

AU PAIR KORJATTAVANA JA OPETETTAVANA
MULTIMODAALINEN VUOROVAIKUTUSANALYYSI

Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Oulun yliopisto
3.9.2019

Mari Poutiainen

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
1.1. Tutkielman aihe ja tavoite	1
1.2. Aikaisempi tutkimus	4
2. TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT	9
2.1. Aineiston keruu ja valinta	9
2.2. Aineiston litterointi	12
2.3. Tutkielmassa käytetyt kuvat	13
2.4. Tutkimuksen eettisyys	15
3. TEOREETTIS-METODINEN VIITEKEHYS	16
3.1. Keskusteluanalyysi	16
3.1.1. Keskusteluanalyysin peruskäsitteitä	18
3.1.2. Korjaus ja pyrkimys yhteiseen ymmärrykseen	19
3.1.3. Luokkahuonevuorovaikutuksen opetussekvenssi eli opetussykli	22
3.2. Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi	23
3.2.1. Sanat ja prosodia resursseina	24
3.2.2. Katse resurssina	25
3.2.3. Tila, liike ja asennot resursseina	26
3.2.4. Ilmeet ja eleet resursseina	27
3.3. Sosiaaliset rakenteet	28
3.4. Oppimiseen orientoituminen	31
4. ANALYYSI	36
4.1. Tilanteet, joissa au pair orientoituu korjaukseen	36
4.1.1. Tilanne, joka muuttuu korjauksesta yhteiseksi sanahauksi	36
4.1.2. Tilanne, joka laajenee itsekorjauksesta opetussekvenssiksi	43
4.1.3. Tilanne, jossa korjauksen kohteena on syntaksi	46
4.1.4. Tilanne, jossa au pairin oppimiseen orientoituminen on heikkoa	52

4.1.5. Yhteenvetoa tilanteista (1)–(4)	57
4.2. Tilanteet, joissa au pair ei orientoidu korjaukseen	59
4.2.1. Tilanne, jossa korjausaloite houkuttelee opetussekvenssiin	59
4.2.2. Tilanne, jossa korjaus on sulautettu	62
4.2.3. Yhteenvetoa tilanteista (5) ja (6)	67
4.3. Loppuyhteenveto	68
5. PÄÄTÄNTÖ	77
LÄHTEET JA LYHENTEET	81
LIITE	

1. JOHDANTO

1.1. Tutkielman aihe ja tavoite

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen **multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin** avulla tilanteita, joissa lapset korjaavat au pairin puhetta. Erityisesti olen kiinnostunut selvittämään, miten au pair korjaustilanteissa toimii, ja onko nähtävissä, että hän orientoituisi oppimiseen. Keskityn sellaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa au pair puhuu suomea ja hänen sanavalintaansa, ääntämiseensä tai kieltensä rakennepiirteisiin puututaan. Tutkielmani kuuluu suomi toisena ja vieraana kielenä¹ -tutkimuksen viitekehykseen, koska se käsittelee suomea toisena kielenään puhuvan eli kakkoskielisen² ja äidinkielisten välistä viestintää. Au pairia ei tietääkseni ole aiemmin tutkittu S2-alan pro gradu -töissä.

On syytä huomata, ettei tarkoitukseni ole havainnoida au pairin oppimista vaan kuvata niitä toiminnan muutoksia, joilla hän osoittaa **oppimiseen** suuntautumista eli **orientoitumista**. Keskusteluanalyttinen kakkoskielisten vuorovaikutusta käsittelevä tutkimus on Liljan (2010) mukaan viime vuosina sekä lisääntynyt että siirtynyt yhä enemmän tarkkailemaan osallistujien omia orientaatioita (Lilja 2010: 36). Oppimiseen orientoituminen voi näkyä esimerkiksi opetettavan aineksen kuuntelemisena ja toistamisena sekä palautteen odottamisena (Lilja 2010: 209). Käytän tutkielmassa myös termiä **korjaukseen orientoituminen** ja tällä puolestaan tarkoitan niitä osallistujan toiminnan piirteitä, joista näkyy suuntautuminen korjaukseen. Jos osallistujaa korjataan, eikä hän toiminnassaan osoita muutosta, vaan sivuuttaa korjauksen, hän ei tuolloin orientoitu korjaukseen vahvasti. Orientoitumista pohdin lisää luvussa 3.4.

Korjauksella ymmärrän keskusteluanalyysin perinteen mukaisesti sellaisen toiminnan, jonka osallistujat itse toiminnallaan osoittavat korjausta vaativaksi. Korjaus ei liity ainoastaan virheiden korjaamiseen, vaan korjauksen kohteeksi voidaan nostaa mitä tahansa puheen kuulemisessa, tuottamisessa ja ymmärtämisessä esiintyviä ongelmia. (Kuruhila & Laakso 2016: 226.) Korjausta käsittelem en lisää luvussa 3.1.2.

¹ Myöhemmin tässä tutkielmassa käytän suomi toisena ja vieraana kielenä -termin lyhenteenä alalla vakiintunutta lyhennettä S2.

² Äidinkielisestä käytetään lähteinä käyttämissäni tutkimuksissa myös nimityksiä natiivi sekä syntyperäinen ja kakkoskielisestä ei-natiivi, ei-syntyperäinen sekä ei-äidinkiellinen.

Käytän tutkielmassani Oulun yliopiston Kikosa-kokoelman *au pair* -aineistoa. Se koostuu videoista, joilla espanjalainen *au pair* kommunikoi suomalaisten lasten kanssa arkitilanteissa. Videota on usein kuvaamassa isäntäperheen äiti, joka joskus myös osallistuu vuorovaikutustilanteisiin. Yhdellä aineistoni videolla esiintyy lisäksi *au pair*in veli, joka on vieraillemassa Suomessa. *Au pair* ja lapset käyttävät keskinäisessä viestinnässään enimmäkseen englantia, mutta myös suomea ja espanjaa. Lisäksi he hyödyntävät runsaasti **ei-kielellistä viestintää**, kuten erilaisia eleitä, ilmeitä, katsetta ja kehon asentoja. Havainto siitä, että aineiston tilanteissa on runsaasti ei-kielellistä viestintää, sai minut valitsemaan metodikseni multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin. Kerron multimodaalisuudesta ja eri **modaliteeteista** lisää luvussa 3.2.

Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi perustuu **keskusteluanalyysin** metodiseen viitekehykseen. Keskusteluanalyysissa vuorovaikutusta tutkitaan osallistujien näkökulmasta. (Kääntä & Haddington 2011: 20.) Aineistona käytetään aitoja nauhoitettuja tilanteita, jotka litteroidaan. Analyysissa tarkastellaan keskustelun säännönmukaisuutta sekä niitä keinoja, joilla keskustelun osapuolet ylläpitävät keskinäistä ymmärrystään eli **intersubjektiivisuutta**. (Haakana 2008: 87–88.) Kerron tutkielmani metodeista enemmän luvussa 3. Intersubjektiivisuutta käsittelen luvussa 3.1.

Aineistokseni valikoitui 6 lyhyttä videoitua tilannetta, joissa lapset korjaavat *au pair*in puhetta. **Au pair** on Kielitoimiston sanakirjan mukaan ’ulkomaalainen tyttö (tai poika), joka vierasta kieltä oppiakseen on perheessä apulaisena lähinnä asuntoa ja ruokaa vastaan’ (KS 2018 s.v. *au pair*). *Au pair* ei Euroopan neuvoston luoman sopimuksen mukaan ole työntekijä eikä opiskelija vaan jotain siltä väliltä, sillä *au pair* -järjestelmä perustuu kieli- ja kulttuurinvaihtoon (Terho 2015: 1, 38). *Au pair* opettaa isäntäperheelle esimerkiksi oman kotimaansa kieltä ja saa mahdollisuuden oppia kohdemaan kieltä sekä kulttuuria (Euromaa 2019). Koska *au pair* on Suomessa myös oppiakseen kieltä, voi olettaa, että hän orientoituu kielen oppimiseen myös arkitilanteissa. Vaikka tämä tutkielma ei varsinaisesti käsittele kielen oppimista, se voi kuitenkin valottaa sitä, millainen oppimisympäristö arkielämä voi kakkoskielisellemme olla, ja millaisia oppimisen mahdollisuuksia erityisesti lasten kanssa toimiminen hänelle tarjoaa.

Keskustelunanalyysi jakaa vuorovaikutuksen usein arkitilanteisiin ja institutionaaliseen keskusteluun (Peräkylä 1998: 177). Aineistoni koostuu **arkitilanteista**, mutta vuorovaikutustilanteissa esiintyy institutionaalisuutta roolien kautta. Vuorovaikutuksen osanottajat ottavat erilaisia hetkellisiä **rooleja** puhujina ja kuulijoina sekä erilaisten puhetoimintojen esittäjinä ja vastaanottajina (Peräkylä 1998: 179). He luovat itse keskustelujen institutionaalisuuden orientoitumalla rooleihinsa ja toteuttamalla niihin liittyviä puhekäytänteitä. Näin ollen koulu ei ole ainoa paikka, jossa voi esiintyä opettaja-oppilas-puhetta. (Kurhila 2000a: 362.) Au pairin rooli lapsiin nähden on yleensä hoitaja tai opettaja. Lapsilla on kuitenkin asiantuntijuus suomen kielen osaajina, mikä saa heidät toisinaan ottamaan asiantuntijan roolin. Lapsesta voi hetkellisesti tulla opettaja ja au pairista oppija. Lisää sosiaalisista rakenteista ja rooleista kerron luvussa 3.3.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia au pairin kielelliseen toimintaan kohdistuvia korjaustilanteita aineistossa esiintyy?
2. Miten au pair korjaustilanteissa toimii?
3. Onko au pairin toiminnasta havaittavissa, että hän orientoituisi suomen kielen oppimiseen? Millaisin keinoin sitä tuodaan esille?
4. Millaisia multimodaalisia keinoja viestintätilanteissa käytetään?

Tarkastelen sellaisia tilanteita, joissa lapset korjaavat au pairin kielellistä toimintaa, kuten sanavalintoja tai ääntämistä. Haluan tarkastella, mitä korjauksen kohteeksi nostetaan sekä millaisia korjauskeinoja lapset käyttävät: tekevätkö he suoria korjauksia vai korjausaloitteita?

Toiseksi tutkin, miten au pair tilanteissa toimii. Olen kiinnostunut siitä, orientoituuko hän korjaukseen eli tekee korjauksen tai toistaa sen. Kiinnitän huomiota lisäksi siihen, millaista au pairin toiminta on ennen korjausta ja sen jälkeen.

Korjausten ja erityisesti merkitysneuvotteluiden on ajateltu olevan kielen oppimisen kannalta eduksi (Lilja 2010: 32). Siksi kolmas tavoitteeni on analysoida, voiko au pairin toiminnan katsoa olevan oppimiseen orientoituvaa. Näkyykö hänen toiminnassaan muutos esimerkiksi niin, että hän toistelisi korjauksen kohteena olevaa kielenainesta?

Metodini on multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi, jossa kaikki resurssit katsotaan tasa-arvoisiksi (Kääntä & Haddington 2011: 22). Siksi tarkastelen kielellisen viestinnän rinnalla myös esimerkiksi eleitä, katseita, tilankäyttöä ja ympäristön objektien hyödyntämistä. Neljäs tavoitteeni on havainnoida sitä, millaisista modaliteeteista au pairin ja lasten välinen viestintä korjaustilanteissa rakentuu. Tilanne, jossa puhujilla on vielä hyvin vähän yhteistä kielellistä ainesta, on mielestäni erityisen antoisa tutkimuskohde, koska silloin on luultavaa, että kontekstin osuus vuorojen tulkinnassa korostuu (Kuruhila 2008: 105).

1.2. Aikaisempi tutkimus

Tässä luvussa esittelen pro gradu -työni kannalta kiinnostavia tutkimuksia. On huomattava, että keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa puhutaan usein samoistakin asioista eri termeillä. Niissä puhutaan korjauksesta, ongelmien korjauksesta sekä kielellisestä korjauksesta. Myös käsitteet kakkoskielinen, ei-natiivi ja ei-syntyperäinen sekä äidinkielenen, natiivi ja syntyperäinen esiintyvät lähdekirjallisuudessani. Käytän muihin julkaisuihin viitatessani pääosin niitä termejä, joita alkuperäinen kirjoittajakin käyttää.

Keskusteluanalyttistä metodologiaa on S2-tutkimuksessa käytetty jo melko paljon. Luokkahuonevuorovaikutusta ovat väitöskirjatutkimuksissaan käsitelleet esimerkiksi Lehtimaja (2012) ja Merke (2016). Luokkahuonevuorovaikutusta käsitteleviä keskusteluanalyttisiä pro gradu -tutkielmia on valmistunut runsaasti erityisesti Long Second -hankkeen aineistosta, esimerkiksi Gustafssonin (2014), Henrikssonin (2014) ja Kuusiston (2016) tutkielmat. Hankkeen aineisto on kuvattu helsinkiläisen alakoulun valmistavalla luokalla vuoden aikana kahdesti viikossa. Luokkahuoneen vuorovaikutusta käsittelevissä tutkimuksissa yksi keskeisistä ilmiöistä on opetussekvenssi, jota käsittelen myös omassa tutkielmassani. Ero omaan tutkielmaani on se, että Long Second -hankkeessa on videoitu pitkittäisaineistoa, kun taas käyttämäni aineistoa ei ole alun perin suunniteltu pitkittäistutkimukseen.

Keskusteluanalyysin avulla on tarkasteltu äidinkielisten ja kakkoskielisten välisiä korjauksia institutionaalisissa tilanteissa esimerkiksi opintotoimistossa (Kuruhila 2003) sekä Kelassa (Kuruhila 2006). Tutkimuksissa käy ilmi, että institutionaalisissa keskusteluissa

korjauksia vältellään. Mikäli korjauksia on, kakkoskielistä korjataan niin, että korjaukset on sulautettu muihin puhefunktioihin, kuten tiedon rekisteröintiin ja vastauksiin. Natiivit eivät tee sellaisia korjausaloitteita, joissa ei-natiiville annettaisiin mahdollisuus itsekorjaukseen. Tähän ovat mahdollisesti syynä sekä institutionaalisten keskustelujen päämääräkeskeisyys että kohteliaisuus. (Kurhila 2000b: 182–183.) Omassa aineistossani erottavana tekijänä on se, että lapset tekevät suorien korjausten lisäksi myös korjausaloitteita. Yhtenä selityksenä tähän voi olla se, että aineistoni koostuu arkikeskusteluista. Institutionaalisissa tilanteissa, esimerkiksi Kelassa, hakemusprosessista puhumisen keskeyttäminen korjauksen vuoksi pitkittäisi asioiden hoitoa. Arkitilanteissa aikataulut ovat usein joustavimmat. Lisäksi syynä saattaa olla se, että korjauksia tekevät informanttini ovat lapsia.

Äidinkielisten ja kakkoskielisten välisiä korjauksia arkikeskusteluissa on tutkinut esimerkiksi Lilja (2010). Hänen havaintojensa mukaan toistot kohdistuvat erityisesti sanoihin, joita on jollain tavalla korostettu ongelmavuorossa. Omassa aineistossanikin korjauksen kohteeksi nousevat au pairin puheesta erityisesti sellaiset vuorot, joissa esiintyy epärointiänteitä. Liljan väitöskirja on kiinnostava myös siksi, että hän yhdistää korjauksen oppimisnäkökulmaan. Hän kiinnittää huomiota siihen, millaisia oppimista mahdollistavia tilanteita keskusteluissa syntyy, ja millä tavoin keskustelun osapuolet tuovat ilmi orientoitumistaan oppimiseen. Hänen aineistossaan kakkoskieliset jäivät esimerkiksi toistelemaan, ikään kuin ”maistelemaan”, korjattua sanaa mieleenpainamistarkoituksessa. He saattavat myös ilmaista, että korjattu sana on tärkeä oppia, keskustelevat lisää sen merkityksestä tai käyttävät korjattua versiota myöhemmin samassa keskustelussa. (Lilja 2010: 209–220.) Tämän tutkielman aineistossa au pairin orientaatio kielen oppimiseen ei näytty näin suoraan vaan esimerkiksi korjauksen toistamisena, eleiden toistona ja erilaisen dialogipartikkelien hyödyntämisenä (ks. luvut 4.1.5. ja 4.2.3).

Lisäksi Lilja (2010) on ottanut korjauksissa huomioon kehollisen toiminnan kielellisen toiminnan ohella. Hänen mukaansa eleiden käytöllä on osoitettu olevan positiivinen yhteys erityisesti uuden sanaston oppimiseen. Lilja esittääkin haasteen tutkia autenttisista vuorovaikutustilanteista eleiden ja muun nonverbaalisen toiminnan yhteyttä kielen oppimiseen. (Lilja 2010, 222–223.) Tämäkin huomio inspiroi minua ottamaan näkökulmakseni multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin.

Multimodaalista vuorovaikutusanalyysia ovat käyttäneet tutkimusmetodinaan esimerkiksi Jokipohja (2017), joka tarkastelee eleitä suggestopedisen S2-opetuksen luokkahuonetilanteissa sekä Jurvela (2016), jonka aiheena on eleiden kierrättäminen aikuisten maa-hanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla. Nämä tutkielmat ovat oman tutkielmani kannalta kiinnostavia siksi, että niiden informantit ovat aikuisia eivätkä lapsia, kuten useissa muissa luokkahuonevuorovaikutusta käsittelevissä tutkimuksissa. Toisaalta ne eroavat omasta tutkimuksestani siinä, että ne tarkastelevat kakkoskielisen vuorovaikutusta sellaisissa institutionaalisissa tilanteissa, joissa oppimiseen orientoitutaan valmiiksi eli luokkahuonetilanteissa.

Korjaus on keskeinen asia oman aineistoni tilanteissa. Oulun yliopistossa ongelmien korjausta lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan Vaskuri (2000). Hän tarkastelee erityisesti kuka korjauksen aloittaa, kuka sen tekee sekä missä kohdassa ilmausta se tehdään. Tutkimuksen informantteja ovat 2.7- ja 3-vuotias lapsi yhden tai kahden aikuisen puhujan kanssa. Vaskuri havaitsi, että vaikka aikuinen on yleensä keskustelussa dominoivampi osapuoli, myös lapsi vaikuttaa ratkovan ongelmia ja vaativan korjauksia. Tutkimus on tämän työn kannalta sikäli kiinnostava, että oman aineistoni korjaukset ovat lasten aloittamia tai tekemiä. Vaskurin tutkielman informantit ovat kaikki äidinkieliä ja puhuvat suomea.

Ongelmien korjausta kahden ei-syntyperäisen ja yhden syntyperäisen välisessä arkikeskustelussa keskusteluanalyysin sekä kasvo- ja kohteliaisuusteorian avulla on tarkastellut Saartoala (2008). Hänen aineistossaan suosituimpia korjauksia ovat ei-syntyperäisten itse aloittamat korjaukset. Kuten Kurhilan (2003; 2006) tutkimuksissa, myös Saartoalan syntyperäinen informantti välttelee korjausjaksojen muodostumista ja käyttää myös ongelman sivuuttamisen strategiaa. Ei-syntyperäisetkään eivät juuri tee korjausaloitteita syntyperäisen puheeseen, mikä Saartoalan mukaan viittaisi siihen, että he mieluummin sietävät osittaista epäymmärrettävyyttä kuin nostavat ongelmia esille. Kurhilan tutkimustuloksista poiketen Saartoalan tutkimuksessa syntyperäinen kuitenkin esittää myös korjausaloitteita, joilla hän antaa ei-syntyperäiselle puhujalle mahdollisuuden korjata itse ongelmanvuoronsa. Saartoala ottaa huomioon myös kielen oppimiseen orientoitumisen. Hänen informanteistaan kakkoskieliset itse tuovat esiin keskustelun epäsymmetrisen luonteen ja syntyperäisen puhujan kielellisen tietäjyyden vaatimalla häneltä palautetta. Saartoalan

mukaan syntyperäinen orientoituu keskusteluun vuorovaikutustilanteena, kun taas ei-syntyperäiset vaikuttavat käsittelevän tilannetta myös oppimistilanteena. (Saartoala 2008.)

Au pair -ilmiötä ei ole Suomessa tutkittu paljon enkä ole nähnyt yhtään S2-alan pro gradu -tutkielmaa, jossa informantteina olisi au pareja. Oulun Kikosa-kokoelman au pair -aineisto tuokin esiin tuoreen tutkimuskohteen. Tutkielmaani taustatietoa au pair -järjestelmästä sekä au pairin asemasta on tuonut Terhon (2015) pro gradu -tutkielma. Terho tarkastelee Suomessa au pairina toimineiden kokemuksia roolistaan isäntäperheissä. Terhon tutkielmasta käy ilmi, ettei au pairin asema perheessä ole yksiselitteinen. Osa näkee itsensä työntekijänä, osa perheen ystävänä tai perheenjäsenenä. Tällä tiedolla on merkitystä myös, kun tarkastellaan, millaisissa tilanteissa au pairin rooli oppijana mahdollistuu.

Kikosa-kokoelman au pair -aineistoa on käytetty seuraavissa kandidaatintutkielmissa: Lehtola (2019), Pihlajamaa (2019) ja Pilto (2019). Lehtolan aineistona on yksi 10-minuuttinen nauhoite, jossa au pair ohjeistaa lasta pesemään käsiä. Häinkin on käyttänyt metodinaan keskusteluanalyysia ja multimodaalista vuorovaikutusanalyysia. Lehtolaa kiinnostavat aikuisen tuottamat direktiivit ja lapsi niiden vastaanottajana. Hänen huomionsa on, että au pairin tuottamissa direktiiveissä on yleensä mukana myös fyysinen liike, joka saa merkityksensä yhdessä sanallisen ilmauksen kanssa. Lisäksi hän on havainnut au pairin käyttävän kontrolloivaa kosketusta, jolla pyritään hallitsemaan vastaanottajan kehollista toimintaa (Lehtola 2019: 6). Omassa aineistossanikin löytyy esimerkki tällaisesta toiminnasta (ks. analyysiluku 4.2.2.).

Pihlajamaa (2019) on tutkielmassaan tarkastellut au pairin ja lasten välistä koodinvaihtoa. Hän on käyttänyt kahdeksaa nauhoitetta Kikosa-kokoelman au pair -aineistosta. Hänen havaintojensa mukaan au pair käyttää harvoin täysin suomenkielisiä lauseita, mutta usein sellaisia lauseita, joissa esiintyy suomenkielisiä sanoja. Au pairin suomeksi käyttämiä sanoja ovat esimerkiksi värisanat, kysymyssanat, käskysanat sekä intensiteettisana *tosi*. (Pihlajamaa 2019: 5–10.)

Pilto (2019) on käyttänyt omassa tutkielmassaan 32-minuuttista nauhoitetta, jossa au pair esittää lapselle kysymyksiä korteista. Hän on tarkastellut erityisesti lapsen tuottamia eikielellisiä vastauksia. Pilton tutkielma on oman työni kannalta sikäli kiinnostava, että myös hän tarkastelee au pairin ja lapsen välistä viestintää kolmivaiheisissa sekvensseissä.

Hänen aineistossaan sekvenssi on seuraavanlainen: aikuisen esittämä kysymys – lapsen antama vastaus – aikuisen antama palaute. Tämä on opetussekvenssi, jossa au pair on opettajan roolissa. Omassa tutkielmassani tarkastelen tilanteita, joissa opettajan roolissa sen sijaan toimiikin lapsi. Samasta 32-minuuttisesta nauhoitteesta on tekeillä lisäksi toinen pro gradu -työ Tolonen (tekeillä). Tolonen tarkastelee siinä kysymys-vastaus-vieruspareja konstruktiokieliopin avulla.

Lisäksi Kikosa-kokoelman au pair -aineistosta on ilmestynyt yksi artikkeli: Gaskins, Frick, Palola & Endesfelder-Quick (tulossa 2019). Tekeillä on toinen artikkeli: Frick (tekeillä). Voikin sanoa, että au pair -aineistoa hyödynnetään tutkimuksissa tällä hetkellä monipuolisesti. Samasta aineistosta tehdyt tutkimukset luovat yhdessä kokonaiskuvaa tutkittavista ilmiöistä (ks. Laakso 2008:161).

2. TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

Tässä luvussa kerron ensin tutkimukseni aineistosta ja sitä koskevista valinnoista. Sen jälkeen esittelen tutkimuksen esitystekniikkaa: luvussa 2.2. litterointiratkaisuja ja luvussa 2.3. tutkielman kuva-aineistoa. Lopuksi pohdin tutkimuksen eettisyyttä.

