eimar: si[t se lää- se läääi,
04 Eetu: [öö (iigre)
05 (.)
06 Eimar: öö[ö,
07 Ope: [mh
08 Eimar: [(--)
09 Eetu: [jalka mene mustaksi.
10 Ope: joo, (0.2) se kualee.
11 (0.6) OPE LYÖ KÄSILLÄ REISIÄÄN
12 Ope: tulee kuolio.
13 (0.4)
14 Eimar: ja [ja: sinä et saa tätä:.,
15 Ope: [mm sit se otetaan |pois.
|HEILAUTTAA KÄSIÄÄN

16 Eetu: jos es [sä saa.
17 Eimar: [sinä et saa [tätä (--)
18 Eetu: [minulla on ollut.
19 (0.4)
20 Ope: [nii,
21 Eimar: [se: [lähtee nii- näi. (.) ja sinä en (.) en saanu tätä,
22 Ope: [sulla
23 Eetu: minulla [on ollyt.
24 Ope: [|(-)
|ROLAN KÄÄNTYY KATSOMAAN OPETTAJAA

25 (0.2)
26 Ope: kuolio. (.) mis[sä.
27 (0.4) ROLAN KÄÄNTYY KATSOMAAN EETUA KOHTI
28 Eetu: |jalka.
|NOSTAA JALKAA ILMAAN JA NYÖKKÄÄ SIIHEN PÄIN
29 (0.6)
30 Ope: [°oikeesti.°
31 Eetu: sormi |tuo, |(1.0) pie[ni.
|KUMARTUU JA TAIVUTTAA KÄTTÄ VARPAITA KOHTI
|ROLAN KÄÄNTÄÄ KATSEEN TAKAISIN
PIIRUSTUKSEENSA

32 Ope: [oliko nii et, (.) mikä sen aiheutti.
33 (0.6) ROLAN KÄÄNTYY KATSOMAAN OPETTAJAA
34 Eetu: aiheut[ti?
35 Rolan: [ha?
36 Ope: et miksi se tuli.
37 (1.4) EETU KOHAUTTELEE OLKAPÄÄTÄÄN
38 Eetu: en [tiedä.
39 Ope: [em- mut jos se oli [mustelma.
40 Rolan: [what.
41 (0.8)
42 Ope: mustelma ei ole niin paha kuin,
43 (1.0)
44 Ope: [°kuin kuolio.°
45 Rolan: **[minulla (oli) musta.**
46 Ope: mustelmia varmaan on [kaikilla.
47 Rolan: **[a#aa# I had**
48 **black [finger.**
49 Ope: [mut mustelma tarkoittaa
50 että verta on (.) mennyt sinne sisälle.

51 (0.2)
52 Eetu: [joo.
53 Ope: [vuotanut.

Opettaja esittää kysymyksen (r. 1) Eetulle ja osoittaa jotakin kohtaa tämän piirustuksesta. Samalla opettaja aloittaa uuden topiikin. Vaikka kysymys on kohdistettu Eetulle, Eimar ottaa ensimmäisenä vastausvuoron. Eetu vastaa toisena. Kummallakin oppilaalla on ensin vaikeuksia vastauksen muodostamisessa. Kun Eetu vastaa suomeksi kokonaisella lauseella (*jalka mene mustaksi*, r. 9), opettaja hyväksyy vastauksen partikkelilla *joo* (r. 10). Opettaja kuitenkin vielä tarkentaa Eetun vastausta (*se kualee* r. 10 ja *tulee kuolio*, r. 12). Tämän jälkeen opettaja jatkaa samaa aihetta kertomalla, mitä tapahtuu, jos jalkaan tulee kuolio. Eimar yrittää samalla osallistua keskusteluun (r. 14 ja 16), mutta sekä Eetu että opettaja jättävät hänen vuoronsa huomiotta.