2.1. Aineiston keruu ja valinta

Tutkimusaineistoni olen saanut Oulun yliopiston Kikosa-kokoelmasta, ja se käsittää videoita arkitilanteita espanjalaisesta englantia puhuvasta au pairista yhden tai useamman lapsen kanssa. Aineisto on kuvattu pohjoissuomalaisen monilapsisen perheen kotona. Videoissa askarrellaan, pelataan, leikitään ja leivotaan. Suurin osa videoista on perheen äidin kuvaamia. Kuvaukset alkoivat au pairin oltua perheessä viisi kuukautta. Hän ei osannut suomea ennen Suomeen muuttoaan, mutta oli oppinut sitä jonkin verran suomen kursseilla ja perheessä ennen kuvausten alkua. Perheen nuorimmat, 2- ja 5-vuotiaat lapset eivät puolestaan osanneet englantia ennen au pairin tuloa perheeseen. Videoissa puhutaan enimmäkseen englantia, mutta niissä esiintyy koodinvaihtoa³ suomeen ja espanjaan.

Koska videot on kuvattu perheen kotona, on tilassa läsnä toisinaan myös henkilöitä, jotka eivät osallistu itse kuvattavaan vuorovaikutustilanteeseen vaan esimerkiksi ajoittain näkyvät tai kuuluvat taustalla. Heidät olen rajannut ulos analyysistä. Äidin rooli kuvaajana puolestaan on sellainen, että vuorovaikutuksen osallistujat tuovat hänet toisinaan toiminnallaan mukaan vuorovaikutustilanteeseen. Äidiltä kysytään tai häneen katsotaan, välillä äiti itse kommentoi tai auttaa tilanteissa. Tällöin olen luonnollisesti sisällyttänyt myös hänet mukaan analyysiin.

Kikosa-kokoelmassa on au pair -aineistoa yhteensä yli 10 tuntia, mutta tätä tutkielmaa varten kävin läpi noin viiden tunnin aineiston. Siitä olen valinnut tarkempaan analyysiin tähän tutkielmaan kuusi sellaista tilannetta, joissa lapset korjaavat au pairin puhetta. Yhteiskestoltaan analysoitava aineisto on 2 minuuttia 43 sekuntia. Tutkielman aineistossa esiintyvistä informanteista käytetään seuraavia pseudonyymejä (lasten iät suluissa): äiti,

³ Koodinvaihto tarkoittaa kielen tai kielimuodon vaihtumista toiseksi samassa puhetilanteessa tai tekstissä (TTP s.v. *koodinvaihto*).

Maria / au pair, Miguel / au pairin veli, Eetu (2), Olli (5), Ellen (8) ja Aava (10). Pseudonymillä äiti viitataan isäntäperheen äitiin.

Kuten taulukosta 1 käy ilmi, ovat analysoitaviksi valitsemani vuorovaikutustilanteet hyvin lyhyitä. Analysoitavat tilanteet ovat aina osa isompaa kokonaisuutta, joten olen lyhyesti esitellyt myös sen kontekstin, jossa ne tapahtuvat. **Kontekstilla** voidaan keskusteluanalyyssissa ymmärtää niin vuoroa edeltäviä ja seuraavia puhunnoksia, taukoja sekä eikielellisiä merkkejä kuin laajempaa kehystä, jossa toiminta tapahtuu (Kurhila 2000a: 363). Omassa aineistossani laajempaa kehystä voisi kuvailla esimerkiksi sanoilla leipominen, videon katsominen ja askartelu. Taulukossa 1 laajemman kehysten kontekstista käytetään termiä **tilanne**. Osallistuja on ilmaistu suluissa silloin, kun hän on läsnä tilanteessa tai kameran takana, mutta ei aktiivisesti osallistu tilanteen vuorovaikutukseen.

TAULUKKO 1. Tämän tutkielman aineistona käytetyt videot.

videon nimi tutkielmassa / Kiikossa	videon kesto / alkukohta alkupe- räisvideolla	osallistujat	tilanne
(1) Mokus / Litteroitu 1	0:48 / 0:48	Maria, Eetu, Olli, (äiti)	Maria on leikkinyt Eetun kanssa sohvalla, kun hän huomaa, että Eetunä pitää niistä.
(2) Täysosuma / Watching videos 3	0:28 / 07:24	Maria, Eetu, (äiti)	Maria ja Eetu katsovat tietokoneelta lastenohjelmaa.
(3) It's saiskin veitsen / Leivonta 1	0:29 / 0:47	Maria, Ellen, Aava, äiti, (Olli)	Maria leipoo lasten kanssa piparkakkutaloa.
(4) Lämpäri / Leivonta 3	0:22 / 06:05	Maria, Ellen, Miguel, Eetu, (Olli, Aava)	Maria kokoaa lasten ja Miguelin kanssa piparkakkutaloa.

(5) Tämä homma / Watching videos 3	0:15 / 08:10	Maria, Eetu, (äiti)	Maria ja Eetu katsovat tietokoneelta lastenohjelmaa.
(6) Okei black musta / Nenä 2	0:21 / 0:45	Maria, Eetu, Ellen (Aava, äiti)	Maria askartelee Eetun ja Ellenin kanssa ”possunkärsiä” munakenoista.

Olen nimennyt aineistoni videot sen perusteella, minkä sanan tai ilmiön osallistujat kulloinkin nostavat toiminnallaan keskeiseksi. Antamani nimen lisäksi olen ilmoittanut taulukossa 1 videon virallisen nimen Kikosa-kokoelmassa sekä alkukohdan alkuperäisvideolla, jotta käyttämäni aineisto on tarvittaessa löydettävissä. Näin ollen siis esimerkiksi Täysosuma on nimi, jota käytetään tässä tutkielmassa. Sama tallenne löytyy Kikosa-kokoelman videosta nimeltä Watching videos 3 kohdasta 07:24 alkaen.

Aloitin tutkimukseni etsimällä aineistoa, jossa oppimiseen orientoituminen olisi läsnä. Niinpä katsoin au pair -aineiston videoita läpi ja etsin sellaisia tilanteita, jotka sisältäisivät jonkinlaisen kielenopetuksellisen sekvenssin. Näin tutkimukseni lähti aineistosta käsin. Keskustelunanalyysia pidetään vahvasti empiirisenä tutkimusmetodinä. Siinä tunnustetaan myös tutkijan intuition merkitys. (Vatanen 2016: 320.) Tilanteiden valikoimisessa tarkempaan analyysiin oli mukana oma intuitioni, joka pohjautuu kokemuksiini oppijana ja opettajana. Tämän lisäksi perustin valinnan opetussyklin havaitsemiseen. Prototyypinen opetussykli alkaa opettajan aloitteella ja jatkuu oppijan vastauksella, jonka jälkeen opettaja arvioi vastauksen (Kääntä 2011: 129). Opetussyklistä kerron lisää luvussa 3.1.1.

Huomasin, että opetussyklin sisältäviä tilanteita oli yllättävän vähän. Löysin aineistosta kuitenkin muita sellaisia tilanteita, joissa lapset pysäyttävät muun vuorovaikutustoiminnan ohjatakseensa au pairia kielellisesti. Nämä tilanteet alkavat korjauksesta, mutta opetussykli ei kuitenkaan toteudu kokonaisuudessaan. Au pair esimerkiksi toistaa korjauksen ja kiittää, mutta opetussyklin kolmas vuoro eli opettajan arvio ei toteudu. Päätin sisällyttää myös tällaiset tilanteet aineistooni ja pohtia, mitä eroja niillä on selkeämmin opetukselliseen tilanteeseen. Lisäksi otin mukaan kaksi tilannetta, joissa au pair sivuuttaa lapsen

tekemän korjauksen, sillä myös poikkeamat voivat kertoa säännönmukaisuuksista (ks. luku 4.2.).

2.2. Aineiston litterointi

Keskustelunanalyysin aineistona toimivat tallenteet aidoista vuorovaikutustilanteista. Tämä antaa tutkijalle mahdollisuuden hidastaa vuorovaikutustilanne, tarkkailla viestintää sekunti sekunnilta rakentuvana kokonaisuutena ja palata vuorovaikutustilanteiden pariin yhä uudelleen. (ks. esim. Kurhila 2000a: 360). Käytin apuna tilanteiden hidastamiseen ELAN-ohjelmaa sekä Microsoft Windows 10 -käyttöjärjestelmän mukana tulevaa Elokuvat ja tv -ohjelmaa, jolla pystyin tarkkailemaan vuorovaikutustilanteita kuva kuvalta (24 kuvaa/sekunti). Näin olen pystynyt tarkastelemaan vuorovaikutuksen hienosyisimpiäkin yksityiskohtia.

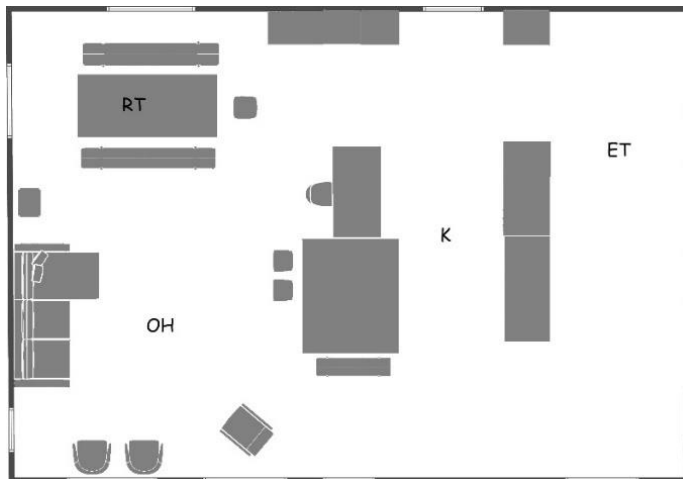
Litteroinnissa tehdyillä ratkaisuilla on suuri merkitys analyysissa. Tutkijan on tiedostettava, että litteraateista pois rajatut ilmiöt jäävät helposti analyysin ulkopuolelle (Seppänen 1998: 18–19; Lilja 2011: 70). Kaikkea ei-kielellistä toimintaa ei kuitenkaan ole mahdollista merkitä vaan tutkijan on tehtävä rajauksia. Olen merkinnyt litteraatteihin sellaisia ei-kielellisiä vuorovaikutuskeinoja, kuten eleet, ilmeet, katse ja kehon asennot niiltä osin kuin keskustelijat näyttävät niitä vuorovaikutuksessaan hyödyntävän. Esimerkeissä olen käyttänyt litterointimerkkejä (ks. liite). Ei-kielellisen toiminnan olen merkinnyt kaksois-sulkeisiin isoin kirjaimin vaaleammalla fontilla, jotta se erottuisi puheen litteraatista (ks. esim. Laakso 2008: 15).

Yksi valinta, joka litteroijan tulee ottaa huomioon erityisesti kakkoskielisten puhetta litteroidessaan, on puheessa esiintyvä vieras aksentti, kuten ei-äidinkielen painotus sekä mahdollinen normaalia hitaampi tai epäsäännöllinen puhenopeus. Samaa ongelmaa joutuvat pohtimaan myös lasten puhetta litteroivat. Aiheeseen on ottanut kantaa esimerkiksi Koshik (2017), joka mainitsee litteroivansa ei-äidinkielistä piirteitä lähinnä silloin, kun niillä on tutkittavana olevaan ilmiöön jokin erityinen merkitys. Hänen mielestään aksentin litteroiminen kauttaaltaan voi johtaa litteraatin vaikealukuisuuteen. Lisäksi se saattaa korostaa etnosentristä näkökulmaa. (Hepburn & Bolden 2017: 55.) Olenkin litteroinut ei-äidinkielliset piirteet niiltä osin, kun ne näkyvät vaikuttavan osallistujien toimintaan eli

esimerkiksi johtavat korjausaloitteeseen. Poikkeuksena tästä linjauksesta mainittakoon analyysin (1) nimi *mokus*, joka oli nimetty valmiiksi Kikosa-aineistossa. Sen suhteen päädyin pitämään kyseisen kirjoitusasun Ollin puheessa, mutta käytin Marian puhetta litteroidessani sanan espanjankielistä kirjoitusasua *mocos*.

2.3. Tutkielmassa käytetyt kuvat

Multimodaalisuus on yksi tutkielmani keskeisistä näkökulmista, ja haluan ottaa sen huomioon myös tavassani esittää aineistoa. Esitänkin aineistoani litteraattien ja analyysien lisäksi kuvien avulla. Aineisto on kuvattu tilassa, josta olen videoiden perusteella hahmotellut karkean pohjapiirroksen (kuva 1). En ole itse ollut paikalla alkuperäisessä kuvaus-tilanteessa, joten pohjapiirroksen mittakaava on summittainen. Tila koostuu suuresta avoimesta olohuoneen, ruokailutilan ja keittiön yhdistelmästä. Olohuoneen ja keittiön välissä on iso takka, joka on ainoa näköeste näiden kolmen huoneen välillä. Olen käyttänyt pohjapiirroksessa huoneista lyhennyksiä OH (olohuone), RT (ruokailutila), K (keittiö) ja ET (eteinen). Useimmat tutkielmassani käytettävät tilanteet on kuvattu ruokailutilan pöydän ääressä.



KUVA 1. Pohjapiirros aineiston kuvauspaikasta.

Jokaisesta analysoitavasta tilanteesta esitän aluksi pohjapiirroksen, johon olen merkinnyt informanttien sijainnin. Näin lukijan on helpompi hahmottaa, missä informantit kulloin-

kin ovat, mihin he katsovat ja miten he ovat sijoittuneita suhteessa toisiinsa. Tilan käyttäminen nousee myös osallistujien toiminnassa tärkeäksi resurssiksi, erityisesti analyysseissa (1) ja (4).

Olen liittänyt analyysseihin myös kuvakaappauksia informanteista analysoitavassa tilanteessa (kuva 2). Kuvat olen käsitellyt paint.net -ohjelmalla niin, että informanttien anonyymiys säilyy. Haluan kuvien avulla tuoda esiin, miten informantit esimerkiksi käyttävät eleitä ja tilaa sekä millaisissa asennoissa he ovat suhteessa toisiinsa. Esitän analysoitavan tilanteen litteraatin sarjakuvamaisesti kuvien avulla. Sarjakuvien puolesta analyysien esittämisen apuna on puhunut esimerkiksi Haddington (2019).

Litteraatteihin kuuluvat kuvasarjat olen merkinnyt kuvasarjan numerolla sekä kirjaimella, esimerkiksi 1A, 1B ja 1C. Muun kuva-aineiston (pohjapiirroksot sekä yksityiskohdat eleistä) olen puolestani varustanut juoksevilla numeroinnilla KUVA 1, KUVA 2, KUVA 3 jne. Kuvasarjojen numerointiin olen ottanut mallia Ivana Leinosen (tulossa) artikkelista. Olen valinnut tämän numerointitavan siksi, että kuvasarjat erottuisivat itsenäisiksi kokonaisuuksiksi.



KUVA 2. Esimerkkikuvat informanteista.

Olen merkinnyt ensimmäiseen kuvaan informanttien pseudonyymit. Kuvatekstissä on lisäksi ilmoitettu viestintätilanteen litteraattista se rivi, johon kuvalla viitataan. Oheisessa esimerkissä kuvan 2A kuvateksti viittaa Marian lausumaan, joka on litteraattissa rivillä 6. Litteraattissa on puolestaan viittaus kuvaan. Se on merkitty #-merkillä sekä kuvan numerolla. Oheiset kuvaesimerkit löytyisivät litteraattitekstistä tunnisteilla #2A ja #2B.

Kuviin olen merkinnyt lisäksi nuolia, joilla haluan korostaa tilanteen kannalta merkittävimpiä katseita tai liikkeitä. Olen käyttänyt katseiden merkitsemiseen yhtenäistä nuolta, kun taas liikkeitä olen litteroinut katkoviivaisilla nuolilla. Nuolten väriin ei liity erityistä merkitystä, vaan olen valinnut mustan tai valkoisen värin sen mukaan, kumpi kuvasta paremmin erottuu. Viestintätilanteissa keskeisiksi nousevat ilmeet on kirjoitettu itse analyysiin, koska informanttien kasvot on anonymisoinnin vuoksi käsitelty tunnistamattomiksi. Sekä kuvien että litteraattien suhteen on syytä muistaa, että ne toimivat ainoastaan analyysin sekä tulosten esittämisen apuna ja ensisijainen tutkimuskohde on aina alkupe-
räiställeen (Kääntä & Haddington 2011: 38; Vatanen 2016: 318). Yksi keskustelunanalyysin vahvuuksista metodina on kuitenkin se, että perinteen mukaisesti tutkimuksissa näytetään esimerkein, mihin analyysin tulkinta perustuu (Tainio 2007: 30). Näin ollen litteraatti, kuvat ja analyysi toimivat yhdessä myös rakentamassa ymmärrystä tutkijan ja lukijan välillä.

2.4. Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusluvan ja osallistujien yksityisyyden suojeleminen ovat tärkeitä tutkimukseen liittyviä käytänteitä (Nikula & Kääntä 2011: 63). Aineistoni on Oulun yliopiston Kikosa-kokoelmasta, joten Oulun yliopisto on hoitanut asiaan kuuluvat tutkimusluvut. Aineiston olen saanut vain omaan käyttööni ja olen huolehtinut siitä, etten ole katsonut sitä julkisilla paikoilla. En myöskään jätä saamaani aineistoa haltuuni tämän tutkielman julkaisun jälkeen. Alkuperäinen aineisto on anottavissa tutkimuskäyttöön Oulun yliopistolta. Olen muuttanut aineistosta sellaiset elementit, joista osallistujat voitaisiin tunnistaa. Siksi käytän informanteista pseudonyymeja ja olen sumentanut kuvamateriaalista heidän kasvonsa. Olen varmistanut yliopiston kautta luvan käyttää myös kuva-aineistoa sekä hahmottelemaani pohjapiirrosta tutkielmassani.

3. TEOREETTIS-METODINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen taustalla vaikuttavia teorioita ja metodeja. Kerron ensin keskustelunanalyysin metodista sekä muutamista siihen kuuluvista käsitteistä, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä. Toiseksi käsitteelen multimodaalista vuorovaikutusanalyysia, jossa erilaiset modaliteetit ja niiden yhteispeli nousevat tärkeiksi. Käsitteelen erikseen muutamia modaliteetteja oman aineistoni esimerkkien avulla. Lisäksi pohdin sosiaalisten rakenteiden merkitystä vuorovaikutuksessa. Lopuksi tarkastelen oppimisen tutkimista keskustelunanalyysin näkökulmasta sekä pohdiskelen, mitä orientoituminen ja oppimiseen orientoituminen tarkoittavat.

3.1. Keskustelunanalyysi

Keskustelunanalyysi on metodi, joka sai alkunsa 1960-luvulla Yhdysvalloissa erityisesti Sacksin, Schegloffin ja Jeffersonin ansiosta. Keskustelunanalyysin juuret ovat Sacksin opettajan, Garfinkelin etnometodologiassa, jossa keskiöön nostetaan ihmisen arkielämän järjestyneisyys. Ihmiset nähdään tietoisina siitä, millaisia erilaisia normeja ja rakenteita yhteiskunnassa on, ja he käyttävät tätä tietoa hyväkseen yhteisen ymmärryksen resursseina. Garfinkel olikin kiinnostunut siitä, millaisia tulkintoja vuorovaikutuksen osallistajat tekevät toistensa toiminnasta. (Heritage 1996: 258; Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016: 9.) Hänen mukaansa kielen muodon ja merkityksen suhteen oli huomattava, että merkitys syntyy lopullisesti vasta vastaanottajan päättelyprosessista. Näin ollen kaikki kielen ilmaukset ovat kontekstisidonnaisia. (Hakulinen 1998: 14.) Tutkimuksen kannalta tämä merkitsi sitä, ettei tutkija enää havainnoinut sosiaalisia tilanteita ja esittänyt niiden pohjalta yleistyksiä. Sen sijaan huomio siirtyi siihen, millaisia tulkintoja osallistajat itse tilanteissa tekivät. (Pallotti 2007: 2.)

Keskustelunanalyysin pohjalla vaikuttavat myös Goffmanin tutkimukset puheen, sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen järjestyneisyydestä (Kääntä & Haddington 2011: 21). Yksi keskustelunanalyysissa käytetyistä käsitteistä onkin osallistumiskehikko, jonka avulla tarkastellaan keskustelutilanteiden moninaisuutta sekä eri läsnäolijoiden osuutta niiden muodostumisessa. Goffmanin osallistumiskehikko piti sisällään ainoastaan kuulijat, puhujan roolia hän tarkasteli esittämismuotin kautta (ks. Goffman 1981). Monissa

keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa osallistumiskehikon käsite pitää puolestaan sisäl-
lään kaikki osallistujat, myös puhujan (Seppänen 1998: 160; Goodwin 2000: 178–179).
Osallistumiskehikko tarkoittaa vuorovaikutustilanteen erilaisia osallistujarooleja ja sitä,
miten osallistujat ottavat ja antavat niitä toisilleen. Puhujat saattavat esimerkiksi osoittaa
lausumansa erityisesti jollekin osallistujalle nimeämällä tämän tai puhumalla sellaisesta
asiasta, josta vain osalla on tietoa. Osallistumiskehikko on koko ajan muuttuva, koska
osallistujat ikään kuin rakentavat sen koko ajan uudelleen. (Seppänen 1998: 162.) Tässä
tutkimuksessa en keskity erityisesti tarkastelemaan osallistumiskehikon rakentumista,
mutta vuorovaikutuksen osallistujien erilaiset roolit ja sosiaalisten rakenteiden käyttö re-
sursina nousevat tärkeiksi tekijöiksi.

Sacks lisäsi Garfinkelin ja Goffmanin teorioihin empirian ja alkoi käyttää järjestettyjen
koetilanteiden sijasta aitoja vuorovaikutustallenteita tutkimuskohteena. Hänen tärkeä ha-
vaintonsa oli se, että vuorovaikutus on erittäin jäsentynyttä (Lilja 2011: 68). Keskuste-
lunanalyysin tutkimusaineistona toimivat aluksi nauhoitteet puhelinkeskusteluista. (Heri-
tage 1996: 235; Lindholm ym. 2016: 9.) Nykyisin aineistona toimivat useimmin video-
tallenteet, mutta myös erilaisia teknologiavälitteisiä keskusteluja, kuten puheluita, video-
puheluita ja chat-keskusteluja voidaan käyttää tutkimusaineistona (Vatanen 2016: 314).

Keskustelunanalyysi on saanut alkunsa sosiologiasta, mutta Suomessa sitä käytettiin me-
todina ensimmäisen kerran kielitieteen alalla, Hakulisen tutkimusryhmässä. Keskustelun-
analyysia käytetään nykyään metodina kielitieteen ja sosiologian lisäksi muun muassa
antropologiassa, kasvatustieteessä ja psykologiassa. Keskustelunanalyysin avulla tutki-
taan arkikeskusteluja, institutionaalisia keskusteluja ja kielellisesti epäsymmetrisiä kes-
kusteluja. (Lindholm ym. 2016: 10–11.)

Keskustelunanalyysissa keskitytään osallistujien omiin tulkintoihin ja havainnoidaan
osallistujien yhteisen toiminnan koordinoitua, sekä mitä eri resursseja he hyödyntävät
ollessaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Lindholm ym. 2016: 16–17). Vuorovaiku-
tuksessa keskeistä on intersubjektiivisuus eli keskinäinen ymmärrys. Sitä rakennetaan eri-
laisilla tavoilla, kuten sillä, että lausumiin sisältyy odotuksia jatkosta. (Raevaara 2011:
141.) Näin ollen esimerkiksi kysymykseen odotetaan usein vastausta ja pyyntöön suostu-
mista tai kieltäytymistä.

Keskustelunanalyysin taustalla ovat seuraavat neljä periaatetta: 1) vuorovaikutus on rakenteellisesti jäsentynyttä 2) vuorot ovat toisaalta kontekstin muokkaamia, mutta myös kontekstia luovia 3) mitään keskustelun elementtejä ei voida pitää merkityksettöminä ja 4) on välttämätöntä käyttää autenttista aineistoa (Kurahila 2000a: 360–361). Vuoroja tarkastellaan siis suhteessa edeltävään vuorovaikutukseen ja erityisesti suhteessa edeltävään vuoroon (Lilja 2011: 70). Keskustelun kaikkien elementtien potentiaalista merkittävyyttä korostaa myös ei-kielellisen viestinnän ottaminen mukaan analyysiin, kuten olen pro gradu -tutkielmassani tehnyt. Tutkimuksessa käytetään autenttista materiaalia tilanteista, jotka olisivat ilman videointiakin tapahtuneet. Tilanteita ei ole siis järjestetty erityisesti tutkimusta varten. Tällä tavalla päästään käsiksi ilmiöihin, jotka todellisuudessa ovat merkityksellisiä vuorovaikutuksen osallistujille. (Lilja 2011: 70).

3.1.1. Keskustelunanalyysin peruskäsitteitä

Kuten mainittua, keskustelunanalyysissä vuorovaikutus nähdään jäsentyneenä ja se jakautuu vuoroihin. **Vuoro** on keskustelun perusyksikkö, joka voi koostua esimerkiksi yhdestä sanasta tai toisaalta useammastakin **lausumasta** (Kurahila 2000a: 361.) Lausuma on (usein) prosodisesti yhtenäinen kokonaisuus, joka voi koostua sanasta, lauseesta tai useasta lauseesta. Se muodostaa kontekstissaan kielellisen teon. (Sorjonen & Laakso 2005: 246.) Vuoro voi koostua myös pelkästä ei-kielellisestä toiminnosta (ks. Klippi 2005). Pilto (2019) on havainnut tätä ilmiötä myös au pair -aineistosta. Hänen aineistossaan lapsi esimerkiksi vastaa au pairin kysymykseen seuraavasta kortista osoittamalla pöydällä olevista korttipinoista yhtä. (Pilto 2019: 15–17.)

Sacksin sanotaan olettaneen, ettei lapsi pystyisi omaksumaan kieltä niin nopeasti kuin hän sen tekee, ellei vuorovaikutus olisi niin järjestäytynyttä (Hakulinen 1998a: 13). Onkin havaittu, että lapset oppivat vuorottelun perusteet jo hyvin varhain. Syynä tähän nähdään se, että vauvan ei-kielellisiä reaktioita, kuten hymyä ja katseita kohdellaan vuoroina. Niinpä päällekkäisyyksiä niiden sekä muiden vuorovaikutukseen osallistujien omien reaktioiden kanssa vältellään. (Piippo & Vaattovaara 2016: 221.) Keskustelussa vuoron vastaanottajat ovat yleensä hyvin taitavia tarkkailemaan puheenvuoron valmistumista ja

ajottamaan oman vuoronsa sellaiseen kohtaan, jossa puheenvuoro voi vaihtua. Keskusteluanalyysissa niitä nimitetään siirtymän mahdollistaviksi kohdiksi. (Haakana 2008: 86–87.)

Vuoroilla muodostetaan laajempia kokonaisuuksia, toimintajaksoja eli **sekvenssejä** (Kurhila 2000a: 361). Se on dialoginen jakso, johon osallistuu vähintään kaksi puhujaa ja joka koostuu minimissään kahdesta eri puhujan tuottamasta vuorosta, kuten kysymyksestä ja vastauksesta (Haakana 2008: 88–89). Myös vuorot ja sekvenssit toimivat resursseina, jonka avulla vuorovaikutuksen osallistujat rakentavat yhteistä ymmärrystä (Raevaara 2016: 144). Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi kysymykseen on odotuksenmukaista tuottaa vastaus ja tervehdykseen vastatervehdys (Haakana 2008: 88–89). Omassa aineistossani tärkeitä sekvenssejä ovat erityisesti korjaussekvenssi ja opetussekvenssi, joista kerron lisää seuraavissa luvuissa.

3.1.2. Korjaus ja pyrkimys yhteiseen ymmärrykseen

Viestinnässä syntyy jatkuvasti tilanteita, joissa puhutaan, ymmärretään tai kuullaan väärin. Tällöin intersubjektiivisuus on vaarassa ja viestinnän osapuolet pyrkivät palauttamaan sen. Korjauksen avulla keskustelijat voivat päivittää tulkintojaan toistensa lausumista sekä tarkistaa ymmärtämistään ja yhteisen tietonsa tasoa. (Kurhila 2000a: 362.) Korjauksella ei keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa tarkoiteta, että jokin puheen osa olisi virheellinen vaan tutkitaan sellaisia tapauksia, joita keskustelun osapuolet itse käsittelevät ongelmallisena (Sorjonen 1998: 112).

Korjauksen käsittelyssä on tärkeä huomata, että sen aloittaja ja lopettaja voivat olla eri henkilö. Tässä yhteydessä puhutaankin kahdesta eri keskustelijaroolista: itsestä ja toisesta. **Itse** on se osallistuja, joka tuottaa **ongelmavuoron**, kun taas **toinen** on **ongelmavuoron vastaanottaja**. (Sorjonen 1998: 114.) Keskusteluanalyysissa on tapana jakaa korjaukset toisaalta sen aloittajan mukaan, ja toisaalta sen mukaan, onko vuorovaikutuksen osanottaja korjannut (omaa tai toisen) puhetta suoraan vai ainoastaan käynnistänyt korjausprosessin. Keskusteluanalyysissa tarkastellaan korjauksen aloittajan lisäksi usein myös sitä, missä kohdassa korjaus aloitetaan. (Kurhila 2012: 148.) Tarkastelen seura-

vaksi ensin korjausta aloittajan ja mahdollisen aloituspaikan mukaan. Sen lisäksi tarkastelen korjausaloitetyyppejä, korjausaloitteiden erilaisia tehtäviä sekä lapsia korjausaloitteiden tekijöinä.

Korjaus voi esiintyä ennen vuoron rakenneyksikön loppua, jolloin korjaajana on ongelmavuoron tuottaja itse. Tällöin keinoina käytetään esimerkiksi sanan jättämistä kesken, lausuman sisäistä taukoa, epäröintiänteitä sekä tiettyjä partikkeleita tai niiden yhdistelmiä (suomessa esimerkiksi *eiku* ja *tai siis*). (Sorjonen 1998: 114.) Itsekorjaus voi kohdistua taaksepäin, eli tarkentaa jo sanottua. Se voi kohdistua myös eteenpäin, jolloin esimerkiksi haetaan jotain sanaa etukäteen. Se voi lisäksi olla yhdistelmä kumpaakin, jolloin samassa vuorossa sekä haetaan sanaa että tarkennetaan tai korvataan se toisella. **Sanaha-kuun** voivat osallistua myös vastaanottajat, mutta toisten osallistumista pyritään usein säätelemään erilaisilla kehollisilla keinoilla, kuten katseella. (Kuruhila & Laakso 2016: 229–230.)

Itsekorjauksen mahdollistava paikka on myös vuorojen välinen siirtymätila, jossa puhuja voi valita itsensä seuraavan vuoron käyttäjäksi ja tehdä korjauksen edeltävässä vuorossa esiintyneeseen ongelmaan. Tällaisessa korjauksessa esiintyy Sorjosen (1998) mukaan usein konektori *tai*. Kolmas itselle varattu korjauspaikka on kolmas vuoro tai kolmas positio. Nämä eroavat siten, että kolmannen position korjaus saa alkunsa huomiosta, ettei vastaanottaja ole ymmärtänyt (tai kuullut) oikein, koska se on käynyt ilmi toisen vuoron aikana. Kolmannen vuoron korjaus puolestaan on ongelmavuoron tuottajan itsensä havaitseman virheen korjaus, jota vastaanottaja ei ole tuonut ilmi. (Sorjonen 1998: 134.)

Ongelmavuoron vastaanottaja eli toinen puolestaan voi aloittaa korjauksen toisen tai neljännen vuoron aikana (Sorjonen 1998: 134). Toisessa vuorossa vastaanottaja voi ensinnäkin esittää **suoran korjauksen**. Ongelmavuoron vastaanottaja voi toisessa vuorossa esittää myös erilaisia **korjausaloitteita**, jotka ainoastaan ilmaisevat ongelman olemassaolon. (Sorjonen 1998: 136.) Korjausaloitteena voivat toimia kysymyssanat, kysymyksen ja toiston yhdistelmä, edellisen vuoron osittainen tai kokonainen toisto, ymmärryshedokas, kysymyslause tai ongelman eksplikointi (Haakana, Kurhila, Lilja & Savijärvi 2016: 257). Lisäksi on havaittu, että vuorovaikutuksen osapuolet kohtelevat jossain määrin myös kehollista toimintaa korjausaloitteina. Lilja (2010) havaitsi aineistossaan ta-

pauksia, joissa vastaanottajan katsekontakti yhdistettynä pään kallistumiseen muodostivat vuoron, joka sai aikaan korjauksen. Samanlaisia tuloksia ovat hänen mukaansa esittäneet myös Seo ja Koshik (2010). Lilja tosin huomauttaa, ettei hän voinut tarkastella esimerkiksi ilmeiden osuutta viestinnässä ja epäilee niiden vaikuttavan merkittävästi tulkintaan. (Lilja 2010: 79.) Omassa aineistossani ei kuitenkaan esiinny pelkästään kehoillisesti tuotettuja vuoroja, jotka voisi tulkita korjausaloitteiksi. En havainnut myöskään neljännessä vuoron korjauksia, jotka ovat Sorjosen (1998: 136) mukaan harvinaisia ja antavat kuulijalle tilaisuuden korjata ymmärrystään aikaisemmasta vuorosta. Schegloff esittää näiden olevan lähinnä tapauksia, joissa jokin ongelmavuoro voidaan tulkita kahdella tavalla ja vastaanottaja tuo neljännessä vuorossa ilmi tehneensä väärän tulkinnan aikaisemmassa vuorossaan (Schegloff 1992: 1321–1324).

On havaittu, että keskustelussa itsekorjaus on preferoitua toisen korjaukseen nähden. Näin ollen korjausaloitteet toimivat myös keinoina siirtää korjauksen mahdollisuus ongelmavuoron tuottajalle itselleen. (Kuruhila 2000b: 171.) Norrick (1991) on kuitenkin esittänyt, että natiivin ja kakkoskielisen välisessä vuorovaikutuksessa korjauskeinon valintaan vaikuttavat ennen kaikkea keskustelijoiden näkemykset siitä, kenellä on paras kieli-taito tai parhaat taustatiedot korjaamiseen. Suoraa korjausta käytetään yleensä keinona silloin, kun ongelmavuoron puhujalta puuttuu jotakin relevanttia tietoa, jota korjauksen tekijällä on. (Kuruhila 2003: 61; Rasku 2018: 4.) Lilja (2010: 58) on kuitenkin eri mieltä ja korostaa, ettei kakkoskielisten ja natiivien korjausten jäsentymisessä ole havaittu merkittäviä eroja.

Uskoisin, että omassa aineistossani merkittäväksi tekijäksi korjaustavoissa nousee myös informanttien ikä. Liljan (2010) informantit ovat aikuisia, kun taas käyttämässäni aineistossa useat informanteista ovat lapsia. Lasten vuorovaikutusta tutkiva Laakso (2006) kertoo jo Schegloffin, Jeffersonin ja Saksin (1977) toteavan, ettei vanhemman ja lapsen välisessä keskustelussa itsekorjaus olekaan preferoitua vaan vanhemmat korjaavat lasten puhetta suoraan. (Laakso 2006: 129; Schegloff ym. 1977: 381). Näin ollen lapset ovat ehkä tottuneempia suoriin korjauksiin.

Rasku (2018) on luonut tutkielmassaan yleiskatsauksen lasten toisen puheeseen kohdistamien korjausaloitteiden tutkimuksesta. Tutkimuksissa on havaittu, että lapset tekevät

korjausaloitteita toisen puheeseen jo 2-vuotiaina. Yleisimmät lasten käyttämät korjausaloitekeinot ovat toisto sekä avoimet korjausaloitteet. Nuoremmat lapset saattavat korjauksen sijasta käyttää korjausaloitteita keinoina osallistua keskusteluun. (Rasku 2018: 10–11.) Voidaankin siis sanoa, että korjausjäsenyykseen myös sosiaalistutaan ja keinot monipuolistuvat sekä tarkentuvat iän myötä. Lasten korjausaloitteisiin vastataan useimmin korjauksella, mutta välillä ne joko sivuutetaan tai korjaukset eivät ole odotuksenmukaisia. Korjaus voidaan sivuuttaa, koska keskustelukumppani ei pidä korjausta tarpeellisena, ellei ongelma estä meneillään olevaa toimintaa. (Rasku 2018: 12–13.) Omassa aineistossani on kaksi esimerkkiä korjauksen sivuuttamisesta.

Korjausaloitteet eivät kuitenkaan aina kutsu muita vuorovaikutuksen osanottajia korjaamaan. Niillä voidaan ilmaista epäuskoa, yllättyneisyyttä tai erimielisyyttä ja ne voivat toimia myös täyteilmaisuna (Kuruhila & Lilja 2017; Rasku 2018: 5).

3.1.3. Luokkahuonevuorovaikutuksen opetussekvenssi eli opetussykli

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan oppimiseen orientoitumista. Oppimiseen orientoitutaan luonnollisesti erityisesti kouluinstituutiassa. Keskusteluanalyysia onkin käytetty metodina myös luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa. Luokkatilanteiden vuorovaikutus näyttäytyy tutkimusten valossa monipuolisena toimintana, jossa asioita työstetään yhdessä. Luokkahuoneessa toimintaan kuuluu kysymyksiä, vastauksia, korjauksia, täydennyksiä, epävarmuuden ilmauksia, toistoja ja tarkennuksia. (Kauppinen 2013: 19.)

Keskeinen luokkahuonevuorovaikutusta tutkiessa havaittu sekvenssi on kolmiosainen vuorovaikutusrakenne eli **opetussykli** (McHoul 1978). Se muodostuu aloitevuorosta, reaktiosta aloitteeseen sekä evaluaatiosta eli arviosta. Näin se koostuu esimerkiksi opettajan kysymyksestä, oppijan vastauksesta ja opettajan palautteesta. Rakenne kuvastaa tiedollisen auktoriteetin ja oppivan osallistujan välistä vuorovaikutussuhdetta. Tämä todentuu esimerkiksi niin, että opettajalla on oikeus tietoon eikä opettajan suoritusta juurikaan arvioida. (Tainio 2007: 40; Kauppinen 2013: 18.) Omassa aineistossani havaitsin selkeim-

män opetussyklin tilanteessa (2), jossa lapsi ottaa opettajan roolin ja antaa au pairille palautetta tämän suorituksista eikä hyväksy ensimmäisiä korjauksia. Opetussykli toistuu useita kertoja.

Tämän tutkielman aineisto koostuu arkitilanteista. On selvää, ettei arkitilanteissa keskitytä oppimiseen yhtä intensiivisesti, mutta arkielämässä voi syntyä tilanteita, joissa vuorovaikutuksen osallistujat orientoituvat ainakin kielen oppimisen mahdollisuuksiin. Sahlström (2011) esittää, että ihminen on pohjimmiltaan pedagoginen ja täten orientoituu herkästi episteemiseen epäsymmetriaan eli tiedollisiin eroihin. Hänen esikouluikäiset informanttinsa opettivat toisiaan myös esikoulun ulkopuolella. Samalla he osoittivat toiminnallaan tiedollisen epäsymmetrian ja sen tasoittamisen olevan toimintansa motivaatio. Sahlström kutsuu tätä toimintaa opiskelemisen harjoittamiseksi (*doing learning*). (Sahlström 2011: 62; suomennos Merke 2016: 22–23.)

3.2. Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi

Yksi tämän tutkielman näkökulmista on vuorovaikutuksen multimodaalisuus. Multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin kehittymiseen on vaikuttanut erityisesti Goodwinin työ (Kääntä & Haddington 2011: 21). Multimodaalisuus tarkoittaa sitä, että osallistujat hyödyntävät vuorovaikutuksessa eri modaliteetteja: omaa fysiikkaansa, kuten puhetta, prosodiaa, kehoa ja eleitä sekä sen hetkistä ympäristöään, kuten esineitä, tilaa ja liikettä. Sosiaalinen vuorovaikutus on yhteistulos monen resurssin eli modaliteetin vaikutuksesta. Kaikki resurssit eivät ole kuitenkaan käytössä koko ajan, vaan toiminnan kannalta merkittävät modaliteetit vaihtelevat. (Kääntä & Haddington 2011: 34.) Tämä näkyy konkreettisesti myös litteraateissa, joihin olen merkinnyt osallistujien toiminnallaan merkittävimiksi nostavat kielelliset ja ei-kielelliset toiminnot.

Vaikka tässä tutkielmassa käytän termejä kielellinen ja ei-kielellinen, on huomattava, ettei multimodaalisessa vuorovaikutusanalyysissä puhutulla ilmauksella katsota olevan erityisasemaa, vaan se on yksi modaliteetti muiden joukossa. Analyysissä vuorovaikutustilannetta ja sosiaalista toimintaa tarkastellaan – keskusteluanalyysin tavoin – puheen-

vuoro ja toiminto kerrallaan rakentuvana yhteistoimintana. Analyysia tehdessä analysoitavia ilmiöitä ei määritellä etukäteen vaan ne nousevat aineistosta. (Kääntä & Haddington 2011: 11, 20–21.)

3.2.1. Sanat ja prosodia resursseina

Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi perustuu keskustelunanalyysin metodiseen viitekehukseen, jossa sanat eivät ole irrotettavissa niistä tavoista, joilla ne sanotaan (Hakulinen 1998a: 17). Sanojen lisäksi tärkeää on tarkastella siis myös esimerkiksi prosodisia piirteitä. Vuorovaikutustutkimus onkin viime vuosina pyrkinyt irti sanakeskeisyydestä korostamalla multimodaalisuutta. Peräkylä kuitenkin huomauttaa, että kieli on silti usein vuorovaikutustapahtuman ytimessä, joten sanojakaan ei tule unohtaa. (Peräkylä 2016: 78.) Sanavalinnat ovat tärkeässä roolissa, kun viestejä muotoillaan sellaisiksi, että muut osallistujat voivat reagoida niihin asianmukaisesti. Sanoja käytetään resurssina myös silloin, kun vuorovaikutuksessa on jotain pielessä. Sanojen keskeinen rooli selittyy sillä, että niistä voidaan muodostaa lähes määrättömästi erilaisia yhdistelmiä. Lisäksi niiden avulla voidaan kuvata yksityiskohtia tarkemmin kuin esimerkiksi eleillä ja ilmeillä. (Lindholm & Stevanovic 2016: 83–84.)

Omassa aineistossani sanavalintojen yllättävyys johtaa korjausaloitteeseen kahdessa tilanteessa. Sanavalinta voi olla merkityksellinen myös tilanteessa, jossa dialogipartikkeli *okei* saattaa muuttaa lausuman korjausaloitteesta uutta tietoa vastaanottavaksi. Pienetkin erot sanavalinnoissa voivat olla merkittäviä vuorovaikutuksen osallistujien toiminnassa (Lindholm & Stevanovic 2016: 83).

Sanavalintojen lisäksi osallistujien käyttämä intonaatio, tauot, päällekkäispuhunta, puhenopeus, äänenvoimakkuus, hengitys, nauru, yskäisyt ja muut äänen laadun muutokset ovat kaikki myös potentiaalisesti merkityksellisiä vuorovaikutuksessa (Seppänen 1998: 22–26; Vatanen 2016: 317). Puheen tuottamisen tapa vaikuttaa paljon siihen, miten vastaanottaja sen tulkitsee (Lilja 2011: 73). Esimerkiksi omassa aineistossani äänenvoimakkuudella vaikuttaa olevan merkitystä tilanteessa, jossa au pairille oikeaa ääntämistapaa opettava lapsi voimistaa ääntään välillä jopa huudoksi. Puhumisen tapoja vaihtelemalla

osallistujat tekevät aineistossani myös eri tyyppisiä toimintoja, kuten ihmettelevät, korostavat ja nuhtelevat.

Prosodisilla piirteillä on erityisen tärkeä merkitys vuorottelun kannalta, koska sen avulla vuorovaikutuksen osanottajat tunnistavat puheenvuoron päättyvän pian ja mahdollistavan uuden puheenvuoron ottamisen. Prosodially voidaan myös ilmaista, että puheenvuoro jatkuu tai sen avulla voidaan kilpailla puheenvuoron saamisesta. (Kääntä & Haddington 2011: 25–26).

3.2.2. Katse resurssina

Katseella on osoitettu olevan monia tehtäviä vuorovaikutuksessa. Sen avulla voidaan ilmaista halukkuus tai haluttomuus aloittaa kommunikointi muiden viestintätilanteen osapuolten kanssa (Ruusuvuori 2016: 52). Joskus viestinnässä ilmaistaankin hyvin suoraan katsekontaktin tarve: ”Katso minua, kun puhun sinulle!”. Katseen pois kääntäminen tulkitaan arjessa usein kuulemisen välttelyksi. Omassa aineistossani katsekontaktin välttely nousee keskeiseksi tilanteessa esimerkiksi silloin, kun yksi lapsista ei katso häntä ohjeistavaan au pariin. Niinpä tämä joutuu turvautumaan muihin vuorovaikutusresursseihin.

Katse ei tarvitse välttämättä sanoja toimiakseen osana vuorovaikutusta. Se voi toimia itsenäisesti sosiaalisena toimintona. (Ruusuvuori 2016: 58.) Tällöin katse tulkitaan merkitykselliseksi sellaisenaan. Omassa aineistossani katse itsessään nousee merkitykselliseksi tilanteessa, jossa au pairia juuri korjannut lapsi hakee turhaan tältä katsekontaktia.

Katseen pois kääntämisen voi tulkita Ruusuvuoren (2016: 59) mukaan merkitsevän käynnissä olevaa kognitiivista prosessointia. Omassa aineistossani esiintyy myös tällaista katsekontaktin puutetta: au pair kääntää päänsä kohti ikkunaa tilanteessa etsiessään sopivaa ääntämystä ja kääntää päätään alaspäin, kun hän yrittää miettiä oikeaa sanaa. Katseen avulla luodaan myös yhteistä osallistajuutta katsomalla samaa referenttiä (Kääntä & Haddington 2011: 28). Omassa aineistossanikin on runsaasti tilanteita, joissa vuorovaikutuksen osanottajat kääntävät katseensa samaan paikkaan.

Yksi katseen tärkeistä tehtävistä on seuraavan puhujan valitseminen keskustelussa, vaikka puheenvuoroja voidaan jakaa myös nimeämällä toinen osallistuja puhujaksi (Hakulinen 1998b: 46). Monenkeskisessä keskustelussa puhuja voikin määrittää seuraavan puhujan mainitsemalla tämän nimen tai katsomalla tätä kohti puheenvuoron lopussa (Ruusuvuori 2016: 55–56). Omassa aineistossani puhujan valitseminen katseen avulla on erityisen keskeistä tilanteessa, jossa au pairia kutsutaan reagoimaan ei-toivottuun toimintaan. Katseen avulla jaetaan myös vuoroja sanahaun yhteydessä.

3.2.3. Tila, liike ja asennot resursseina

Myös tila ja liike vaikuttavat siihen, miten puhe- ja muita toimintoja tuotetaan ja tulkitaan. Osallistujat esimerkiksi ottavat sijaintinsa huomioon puhetoimintonsa voimakkuudessa ja muokkaavat toimintaansa suhteessa liikkumisnopeuteensa. (Haddington, Keisanen & Rauniomaa 2016: 176–177.) Tila ja liike nousevat tärkeiksi vuorovaikutusresursseiksi esimerkiksi silloin, kun yksi lapsista siirtyy samaan tilaan muiden osallistujien kanssa saadakseen katsekontaktin ja hyödyntääkseen kehollisia resurssejaan sananselityksessä.

Osallistujien kehon asennon muutokset, esimerkiksi pään ja käsien liikkeet toimivat eri tavoin vuorovaikutuksen resursseina (Haddington ym. 2016: 167–168). Esimerkiksi Schegloff (1998) on tarkastellut sitä, miten yksilö kommunikoi kehon asennon kautta myös omaa osallistajuuttaan vuorovaikutukseen niin, että hän on hetkellisesti suuntautunut kahteen keskustelutilanteeseen (Schegloff 1998; Kääntä & Haddington 2011: 33). Omassa aineistossani esimerkiksi au pairin kehon asento viestii välillä enemmän välillä vähemmän halusta olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa.

Aineistostani nousee esiin myös ilmiö, jossa puheenvuoron ottaja vaikuttaa hakevan näkyvyyttä korostuneella kehollisella elehdinnällä. Nuorin tutkielmani informanteista, 2-vuotias Eetu, käyttää toisinaan hyvin voimakkaita liikkeitä ottaessaan puheenvuoron. Näin hän saa sekä muiden osapuolten huomion että puheenvuoron. Peräkylän (2016: 73) mukaan pienet lapset käyttävätkin paljon eleitä ja vähentävät niiden käyttöä puheen oppimisen myötä.