Eetu jatkaa keskustelua opettajan kanssa kertomalla omasta kokemuksestaan (*minulla on ollut*, r. 18 ja *minulla on ollut*, r. 23). Eetun vuoroista puuttuu NP, jonka opettaja täydentää (*kuolio*, r. 26). Tämän jälkeen opettaja esittää tarkentavia kysymyksiä Eetun tapauksesta. Kun opettaja esittää kysymyksen *mikä sen aiheutti* (r. 32), Eetu tekee korjausaloitteen toistamalla verbin *aiheutti* ja osoittaa sen siis ongelmalliseksi. Samalla Rolan osallistuu ensimmäistä kertaa keskusteluun: hän tekee korjausaloitteen (*ha*, r. 35) Eetun korjausaloitteen kanssa päällekkäin. Nousevalla prosodiallya tuotettu *ha* ei spesifioi ongelmakohtaa samalla lailla kuin Eetun verbintoisto.

Opettaja muokkaa kysymystä korjausvuorossaan (r. 36), jonka jälkeen Eetu saakin vastattua siihen. Opettaja nostaa esiin myös sen, että he puhuvat itse asiassa eri asioista: Eetu kertoo mustelmasta, kun taas opettaja puhuu kuoliosta (r. 39). Rolan tekee jälleen avoimen korjausaloitteen *what* (r. 40), mutta opettaja jatkaa väärinkäsityksen oikomista. Selittäessään mustelman ja kuolion eroa opettaja pitää vuoronsa (r. 42 ja 44) välissä pitkän tauon, jonka jälkeen Rolan tekee aloitteen opettajan vuoron lopun kanssa päällekkäin. Rolanin aloite liittyy opettajan ja Eetun käymään keskusteluun ja tuo ilmi Rolanin oman kokemuksen aiheesta (*minulla oli musta*, r. 45). Opettaja kommentoi Rolanin vuoroa kertomalla, että mustelmat ovat tavallisia (*mustelmia varmaan on kaikilla*, r. 46). Hän siis tulkitsee, että Rolan puhuu Eetun tavoin mustelmasta, ja korostaa jälleen mustelman ja kuolion eroa. Rolan kääntää vielä oman vuoronsa englanniksi ja samalla tarkentaa mustelman olleen sormessa (r. 47–48). Tämä vuoro ei saa enää responsia opettajalta.

Esimerkki tuo hyvin ilmi sen, että Rolan on alkanut kuunnella ja ymmärtää

ympäröivää suomenkielistä puhetta. Rolanin korjausaloitteet osoittavat, että hän seuraa Eetun ja opettajan keskustelua ja yrittää ymmärtää sitä. Rolanin aloitteet taas todistavat, että hän on ymmärtänyt keskustelun aiheen olevan mustelmat. Eetu ja opettaja mainitsevatkin vuoroissaan substantiivin *mustelma* (r. 39 ja 42) ja adjektiivin *musta* (r. 9). Rolanin aloitteissa (45 ja 47–48) on muutenkin samoja piirteitä kuin Eetun edellisissä vuoroissa (r. 18 ja 23): Molempien vuorot kertovat menneen ajan tapahtumista ja hyödyntävät omistusrakennetta. On myös kiinnostavaa, että Rolan käyttää substantiivina *finger*, jonka Eetu mainitsee suomeksi rivillä 31. Vuorossaan Eetu viittaa substantiivilla *sormi* virheellisesti varpaaseen, mikä näkyy hänen eleistään. Mikäli Rolanin kertomus sormesta motivoituu Eetun käyttämästä *sormi*-substantiivista, hän on ymmärtänyt sanan merkityksen eikä tulkitse Eetun ei-kielellistä viestintää.

Vaikka Rolanin aloitteet liittyvät edellä käytyyn suomenkieliseen keskusteluun, ne eivät ota huomioon opettajan viimeisimpiä vuoroja, jotka tuovat ilmi keskustelussa syntyneen väärinkäsityksen. Rolanin vuorot ikään kuin sivuuttavat sen tiedon, että opettaja onkin puhunut kuoliosta eikä mustelmasta. Tämä voi johtua siitä, että Rolan ei ole ymmärtänyt koko keskustelua.

5.2.3 Ymmärrysehdokas

Seuraavassa esimerkissä Rolanin aloite tuo hyvin tarkasti ilmi sen, miten hän on ymmärtänyt Eetun suomenkielisen vuoron. Eetu keskustelee avustajan kanssa, ja Rolan osallistuu tähän keskusteluun tekemällä korjausaloitteen.

T1 Esimerkki 22 (Swimming)

01 Eetu: mä olin:: kesä (0.4) |to- (1.2) syksy::,
|TÄHYILEE LUOKKAHUONEEN SEINILLE

02 (2.6)

03 Eetu: ma olin: (.) hmh ts

04 (0.4)

05 Apu3: missä kuus[sa.

06 Eetu: [(-)

07 (0.8)

08 Eetu: äää (1.0) kesäl- (0.4) kesällä. (0.4) mä olin joka

09 päivä ulkona uimassa.

10 (0.2)

11 Apu3: mm m.

12 (1.4)

13 Rolan: **you (-) every day swimming.**

14 Eetu: yeah.
15 Ope: [mut olik sä,
16 Apu3: [tää! oli lämmin [kesä eiks ollukki.
17 Ope: [nii i.

Eetu alkaa kertoa avustajalle viime kesän kokemuksistaan rivillä 1. Hänen vuorossaan (r. 1 ja 3) on taukoja, sanan venytyksiä ja epäröintiänteitä, jotka ovat tyypillisiä ennen sanahakua (ks. esim. Goodwin ja Goodwin 1986). Samalla Eetu katselee luokan seinille. Seinällä on joskus mahdollisesti ollut näkyvillä kuukaudet tai vuodenaajat suomen kielellä, sillä Eetu näyttää katseellaan etsivän jotakin seiniltä. Avustajan kysymys rivillä 5 osoittaa, että hän tulkitsee Eetun hakevan kuukautta. Eetu päätyy rivillä 8 käyttämään ajanilmausta *kesällä* ja pääsee lopulta varsinaiseen kertomukseensa: hän oli siis ollut kesällä joka päivä uimassa.

Avustajan myötäilypartikkelia (*mm m*, r. 11) seuraa tauko, jonka jälkeen Rolan osallistuu keskusteluun. Hän tekee korjausaloitteen (r. 13) kääntämällä osan Eetun vuorosta (r. 8–9) englanniksi ja varmistaa näin siis ymmärtäneensä Eetun kertomuksen oikein. Tämän tyyppistä korjausta kutsutaan ymmärrysehdokkaaksi.⁴ Ymmärrysehdokkaalla puhuja ilmaisee tulkintansa edeltävästä vuorosta ja tarkistaa, millä tasolla yhteinen ymmärrys on (Kuruhila 2006: 155). Liljan (2010) aineistossa yksi tyypillinen sijainti ymmärrysehdokkaille on juuri kerrontasekvenssien jälkeen. Ymmärrysehdokkailla osoitetaan kiinnostusta kertomusta kohtaan, vedetään yhteen aikaisempia vuoroja ja tarkistetaan onko kertomus ymmärretty oikein. Lisäksi ymmärrysehdokas voidaan tuottaa reaktiona kielellisen muotoilun ongelmiin. (Mts. 153–157.)

Ymmärrysehdokas muodostaa vierusparin etujäsenen, joka projisoi jälkijäsenekseen vahvistusta (Kuruhila 2006: 155). Eetun vuoro rivillä 14 toimiikin Rolanin ymmärrysehdokkaan vahvistuksena. Hänellä ei siis ole korjattavaa Rolanin tulkinnasta. Jos Rolanin ymmärrysehdokasta verrataan Eetun muodostamaan ongelmavuoroon, voidaankin todeta, että Rolanin tulkinta Eetun vuorosta on melko tarkka. Rolan kääntää Eetun käyttämän ajanilmauksen *joka päivä* sekä verbin *uida* englanniksi. Lisäksi vuorojen syntaktinen rakenne on samantyyppinen. Eetun suomenkielisen verbi *uida* on MA-infinitiivin inessiivissä, ja Rolan on taivuttanut verbin *swim* kesto- eli *-ing*-muotoon. Ymmärrysehdokkaasta jää puuttumaan Eetun käyttämä partikkeli *ulkona*.