3.2.4. Ilmeet ja eleet resursseina

Ilmeet ovat sekä tahallinen että tahaton resurssi. Ne ilmaisevat emootioita tahattomasti, mutta niitä voidaan käyttää myös keinoina ottaa kantaa, ilmaista ajattelua tai muistelua sekä tuoda ilmi sitä, että tarkkailee toisen puhetta. Ilmeillä viestitään usein esimerkiksi muutosta osallistujan suhtautumisessa puheen kohteena oleviin asioihin. Tällainen muutos kutsuu vuorovaikutuksen muita osallistujia reagoimaan siihen. (Peräkylä 2016: 66–67.) Vaikka keskustelunanalyysi välttää osallistujien pään sisäisten prosessien tulkintaa, on muiden osallistujien reaktio analyysin kohteena. Myös ilmeettömyys hetkellä, jossa vaikkapa iloinen tai hämmästyntynyt ilme olisi odotuksenmukaista, voi nousta analyysin kohteeksi (Peräkylä 2016: 67).

Omassa aineistossani ilmeillä vaikuttaa olevan erityistä merkitystä esimerkiksi silloin, kun vuorovaikutuksen osallistuja kurtistaa kulmiaan. Yhteinen hymyily, joka voi Peräkylän (2016: 67) mielestä tuoda osapuolia lähemmäs toisiaan, puolestaan esiintyy resurssina yhdessä tilanteessa. Kuva-aineiston anonymisoinnista johtuen lukija ei voi itse tässä tutkielmassa todentaa ilmeiden olemassaoloa, mutta kuvaan ilmeitä tekstissä silloin, kun ne selvästi vaikuttavat vuorovaikutukseen.

Ilmeiden lisäksi vuorovaikutuksessa käytetään myös käsien, kehon ja pään liikkeiden avulla tuotettuja eleitä. Eleiden merkitys ei ole useinkaan vakiintunut, vaan se hahmottuu puheen, katseen ja muun kontekstin kautta⁴. Eleet voidaan jakaa esimerkiksi David McNeillin (2005) tapaan neljään ryhmään: ikonisiin, metaforisiin, deiktisiin ja syke-eleisiin. Ikoninen ele esittää ja havainnollistaa puheen semanttista sisältöä, esimerkiksi niin, että juomisesta puhuttaessa tehdään kädestä ikään kuin lasi ja käytetään sitä suun edessä. Metaforinen ele eroaa ikonisesta niin, että esitettävä asia on abstraktimpi, esimerkiksi 'vapaus'. Deiktiset eleet ovat osoittavia eleitä ja syke-eleet lyhyitä edestakaisia puhetta säästäviä liikkeitä. Samannäköinen ele voi kuitenkin ilmaista eri merkityksiä sen kanssa esiintyvistä muista modaliteeteista, kuten puheesta, riippuen. (McNeill 2005: 39–41; Kääntä & Haddington 2011: 17–18; Paananen 2015: 75.)

⁴ Poikkeuksena ovat embleemit (peukalon nostaminen ylös, keskisormen näyttäminen jne.) eli sellaiset eleet, joilla on vakiintunut merkitys ja jotka voivat esiintyä itsenäisesti. Usein niiden merkitys on kuitenkin kulttuurisidonnainen. (Kääntä & Haddington 2011: 18.)

Eleiden käytöllä on havaittu olevan positiivinen yhteys varsinkin uusien sanojen oppimiseen (Lilja 2010: 222). Jokipohja (2017) havaitsi tutkimuksessaan, että suggestopedisessä S2-opetuksessa hyödynnetään runsaasti eleitä monissa merkityksissä. Niitä käytettiin luokassa havainnollistamiseen, ymmärtämisen ongelmien ratkaisemiseen, vuorojen antamiseen, asioiden korostamiseen ja ilmapiirin luomiseen. (Jokipohja 2017: 92.) Omat informantini vaikuttavat käyttävän eleitä erityisesti sanapainojen korostamisessa. Eleiden ja muun ei-kielellisen toiminnan yhteyttä kielen oppimiseen pitäisi Liljan (2010: 222) mukaan tutkia enemmän juuri arkisissa tilanteissa.

3.3. Sosiaaliset rakenteet

Au pair -järjestelmä pohjautuu tällä hetkellä kulttuurinvaihtoon. Terho (2015) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan au pariin rooleja perheessä. Hänen tutkimuksensa informanteista osa mielsi itsensä perheenjäseneksi ja osa perheen ystäväksi, kun taas osa näki itsensä työntekijän roolissa. Au pariin rooli ei siis ole yksiselitteinen. Olen katsonut Kikosa-kokoelman au pariin -aineiston tilanteita useita tunteja ja sen perusteella voin sanoa, että niissä au pariin toiminnasta on enimmäkseen tulkittavissa hoitajan, ohjaajan tai opettajan rooli. Suomen kielen suhteen au pariin on kuitenkin noviisi. On kiinnostava tarkkailla tilanteita, joissa roolit muuttuvat päinvastaisiksi niin, että au pariista tulee hetkellisesti oppija ja lapsesta asiantuntija tai opettaja.

Keskusteluanalyysin näkemyksen mukaan institutionaalisuus syntyy sekä ulkoisesta kontekstista että osapuolten orientoitumisesta institutionaalisiin rooleihin, näiden roolien luomiseen ja ylläpitämiseen (Kuruhila 2000a: 364). Näin ollen opettaja-oppija-puhetta voi esiintyä myös muualla kuin koulussa tai muussa sellaisessa paikassa, jota ulkoinen konteksti määritteli. Vuorovaikutuksessa syntyy kielenopetus- ja oppimisrekisteriksi kutsuttavia käytänteitä erityisesti silloin, kun mukana on joku, jota muut osanottajat pyrkivät auttamaan saavuttamaan paremmat kielelliset tiedot ja taidot. Tällöin viestintää esimerkiksi yksinkertaistetaan, selkeytetään ja hidastetaan. (Piippo & Vaattovaara 2016: 228.)

Vuorovaikutuksessa sosiaaliset roolit ovat merkittäviä. Se, miten osallistujat asemoivat toisiaan, vaikuttaa myös osallistujien omiin käsityksiin siitä, millaisia sosiaalisia raken-

teita he voivat käyttää resursseinaan. (Stevanovic 2016: 205.) Yksi oman tutkielmani kannalta tärkeä resurssi on se, kenellä katsotaan olevan asiantuntijuutta ja kuka voi näin ollen opettaa toisia sekä arvioida heidän osaamistaan. Keskustelunanalyysissä puhutaan tässä yhteydessä **episteemisyydestä**. Se koskee asiantuntijuuden lisäksi sitä, kenellä on oikeus, mutta myös velvollisuus ilmaista tietämystään kenellekin ja missä tilanteissa. (Stevanovic 2016: 207.)

Stevanovic ja Peräkylä (2014) jakavat tämän sosiaalisen rakenteen Heritagin (2012) tavoin episteemiseen asemaan ja episteemiseen asennoitumiseen. Episteeminen asema (*epistemic status*) on pysyvämpi tiedollinen asema, joka saavutetaan muiden osallistujien suhteen. Siihen vaikuttavat osallistujien tiedot siitä, mitä muut tietävät ja mitä heidän pitäisi tietää esimerkiksi yhteisen historian sekä kulttuurisen tiedon perusteella. Käytännössä siis au pairin episteeminen asema määräytyy lasten kanssa sen pohjalta, mitä lapset ovat havainneet hänen tietävän ja mitä heidän mielestään aikuisen ja hoitajan olisi oletettavaa tietää. Episteeminen asema on kuitenkin koko ajan muutoksessa, koska osallistujat jakavat tietoa toisilleen ja päivittävät tietoaan muiden tiedon tasosta. (Heritage 2012: 2–6; Stevanovic & Peräkylä 2014: 188–189; käsitteen suomennos Mikkola 2015: 81.)

Episteeminen asennoituminen (*epistemic stance*) pitää puolestaan sisällään ne tavat, joilla keskustelijat tuovat asiantuntijuuttaan esille vuorovaikutuksessa. Osallistujat eivät aina tuo esiin kaikkea tietämystään vaan voivat muotoilla lausumansa myös niin, että he vaikuttavat enemmän tai vähemmän tietäviltä kuin todella ovat. (Heritage 2012: 7; Stevanovic & Peräkylä 2014: 189; käsitteen suomennos Mikkola 2015: 81.) Au pairin asema suhteessa lapsiin on suomen kielen suhteen epäsymmetrinen niin, että lapsilla on suurempi asiantuntijuus eli episteeminen asema kieleen. Tämä selittää osaltaan sen, että aineistoni lapset voivat ajoittain ottaa opettajan roolin. Se ei kuitenkaan johda siihen, että au pair automaattisesti aina ottaisi oppijan roolin.

Deonttisuus liittyy keskustelijoiden valtasuhteisiin. Osallistujat ovat herkkiä sille, kenellä on eri tilanteissa oikeus määrittää vuorovaikutuksen kulkua sekä kuka saa tehdä ehdotuksia ja päätöksiä. Näin ollen osallistujan auktoriteetti syntyy viime kädessä vasta siitä, että muut suhtautuvat häneen sellaisena. (Stevanovic 2016: 212–215.) Myös deonttisuus voidaan jakaa deonttiseen asemaan ja deonttiseen asennoitumiseen. Deonttinen asema (*deontic status*) viittaa keskustelijan oikeuksiin suhteessa muihin osallistujiin ja

deonttinen asennoituminen (*deontic stance*) niihin tapoihin, joilla valtaa vuorovaikutustilanteessa konkreettisesti osoitetaan. (Stevanovic & Peräkylä 2014: 190–191; käsitteen suomennos Mikkola 2015: 81–82.) Deonttisuus selittää myös sitä, miksi sama lause voidaan eri tilanteissa tulkita eri tavalla kysymykseksi, käskyksi tai ehdotukseksi (Stevanovic 2014: 215).

Au pair -aineistoa katsoessa huomaa, että au pairilla on enimmäkseen valta määrätä tapahtumien kulkua, mutta toisinaan myös lapset käyttävät valtaa ja määrittelevät esimerkiksi pelivuoroja. Deonttiset asemat ovat koko ajan muutoksessa (Stevanovic & Peräkylä 2014: 191). Omassa aineistossani deonttiset oikeudet tulevat näkyviksi esimerkiksi tilanteessa, jossa au pair pysäyttää Eetun maalaamisen ottamalla häneltä siveltimen pois ja pitämällä kiinni hänen kädestään. Toisessa tilanteessa puolestaan yksi lapsista saa valtaa pysäyttää au pairin aloittama nuhtelu.

Au pair käyttää lasten kanssa kolmea kieltä: englantia, espanjaa ja suomea. Lapset puolestaan puhuvat au pairin kanssa englantia tai suomea. Useamman kuin yhden kielen käyttö edellyttää puhujilta tuntumaa toisten osapuolten kielellisiin repertoareihin eli siihen, minkä verran ja miten hyvin he eri kieliä osaavat (Kalliokoski 2009: 312). Myös **monikielisyys** on siten resurssi, johon informanttini voivat turvautua edistääkseen vuorovaikutuksen sujumista. Monikielisen kompetenssin Kalliokoski (2009) määrittelee yksilön käytössä oleviksi eri kielten taidoiksi, joita voidaan hyödyntää viestintätilanteissa mahdollisimman käyttökelpoisella tavalla. Monikielisyys toteutuu vuorovaikutuksessa, mutta useamman kuin yhden kielen samanaikainen käyttö on relevantti toimintatapa vain tietynlaisessa kontekstissa. Kakkoskielisen koodinvaihto voi selittyä kielitaitoa paikkaavaksi kommunikointistrategiaksi. Näin tapahtuu, jos kakkoskielinen ei muista tai tiedä jotakin sanaa, ja hän korvaa sen esimerkiksi englanninkielisellä sanalla. (Kalliokoski 2009: 311, 314.)

Toisaalta **koodinvaihdolla** voidaan myös esimerkiksi leikitellä sekä referoida jonkun toisen puhetta. Jälkimmäisissä tilanteissa koodinvaihto on merkki puhujan näkökulman vaihdoksesta ja toimii kuulijalle kontekstivihjeenä. Näissä tilanteissa oppijan rooli ei ole relevantti. (Kalliokoski 2009: 318.) Omassa aineistossani en ole havainnut tällaista koodinvaihtoa, mutta on hyvä pitää mielessä, ettei kakkoskielisen rooli kielenoppijana ole

koko ajan keskeinen, vaan hän voi hyödyntää monikielisyyttään myös muihin tarkoituksiin kuin kieltä oppiakseen.

Esimerkiksi Lilja (2010), Lehtimaja (2012) sekä Haakana, Laakso ja Lindström (2009) puhuvat roolien sijasta yksilön eri **identiteeteistä**, jotka ovat dynaamisia ja joihin voidaan suuntautua eri tilanteissa (Haakana ym. 2009: 24; Lilja 2010: 39; Lehtimaja 2012: 21). Tässä tutkielmassa käytän kuitenkin termiä **rooli** ja käsitän sen tilanteisena ominaisuutena, joka näkyy vuorovaikutuksen osallistujien toiminnassa. Näin ollen au pairin toimintaa määrittelee hänen roolinsa lasten hoitajana ja opastajana, mutta toisinaan hänen roolinsa kakkoskielisenä ja oppijana tulee toiminnassa esiin.

Koodinvaihto on lisäksi resurssi, jolla sekä vahvistetaan ryhmänsisäistä koheesiota, mutta myös madalletaan aitoja ryhmien välisissä suhteissa (Kalliokoski 2009: 319). Koodinvaihtoa voidaan siis käyttää hyvin tietoisesti myös silloin, kun halutaan osoittaa ryhmään kuulumista sekä ymmärrystä muiden ryhmien kielenkäytöstä (ks. Lehtonen 2015). Tästä näkökulmasta se, että au pair valitsee kielellisistä repertoaareistaan välillä suomen, voidaan nähdä – ei automaattisesti eikä ainoastaan haluna oppia tai harjoitella kieltä – myös haluna ja osoituksena ryhmään kuulumisesta.

3.4. Oppimiseen orientoituminen

Keskusteluanalyysilla ei syntyessään ollut mitään tekemistä kielen oppimisen kanssa. Aluksi tutkimuksissa käytetty aineistokin oli vain yksikielistä. Keskusteluanalyysia on kuitenkin alettu 2000-luvulla käyttää yhä enemmän myös kielen oppimisen tutkimuksessa, vaikka on huomattava, ettei se itsessään ole mikään oppimisteoria. (Seedhouse 2005: 174–175.) Usein oppimista keskusteluanalyttisesti käsittelevät tutkijat joutuvat pohtimaan, ottaako analyysin rinnalle jokin oppimisteoria (Lilja 2011: 77).

Kielen oppiminen on pitkään jaettu kielen omaksumiseen (*acquisition*) ja oppimiseen (*learning*), joiden eron on katsottu olevan tietoisuudessa sekä tavoitteellisuudessa. Nykyisin on kuitenkin alettu puhua yhä enemmän kieleen sosiaalistumisesta. Tässä näkökulmassa korostetaan kielen oppimisen moniulotteisuutta: kielenkäyttäjä oppii erikielisiä sekä ei-kielellisiä resursseja niin formaalista opetuksesta kuin ympäröivältä yhteisöltäkin.

Kielen oppiminen nähdään läpi elämän jatkuvana sosiaalisena ja toimintalähtöisenä prosessina. Se on lisäksi yhteyksissä yhteisön kulttuuriin sekä sen käytänteisiin ja normeihin. Käytännössä siis opastamme ja soziaalistamme toinen toisiamme erilaisiin kielenkäytön konteksteihin niin, että olemme milloin oppijan, milloin opettajan roolissa. (Piippo & Vaattovaara 2016: 204–207.)

Keskustelunanalyysin suhde oppimisen tutkimukseen ei ole ongelmaton. Toisaalta metodissa varotaan esittämästä käsityksiä osallistujien pääsisäisistä prosesseista, toisaalta oppimisen todentaminen on vaikeaa. Oppimisen todentaminen edellyttäisi muutoksen dokumentoimista, johon tarvitaan pitkittäisaineistoa. (Savijärvi 2011: 16; Lilja 2011: 76.) Pitkittäisaineistostakin on tehty tutkimusta, mutta omassa tutkielmassani tämä ei ole mahdollista, koska aineisto on kuvattu lyhyehkön ajan sisällä. Aineiston nauhoitteisiin ei myöskään ole lisätty tarkkaa tietoa kuvaamisajankohdasta.

Usein oppimista käsittelevien keskustelunanalyttisten tutkimusten taustateoriaksi valikoidaan Liljan (2011: 77) mukaan jokin sosiokulttuurinen teoria, erityisesti tilannesidonnaisen oppimisen teoria (Lave & Wenger 1991). Siinä kielen oppiminen nähdään dynaamisena ja tilanteisena oppipoika-mestari-prosessina. Oppimisessa tärkeää on vuorovaikutuksessa tapahtuva arkioppiminen. Kielen avulla tulokkaita sitoutetaan sosiaalisen yhteisön jäseniksi ja oppiminen todentuu kasvavana osallisuutena yhteiseen toimintaan (*participation*). (Lilja 2010: 41; Savijärvi 2011: 12; Kauppinen 2013: 14.) On myös tehty yllättäviäkin havaintoja siitä, että oppipojat oppivat tehokkaammin keskenään kuin epäsymmetrisesti mestarin kanssa. (Lave & Wenger 1991: 93; Kauppinen 2013: 15).

Sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen on kuitenkin ohjannut tunnistamaan oppimisen todentuvan sosiaalisissa tilanteissa itsessään. Esimerkiksi toistaminen voidaan nähdä itsessään kielen oppimisen osaprosessina, koska se sisältää kielellisen aineksen vuorovaikutuksellista työstämistä. (Suni 2008: 201.) Oppimista voidaankin keskustelunanalyysissä lähestyä myös kiinnittämällä huomiota osallistujien käyttäytymiseen ja ennen kaikkea niihin keinoihin, joilla he vuorovaikutuksessa osoittavat orientoituvansa oppimiseen. Tällöin tutkija tarkkailee sitä toimintaa, jolla osallistujat rakentavat vuorovaikutustilanteesta oppimistilanteen. (Lilja 2011: 76–77.) Omassa tutkielmassani kiinnitänkin huomiota siihen, millainen au pairin orientaatio on oppimistilanteissa.

Orientoituminen on termi, jota käytetään Tieteen termipankin mukaan useilla eri tieteenaloilla, kuten psykologiassa, kielitieteessä ja biologiassa (TTP s.v. *orientaatio*, s.v. *orientoituminen*). Sen merkityksen määrittely ei ole yksiselitteistä. Orientoitumisesta puhutaan useissa keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa, mutta itse termin katsotaan ehkä olevan niin tuttu, ettei sitä erikseen määritellä. Hakulinen selittää orientoitumisen synonyymilla *suuntautuminen* (Hakulinen 1998a: 16). Myös Kielitoimiston sanakirja selittää verbiä orientoitua merkityksillä 'suuntautua', 'tutustua' ja 'perehtyä' (KS 2018 s.v. *orientoitua*).

Orientaatiota pohdiskelee myös Vahvaselkä (2007), jonka näkemys on psykologian ja kasvatustieteen alalta. Hänkin selittää orientaatiota synonyymilla 'suuntautuminen'. Hän mainitsee yksilön suuntautuvan jo syntymästä saakka erilaisiin sisäisiin ja ulkoisiin ärsykkeisiin. Ympäristö ohjaa yksilöä valikoimaan ja suuntaamaan huomiotaan palkitsevalla toivottua käytöstä. Orientoituuessaan yksilössä tapahtuu jopa fysiologisia muutoksia, jotka auttavat häntä suuntaamaan huomiotaan. Aikuisena huomion suuntaaminen on tietoisempaa, jolloin yksilö voi esimerkiksi tietoisesti vaihtaa näkökulmaa, eläytyä toisen asemaan tai suuntautua uuteen. Tietoisesti orientoituuessaan ihminen suhtautuu kohteena olevaan toimintaan, esimerkiksi oppimiseen, aktiivisesti. (Vahvaselkä 2007: 15–17.) Tiedostan, että keskustelunanalyysi varoo yksilön päänsisäisten prosessien kuvausta, mutta ymmärrän orientaation tämän perusteella ainakin osittain tietoiseksi suuntautumisprosessiksi.

Koska keskustelunanalyysin juuret ovat sosiologiassa, haen vastausta orientoitumisen määrittelyyn myös sieltä. Swedberg (2015) tarkastelee toisiin orientoitumisen käsitettä Weberin sosiologiassa ja huomauttaa, ettei ole tiedossa, onko käsite Weberin oma vai joltakin (mahdollisesti Kantilta) lainattu. Myös hän kiinnittää huomiota siihen, miten orientoitumisen käsite ikään kuin otetaan valmiina konseptina, vaikka se on keskeinen käsite koko sosiologiassa. Sosiologia eroaa muista tieteistä, kuten historiasta ja taloustieteestä, siten, että siinä merkityksellistä käyttäytymistä tarkastellaan erityisesti suhteessa muiden käyttäytymiseen (*meaningful behaviour that is oriented to the behaviour of others*). (Swedberg 2015: 92–94.) Samalla tulee esille keskustelunanalyysissäkin näkyvä muiden osapuolten tulkinnan korostuminen.

Weber (1921) jaottelee toimijan erilaiset teot sen mukaan, miten itsetietoisesta toiminnasta niissä on kyse. Toimija voi orientoitua päämäärätietoisesti, arvorationaalisesti,

affektuaalisesti tai traditionaalisesti. Päämäärärationaalisesti orientoituneena toimija käyttää oletuksia ympäristöstään ja muiden toimijoiden käyttäytymisestä hyväksi tavoitellessaan harkitusti omia päämääriään. Arvorationaalisessa toiminnassa sitoudutaan arvopäämäärään riippumatta onnistumisen mahdollisuuksista. Affektuaalisessa toiminnassa toimintaa puolestaan määrittävät emootiot ja traditionaalisessa tavat sekä tottumus. (Aro 2012.) Orientoituminen siis liittyy siihen, millaisia ennakkotietoja ja oletuksia muiden käyttäytymisestä tekijä käyttää hyväksi pyrkiessään päämääräänsä.

Weber (1921) jakaa orientaation yksilön orientoitumiseksi yhtä tai useampaa yksilöä kohtaan (esimerkiksi toisen tervehtiminen), kahden tai useamman yksilön väliseksi orientoitumiseksi (esimerkiksi kilpailu) sekä rakenteisiin (*orders*) orientoitumiseksi. Hänen mukaansa toimijat (*actors*) orientoituvat usein niihin odotuksiin, joita heillä on muiden toimijoiden käyttäytymistä kohtaan. (Swedberg 2015: 97–99.) Rakenteisiin orientoitumisen käsitän sosiaalisiin normeihin suuntautumisena. Weberin lisäksi myös Mead (1962) on käsitellyt toisen yksilön roolin tai näkökulman omaksumista. Hänen mukaansa orientaation käsite pitää sisällään kulttuurisen kyvyn ottaa toisen rooli tai näkökulma. (Swedberg 2015: 100.) Näin ollen orientoitumiseen kuuluu myös kulttuurinen tietous.

Vaikka yllä oleva sosiologinen määritelmä koskeekin orientoitumista erityisesti toisiin, on siitä löydettävissä lisää pohjaa orientoitumistermin ymmärtämiseen. Oppimiseen orientoituminen voisi siis tämän perusteella näkyä niin, että vuorovaikutuksen osallistujilla on päämääränä oppia ja opettaa. Niinpä he suuntautuvat toisiinsa oppijana ja opettajana tai noviisina ja kompetentimpana kielenkäyttäjänä. Lisäksi taustalla vaikuttaa myös kulttuurinen tietous oppimisesta, esimerkiksi niin, että ”opettaja” usein kysyy ja oppija vastaa tai että opittava aines toistetaan. Orientoitumista oppimiseen ei voi nähdä puhtaasti yksilön omana suorituksena vaan sen taustalla on muiden osallistujien näkökulman huomioon ottaminen.

Lilja (2010) on väitöskirjatutkimuksessaan analysoinut erilaisia korjausaloitteita kakkoskielisen ja äidinkielisen puhujan välisissä keskusteluissa. Hän havaitsi aineistoistaan myös sellaisia korjaustilanteita, joissa kakkoskielinen osoittaa korjaussekvenssillä olevan hänelle muutakin merkitystä kuin yhteisen ymmärryksen palauttaminen. Tällöin kakkoskielinen osoittaa toiminnallaan orientoitumistaan oppimiseen esimerkiksi toistelemalla

korjattua sanaa tai keskustelemalla sen merkityksestä. Lilja nimittää tällaista toimintaa oppimiseen suuntautumisiksi. (Lilja 2010: 209.)

Aineistossani au pairin orientaatio kielen oppimiseen ei näyttäyty näin suoraan, minkä katson johtuvan siitä, että Liljan informantit ovat aikuisia, kun taas omassa aineistossani on kyse aikuisen ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta. Au pairin ja lasten välisessä toiminnassa ei ole tarkoituksenmukaista jäädä analysoimaan kieltä. Orientaation muutokset näkyvätkin hienovaraisemmista eroista, ja analyysissa tulee ottaa huomioon eri modalityteettien yhteiskäyttö.

4. ANALYYSI

Tässä luvussa esitän aineistosta kuusi analyysia, jotka kaikki sisältävät lapsen tekemän korjauksen au pairin kielelliseen toimintaan. Olen jaotellut analyysini tilanteet kahteen pääryhmään sen perusteella, orientoituuko au pair korjaukseen vai ei. Neljä ensimmäistä tilannetta ovat sellaisia, joissa hän toistaa korjauksen, ja kaksi viimeistä tilannetta sellaisia, joissa hän ei niin tee. Oletan, että korjaussekvenssit tarjoavat mahdollisuuden orientoitua oppimiseen, mutta uskon myös, etteivät kaikki korjaussekvenssit automaattisesti johda siihen, että au pair ottaisi oppijan roolin. Oletan lisäksi, että jollei au pair tee tai toista korjausta, hänen orientaationsa oppimiseen ei ole vahvaa. Koen kuitenkin tärkeäksi vertailla sitä, miten au pairin toiminta näissä tilanteissa eroaa neljästä ensimmäisestä tilanteesta.

Molempien alalukujen 4.1. ja 4.2. jälkeen teen tilanteista yhteenvedon. Lopuksi, luvussa 4.3. vastaan tutkimuskysymyksiini: teen yhteenvedon korjauksista, au pairin toiminnasta ja niistä modaaliteeteista, jotka analyysien pohjalta olen havainnoinut erityisen tärkeiksi oppimiseen orientoitumisen osoittamisessa. Lisäksi tarkastelen sitä, millaisista modaaliteeteista au pairin ja lasten viestintä rakentuu.

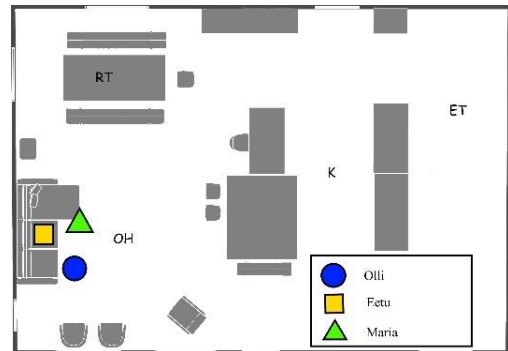
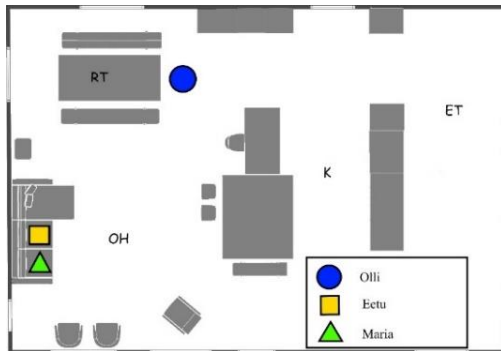
4.1. Tilanteet, joissa au pair orientoituu korjaukseen

Ensimmäisessä luvussa analysoin neljä tilannetta, joissa au pair orientoituu korjaukseen. Aineiston esittämissä järjestyksessä on seuraava: ensin selitän lyhyesti tilanteen kontekstin, seuraavaksi ilmaisen osallistujien sijainnin pohjapiirroksen avulla, jonka jälkeen seuraavat litteraatti ja analyysi.

4.1.1. Tilanne, joka muuttuu korjauksesta yhteiseksi sanahauksi

Analyysin ensimmäisessä tilanteessa (1) esitän, kuinka au pair ja lapset neuvottelevat sanan merkityksestä yhdessä. Tilanteen alkaessa Maria on juuri kutittanut Eetua sohvalla. Eetu jää sohvalla odottamaan, kun Maria käy keittiössä hakemassa paperia niistääkseen tältä nenän. Olli on tilanteen alkaessa syömässä pöydän ääressä olohuoneen ja keittiön

välissä (kuva 3). Olli kuitenkin vaihtaa paikkaa ja tulee mukaan viestintätilanteeseen (kuva 4).



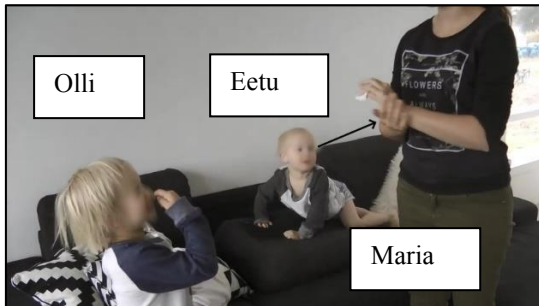
KUVA 3. Osallistujat tilanteen (1) alussa. KUVA 4. Osallistujat neuvottelemassa.

Keholla ja kehon asennolla on keskeinen merkitys osallistuvuuteen (Kääntä & Haddington 2011: 32). Eetu, Maria ja Olli muodostavat tilanteessa keskustelutilan, jossa kaikilla on yhtäläinen näköyhteys toisiinsa, ns. F-muodostelman (Kendon 1990). Sanahaku muuttaa Marian orientoitumista, kun Olli ottaa asiantuntijan roolin.

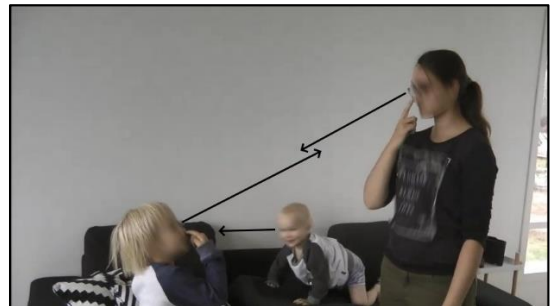
(1) Mokus (00:48–01:36)

01 Maria: yes but first we're going to clean your mocos.
 02 ((NOUSEE JA LÄHTEE KEITTIÖÖN))
 03 (2.4)
 04 Olli: ((SANOO PÖYDÄN ÄÄRESTÄ)) ↑mokus?
 05 Maria: ye[s
 06 Olli: [it is not mokus.
 07 Maria: how it i[s i-
 08 Olli: [mokus it i:s mokus.
 09 (0.2)
 10 Maria: Olli mikä se on mocos suomeksi.
 11 (1.4)
 12 Maria: ((PALAA SOHVALLE NENÄLIINA KÄDESSÄÄN))
 13 Eetu: pyyhi ((OJENTAA KÄTTÄÄN MARIALLE)) (.)
 14 Maria: @yöäk@ ((PYYHKII EETUN KÄDEN))
 15 Eetu: pal-
 16 Maria: ei:: (.) (kona) tule. ((NIISTÄÄ EETUN NENÄN))
 17 (4.1)
 18 Olli: ((RYNTÄÄ SOHVAN LUOKSE JA OSUU MARIAN KÄTEEN))
 19 THIS is your (.) ne[nä ((OSOITTAÄ SORMELLA NENÄÄNSÄ))
 20 Maria: [AU:: ((HIEROO KÄTTÄÄN))
 21 Olli: this is # your nenä.
 #1A
 22 (.)
 23 Eetu: ((KATSOO ENSIN MARIAA, SITTEN OLLIA))
 24 Maria: yes, this is your nenä, ((OSOITTAÄ SORMELLAAN NENÄÄNSÄ))
 25 mutta mikä se on #tämä. ((KÄÄNTÄÄ SORMENSA POSKENSA VIEREEN JA
 26 TUO SEN SITTEN NENÄNSÄ ALLE))
 #1B
 27 Eetu: ((KÄÄNTÄÄ KATSEENSA MARIAN TÄMÄ-SANAN KOHDALLA))

- 28 Olli: ((KATSOO MARIAA JA SIIRTÄÄ SORMENSA SIERAIMENSA KOHDALLE))
 29 (0.2) ö:: #((KATSOO EETUA))
 #1C
- 30 (0.4)
- 31 Eetu: ((KATSOO OLLIA JA NOUSEE SOHVATYYNYLLE SANOESSAAN))
 32 #äkänokka.
 #1D
- 33 Olli: räk- #(.)(KATSOO MARIAA JA SIIRTÄÄ SORMEAAAN KOHTI SIERAINTA) räkä.
 #1E
- 34 Maria: räkä.
 35 (0.4)
- 36 Eetu: äkän- äkä ((JÄÄ TAUSTALLE TOISTAMAAN))
- 37 Olli: ((KATSOO MARIAA JA NYÖKÄYTTÄÄ)) yes.
- 38 Maria: ((NYÖKÄYTTÄÄ)) räkä.
- 39 Olli: ((LÄHTEE POIS))
- 40 Maria: espanja (on) # mocos. ((KATSOO KAUEMMAS JA LÄHTEE KEITTIÖÖN))
 #1F
- 41 Olli: ohoh?
 42 (0.8)
- 43 Eetu: ookoo,
 44 (0.9)
- 45 Maria: ye::s mocos.



1A. Olli: this is your nenä, rivi 21.



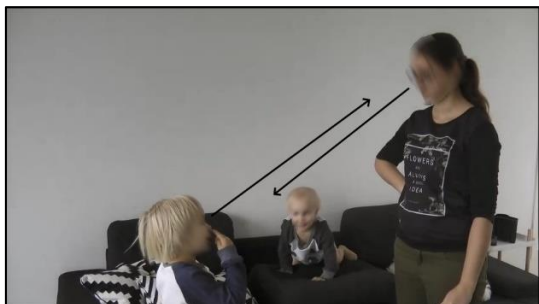
1B. Maria: mutta mikä se on tämä, rivi 25.



1C. Olli: ö::, rivi 29.



1D. Eetu: äkänokka, rivi 32.



1E. Olli: räk räkä, rivi 33.



1F. Maria: espanja (on) mocos, rivi 40.

Maria ilmaisee Eetulle nenän niistämisen tarpeellisuuden ja lähtee hakemaan paperia keittiöstä (rivi 1). Maria käyttää englanninkielisessä lausumassaan espanjankielistä sanaa *mocos* 'räkä, mon.'. Eetu ei vahvasta ilmoitusta vaan on hiljaa. Sen sijaan kauempana pöydän ääressä istuva Olli ottaa puheenvuoron. Hän toistaa Marian espanjankielisen sanan ja prosodian avulla merkitsee sen jollain tavalla merkitykselliseksi (rivi 4). Viestintätilanne jatkuu *mocos*-sanalla ympärillä. Viestinnän osapuolet voivatkin "pysäyttää" keskustelun etenemisen tarkistaakseen jotain aiemmin sanottua korjauksen avulla (Kurahila 2000a: 362).

Prosodia itsessään ei ilmaise tiettyä merkitystä vaan saa merkityksensä osallistujien tulkintojen lisäksi sekventiaalisesta kontekstistaan (Kääntä & Haddington 2011: 25). Ollin korkeammalta aloittama *mokus* aloittaa uuden sekvenssin, jossa neuvotellaan sanan oikeellisuudesta. Toistoa voidaan käyttää vuorovaikutuksessa monella tavalla. Sen avulla voidaan esimerkiksi merkitä tieto vastaanotetuksi, osoittaa erimielisyyttä tai ongelmia kuulemisessa, ihmetellä ja aloittaa korjaus (Kurahila & Lilja 2017: 213). Maria mahdollisesti tulkitsee Ollin toiston siis ensin niin, että Olli haluaa varmistaa kuullensa oikein. Maria nimittäin (rivi 5) vahvistaa ensin Ollin kuuleman oikeaksi: *yes*.

Olli kuitenkin jatkaa edelleen kieltämällä (rivi 6) *mokuksen* olevan se sana, jota haetaan. Kakkoskielisessä keskustelussa syntyvä toimii tietävänä osapuolena keskustelun kieleen nähden (Kurahila 2000a: 369). Au pair -aineistossa on runsaasti sellaista kielenvaihtoa, jossa Maria käyttää suomenkielistä sanaa englanninkielisessä lauseympäristössä, kuten *do you think it is äiti, it is oranssi ja let's take oranssi* (ks. esim. Pilto 2019). Ollilla on omistajuus suomen kieleen ja ottaen huomioon tyypillisen au pairin kanssa käytävän monikielisen keskustelun, voi olettaa, että *mokuksen* tilalla olisi suomenkielinen sana. Maria aloittaa rivillä 7 kysymyksen englanniksi *how it is*, mutta Ollin päällekkäispuhunnan jälkeen muokkaa kysymyksen suomenkieliseksi *mikä se on mocos suomeksi* (rivi 10). Näin hän samalla ilmaisee myös ymmärtäneensä kyseessä olevan sanastoon eikä kuulemiseen liittyvä ongelma.

Kun (riveillä 12–17) Eetun nenä on saatu niistettyä, Olli ryntää paikalle ja tarjoaa selitystä osoittamalla nenäänsä sekä kohottamalla ääntään *THIS is your (.) ne- this is your nenä* (rivit 19–21, kuva 1A). Olli ajoittaa lausumansa siten, että hän aloittaa ensimmäisen sa-

nansa juuri ennen kuin pääsee Marian kanssa katsekontaktiin. *This*-sanan suurempi äänenvoimakkuus voi toimia huomionkohdistimena. Kun Maria kuitenkin ensin jää päivittelemään kättään, muotoilee Olli lausumansa uudelleen, nyt normaalilla äänenvoimakkuudella.

Myös tilaa tarkastellaan keskustelunanalyysissä osana sosiaalista toimintaa. Osallistujien orientoituminen tilaan yhtenä vuorovaikutuksen resurssina näkyy siinä, miten he ajoittavat ja muotoilevat puhe- ja muita toimintojaan. (Haddington ym. 2016: 164, 167.) Olli on ollut aiemmin ruokapöydän ääressä eikä olohuoneessa Marian ja Eetun kanssa. Hän kuitenkin tulee nyt samaan tilaan, joka mahdollistaa myös katsekontaktin Marian kanssa. Ollin olisi mahdotonta ruokapöydän äärestä käyttää kehollisia resurssejaan sananselitykseen, koska Maria on kumartuneena Eetun puoleen sohvalla.

Kendon (1990) on tutkinut eleitä ja tilaan asettumista. Hänen esittelemässä F-muodostelmassa (*facial formation*) osallistujat asettautuvat usein niin, että kaikilla on yhtäläinen visuaalinen pääsy välissään olevaan tilaan. Näin he voivat nähdä toistensa ilmeet ja eleet. (Ruusu vuori 2011: 52.) Osallistujien asettautumiseen vaikuttaa kuitenkin myös se, mitä he ovat kokoontuneet tekemään. Tällöin taustalla vaikuttavat heidän oikeutensa ja roolinsa. (Kendon 2010: 5, 11.) Maria, Eetu ja Olli muodostavat nyt tilan, jossa he eivät ole ympyrämuodostelmassa, mutta jossa Marialla ja Eetulla on molemmilla katsekontakti Olliin. Maria ja Eetu ovat lähes rinnakkain, ja Olli voi nähdä heidät molemmat. Tämä muistuttaa muodostelmaa esiintyjästä ja yleisöstä tai opettajasta ja opiskelijoista (Kendon 2010: 11). Muodostelmassa korostuu se, että Ollille annetaan asiantuntijan rooli tilanteessa.

Maria tuo seuraavassa vuorossaan ilmi sen, että tietää *nenän* suomeksi (rivi 24), mutta tarkoittaa eri sanaa. Hän aloittaa lausumansa rinnastuskonjunktioilla *mutta*, joka kytkee yhteen toisistaan syntaktisesti riippumattomia elementtejä (VISK §817). Lisäksi hän elehtii hyvin korostetusti, kuten voi havaita eleen yksityiskohdista (kuva 5). Hän vie sormensa ensin pois nenältään ja kysyy *mikä se on*. Sitten hän kääntää sormensa ensin posken viereen ja tuo sieraimen alle sanoen *tämä* (rivit 25–26, kuva 1B). On tärkeää huomata, että ele tuotetaan yleensä juuri ennen sitä sanaa, mihin se liittyy (Kääntä & Haddington 2011: 32). Deiktinen ele siis antaa merkityksen myös sanalle *tämä*. Kun Maria sanoo *this is your nenä*, hänen sormensa on vielä nenän päällä. *Mutta*-konjunktio kohdalla hän kuitenkin

siirtää korosteisesti sormensa pois kasvoiltaan ja tuo sormen takaisin kasvojaan kohti sanoen *mikä se on*. Lopulta hän osoittaa sieraintaan sanoen *tämä*. Maria yhdistää viestinnässään sanojen rytmitystä, elettä ja osoittamista. Myös Eetu kääntää katseensa Mariaan *tämä*-sanan kohdalla.



KUVA 5. This is your nenä mutta mikä se on tämä.

Olli vastaa Marian kysymykseen toistolla Marian eleestä, ei kuitenkaan yhtä korostetusti. Olli siirtää sormeaan nenältään sierainta kohti ja muodostaa epäröinti- tai prosessointi-äännähdykseksi tulkittavan äännöksen *öö*. Samalla hän kääntää katseensa Eetuun (rivi 29, kuva 1C). Esimerkiksi Carroll (2006) on osoittanut, että mikäli puhuja kääntää katseensa kohti vastaanottajaa sanahaun yhteydessä, hän kutsuu vastaanottajaa osallistumaan sanan hakemiseen. Olli siis hakee katseellaan apua Eetulta, joka myös näki Marian eleen ja tuottaa siitä nyt oman tulkintansa. Hän vastaa kehollisesti hyppäämällä sohvatyynyn päälle ja samalla tuottaa lausuman *äkänokka* (rivit 31–32, kuva 1D). Eetu suuntaa lausumansa Ollille, eikä esimerkiksi katso Mariaan. Ollille annetaan tässä tilanteessa asiantuntijan rooli. Myöskään Maria ei käännä katsettaan Eetuun vaan odottaa Ollin seuraavaa vuoroa.

Olli kääntää katseensa takaisin Mariaan ja tarjoaa tälle nyt selitystä *räkä* (rivi 33, kuva 5). Maria toistaa sanan (rivi 34). Olli katsoo Mariaa niin kauan, että tämän toisto on valmis, nyökkää hänelle ja vahvistaa tuotoksen *yes*. Maria toistaa sanan vielä uudelleen nyt nyökytellen samalla. Olli katsoo Mariaa, kunnes tämän toinen toisto valmistuu ja lähtee sitten paikalta. Suomenkielisen neuvottelun jälkeen Maria (rivi 40, kuva 1F) jatkaa vielä englanniksi ja toteaa *mocoksen* olevan espanjankielinen vastine *räkä*-sanalle. Sekä Olli että Eetu kiittaavat viestin vastaanotetuksi partikkeleilla *ohoh* ja *ookoo* (rivit 41 ja 43).

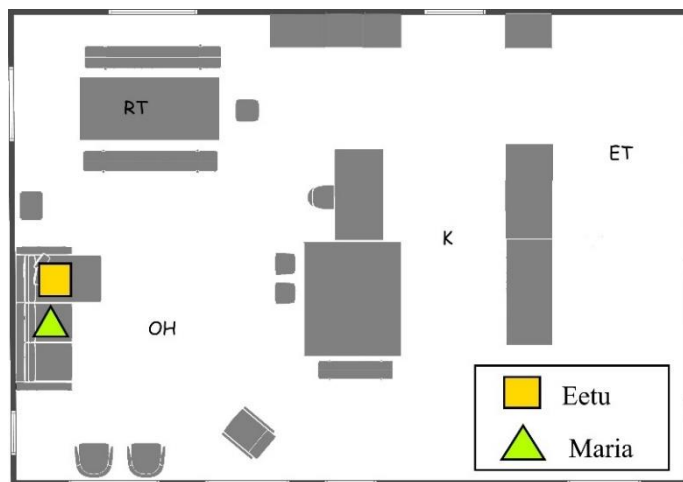
Ensimmäinen esimerkki saa siis alkunsa sanasto-ongelmasta, jonka Eetu ilmaisee sekä toistamalla virheellisen sanan että kertomalla ettei sana ole *mokus*. Maria kuitenkin itse pyytää Ollilta apua sanan ratkaisuun ja muotoilee kysymyksensä suomeksi. Hän osoittaa samalla kiinnostuksensa tietää kyseinen sana suomeksi. Oppimiseen orientoitumisen kannalta tässä tilanteessa kiinnostavaksi nousee Marian oman kysymyksen lisäksi myös osallistujien fyysinen asettautuminen niin, että Olli saa asiantuntijan roolin. Muutoinkin Ollin toiminnassa on merkkejä opetustoimintaan orientoitumisesta. Hänellä olisi ollut erilaisia vaihtoehtoja korjata Marian lausumaa, vaikkapa suora korjaus tai Marian kysymyksen jälkeen suora vastaus: *mokus on nenä*. Hän kuitenkin toimi niin, että vaihtoi paikkaa päästäkseen kasvokkain Marian kanssa. On mahdollista, että Olli oli aluksi aloittamassa opetussekvenssiä *THIS is your nenä* -lausumallaan (rivillä 19). Se, että nenä olikin Marialle tuttu sana, muutti tilanteen luonteen sanahauksi.

Tässä tilanteessa au pairin orientoituminen oppimiseen ei ole yhtä näkyvää kuin Liljan (2010) informanteilla, mutta au pair itse kuitenkin toistaa sanan pari kertaa ja nyökyttelee samalla. Lilja (2010: 220) mainitsee, että kakkoskielisissä keskusteluissa sanaa hakenut puhuja usein toistaa hänelle tarjotun sanan. Marian ensimmäinen toisto rivillä 34 on siis odotuksenmukaista. Ollin palaute Marian lausumasta *räkä* on varsin lyhyt *yes* sekä nyökäys. Sen jälkeen Maria kuitenkin toistaa sanan vielä toisen kerran (rivi 38). Olli odottaa Marian toisen toiston valmiiksi, mutta ei enää kommentoi sitä vaan lähtee paikalta. Toisella toistolla ei ehkä olekaan samanlaista vuorovaikutuksellista tehtävää kuin ensimmäisellä. Lilja (2010: 220) havaitsi omassa tutkimuksessaan samanlaista toimintaa ja analysoi sitä niin, että joskus toistoa käytetään ikään kuin mieleenpainamistarkoituksessa.

Maria palaa lopuksi espanjan kielen asiantuntijan ja opettajan rooliin kertomalla lapsille *mocos*-sanan olevan espanjaa. Tämä ei kuitenkaan toimi uuden opetussekvenssin alkuna, sillä lapset eivät nyt vuorostaan toista sanaa. Sen sijaan Olli osoittaa ihmetystä *ohoh* -vuorollaan (rivi 41) ja Eetu kuittaa viestin vastaanotetuksi lausumallaan *ookoo* (rivi 43). Sekvenssin lopuksi (rivi 45) Maria vielä kerran vahvistaa asian ja ikään kuin kokoavasti lopettaa teeman pitkittäen *yes*-sanaa *ye::s mocos*.

4.1.2. Tilanne, joka laajenee itsekorjauksesta opetussekvenssiksi

Au pairin asema perheessä on moniselitteinen, kuten Terhon (2015) informantit ovat ker-
toneet: au pair voi kokea itsensä esimerkiksi opettajaksi, lastenhoitajaksi, siskoksi, kave-
riksi, kodinhoitajaksi tai työntekijäksi. Tutkimusaineistossani au pair ja lapset suuntautu-
vat rooleihinsa yleensä niin, että au pair ohjaa ja opastaa lapsia. Seuraavassa tilanteessa
au pairin toiminta saa kuitenkin 2-vuotiaan Eetun ottamaan opettajan roolin. Tilanteessa
(2) Maria ja Eetu istuvat sohvalla (kuva 6) katsomassa tietokoneelta lastenohjelmaa.



KUVA 6: Marian ja Eetun sijoittuminen tilanteessa (2).

Lastenohjelmassa puhutaan suomea ja videolla on näkyvissä myös suomenkielinen teks-
tititys. Maria ja Eetu toistelevat videon repliikkejä, ja Maria kyselee välillä kysymyksiä
ohjelman hahmoista sekä tapahtumista. Videolla hevosenkenkä osuu koiran häntään, ja
au pair toistaa videon hahmojen puheen tahdissa sanan *täysosuma*.