⁴ Ymmärrysehdokkaista ks. esim. Kurhila 2006: 153–217.

Rolanin vuoro osoittaa paitsi sen, että hän on ymmärtänyt Eetun kertomuksen, niin myös sen, että Rolan kuuntelee ympärillään käytävää suomenkielistä keskustelua ja osoittaa kiinnostusta sitä kohtaan. Rolan seisoo avustajan ja Eetun vieressä piirtämässä, kun he keskustelevat keskenään. Vaikka Rolan ei muuten ole osallistunut tähän keskusteluun, hänen korjausaloitteensa kuitenkin osoittaa, että hän kuuntelee keskustelua ja myös ymmärtää, mistä on puhe. Syksyn tunneilla Rolan ei yleensä osoita tällaista kiinnostusta suomenkielisiä keskusteluja kohtaan, varsinkaan jos niitä ei ole osoitettu hänelle. Syksyllä Rolanin korjausaloitteet ovat yksinomaan avoimia eivätkä ne kerro siitä, miten Rolan on suomenkielisen puheen ymmärtänyt. Tämän esimerkin korjausaloite antaa hyvinkin tarkan kuvan siitä, miten Rolan on tulkinut Eetun suomenkielisen vuoron.

5.3 Yhteenvedoa ja muutoksen tarkastelua

Luvussa 5 olen analysoinut Rolanin muodostamia vuoroja, jotka osoittavat hänen ymmärtävän suomenkielistä puhetta. Nämä vuorot painottuvat talven tunneille. Ensin tarkastelin sekvenssejä, joiden etujäsen on opettajan muodostama kysymys tai kehoitus, ja vertasin niitä edellisen luvun sekvensseihin. Syksyn oppitunneilla Rolan tekee paljon korjausaloitteita ja sekvenssit laajenevat hyvinkin pitkiksi, kun opettaja tai avustaja yrittää muokata kysymyksiään ja käyttää eleitä palauttaakseen yhteisen ymmärryksen. Talven oppitunneilla Rolan muodostaa jälkijäsenen yleensä sujuvasti, ilman korjausaloitteita, vaikka ei saa tulkinnalleen ei-kielellistä tukea. Talvelta on kuitenkin yksi kiinnostava sekvenssi, jossa Rolan tekee korjausaloitteita ja joka laajenee samalla tavalla kuin syksyn kysymyssekvenssit. Tässä esimerkissä opettajan esittämän kysymyksen sanallinen muokkaus johtaa siihen, että Rolan lopulta ymmärtää kysymyksen ja saa vastattua siihen. Syksyn tunneilla etujäsenen sanallisella muokkauksella ei näytä olevan tulkinnan kannalta niin suurta merkitystä kuin ei-kielellisillä vihjeillä.

Luvussa 4 havaittiin, että Rolan saattaa syksyllä vastata kokonaisilla lauseilla opettajan tai avustajan vaihtoehtokysymyksiin. Talven kysymyssekvenssit taas osoittavat, että Rolan osaa muotoilla vastauksensa kysymystyyppien projisoimalla tavalla. Vaihtoehtokysymyksiin hän vastaa partikkelilla, ja hakukysymykseen vastatessaan hän täydentää interrogatiivipronominin osoittaman avoimen kohdan. Rolan

siis selvästi hallitsee erilaisiin kysymystyyppeihin vastaamisen. Lisäksi monet Rolanin talvella muodostamat vastaukset osoittavat syntaktista ja sanallista kytköstä opettajan esittämiin kysymyksiin. Rolanin vastausten lauserakenne mukailee siis opettajan kysymysten rakennetta. Opettajan kysymyksen omistusrakenne toistuu usein Rolanin vastauksissa. Tällaista yhteyttä ei ole havaittavissa syksyn vieruspareissa. Talvella Rolan voi myös hyödyntää samaa sijamuotoa, jota opettaja on kysymyksessään käyttänyt, vaikka ei saa visuaalista tukea puheen tulkinnalle.