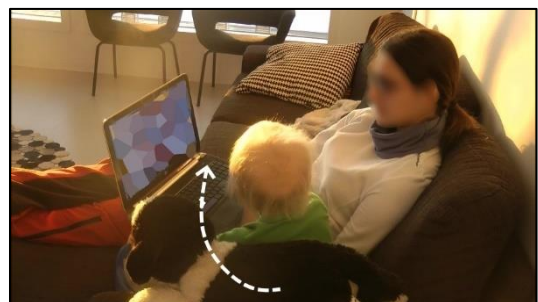
(2) Täysosuma (07:24–07:52)

- 01 Maria: ↑oi? (1.5) täysosu:ma.
02 (0.9)
03 Eetu: ((TAPUTTAEN PEHMOLELUA JA KATSOEN RUUTUA)) °täysosuma°,
04 (0.5)
05 Maria: ((KÄÄNTYEN EETUUN PÄIN)) ↑täysosusu:ma
06 Maria: ((KÄÄNTÄEN KATSEENSA KOHTI IKKUNAA)) # ↑täysosusu:ma.
#2A
07 Eetu: [no.
08 Maria: [oi: ((HUOKAISEE))
09 Eetu: ((NOUSEE ISTUMAAN RYHDIKKÄÄMMIN JA KÄÄNTYY ENEMMÄN MARIAAN PÄIN))
10 TÄYSOSU:MA.#
#2B
11 (0.3)

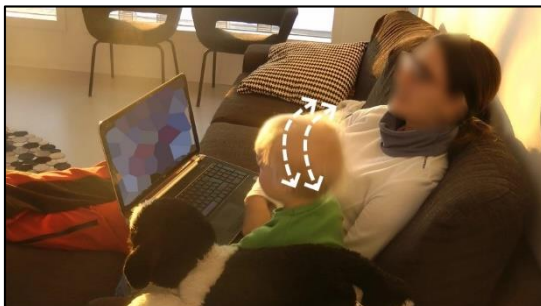
- 12 Maria: ((NYÖKYTELLEN))täyos(h)u:ma. he he
 13 Eetu: ((PAINOKKAASTI PÄÄTÄÄN PUISTAEN)) no, (.) täy- (.)
 14 ((NYÖKYTELLEN))täysosuma.((NOJAUTUU SOHVAA VASTEN))
 15 Maria: ((NYÖKYTELLEN))täyos(h) yma,
 16 (0.5)
 17 Eetu: ((NAKSAUTTAA KIELTÄÄN JA PUISTAA PÄÄTÄÄN)) no.
 18 Maria: [que es-
 19 Eetu: [täys o su ma. ((NYÖKYTTELEE VOIMAKKAASTI TAVUTTAESSAAN)) #
 #2C
 20 (0.3)
 21 Maria: ((NYÖKYTTELEE VOIMAKKAAMMIN TAVUTTAESSAAN)) täy o o sy# ma.((KÄÄNTYY
 KOHTI EETUA LAUSUMAN LOPUSSA)) #2D
 22 Eetu: ((NYÖKKÄÄ)) okei.
 23 (0.7)
 24 Maria: okei he he k(h)iitos (ka- Eetu).



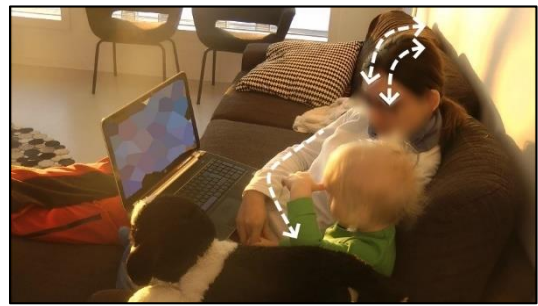
2A. Maria: †täysosusu:ma, rivi 6.



2B. Eetu: TÄYSQSU:MA, rivi 10.



2C. Eetu: täys o su ma, rivi 19.



2D. Maria: täy o o sy ma, rivi 21.

Rivillä 1 Maria toistaa videolta kuulemansa repliikin täysosuma. Hän painottaa sitä kuitenkin tavalla, joka ei ole tyypillistä äidinkieliselle puhujalle. Eetun katse on suunnattu videoon. Hän taputtaa pehmoleluaan ja toistaa repliikin hiljaisella äänellä (rivi 3). Maria jatkaa repliikin toistamista ensin kääntyen hieman Eetuun päin (rivi 5).

Sitten Maria kuitenkin kääntyy ikkunaa kohti (rivi 6, kuva 2A) ja samalla tuottaa uuden version sanasta. Katseen merkitystä on tutkittu esimerkiksi sanahakujen yhteydessä. On havaittu, että puhuja suuntaa katseensa etäisyyteen, kun hän hakee sanoja ja keskittyy omaan hakemisprosessiinsa. Näin kognitiivinen prosessi tulee myös muiden näkyville. (Goodwin & Goodwin 1986: 53, 69.)

Kolmannen toistonsa jälkeen (rivi 8) Maria voihkaisee pitkään *oi*:. Samaan aikaan Eetu lausuu englanniksi *no* ja nousee istumaan ryhdikkäämmin. Eetu kääntää päätään Mariaa kohti ja tuottaa rivillä 10 (kuva 2B) prosodisesti voimakkaan lausuman TÄYSQSU:MA. Eetu käyttää monia eri resursseja tuottaessaan vuoronsa. Hänen kehollinen läsnäolonsa muuttuu sohvalla nojailusta ryhdikkäämmäksi, hän kääntää ylävartaloaan kohti Mariaan ja kohottaa selvästi ääntään. Maria tuottaa seuraavan vuoronsa (rivi 12) nauraen ja nyökytellen. Eetu puistelee voimakkaasti päätään ja hylkää suorituksen englanniksi: *no* (rivi 13). Tässä on nähtävissä kolmiportainen opetussekvenssi: Eetu antaa esimerkin, Maria tuottaa vastauksen ja Eetu hylkää suorituksen.

Seuraavaksi Eetu jatkaa painokkaasti *täysosuma* ja lisää nyt mukaan myös voimakkaampaa nyökyttelyä (rivi 14). Vuoronsa lopuksi hän palaa takaisin rennompaan asentoon sohvalla. Maria toistaa rivillä 15 Eetun vuoron, jälleen naurahtaen. Jotta naurun merkitystä on mahdollista analysoida, on jälleen otettava huomioon konteksti, jossa se esiintyy (Lilja 2011: 74). Tässä kontekstissa Marian naurahtelun voisi tulkita kenties huvittuneisuudeksi, mutta kakkoskielisten on havaittu käyttävän naurua myös sanahaun kehyksenä tilanteissa, joissa he tuottavat natiivikielistä poikkeavia ilmauksia (Kurahila 2008: 123). Haakana⁵ (1999) puolestaan on havainnut naurua esiintyvän esimerkiksi kiusallisissa tilanteissa, joissa keskustelijan kasvot ovat uhattuna. Kurahila (2000b: 178) huomauttaakin puhujan kuvan itsestään kompetenttina kielenkäyttäjänä olevan tällöin vaarassa. Hän näkee naurun kakkoskielisen tavaksi osoittaa, että on tietoinen lausumansa poikkeavan tyypillisestä natiivikielenkäytöstä. (Haakana 1999: 231; Kurahila 2000b: 178; Kurahila 2008: 123.) On siis mahdollista, että Maria tuo naurullaan esiin myös rooliaan ei-äidinkielenä.

Rivillä 17 Eetu naksauttaa kieltään ja tuottaa englanninkielisen palautteen *no*. Ogdenin (2013) mukaan kielen naksautus on prosodinen keino, joka voi saada erilaisia tulkintoja. Sitä tulkitakseen tulee ottaa huomioon konteksti ja muiden modaliteettien käyttö. Naksautus yhdistetään usein tunteiden ilmaisuun, erityisesti negatiiviseen asennoitumiseen. (Ogden 2013: 299–300.) Tässäkin tilanteessa naksautus vaikuttaa tunneilmaisulta, Eetu vaikuttaa tyytymättömältä, sillä hän puistelee lisäksi päätään ja hylkää Marian suorituksen.

⁵ Haakanan (1999) informantit eivät ole kakkoskielisiä.

Maria vaihtaa kieltä espanjaan ja aloittaa lausumansa rivillä 18 *que es*. Eetu puhuu kuitenkin päälle. Hän hyödyntää jälleen prosodiaa sekä kehollisia resursseja ja rivillä 19 (kuva 2C) aloittaa jo kolmannen opetussekvenssin: *täys o su ma*. Tällä kertaa päänyökyttely on hyvin voimakasta ja rytmitetty tavuittain. Maria toistaa lausuman (rivi 21, kuva 2D) nyt ilman naurua, nyökyttelee voimakkaasti tavujen kohdalla ja lopussa kääntää katseensa Eetun. Eetu hyväksyy tuotoksen nyökkäyksellä ja *okei*-partikkelilla. Maria kiittää vielä Eetua seuraavassa lausumassaan rivillä 24 jälleen nauraen.

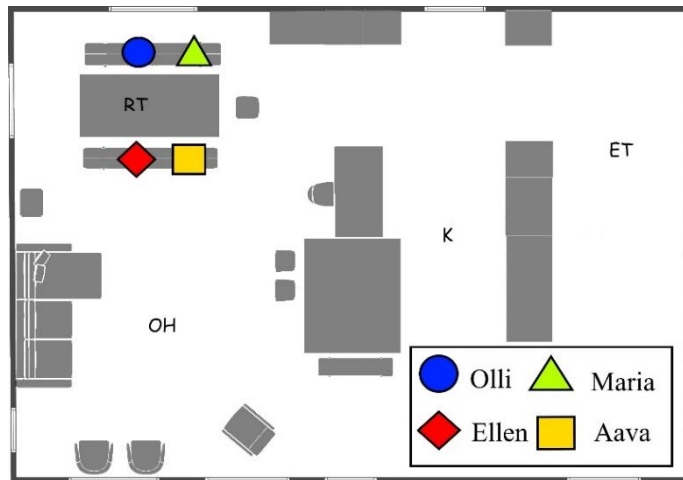
Tässä esimerkissä toteutuu opetusyksi (kysymys–tuotos–palaute) kolme kertaa. Kysymyksen tilalla on esimerkkilausuma *täysosuma*, joka Marian tulee tuottaa. Nämä syklit ovat litteraatissa riveillä 10–13, 14–17 ja 19–22. Katson, että Eetun ensimmäinen toisto rivillä 3 ei vielä kuulu opetussekvenssiin, koska se on lausuttu niin hiljaa. Myöskään Eetun kehollinen ilmaisu ei ilmaise, että toisto olisi merkityksellinen vuorovaikutustilanteessa. Sen sijaan huomattavaa on se, miten Eetun viimeinen esimerkki on tuotettu erittäin korosteisesti ja lisäksi selkeästi tavutettuna. Se tuo mieleen jopa ns. ulkomaalaispuheen tai hoivakielen, jossa puhetta hidastetaan ja selkeytetään (Suni 2008: 57; Lilja 2010: 33). Tavuja korostetaan prosodian lisäksi eleellä, eli päätä voimakkaasti nyökyttelemällä.

Marian toiminnassa on nähtävissä myös orientoitumista opiskeluun. Hän itse merkitsee ääntämisensä ongelmalliseksi usealla toistolla, hakuprosessin ilmaisulla sekä voihtaisuilla. Maria vastaa Eetun korjausaloitteeseen toistamalla ja lisäksi toistaa kehollisesti Eetun eleitä. Hän nyökyttelee sananpainon mukaan samoin kuin Eetu. Lopuksi Maria vielä kohdentaa lausumansa Eetulle kääntymällä häntä kohden ennen viimeistä tavua. Kun Eetu opettajan roolissa on hyväksynyt tuotoksen, Maria vielä kiittää häntä. Marian ympäröi syystä tai toisesta vastauksensa naurulla, mutta Eetu vaikuttaa orientoituvan opettamiseen ja lopettaa uuden tuotoksen vaatimisen vasta sen jälkeen, kun Maria on tuottanut lausuman, jonka aikana tämä ei naura.

4.1.3. Tilanne, jossa korjauksen kohteena on syntaksi

Edellisessä tilanteessa au pairin korjaaminen kohdistui hänen ääntämiseensä. Seuraavassa tilanteessa korjauksen kohteena on syntaksi. Tilanteessa (3) au pair ja lapset ovat asettautuneet pöydän äärelle leipomaan kuvan 7 osoittamalla tavalla. Videon aikaisemmasta kes-

kustelusta on käynyt ilmi, että tarkoituksena on leipoa piparkakkutalo.



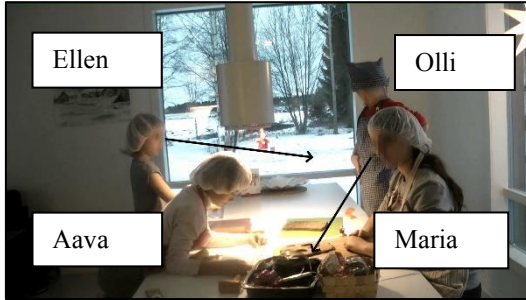
KUVA 7: Osallistujien sijoittuminen tilanteessa (3).

Osallistujista Ellen, Aava ja Maria ovat neuvotelleet siitä, miten olisi parasta piirtää piparkakkutalon osat. Ennen tilanteen alkua Ellen on ilmoittanut suuriäänisesti äidille, että veitsi on tarpeen ja käynyt keittiössä sellaista etsimässä. Äiti on kuitenkin antanut Ellenille sen sijasta taikinapyörän, jota hän nyt pitää kädessään. Ellen on keittiöstä tullessaan näyttänyt tuomaansa leivontavälinettä Marialle, ja tämä on nyökäyttänyt päätään sekä nostanut kättään Ellenille. Juuri ennen seuraavaa tilannetta Maria on puhunut Aavan kanssa, joka katsoo nyt viivoitinta ja mallikuvaa.

(3) It's saisinko veitsen (00:50–01:19)

01 Maria: yes(.)but I think that first we have to drau (0.2)
 02 ((KATSAHTAA ELLENIÄ)) somehow. ((KATSAHTAA KOHTI KAMERA, EHKÄ ÄITIÄ))
 03 (0.9)
 04 Ellen: ↑drau? #((NOSTAA KATSEENSA MARIAAN))
 #3A
 05 Maria: (.) öö draws yes I think that öö (.)
 06 ((ETSII PÖYDÄLLÄ OLEVASTA ASTIASTA JOTAKIN)) do you have.
 07 ((NOJAUTUU KOHTI AAVAA))öö saisinko.
 08 öö anna mulle öö # veit-((KATSOO ELLENIIN))veitsi.
 #3B
 09 (.)
 10 Ellen: öö ((KATSOO ÄITIIN)) mom say with this.#((NOSTAA TAIKINARULLAA))
 #3C
 11 (0.5)
 12 Maria: öö, ((ON MYÖS KÄÄNTÄNYT KATSEENSA ÄITIIN))
 13 Äiti: veitsi is fine.
 14 Maria: öö. it is only #((KUVANTAA KÄSILLÄÄN)) for drauwing fi[rst].
 #3D
 15 Äiti: [yea.
 16 (0.8)
 17 Aava: öö Mar[ia-

- 18 Ellen: [Maria it's ee #((NOSTAEN TAIKINARULLAA KÄDESSÄÄN))
#3E
19 ((TAHDITTA TAIKINARULLALLA)) saisinko veitsen.
20 (0.3)
21 Maria: aa:: ((SANOO NYÖKÄYTTÄEN KAHDESTI)) saisinko o veitsen.# =
#3F
22 Aava: = Ma[ria. we can make big one because this is very little.
23 Maria: [(°kiitti°).



3A. Ellen: ↑drau?, rivi 4.



3B. Maria: öö anna mulle öö veit- veitsi, rivi 8.



3C. Ellen: öö mom say with this, rivi 10.



3D. Maria: it is only for drauwing first, rivi 14.



3E. Ellen: it's ee saisinko veitsen, rivi 18.



3F. Maria: saisinko o veitsen, rivi 21.

Maria ohjeistaa muille osallistujille, että ensin piparkakkutalon malli pitää piirtää jotenkin taikinaan. Rivillä 1 Maria lausuu englanninkielisen verbin 'draw' diftongillisena *drau* ja saa Ellenin nostamaan katseensa pöydältä häneen. Ellen toistaa kuulemansa *drau?* (rivi 4, kuva 3A) nousevalla intonaatiolla. Kuten aikaisemmin on mainittu, toistolla on vuoro-vaikutuksessa monia merkityksiä. Toisto voi toimia korjausaloitteen lisäksi myös osoittamassa hämmästyystä tai yllättyneisyyttä suhteessa edeltävään vuoroon. Tällöin vuoro on Liljan (2010: 68) mukaan yleensä prosodisesti korostainen, kuten Ellenin lausuma on.

Maria aloittaa seuraavan vuoronsa (rivi 5) epäröintiäänellä *öö* sekä myöntöpartikkelilla *yes* ja vahvistaa näin Ellenin kuuleman. Hän siis tulkinnee Ellenin toiston joko ihmettelystä tai kuulemisen ongelmaksi. Samassa vuorossaan Maria kuitenkin myös korjaa ääntämistään. Korjaus on sulautettu muuhun puheeseen, joten korjausaloite ei tässä tilanteessa johda erillisen korjausjakson syntymiseen, vaan muu toiminta jatkuu.

Maria etsii pöydällä olevista leivontatarvikeista oletettavasti välinettä piirtämiseen ja lopulta nojautuu pöydällä eteenpäin. Hän katsoo Aavaa ja muodostaa pyyntölauseen (rivit 6–8, kuva 3B). Marian katse on aluksi suunnattu Aavaan, mutta tämän katse on koko ajan suunnattuna pöytää kohti. Lausuman lopuksi Maria siirtääkin katseensa Elleniin, joka on katsonut Mariaan koko tämän lausuman ajan. Pitää muistaa, että ennen tilanteen alkua Maria on nähnyt Ellenin pöytään tuoman leivontavälineen. Marialla on siis kaksi syytä katsoa Elleniin: Aava ei vastaa katseeseen ja lisäksi Marialla on tietoa, että Ellenillä on leikkausväline. Marian tapa muodostaa lause vaikuttaa merkitykselliseltä sitä seuraavan vuorovaikutuksen suhteen.

Maria aloittaa lausumansa englanniksi *do you have* (rivi 6) ja vaihtaa sitten kielen suomeksi. Hän aloittaa rivillä 7 konditionaalilla *saisinko* transitiiivilauseeseen, joka vaatisi genetiiviobjektin *veitsen*, mutta tekeekin itsekorjauksen vuoron sisällä. Hän muotoilee rivillä 8 lauseen uudelleen imperatiivilauseeksi, jossa subjekti *veitsi* on nominatiivimuotoinen. On oletettavaa, että imperatiivilauseeseen rakenne on au pairille tuttu, sillä hän on opiskellut suomea kurssilla. Imperatiivi kuuluu yleensä suomen kurssien opetussuunnitelmaan kurssin alkuvaiheessa⁶. Lisäksi hän on oppinut suomea myös perheessä. Marian lausumassa riveillä 5–8 on runsaasti *öö*-epäröintiäänteitä. Itsekorjauksen aloittamisen merkeiksi puheessa on osoitettu epäröintiäänteiden lisäksi ilmauksen kesken jättäminen, tauot sekä partikkelit *eiku*, *tai* ja *siis* (Sorjonen & Laakso 2005). Marian lausumassa on nähtävissä monia näistä piirteistä.

Jos mietitään osallistujien orientoitumista, on syytä kysyä keskustelunanalyysin peruskysymys: miksi juuri tämä tässä paikassa? (Sacks 1995) Miksi siis Maria siirtyy käyttämään

⁶ Esimerkiksi S2-opetuksessa paljon käytetty oppikirjasarja Suomen mestari (Gehring & Heinzmann 2013) esittelee imperatiivin ensimmäisen kirjan kuudennessa kappaleessa.

suomea, kun kaikki viestintä on sujunut hyvin englanniksi? Maria puhuu nyt Ellenin, Aavan ja perheen äidin kanssa, jotka kaikki ymmärtävät englantia. On mahdollista, että Ellenin aikaisempi korjausaloite rivillä 4 myötävaikuttaa suomen käyttämiseen, mutta näkisin, että yksi syy kielen vaihtamiseen olisi suomen kielen harjoittelu. Toisaalta taustalla voi vaikuttaa myös halu kuulua ryhmään (ks. luku 3.3.). Tarkastellaan kuitenkin seuraavaksi sitä, miten Ellen vaikuttaa Marian puhunnoksen tulkitsevan.

Aava ei vastaa Marialle eikä katso häneen, mutta Ellen ottaa puheenvuoron (rivi 10, kuva 3C) ja kertoo äidin ehdottaneen taikinapyörää piirtämiseen *mom say with this*. Hän nostaa samalla kyseistä välinettä kädessään. Tämä deiktinen ele luo samalla myös viittaukselle *this* merkityksen. Vaikka au pair kääntää katseensa juuri, kun Ellen on nostamassa taikinapyörää, ehtii hän luultavasti nähdä liikkeen alkavan.

Sekä Ellen että Maria katsovat kohti äitiä. Maria aloittaa rivillä 12 uuden vuoron epäröintiään teellä *öö*, jonka tasainen intonaatio implikoi vuoron jatkumista. Äiti kuitenkin ottaa puheenvuoron ja antaa luvan myös veitsen käyttämiseen: *veitsi is fine* (rivi 13). Seuraavan vuoron ottaa Maria ja epäröintiään teen jälkeen jatkaa kertomalla, että välinettä tarvitaan nyt ensin vain piirtämiseen: *öö. it is only for drawing first* (rivi 14, kuva 3D). Samalla hän tekee käsillään eleen, jossa hän kuvantaa jotain pitkänmallista suorakulmioista. Konteksti huomioon ottaen kuvantaminen voisi liittyä esimerkiksi viivoittimeen tai itse piparkakkutalon osaan. Äidin englanninkielinen lausuma *yea* rivillä 15 vahvistaa Marian ehdotuksen veitsestä piirtämisvälineenä.

Aava aloittaa vuoron *öö Maria* (rivi 17), mutta Ellen keskeyttää hänet puhumalla päälle. Hän nimeää Marian puheen vastaanottajaksi ja opastaa englanniksi, miten Marian aloittama lause olisi pitänyt sanoa. Nyt on syytä miettiä, miksi Ellen tekee korjauksen tässä kohdassa. Yhteisen ymmärryksen vuoksi korjaus on tarpeeton, Ellenhän on heti Marian lausuman jälkeen osoittanut ymmärtäneensä sen ja kertonut taikinapyörästä. Kurhila (2000a: 376) mainitsee, että jos kakkoskielinen esittää jonkin lausuman osan epävarmaksi merkittynä, se saattaa aiheuttaa tilanteen, jossa syntyperäisen on tietävämpänä odotuksenmukaista korjata kakkoskielistä. Marian puheessa riveillä 5–8 oli paljon epävarmuutta osoittavia piirteitä: epäröintiään teitä, taukoja ja sekä lauserakenteen (*saisinko* → *anna mulle*) että objektin (*veit- veitsi*) uudelleenmuotoilua.

Korjauksen viivästyminen vaikuttaa myös merkitykselliseltä: sillä tavoin Marialle tulee ilmi, ettei korjaus koske ymmärtämisiongelmaa. Piirtämisvälineen valintaan liittyvä aihe on nyt käsitelty loppuun, joten Ellen nostaa uudeksi topiikiksi korjauksen ennen kuin seuraava sekvenssi voi alkaa. Ellen tekee suoran korjauksen Marian lauseeseen: *it's ee saisinko veitsen* (rivit 18–19, kuva 3E). Hän käyttää apunaan myös eleitä: ensin hän nostaa taikinapyörää kohti itseään niin, että vaikuttaa kuin hän käyttäisi taikinapyörää huomion kohdistimena. Kuvasta 3D näkyy, missä asennossa taikinapyörä on ennen Ellenin aloittamaa lausumaa ja kuvasta 3E puolestaan, mihin Ellen sen vie. Lausumansa aikana Ellen heilauttaa taikinapyörää kaksi kertaa niin, että sen ”lyönnit” ikään kuin tahdittavat sanoja. Tällaisia eleitä kutsutaan syke-eleiksi ja niitä käytetään esimerkiksi tahdittamaan keskustelua ja korostamaan tärkeitä asioita (McNeill 2005: 40–41).

Maria katsoo Elleniin ja tuottaa rivillä 21 dialogipartikkelin *aa::*, joka on viivästynyttä tai muuttunutta ymmärrystä ilmaiseva partikkeli (Koivisto 2017: 475). Se ei siis välttämättä ilmaise, että kyseessä olisi uusi tieto vaan vastaanottaja ilmaisee, että hänen kognitiivisessa tilassaan on tapahtunut jokin muutos. *Aa*-partikkelin voi Koiviston mielestä osin rinnastaa Heritagén (1984: 2005) tutkimaan *oh*-partikkeliin, jota käytetään myös vuorovaikutustilanteen luomien odotusten perusteella. *Aa*-partikkelin prosodian eroista voi päätellä, ilmaistaanko sillä täysin uutta tietoa vai sellaista tietoa, joka on aiemmin jäänyt epäselväksi. Uusi tieto on prosodisesti korosteisempi. (Koivisto 2017: 478, 484–485.) Marian *aa* on voimakkaasti venytetty. Maria toiminto on siis mahdollista tulkita niin, että hän tuo esiin ymmärtäneensä asian nyt, vaikka tieto ei olisikaan uutta.

Maria toistaa Ellenin antaman esimerkin nyökytellen samalla päätään (rivi 21, kuva 3F). Maria tahdittaa lausumaansa nyökäytyksillään kuten Ellen on tahdittanut omaa lausumaansa taikinapyörällä. Ensimmäinen – korostetumpi – nyökäytys tulee *saisinko*-predikaatin ja toinen objektin *veitsen* kohdalle. Sen jälkeen Maria jää vielä nyökyttelemään vähäeleisemmin.

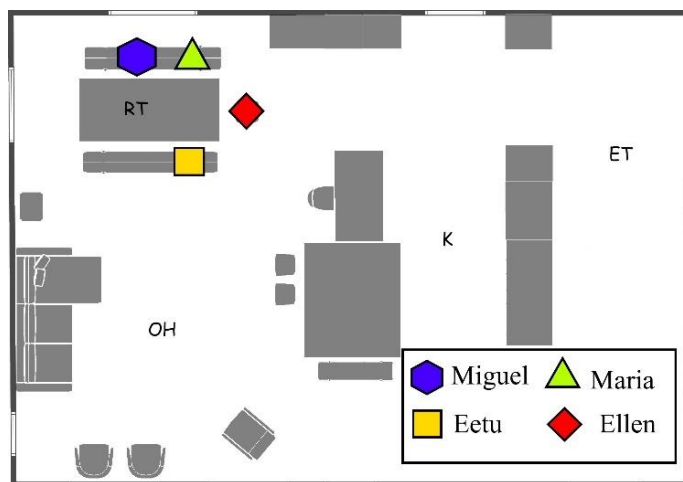
Ellen kääntää katseensa pois Mariasta jo ennen tämän vuoron loppua. Aava katsoo nyt Mariaan, ottaa puheenvuoron (rivi 22) ja ehdottaa piparkakkutalon suurentamista. Maria kääntää katseensa Aavaan. Hän kuitenkin tuottaa vielä Aavan lausuman päälle kiitoksensa hyvin hiljaisella äänellä (rivi 23) ja jää sitten kuuntelemaan Aavan puhetta.

Marian toiminnassa on jälleen havaittavissa oppimiseen orientoitumista. Ensinnäkin hän käyttää suomea tilanteessa, jossa sitä ei tarvitsisi käyttää. Hän kuuntelee Ellenin korjauksen, tuottaa *aa*-partikkelin ja toistaa esimerkin. Huomionarvoista on myös lausumaan liittyvä nyökyttely, joka toistaa Ellenin taikinapyörällä tekemää syke-elettä. Tilanne ei kuitenkaan muistuta opetussykliä, koska siitä jää puuttumaan palaute. Osasyyn tähän voi olla se, että Aavan ottaa puheenvuoron hyvin nopeasti, jo ennen kuin Marian toisto on valmis. Toisaalta videolta voi nähdä, että Ellen kääntää katseensa alas jo aikaisemmin.

Ellenin korjaus on kuitenkin kiinnostava. Yhteisen ymmärryksen palauttamisesta ei ole kyse, sillä hän oli jo osoittanut ymmärtäneensä Marian lausuman. Kyse voisi olla Sahlströmin (2011: 62) tutkimusten kaltaisesta tilanteesta, jossa Ellen havaitsee episteemisen epäsuhtauden ja opastaa Mariaa.

4.1.4. Tilanne, jossa au pairin oppimiseen orientoituminen on heikkoa

Seuraavassa tilanteessa (4) Ellen tekee avoimen korjausaloitteen ja au pair orientoituu korjaukseen. Hänen toiminnassaan ei ole kuitenkaan havaittavissa orientoitumista oppimiseen. Au pair leipoo lasten ja veljensä Miguelin kanssa piparkakkutaloo. Hetkeä aiemmin on käyty keskustelu siitä, miten piparkakkutalon seinät saataisiin kiinnittymään toisiinsa. Aava on juuri poistunut pesemään liimaamiseen tarkoitettua sivellintä. Miguel, Maria, Ellen ja Eetu tutkivat pöydän ääressä piparkakkutalon kokoamiseen käytettävää leivontaliimaa. Kuvasta 8 käy ilmi, miten he ovat asettautuneet pöydän ääreen.



KUVA 8: Osallistujien sijoittuminen tilanteessa (4).

Miguel kääntää katseensa muista kohti olohuonetta ja näyttää erittäin hämmästyneeltä. Hänen ilmeensä muuttuu niin, että hänen kulmakarvansa kohoavat, silmänsä suurenevät ja suunsa avautuu suureksi.

(4) Lämpäri (06:05–06:27)

01 Miguel: (que) portá[til#. ((VIE KÄTENSÄ OTSALLEEN))
#4A
02 Maria: [((KÄÄNTYY KATSOMAAN OLOHUONEESEEN))
03 Miguel: ((KATSAHTAA MARIAAN JA TAKAISIN OLOHUONEESEEN))
04 Maria: ((KURTISTAA KULMIAAN)) (0.8) Ol[li::,
05 Ellen ja Eetu: ((KÄÄNTYVÄT MYÖS KATSOMAAN OLOHUONEESEEN PÄIN))
06 Miguel: [(que) portá[til.
07 Maria: [älä #hyypi tänne?
#4B
08 (0.7)
09 Miguel: [<(que) portá:til>.
10 Maria: [täss on (.) #
#4C
11 Ellen: ((KATSAHTAA MARIAAN JA OJENTUU NOSTAMAAN PÖYDÄLTÄ LIIMAPURKIN KANNEN))
12 Maria: ee meidän tietokone:
13 (0.6)
14 Miguel: (- -) ((MUMISEE KÄTEENSÄ))
15 Ellen: ((OJENTAUTUU TAKAISIN PAIKALLEEN JA KATSOO MARIAAN)) what. #
#4D
16 (0.2)
17 Eetu: ((KÄÄNTYY KATSOMAAN OLOHUONEESEEN))
18 Maria: oi ((KÄÄNTÄÄ PÄÄTÄÄN SIVUTTAIN)) tietokone ee
19 Miguel: ((KÄÄNTYY KATSOMAAN MARIAA))
20 (0.9)
21 Eetu: ((KÄÄNTYY TAKAISIN KATSOMAAN MARIAA))
22 Maria: ((LAIITTA KÄTENSÄ OTSALLEEN)) >para no (-) cuerdo de como eran,<
23 (.)
24 Eetu: ((LIUKUU PÖYDÄLLÄ JA OJENTAUTUU KOHTI MARIAA)) # is tietokone:,
#4E
25 Maria: ei oo=
26 Eetu: ((LIUKUU TAKAISIN OMALLE PAIKALLEEN))
27 Ellen: =läppä[ri.
28 Maria: [ee läppäri. (0.6)
29 Ellen: ((SIIRTÄÄ KATSEENSA MARIASTA MIGUELIIN))
30 Miguel: ((NYÖKKÄÄ ELLENILLE))
31 Maria: @anteeksi: (.) kiitos korjata@.#
#4F
32 Ellen: ((HEILAUTTAA ITSENSÄ TAKAISIN ISTUMAAN PÖYDÄN ÄÄREEN))
33 Maria: ((SIIRTÄÄ KÄTENSÄ POIS OTSALTAAN, KÄÄNTÄÄ PÄÄNSÄ KOHTI AAVAA))



4A. Miguel: que portátil, rivi 1



4B. Maria: Ollii:, älä hyypi tänne?, rivit 4 ja 7



4C. Maria: täss on, rivi 10



4D. Ellen: what, rivi 15



4E. Eetu: is tietokone:, rivi 24



4F. Maria: anteeksi: (.) kiitos korjata, rivi 31

Miguel kääntyy katsomaan olohuoneeseen ja jää silmät suurina katsomaan näkemäänsä. Hän kauhistelee rivillä 1 espanjaksi *que portátil* 'lappäri' (kuva 4A). Hänen ilmeessään on tapahtunut selkeä muutos ja hän nostaa kätensä otsalleen. Peräkylän (2016: 72) mukaan ilme voi ennakoida puheenvuoron emotionaalista sävyä ja aloittaa emotionaalisen siirtymän esimerkiksi neutraalista huvittuneeseen. Tässä Miguel käyttää ilmettä, elettä (käden siirtäminen otsalle) ja prosodiaa ilmaisemaan, että jotakin erikoista tapahtuu. Muiden osallistujien huomio on ensin kohdistuneena liimapurkkiin, joten he eivät näe Miguelin ilmettä, mutta Maria nostaa katseensa olohuoneeseen heti Miguelin lausuman alussa (rivi 2). Miguel katsahtaa Mariaan, joka kulmiaan kurtistaen sanoo Ollin nimen venyttäen toruvalla äänellä (rivi 4).

Miguelin toiminta kertoo mielestäni osallistujien deonttisista oikeuksista. Hänhän voisi itsekin torua Ollia ja sanoa jotakin englanniksi, koska puhuu lasten kanssa muulloinkin englantia. Nyt kuitenkin vaikuttaa siltä, että Miguelin ensimmäinen vuoro toimii Marian toiminnan alullepanijana. Miguel lisäksi ikään kuin siirtää aloitteen Marialle kääntämällä katseensa tähän (rivi 3). Näkisin, että Marian rooli lasten au pairina tekee hänestä auktoriteetin, jonka deonttisiin oikeuksiin ja myös velvollisuuksiin kuuluu lasten toruminen.

Marian sanoessa Ollin nimen, myös Ellen ja Eetu kääntävät katseensa olohuoneeseen (rivi 5). Miguel toistaa ensimmäisen lausumansa, jonka lopussa Maria ottaa rivillä 7 vuoron päällekkäispuhuntaa. Maria jatkaa Ollille puhumista ja kieltää häntä hyppimästä *älä hypi tänne* nostaen intonaatiota lausuman lopussa. Uskoakseni Marian tarkoitus on kieltää Ollia hyppimästä jossakin olohuoneen tilassa (mahdollisesti *siellä*), mutta hän käyttääkin adverbia *tänne*.

Miguel jatkaa toistamalla jo kolmannen kerran alkuperäisen lausumansa (rivi 9), nyt hidastaen puhettaan. Maria kuitenkin puhuu jälleen Miguelin lausuman päälle ja osoittaa sekä katseellaan että puheenaiheellaan sanansa Ollille. Maria aloittaa lausumansa *täss on* (rivi 10), jonka jälkeen hän pitää pienen tauon. Samalla Ellen nojautuu eteenpäin ja ojentaa kätensä ottaakseen pöydältä liimapurkin kannen. Hän katsahtaa ensin Mariaan ja katsoo sitten kohti pöydällä olevaa kantta (rivi 11). Maria täydentää tauon jälkeen lausumaansa ensin epäröintiään *ee* ja sitten objektilla *meidän tietokone* (rivi 12). Marian lopettaessa lausumaansa, Ellen ojentautuu takaisin alkuperäiselle paikalleen liimapurkin kansi kädessään ja liikkeen aikana katsoo Mariaa. Hän jää katsomaan Mariaa ja kysyy tältä rivillä 15 (kuva 4D) englanniksi *what*. Samalla Eetu kääntyy uudelleen katsomaan olohuoneen tapahtumia (rivi 17).

Ellenin lausuma *what* rivillä 15 on avoin korjausaloite. Haakanan (2011: 60) mukaan avointen korjausaloitteiden käyttö liittyy päällekkäispuhuntaan, useiden toimintojen päällekkäisyyteen, puhujien väliseen etäisyyteen tai vuoron yllättävyyteen ja monitulkintaisuuteen. Ellenin avoin korjausaloite saattaa kohdistua koko Marian edeltävään vuoroon. Miguel puhui Marian vuoron päälle (rivit 9–10), joten kyseessä voi olla kuulemisen ongelma. Toisaalta Maria on vuorossaan sekoittanut adverbeja (*tänne – siellä, tässä – siellä*), joten korjausaloite voi kohdistua myös vuoron merkityksen tulkintaan. Maria orientoituukin Ollin torumisen sijasta nyt sanahakuun, mutta alkaa käsitellä ainoastaan lausumansa viimeistä sanaa virheellisenä. On huomattava myös se, että muutkin vuorovaikutuksen osallistujat vaikuttavat orientoituvan korjaukseen. Se näkyy niin, että Ellenin lisäksi myös Miguel (rivi 19) sekä Eetu (rivi 21) kääntyvät katsomaan Mariaa.

Marian toiminnassa on nähtävillä runsaasti kehollisia vihjeitä prosessoinnista. Hän lausaa rivillä 18 *oi* ja kääntää ensin päätään sivuttain. Hän toistaa sanan *tietokone*, tuottaa epäröintiään *ee* ja vie kätensä otsalleen. Hän myös siirtää katseensa pöydälle eteensä

eikä katso esimerkiksi Elleniä tai Eetua (kuva 9). Tällaiset eleet tunnetaan keskusteluanalyysissä *thinking face* -eleinä (ks. Goodwin & Goodwin 1986).

Marian seuraava lausuma (rivi 22) on espanjaa ja siinä hän ilmeisesti ilmaisee muistamattomuutensa kyseessä olevaan sanaan. Osallistumiskehikon kannalta Marian ratkaisu puhua espanjaa on kiinnostava. Marian espanjankielinen puhe on nopeaa, joten on ilmeisempää, että lausuma on suunnattu Miguelille ja/tai Marialle itselleen kuin kaikille vuorovaikutustilanteen osallistujille. Miguel ei reagoi puheeseen vaan seuraavan puheenvuoron ottaa Eetu.



KUVA 9: Marian asento sananhakutilanteessa.

Eetu tekee voimakkaan kehollisen eleen ja liikuu pöytää pitkin kohti Mariaa. Hän nostaa ylävartaloansa käsiensä varassa kohti Mariaa ja kohottaa ääntään sanoen *is tietokone:* (rivi 24, kuva 5) Maria kuitenkin hylkää Eetun ehdotuksen sanomalla *ei oo* (rivi 25). Maria ei puhuessaan katso Eetua eikä ota myöskään kättään pois otsaltaan. Eetu liukuukin takaisin paikalleen.

Ellen on katsonut Mariaa koko ajan ja ottaa nyt vuoron suoraan Marian lausuman perään. Hän antaa rivillä 27 suomennoksen *läppäri*, jonka Maria puolestaan toistaa aloittaen lausumansa osin päällekkäispuhuntana jo Ellenin vuoron aikana (rivi 28). Tällä teolla Maria tuo kenties julki, ettei tieto ole hänelle kokonaan uutta vaan sanahakuongelma liittyi muistamiseen. Ellen katsoo Mariaan, mutta tämä ei vastaa katseeseen.

Ellen siirtää rivillä 29 katseensa Migueliin. Miguel tulkinnee katseen merkitykselliseksi, koska hän nyökkää Ellenille ja ikään kuin kiittää tämän toiminnon (rivi 30). Maria katsoo edelleen pöytää ja tuottaa rivillä 31 (kuva 4F) anteeksipyynnön sekä kiittää korjauksesta:

anteeksi, kiitos korjata. Huomattavaa on se, että Maria itse sanallistaa Ellenin puhetoiminnon korjaukseksi. Kiinnostavaa on lisäksi se, että hän myös pyytää anteeksi. Maria siis tuo anteeksipyynnöllään esiin, että hän katsoo edeltäneessä toiminnossaan olleen jotain moitittavaa (ks. Schegloff 2005). Toinen huomionarvoinen asia on se, miten Maria muotoilee lausumansa prosodisesti. Hänen intonaationsa on hyvin tasainen niin, että se kuulostaa jopa mekaaniselta.

Ellen istuu takaisin omalle tuolilleen katsoen Miguelia (rivi 32). Hänen liikehdintänsä on suurieleistä: hän ikään kuin heilauttaa itsensä istumaan pöydän ääreen. Maria siirtää kätensä pois otsaltaan ja kääntyy katsomaan Aavaa (rivi 33), joka palaa nyt pöydän ääreen siveltimen kanssa.

Tässä Marian toiminta eroaa huomattavasti kolmesta aikaisemmasta tilanteesta. Hän ei luo katsekontaktia Elleniin eikä muihinkaan osallistujiin. Verrattuna aikaisempiin tilanteisiin, Maria ei myöskään nyökyttele korjausta sanoessaan. Peräkylä (2016: 67) huomauttaa, että ilmeettömyys hetkellä, jossa olisi odotuksenmukaista reagoida esimerkiksi hymyllä, voi etäännyttää osapuolia toisistaan. Tulkitsen Marian mekaanisen äänen yhdistettynä katsekontaktin puutteeseen yritykseksi etäännyttää muut osallistujat.

4.1.5. Yhteenvetoa tilanteista (1)–(4)

Tilanteessa (1) korjaus kohdistuu Marian sanavalintaan (*mocos*). Kyseessä on toisen (Olli) aloittama korjaus, jossa korjauskeinona käytetään ymmärrysehdokasta. Kun käy ilmi, ettei Ollin tarjoama *nenä* olekaan se sana, jota haetaan, käynnistyy sanahaku, johon osallistuu myös Eetu. Eetu tarjoaa sanaa *äkänokka*, jonka Olli muotoilee muotoon *räkä* ja kertoo sen Marialle. Korjauksen tekee siis lopulta Olli. Au pair toimii tilanteessa aktiivisesti: hän kysyy sanan suomennosta Ollilta, odottaa Ollin selitystä, kysyy tarkentavan kysymyksen, odottaa sanahaun lopputulosta, toistaa sanan kahdesti ja nyökyttelee lausussaan. Olli saa asiantuntijan roolin, joka korostuu myös siinä, miten vuorovaikutuksen osallistujat asettautuvat tilaan. Sekä Eetu että Maria katsovat Ollia, kun sanaa etsitään. Lopuksi Maria ottaa itse opettajan roolin ja kertoo *mocos*-sanan olevan espanjaa.

Tilanteessa (2) korjaus kohdistuu Marian ääntämiseen. Nyt korjauksen aloittaa Maria itse toistamalla sanan monta kertaa. Hän myös merkitsee sanan ongelmalliseksi huokaisemalla. Tilanteesta muodostuu opetussekvenssi, jossa Eetu tarjoaa esimerkkiä ääntämisestä ja hylkää Marian tuotoksen useamman kerran. Opetussykli toistuu kolme kertaa. Korjauksen tekee lopulta Maria itse, kun Eetu hyväksyy hänen lausumansa. Vaikka Maria aluksi nauraa tuottaessaan vastausvuoroja Eetun esimerkkien perässä, hän toimii aktiivisesti oppijan roolissa ja toistaa sanan odotuksenmukaisesti. Hän myös nyökyttelee Eetun tavutusesimerkin mukaan. Lopuksi Maria kiittää Eetua.

Tilanteessa (3) korjaus kohdistuu Marian suomenkielisen lausuman syntaksiin. Kyseessä on toisen (Ellen) aloittama toisen (Ellen) tekemä suora korjaus. Korjaus tehdään viiveellisen jälkeen, kun edeltävä sekvenssi on saatu loppuun. Maria kuuntelee, aloittaa toiston dialogipartikkelilla *aa*, toistaa korjauksen ja nyökyttelee samalla tavalla kuin Ellen on tahdittanut sanoja taikinapyörää nostelemalla. Au pair ei kuitenkaan saa lausumastaan palautetta Elleniltä vaan Aava aloittaa oman vuoronsa heti hänen vuoronsa perään. Au pair kiittää hiljaa.

Tilanteessa (4) Ellen aloittaa avoimella korjausaloitteella (*what*) korjaussekvenssin. Koska kyseessä on avoin korjausaloite, ei ole varmaa, mikä toimii ongelmavuorona. Se on mahdollisesti koko Marian edeltävä lausuma. Maria tulkitsee korjausaloitteen kuitenkin koskevan sanasto-ongelmaa ja alkaa etsiä oikeaa sanaa, vaikka on juuri nuhdellut olohuoneessa olevaa Ollia. Hänen asentonsa ja eleensä pitää kättä otsallaan antavat sen vaikutelman, että hän haluaa prosessoida ilman apua. Muut osallistujat katsovat au pairia ja odottavat. Eetu osallistuu sanan etsimiseen ja tarjoaa vahvistusta Marian jo sanomalle *tietokone*-sanalle. Maria kiistää sen olevan oikein ja välttelee edelleen katsekontaktia. Ellen tekee korjauksen, mutta ei saa Marian katsekontaktia vaan sen sijaan katsoo Migueliin. Maria toistaa sanan osin päällekkäispuhuntana, pyytää anteeksi ja kiittää korjauksesta. Marian toiminnassa ei ole nähtävillä samanlaista oppimiseen orientoitumista kuin aikaisemmin, sillä hän ei katso korjauksen tekijää tai nyökyttele. Sen sijaan vaikuttaa siltä, että hän yrittää etäännyttää muita osallistujia, sillä hän ei katso muita ja lisäksi puhuu monotonisesti.

4.2. Tilanteet, joissa au pair ei orientoidu korjaukseen

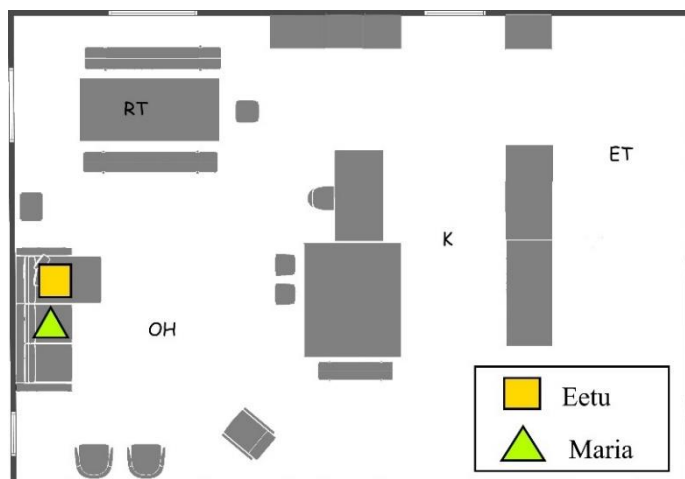
Vaikka keskusteluanalyysissä usein tähdätään säännönmukaisuuksien löytämiseen, ovat ilmiöstä poikkeavat tilanteet myös tärkeitä (Siitonen 2016: 47). Tutkimusaineistosta on hyvä etsiä tapauksia, jotka eivät ole prototyyppisiä esimerkkejä, jotta kohteena olevan ilmiön ydin ja rajat tulevat selkeämmin esille. (Vatanen 2016: 323.) Poikkeavat tilanteet kertovat sääntöjen olemassaolosta jo siten, että huomaamme niissä olevan jotain poikkeavaa.

Tässä luvussa tarkastelen kahta tilannetta, joissa Maria ei toista korjausta. Ensimmäinen niistä on jatkoa Täysosuma-tilanteelle (2), jossa Eetu korjasi au pairin ääntämistä. Haluan tämän analyysin avulla osoittaa, miten eri tavalla au pair kohtelee tätä korjausaloitetta. Toisessa analyysissä pohdin, onko Ellenin tekemä toisto edes tarkoitettu korjaukseksi ja tarkastelen, miten au pair tilanteessa toimii. On syytä muistaa, että toistolla toteutetaan myös muita vuorovaikutustoimintoja kuin korjauksia, kuten hämmästelyä, uuden tiedon vastaanottoa ja erimielisyyden ennakoitua (ks. Kurhila & Lilja 2017).

4.2.1. Tilanne, jossa korjausaloite houkuttelee opetussekvenssiin

Aiemmin tarkastelin sitä, kuinka Eetu opastaa Mariaa ääntämisessä tilanteessa (2). Maria ja Eetu toimivat siinä odotuksenmukaisesti rooleissaan opettajana ja oppijana. Samasta videonkatsomistilanteesta on seuraavakin esimerkki. Tilanteiden välillä on kulunut aikaa 46 sekuntia. Nyt kuitenkin Marian toiminta eroaa huomattavasti aikaisemmasta.

Maria ja Eetu ovat jatkaneet sohvalla (kuva 10) lastenohjelman katsomista ja kommentoimista sen jälkeen, kun Eetun johtama opetussekvenssi on päättynyt. Videolla koira-hahmo ilmoittaa hoitavansa homman. Maria toistaa videon perässä ja Eetu alkaa jälleen opettaa hänelle oikeaa ääntämistä. Kiinnostavaa on se, että videolla eläinhahmo sanoo: *(nimi) hoitaa homman* ja Marian toisto *tä mää homma* eroaa alkuperäisestä. Eetu nostaa käsittelyyn ja korjauksen kohteeksi kuitenkin sanapainon.