Sanallisten vastausten lisäksi Rolan osoittaa suomen kielen ymmärrystä myös vastauksilla, jotka perustuvat ei-kielelliseen toimintaan. Tällaiset vastaukset eivät voi osoittaa opettajan kysymyksen rakenteen ymmärrystä, mutta kysymyksen sisällön ymmärrystä kyllä. Eleitä hyödyntävät vastaukset eivät liity aineistoni esimerkissä puheen tuottamisen ongelmiin, vaan eleet ovat luonteva osa vuorovaikutusta. Ongelmaksi voi sen sijaan muodostua opettajan ja oppilaan fyysinen sijainti, joka saattaa estää sen, että opettaja näkisi kaikki vastauksen tulkinnan kannalta merkitykselliset eleet ja ilmeet.

Responsiivisten vuorojen lisäksi tarkastelin tässä luvussa Rolanin muodostamia aloitteellisia vuoroja, jotka osoittivat hänen ymmärtävän ja seuraavan muiden oppilaiden ja opettajan käymää suomenkielistä keskustelua. Nämäkin vuorot painottuvat talveen. Syksyn viimeisellä tunnilla esiintyy yksi Rolanin aloitteellinen vuoro, joka ei ole reaktiohakuinen. Muut aloitteelliset vuorot ovat talvelta. Talven oppitunneilla Rolan tekee myös aloitteita, jotka saavat responssia joko opettajalta tai toiselta oppilaalta. Yksi Rolanin tekemä aloite osoitti, että hän pyrkii osallistumaan toisten suomenkieliseen keskusteluun, vaikka ei täysin ymmärtäisikään kaikkia suomenkielisiä vuoroja. Toinen aloite, joka saa responssia, on Rolanin muodostama ymmärrysehdokas. Sillä hän varmistaa tulkintaansa toisen oppilaan suomenkielisestä vuorosta. Ymmärrysehdokas tuo esiin sen, että Rolan ymmärtää hyvinkin tarkasti toisen oppilaan suomenkielisen kertomuksen. Rolanin aloitteellisissa vuoroissa esiintyy responsiivisten vuorojen tavoin samaa sanastoa ja samanlaisia rakenteita kuin edeltävissä suomenkielisissä vuoroissa.

6 Lopuksi

Tutkielmani kannalta on merkittävää se, että englannin kielellä on erityinen rooli tutkimukseni kohteena olevan Rolanin ja koko oppilasryhmän vuorovaikutuksessa. Rolan puhuu englantia sekä kommunikoidessaan joidenkin oppilaiden kanssa että ilmaistessaan ymmärrysongelmia ja vastatessaan opettajan ja avustajien esittämiin kysymyksiin. Tämä on mahdollistanut sen, että olen voinut tarkastella Rolanin tulkintaa opettajan suomenkielisistä vuoroista opetuksen alkuvaiheesta saakka. Englantia hyödynnetään oppitunneilla myös silloin, kun muut oppilaat kääntävät Rolanille opettajan suomenkielistä puhetta. Ahlholmin (2015: 109) tutkimus osoittaa, että S2-oppilasryhmän lingua francana käyttämä englanti voi valmistavassa luokassa tukea suomen kielen oppimista ja samalla toimia oppilaiden vapaana ilmaisukeinona ja oppilaita yhdistävänä tekijänä.

Tutkimusmetodina olen käyttänyt keskustelunanalyysia ja siihen pohjautuvaa multimodaalista vuorovaikutuksen tutkimusta. Nämä menetelmät ovat antaneet käyttööni välineitä, joilla olen voinut yksityiskohtaisesti tarkastella opettajan ja Rolanin muodostamia vieruspareja sekä Rolanin tuottamia aloitteellisia vuoroja. Vuoroja analysoidessa on ollut tärkeää ottaa huomioon paitsi edeltävät ja seuraavat vuorot niin myös ei-kielellinen viestintä ja fyysisen ympäristön luoma konteksti.

Tutkielmani on tapaustutkimus, joka keskittyy vain yhden oppilaan ymmärrystä ja ymmärryksen edellytyksiä ilmentäviin sekvensseihin, joten yleistyksiä ei voida tehdä. Tämä tutkimus tuo esiin Rolanin toiminnan vain tietynlaisilla oppitunneilla, vapaamuotoisilla ryhmätyötunneilla, joiden aikana oppilaat saavat oma-aloitteisesti ottaa puheenvuoron ja myös kommentoida toistensa vastauksia. On siis mahdollista, että opetusmuodoltaan tai istumajärjestykseltään toisenlaisilla tunneilla Rolanin vuorovaikutus ja kehitys näyttäytyisi erilaisena kuin tutkimillani oppitunneilla. Koska tutkimukseni aineisto on pitkäaikainen, se on kuitenkin mahdollistanut muutoksen tarkastelun. Aineistoni analyysissa olenkin nostanut esiin sen, millaisia muutoksia Rolanin suomen kielen ymmärryksessä tapahtuu.

Syksyn oppitunneilla korostuu se, että Rolanin vuorovaikutus nojautuu opettajan ja muiden oppilaiden ei-kielelliseen toimintaan ja fyysisen ympäristön tarjoamiin tulkintavihjeisiin. Jos opettajan kysymykset ja kehotukset eivät liity konkreettisiin asioihin ja meneillään olevaan toimintaan, Rolan ei saa muodostettua jälkijäsentä.

Syksyllä Rolan tekee avoimia korjausaloitteita, joilla hän osoittaa opettajan vuorot ongelmallisiksi. Se, että opettaja muokkaa kysymyksiään, ei auta etujäsenen tulkitsemisessa. Talvella taas sanallinen muokkaus tuottaa tulosta eikä ei-kielellistä viestintää tarvita kysymysten tulkitsemiseksi. Talvella Rolan vastaa kysymyksiin yleensä sujuvasti ja muotoilee vastauksensa kysymystyyppin projisoimalla tavalla. Lisäksi talven vastaukset osoittavat, että Rolan ymmärtää opettajan kysymyksen rakenteen.

Muutosten lisäksi tutkielmani tuo ilmi sen, millaisia mahdollisuuksia valmistavan opetuksen tunnit tarjoavat suomen kielen oppimiselle. Se, että opetusryhmä on monikielinen ja että oppilaiden suomen kielen taidot ja ymmärrys ovat jossain määrin eritasoiset, näyttäytyy nähdäkseni sekä voimavarana että haasteena. Oppilaat saavat toisiltaan tukea suomenkielisen puheen tulkinnassa. He voivat antaa kielellistä mallia toisilleen tai tarjota suorempaa apua käännösten ja eleiden muodossa. Toisaalta se, että Rolan ei syksyllä ota vastausvuoroa oma-aloitteisesti opettajan esittämiin opetuskysymyksiin, voi johtua osittain siitä, että luokan vironkieliset oppilaat vievät vastausvuorot niin nopeasti eikä koko luokalle esitettyjen kysymysten yhteydessä yleensä tarjoudu eleitä tulkinnan avuksi. Kysehän on kilpailutilanteesta. Syksyn tunneilla Rolan vastaa koko luokalle esitettyihin kysymyksiin vain silloin, kun kysymykset liittyvät yhteisen pelin tai ryhmätyön tekemiseen. Ei-kielellisellä viestinnällä ja fyysisillä huomionkohteilla onkin erityisen tärkeä rooli ymmärryksen rakentajana ja vuorovaikutukseen osallistumisen mahdollistajana valmistavan opetuksen oppitunneilla. Koska eleiden, katseiden ja liikkeiden tulkitseminen vaatii niiden näkemistä, korostuu myös keskustelijoiden välisen näköyhteyden merkitys opetustilassa.

LÄHTEET

- AHLHOLM, MARIA 2015: Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. – J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / 8 s. 93–112.
- AOKI, PAUL M. – SZYMANSKI, MARGARET H. – PLURKOWSKI, LUKE – THORNTON, JAMES D. – WOODRUFF, ALLISON –YI, WEILIE 2006: Where’s the “Party” in “Multi-Party”? Analyzing the Structure of Small-Group Sociable Talk. – *Proceedings of the 20th anniversary conference on computer supported cooperative work* s. 393–402.
- CEKAITE, ASTA 2006: *Getting started : Children’s participation and language learning in an L2 classroom*. Väitöskirja. Linköping studies in arts and science 350.
- CEKAITE, ASTA 2007: A child’s development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. – *The Modern Language Journal* 91 s. 45–62.
- DREW, PAUL – HERITAGE JOHN 1992: Analyzing talk at work: an introduction. – P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at work: Interaction in institutional settings* s. 3–65. Studies in interactional sociolinguistics 8. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESKILDSEN, SØREN W. – WAGNER, JOHANNES 2015: Embodied L2 Construction Learning. – *Language Learning* 65 s. 268–297.
- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 1997: On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. – *The Modern Language Journal* 81 s. 285–300.
- GARDNER, ROD 2004: On Delaying the answer: Question sequences extended after the question. Some preliminary thoughts on delay as an interactional resource. – R. Gardner & J. Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 246–266. London / New York: Continuum.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS – GOODWIN, CHARLES 1986: Gesture and co-participation in the activity of searching for a word. – *Semiotica* 62 s. 51–76.
- GULLBERG, MARIANNE 2011: Multilingual multimodality: Communicative difficulties and their solutions in second-language use. – J. Streeck, C. Goodwin, & C. LeBaron (toim.), *Embodied interaction. Language and body in the material world* s. 137–151. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUSTAFSSON, MIINA 2014: *Opettaja, saaks sanoa?: Pitkittäistutkimus suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä alakoulun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin

yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

- HAAKANA, MARKKU 2011: Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet. – *Virittäjä* 1 s. 36–67.
- HAKULINEN, AULI 1997a: Johdanto. – L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Vastapaino.
- HAKULINEN, AULI 1997b: Vuorottelujäsennys. – L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.
- HAKULINEN, AULI 2001: Minimal and non-minimal answers to yes-no questions. – *Pragmatics* 11 s. 1–16.
- HAYANO, KAORU 2012: Question design in conversation. – T. Stivers & J. Sidnell (toim.), *Handbook of Conversation Analysis* s. 395–432. Oxford: Wiley-Blackwell.
- HELLERMANN, JOHN 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 s. 113–132.
- HERITAGE, JOHN 1984: *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA-RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS.
- KARVONEN, KATRI 2007: Puheenvuoro oppilaille. – L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa* s. 119–138. Helsinki: Gaudeamus.
- KLEEMOLA, SARI 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa* s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- KLIPPI, ANU 1996: *Conversation as an achievement in aphasics*. Helsinki: SKS.
- KURHILA, SALLA 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KURHILA, SALLA 2006: *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing company.
- KURHILA, SALLA 2008: Ymmärtäminen, vuorovaikutus ja toinen kieli. – T. Onikki-Rantajääskö & M. Siironen (toim.), *Kieltä kohti* s. 105–127. Keuruu: Otava.
- KÄÄNTÄ, LEILA 2011: Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa – P. Haddington & L. Käntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus* s. 122–151. SKST 1337. Helsinki: SKS.

- KÄÄNTÄ, LEILA – HADDINGTON, PENTTI 2011: Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. – P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus* s. 11–45. SKST 1337. Helsinki: SKS.
- LAAKSO, MINNA 2011: Kun sanat eivät riitä kertomaan: eleet afasiakeskusteluissa ja lasten vuorovaikutustilanteissa. – P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus* s. 152–173. SKST 1337. Helsinki: SKS.
- LAHDES, ERKKI 1997: *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- LAVE, JEAN – WENGER, ETIENNE 1991: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAZARATON, ANNE 2004: Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning* 54 s. 79–117.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>
- LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- MCHOUL, ALEXANDER 1978: The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. – *Language in Society* 7 s. 180–213.
- MCNEILL, DAVID 1992: *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEHAN, HUGH 1985: The structure of classroom discourse. – Teun A. Dijk (toim.), *Handbook of discourse analysis, vol. 3: Discourse and dialogue* s. 119–131. Orlando: Academic Press.
- MERKE, SAIJA 2012: Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymyssekvenssejä vieraan kielen oppitunneilla. – *Virittäjä* 116 s. 198–230.
- MERKE, SAIJA 2016: *Opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit suomi vieraana kielenä -oppitunnin voimavarana*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- OLSHER, DAVID 2004: Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. – R. Gardner & J. Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 221–245. London / New York: Continuum.
- OPETUSHALLITUS 2009: *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009*. http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf

- OSALA, LAURA 2008: *Osoittavat eleet opettajan työvälineenä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- PAANANEN, JENNY 2015: Kuinka eleet helpottavat yhteisymmärrystä? Ikoniset ja deiktiset eleet monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. *Puhe ja kieli* 35 s.73–95.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2010: Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research. – P. Seedhouse, C. Jenk & S. Walsh (toim.), *Conceptualising learning in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA – TAINIO, LIISA 2009: Collaborative game-play as a site for participation and situated learning of a second language. – *Scandinavian Journal of Educational research* 53 s. 167–183.
- POMERANTZ, ANITA – HERITAGE, JOHN 2012: Preference. – T. Stivers & J. Sidnell (toim.), *Handbook of Conversation Analysis* s. 210–228. Oxford: Wiley-Blackwell.
- RAEVAARA, LIISA 1997: Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 75–92. Tampere: Vastapaino.
- RAEVAARA, LIISA – RUUSUVUORI, JOHANNA – HAAKANA, MARKKU 2001: Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. – J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus: keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* s. 11–38. Tietolipas 173. Helsinki: SKS.
- RUUSKANEN, LAURA 2007: Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä –oppitunnilla. – L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa* s. 90–116. Helsinki: Gaudeamus.
- SACKS, HARVEY 1992: *Lectures on conversation. Volume II* – G. Jefferson (toim.), Oxford: Blackwell.
- SAVIJÄRVI, MARJO 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0>
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 2007: *Sequence organization. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – LERNER, GENE 2009: Beginning to respond: well-prefaced responses to wh-questions. – *Research on Language and Social Interaction* 42 s. 91–115.

- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – JEFFERSON, GAIL – SACKS, HARVEY 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language* 53 s. 361–382.
- SEO, MI-SUK 2011: Talk, body and material objects as coordinated interactional resources in repair activities in one-on-one ESL tutoring. – G. Pallotti & J. Wagner (toim.), *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives* s. 107–134. Honolulu: University of Hawai‘i, National Foreign Language Resource Center.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997: Vuorovaikutusta paperilla. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 2011: Kieli ja yhteisymmärrys. – *Virittäjä* 115 s. 85–92.
- STIVERS, TANYA 2012: Sequence organization. – S. Tanya & J. Sidnell (toim.), *Handbook of Conversation Analysis* s. 191–228. Oxford: Wiley-Blackwell.
- TAINIO, LIISA 1997: Preferenssijäsenitys. – L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 93–110. Tampere: Vastapaino.
- TAINIO, LIISA 2007a: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. – L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa* s. 291–311. Helsinki: Gaudeamus.
- TAINIO, LIISA 2007b: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunalyysin keinoin? – L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. s. 15– 58. Helsinki: Gaudeamus.

Liite 1. Litterointimerkit

Sävelkulku

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa

↑	ympäröivää puhetta korkeampi sävelkorkeus
↓	ympäröivää puhetta matalampi sävelkorkeus
joo	painotus

Päällekkäisyydet ja tauot

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko (alle 0,2 sekuntia)
(1.5)	tauon pituus
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

Puhenopeus ja äänen voimakkuus

>joo<	ympäristöä nopeammin lausuttu jakso
<joo>	ympäristöä hitaammin lausuttu jakso
joo::	äänteen venytys
JOO	ympäristöä kovaäänisempi puhe
°joo°	ympäristöä vaimeampi puhe

Nauru, hengitys ja ei-kielellinen toiminta

j(h)oo	sana lausuttu nauraen
ha he	naurua
£joo£	hymyillen lausuttu jakso
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
JOO	ei-kielellinen toiminta
	ei-kielellisen toiminnan alku

Muut merkit

#joo#	nariseva ääni
@	äänen laadun tai sävyn muutos
jo-	sana jää kesken
(joo)	epävarmasti kuultu jakso
(--)	epäselvä jakso