KUVA 10. Osallistujien sijoittuminen tilanteessa (5).

(5) Tämä homma (08:10–08:16)

01 Maria: ((KATSOO TIETOKONETTA)) tä mää hom ma.
 02 Eetu: ((PUISTAA PÄÄTÄÄN)) no. (.) tämä
 03 ((NYÖKYTTELEE VOIMAKKAASTI TAVUTTAESSAAN)) om ma.
 04 (2.2)
 05 Maria: .hhh (.) kaivu käyntiin.
 06 (.)
 07 Eetu: (-) käyntiin. (.) menoa. ((LYÖ NYRKILLÄ SOHVAAN))

Maria tuottaa oman vuoronsa (rivi 1) tavalla, joka ei painotukseltaan ole äidinkieliselle tyypillinen. Eetu puistaa päätään (rivi 2) ja kieltää englanninkielisellä lausumallaan *no*. Näkisin tämän puhetoiminnon toimivan Marian suorituksen hylkäyksenä, sillä se saa jatkokseen toiston Marian lausumasta, johon Eetu on kuitenkin tehnyt muutamia muutoksia (rivit 2–3). Toiminto ei ole pelkkä suora korjaus, koska sitä edeltää tuotoksen hylkäys. Mielestäni Eetun *no* ja sen jälkeinen esimerkkisuoritus houkuttelevatkin opetussekvenssiin. Tilanteessa tulee hyvin esille myös analyysien kontekstisidonnaisuus. Muussa kontekstissa analysoisin tilanteen ehkä ainoastaan korjausaloitteeksi, mutta koska au pair ja Eetu ovat juuri (ks. tilanne (2)) käyneet läpi opetuksellisen tilanteen, on perustelua ajatella myös tätä Eetun toimintaa opetuksellisena aloitteena.

Eetu painottaa erityisesti sanaa *homma* ja nyökäyttää jälleen päätään kaksi kertaa tavujen mukaan. Lisäksi hän korostaa ensimmäisen tavun painoa prosodian avulla. Eetun ilmaisu muistuttaa osin aikaisempaa tilannetta (2). Erona tilanteiden välillä on se, että sekä Maria että Eetu katsovat tiiviisti tietokonetta puhuessaan, eivätkä esimerkiksi käännä päätään tai ylävartaloaan toisiaan kohti, kuten tilanteessa (2). Video on sekä puhuttu että tekstitetty suomeksi, joten au pair saattaa huomata, että on sanonut eri tavalla kuin videolla.

On huomattava myös, että Eetun lausumassa on lapsen kehittyvälle kielelle tyypillisiä foneettisia puutteita (ks. esim. Vaskuri 2000). Hän lausuu sanan 'homma' ilman h-kirjainta: om ma (rivi 3). Tälläkin voi olla osuutta siihen, miksei Maria toista Eetun korjausta.

Vaskuri (2000) havaitsi tutkimuksessaan aikuisten kantavan suurimman vastuun korjauksista ja huomautti, että 2.7- ja 3-vuotiaat lapset eivät välttämättä osaa vielä nähdä keskustelua vastaanottajan kannalta ongelmaisena. He saattoivat kuitenkin käyttää itsekorjausta erityisesti muokatakseen lausumaansa foneettisesti selvemmäksi. (Vaskuri 2000: 64.) Vaikka oma aineistoni on hyvin suppea, on kiinnostava huomata, että Eetun tekemät korjaukset koskevat juuri foneettisia piirteitä. Toinen havainto on se, että kun aikaisemmassa tilanteessa (2) Maria itse merkitsi ääntämisensä ongelmaksi ja aloitti itsekorjausjakson, toimii Eetu nyt korjausjakson aloittajana. Myös tällä voi olla vaikutusta siihen, ettei Maria lähde mukaan opetussekvenssiin.

Maria ei siis nyt osoita oppimiseen orientoitumista toiminnallaan ja esimerkiksi toista Eetun lausumaa. Hetken hiljentymisen ja kuuluvan sisäänhengityksen jälkeen hän jatkaa videon repliikkien toistamista rivillä 5. Orientoitumisen puutteena näen esimerkiksi sen, ettei Maria käänny Eetun päin tai luo tähän katsekontaktia vaan pitää katseensa koko ajan tietokoneessa. Marian orientaatioissa näkyy huomattava ero aikaisempaan ja puhe-toimintaan verrattuna (vrt. tilanne 2).

Vuoron vaihdon välillä on kuitenkin 2.2 sekunnin tauko (rivi 4). Tauon aikana toiminta videolla jatkuu, joten Eetu ja Maria voisivat jatkaa repliikkien toistoa. Jefferson (1989) on esittänyt, että puheessa pidetty yli sekunnin tauko aiheuttaa sen, että joku täyttää sen ottamalla puheenvuoron. Siedettyjen taukojen pituuksissa on kuitenkin kulttuurisia ja kontekstuaalisia eroja. Vatanen (tekeillä) on tutkinut taukoja suomalaisissa keskusteluissa ja havainnut, että vaikka osallistujat ovat hiljaa, he usein tekevät jotain kehollisesti. Tilanteessa, jossa katsotaan videota, kuten Maria ja Eetu tässä tekevät, siedetään varmasti huomattavasti pidempiäkin taukoja.

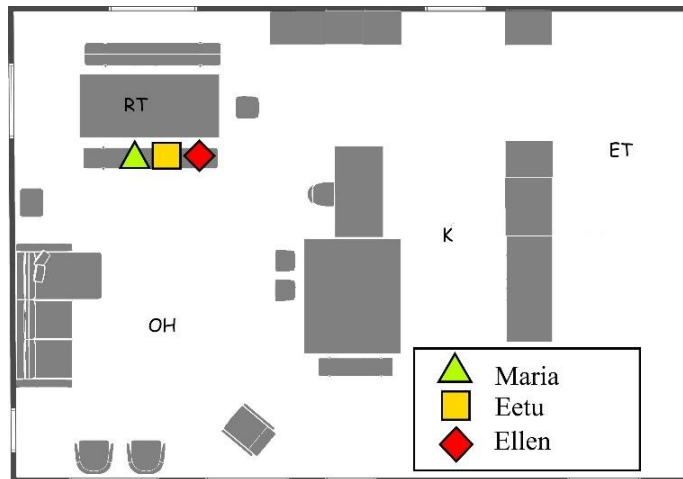
Tauko voi kuitenkin olla Marian toistolle jätetty tila, joka nyt jää täyttämättä. Odotuksenmukaista voisi olla, että mikäli Maria olisi tulkinnut Eetun kielellisen ja ei-kielellisen

toiminnan opetussekvenssin etujäseneksi, hän olisi vastannut siihen toistolla. Myös Marian sisäänhengitys ja sen jälkeinen tauko rivillä 5 ovat tärkeitä huomata. Sisäänhengitys implikoi puheenvuoron ottamista ja vaikuttaakin siltä, että Maria aikoi sanoa jotain, muttei tee sitä. Vuorovaikutuksen osallistujat ovat herkkiä aistimaan toistensa viestejä. Niinpä sisäänhengityksen ja tauon yhdistelmällä tulee muiden osallistujien – tässä Eetun – havaittavaksi se, että jotain jäi tapahtumatta. Kun Maria rivillä 5 jatkaa videon repliikien toistoa, Eetukin jatkaa toimintaa (rivi 7).

Täysosuma-tilanteessa (2) Maria itse merkitsee ääntämisensä ongelmalliseksi. Maria vastaa Eetun korjausaloitukseen toistamalla ja lisäksi toistaa kehollisesti Eetun eleitä. Hän nyökyttelee sananpainon mukaan samoin kuin Eetu. Lopuksi Maria vielä kohdentaa lausumansa Eetulle kääntymällä häntä kohden ennen viimeistä tavua. Tilanteessa (5) Maria sen sijaan on hiljaa Eetun korjausaloitteen jälkeen. Osasyynä Marian oppimiseen orientoitumisen puutteeseen voivat olla myös roolit. Kurhila (2000) on havainnut kakkoskielisten ja äidinkielisten välisessä institutionaalisessa keskustelussa esiintyvän huomattavasti vähemmän esimerkiksi suoria korjauksia kuin voisi olettaa. Syynä tähän hän esittää sen, että institutionaalinen rooli esim. virkamiehenä asettaa tiettyjä vaatimuksia asioiden hoitumiselle. Virkamiehen tehtävä on huolehtia, että asiakas saa palvelua, jolloin korjaussekvenssi hidastaisi prosessia (Kurhila 2000: 179.) Vaikka Maria ei ole virkamies, saattaa Marian rooli au pairina voittaa hänen roolinsa kielenoppijana.

4.2.2. Tilanne, jossa korjaus on sulautettu

Seuraavassa esimerkissä Ellen tarjoaa mahdollisesti ymmärrysehdokasta, mutta Marian ainoa reaktio on hymy. Ellenin korjaus ei ole prototyypinen, koska se voisi toimia myös uutta tietoa vastaanottavana vuorona. Pohdinkin analyysissäni myös sitä, voidaanko Ellenin lausuma tulkita korjaukseksi. Tilanteessa Ellen ja Eetu istuvat samalla penkillä Marian kanssa ja maalaavat munakennoista possunkärsiä suunniteltuun leikkiin Marian auttaessa heitä (kuva 11).



KUVA 11: Osallistujien sijoittuminen tilanteessa (6).

Maria näkee, että Eetu alkaa maalata munakennoa mustalla värillä. Marian toiminnasta käy selkeästi ilmi, että possunkärsiä on ollut lupa maalata vain pinkillä.

(6) Okei black musta (0:45–01:06)

01 Maria: ↑ei #((OTTAÄ EETUN KÄDESTÄ KIINNI)) (0.4) E:: TU.
#6A

02 @how many times do I have to tell you that@(.)

03 Ellen: ((KATSOO EETUN KÄTEEN))

04 Eetu: ((KATSOO MARIAN KÄTEEN JA KURTISTAA KULMIAAN))

05 Maria: you can only (.) use (.) pinkki. #((KATSOO EETUUN))
#6B

06 (1.7)

07 you cannot use (0.7)

08 ee (.) ((SIIRTÄÄ KÄTENSÄ OSOITTAMAAN VÄRIÄ)) # black.
#6C

09 (0.5)

10 Eetu: ((KATSOO MAALEIHIN))

11 Ellen: ((KATSOO MAALEIHIN))

12 okei black mus # ((NOSTAA KATSEENSA MARIAN)) ta.
#6D

13 (0.5)

14 Maria: ((HYMYILEE)) hhh (0.6)

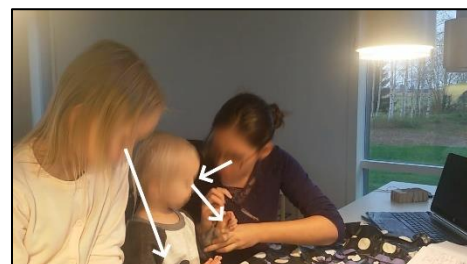
15 Ellen: ((HYMYILEE))

16 Maria: if you want to use black (0.4) then maybe (.)

17 öö where it i::s,



6A. Maria: ↑ei E::TU, rivi 1.



6B. Maria: you can only use pinkki, rivi 5.



6C. Maria: you cannot use ee black, rivi 8.



6D. Ellen: okei black musta, rivi 12.

Maria ottaa Eetua kädestä kiinni molemmin käsin (rivi 1, kuva 6A) ja katkaisee näin epätoivotun toiminnan sekä kehollisesti että prosodisin keinoin kohottamalla ääntään. Maria ottaa lisäksi siveltimen pois Eetulta. Myös Lehtola (2019) on havainnut au pairin käyttävän kontrolloivaa kosketusta vuorovaikutuksessaan Eetun ja Ollin kanssa. Kontrolloiva kosketus on keino pyrkiä hallitsemaan vastaanottajan kehollista toimintaa. Cekaite (2016) mukaan aikuiset käyttävät erityisesti pidennettyä kosketusta lapsen hallitsemiseen sekä saadakseen lapsen huomion kohdistumaan haluttuun toimintaan (Lehtola 2019: 6; Cekaite 2016: 30–33.) Eetu ei voi nyt jatkaa maalaamista, koska sivellin on Marialla, ja tämä myös pitää hänen kädestään kiinni. Kontrolloivan kosketuksen lisäksi Maria puhuu rivillä 2 Eetulle nuhtelevalla äänensävyllä: *how many times do I have to tell you that*. Tulkitsen sävyn nuhtelevaksi prosodian, sanavalintojen sekä muun sanoja ympäröivän toiminnan vuoksi.

Ellen katsahtaa rivillä 3 Eetun käsiin Marian kohottaessa ääntään, mutta jatkaa sitten maalaamista. Eetu ei vastaa Marian katseeseen vaan katsoo vasenta kättään, pöytää ja Marian kättä. Koska katseen avulla voidaan ilmaista toisille osallistujille esimerkiksi valmius kohtaamiseen, voi puuttuva katsekontakti olla merkki siitä, ettei kohtaamiseen olla valmiita (Ruusuvuori 2016: 52). Eetu kuitenkin kurtistaa kulmiaan katsoessaan Marian kättä (rivi 4). Vaikka ilmeet voidaan nähdä jopa ei-tarkoituksellisena viestintäkanavana, vuorovaikutuskumppani saattaa kuitenkin nähdä ne ja kenties ottaa ne huomioon oman viestintänsä keinoissa (Peräkylä 2016: 77). Maria hakee Eetun katsetta muistuttaessaan pinkin olevan ainoa sallittu väri *you can only (.) use (.) pinkki* (rivi 5, kuva 6B). Samalla Marian äänensävyssä tapahtuu muutos, ja hän jatkaa puhettaan neutraalimmalla äänensävyllä.

Marian toiminnassa on nähtävillä useiden resurssien yhtäaikainen käyttö. Hän pitää edelleen Eetun kättä omien käsiensä välissä, mutta nyt hän myös nostelee Eetun kättä pu-

heensa tahdissa. Maria myös hidastaa puhettaan pienillä tauoilla sanojen välissä kertoosesaan, millä värillä Eetu saa maalata: *only (.) use (.) pinkki* sekä muuttaa äänensävyään nuhtelevasta neutraalimmaksi.

Maria muistuttaa mustan olevan kielletty väri ja siirtää samalla kätensä osoittamaan oletettavasti⁷ mustaa väriä: *you cannot use ee black* (rivit 7–8, kuva 6C). Marian lausuma koostuu nyt puheen ja osoittavan eleen yhdistelmästä. Eleen tuottaminen myös ajoittuu niin, että se edeltää sanaa johon osoittaminen liittyy (Kääntä & Haddington 2011: 32). Deiktinen ele liittyy tässä epätoivottuun väriin, ja se kohdistaa Eetun huomion väriä kohti (rivi 10). Osoittavilla eleillä on saavutettu tilanne, jossa sekä Maria että Eetu katsovat kohti samaa objektia. Samaan paikkaan kohdistettu katse voikin luoda yhteistä osallistujutta (Kääntä & Haddington 2011: 28).

Myös Ellen on rivillä 11 siirtänyt katseensa Marian käteen ja ottaa puheenvuoron: *okei black musta*. Hän tarjoaa Marialle *black*-adjektiivin suomennosta sen jälkeen, kun Maria on epäröinyt ennen sanaa äännähdyksellä *ee* sekä pienellä tauolla. Ellen nostaa katseensa Mariaan kesken sanan *musta* lausumista (rivi 12, kuva 6D). Katseella voidaan esimerkiksi Käännän ja Haddingtonin (2011: 28–29) mukaan tehdä monia asioita, kuten rakentaa yhteistä osallistujutta, osoittaa ymmärrystä sekä valita seuraava puhuja. Vaikuttaakin siltä, että Ellenin vuoro joko ilmaisee ymmärrystä tai kutsuu Mariaa vastaamaan lausumaan.

Maria ei kuitenkaan katso Elleniin vaan jatkaa Eetun kanssa maalaamista. Katseen avulla voidaan myös näyttää toisille osallistujille, ollaanko keskittyneitä keskusteluun vai johonkin muuhun aktiviteettiin (Ruusuvoori 2016: 60). Maria reagoi Ellenin aloitteeseen hymyllä (rivi 14), mutta ei kuitenkaan esimerkiksi toista sanottua, mikä olisi odotettavaa, jos hän tulkitsisi lausuman korjausaloitteeksi. Hymyllä Maria kuitenkin tuo ilmi sen, että hän on huomannut Ellenin kommentin. Myös Ellen hymyilee (rivi 15). Jaettu hymy voi Peräkylän (2016: 67) mukaan tuoda osapuolia lähemmäs toisiaan ja vaikuttaakin siltä, että ele luo tässä tilanteessa kontaktin Marian ja Ellenin välille. Maria ei hymyä seuraavassa lausumassaan kuitenkaan käytä Ellenin tarjoamaa suomennosta, vaan jatkaa edelleen englanniksi: *if you want to use black* (rivi 16). Tilanne jatkuu Marian Eetulle osoittamilla ohjeilla ja vaihtoehdoilla.

⁷ On mainittava, että videokuva rajautuu niin, ettei kuvasta näe itse maaleja. Aikaisemmin näkemästäni toiminnasta voin kuitenkin päätellä, että Marian osoittamassa kohdassa sellaisia on.

On epäselvää, onko Ellenin lausuma tarkoitettu varsinaisesti korjaukseksi. Se alkaa dialogipartikkelilla *okei*, joka voisi implikoida Ellenin rekisteröivän tiedon uutena. Okeipartikkelin käyttöä tarkastellut Pekkanen kuitenkin huomasi tällaisissa tapauksissa prosodisen korostuksen, jossa e-äännettä venytettiin. (Pekkanen 2017: 62.) Ellenin *okei* ei ole venytetty, mutta sen sijaan hän ajoittaa kehollisen toimintansa niin, että hän nostaa katseensa Mariaan sanan keskellä. *Okei* voi Pekkasen mukaan myös toimia sekvenssien rajakohdassa niin, että se osoittaa aikaisemman toiminnan loppuun suoritetuksi ja aloittaa uuden toiminnan (Pekkanen 2017: 27–28). Ellenin lausuma olisi siis antanut mahdollisuuden esimerkiksi aloittaa uusi sekvenssi *musta*-sanan käytöstä.

Kurhilan (2003; 2006) tutkimuksissa institutionaalisista tilanteista natiivin ja ei-natiivin välillä havaitaan, että usein natiivin tekemät korjaukset on sulautettu tiedon rekisteröintiin. Opintotoimiston sihteerit siis korjaavat natiivin puhetta sellaisessa sekventiaalisessa paikassa, jossa toisto on muutenkin odotuksenmukainen. He lisäävät korjaukseen myös partikkelin *joo*. Nähtävissä on lisäksi toimintaa, jossa puhetempoa nopeutetaan vähentämään itse korjaukseen kohdistuvaa merkitystä ja ikään kuin orientoidutaan jo eteenpäin. Sulautetun korjauksen etu on se, ettei se nosta poikkeamaa huomion kohteeksi eikä näin ollen venytä korjausjaksoa. Kurhila näkee sen keinona minimoida korjauksen aiheuttama uhka keskustelijoiden kasvoille. (Brown & Levinson 1987; Kurhila 2000b: 174–176.)

Sekä Kurhilan (2003; 2006) että Pekkasen (2017) havaintoihin pohjaten analysoinkin Ellenin lausuman ennemminkin korjaukseksi kuin osoitukseksi uudesta tiedosta. Korjaus on sulautettu sekventiaalisesti sellaiseen kohtaan, jossa se voisi toimia edellisen sekvenssin lopetuksena tai uuden sekvenssin alkuna. Näin ongelmavuoro ei nouse erityisen huomion kohteeksi, mutta lausuma tarjoaisi mahdollisuuden aloittaa korjaussekvenssi. Maria kuittaa Ellenin lausuman kuitenkin hymyllä. Hänen toiminnassaan ei ole nähtävissä mitään aikaisempien tilanteiden mukaisia vahvoja merkkejä oppimiseen orientoitumisesta. Hän ei toista Ellenin sanomaa, nyökyttele päätään tai kiitä vaan jatkaa hymyn jälkeen puhetta Eetulle.

On syytä miettiä, miten suuri merkitys au pairin roolilla auktoriteettina on tässä tilanteessa. Hänhän on juuri käyttämässä kontrolloivaa kosketusta opastaessaan Eetua oikeiden värien käytöstä. Alussa hän on käyttänyt nuhtelevaa äänensävyä, mutta pehmentänyt sitten ääntään. Hän on se, joka pystyy päättämään Eetun toiminnasta, koska hänellä on

Eetun sivellin kädessään. Ellenin mahdollinen korjaus on ajoitettu tilanteeseen, jossa Maria edelleen opastaa Eetua, joten Marian toiminta auktoriteettina on edelleen kesken. Samalla tilanne muistuttaa tilannetta (4) siten, ettei siinäkään ollut nähtävissä vahvaa orientaatiota oppimiseen. Tilanteessa (4) au pair oli juuri hoitajan roolissa nuhtelemassa Ollia ja pysäyttämässä epätoivottua toimintaa. Voi olla, että eri rooleja priorisoidaan: au pairin rooli kielen oppijana aktivoituu erityisesti silloin, kun hänen roolinsa hoitajana sen sallii.

4.2.3. Yhteenvetoa tilanteista (5) ja (6)

Tilanteessa (5) korjausaloite kohdistuu ääntämiseen, erityisesti sanapainoon. Korjausaloitteen esittää Eetu, ja vaikuttaa siltä, että hänen korjausaloitteensa houkuttelee opetussekvenssiin, sillä vain 46 sekuntia aikaisemmin Maria ja Eetu ovat harjoitelleet *täysosuma*-sanon ääntämistä. Eetu käyttää samanlaista nyökyttelyelettä kuin tilanteessa (2) korostaen tavuja. Hän lausuu ensimmäisen tavun myös prosodisesti korosteisena. Marian sisäänhengitys implikoi, että hän on aloittamassa lausumaa, mutta hän pitääkin pienen tauon ennen kuin jatkaa repliikkien toistoa. Marian toiminnassa ei ole nähtävissä vahvoja merkkejä oppimiseen orientoitumisesta: hän ei toista Eetun korjausta eikä luo Eetuun katsekontaktia vaan pitää katseensa tietokoneessa. Tilanne ei johda korjaus- eikä opetussekvenssiin.

Tilanteessa (6) on epäselvää, onko Ellenin lausuma tulkittavissa korjaukseksi vai ei. Hän toistaa osan Marian lausumasta ja antaa siitä käännöksen. Hän kuitenkin aloittaa lausumansa dialogipartikkelilla *okei*, jolla voidaan implikoida uuden tiedon rekisteröintiä. Usein tällaisessa tapauksessa *okei* on kuitenkin Pekkasen (2017) mukaan prosodisesti korostainen niin, että e-äännettä venytetään. Ellen ei lausumassaan tee niin. Tässä tilanteessa huomionarvoista on Ellenin tapa ajoittaa sanansa niin, että hän aloittaa katsomalla Marian kättä, mutta nostaa katseensa kohti Mariaa kesken *musta*-sanon lausumista. Siksi tulkitsen sen sulautetuksi korjaukseksi. Tilanne ei johda erilliseen korjaus- eikä opetussekvenssiin. Maria ei toiminnassaan osoita vahvaa orientoitumista oppimiseen, mutta hymyilee Ellenin lausuman jälkeen. Heti seuraavassa vuorossaan hän käyttää sanaa *black* eikä *musta*.

4.3. Loppuyhteenvedo

Tässä luvussa teen yhteenvedon analyyseistani ja poimin niistä vastaukset tutkimuskysymyksiini. Etenen samassa järjestyksessä kuin tutkimuskysymykseni ovat.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on: millaisia korjaustilanteita aineistossa on? Lapset kohdistavat korjauksensa au pairin sanavalintaan tilanteissa (1) ja (6). Tilanteissa (2) sekä (5) korjaus kohdistuu ääntämiseen ja tilanteessa (3) syntaksiin. Tilanne (4) alkaa avoimesta korjausaloitteesta *what*, joten on epäselvää, mihin aloite kohdistuu. Au pair kuitenkin käsittelee sitä sanavalintaan liittyvänä.

Au pair itse aloittaa korjauksen tilanteessa (2), jossa hän alkaa toistella *täysosuma*-sanaa etsien oikeaa ääntämistapaa. Muissa tilanteissa korjauksen aloittaa lapsi. Tilanteessa (3) on kyse suorasta korjauksesta. Tilanne (6) on mahdollinen sulautettu korjaus. Muut korjaukset ovat korjausaloitteita, joissa korjausvastuu siirtyy ongelmavuoron tuottajalle. Keinoina lapset käyttävät ymmärrysehdokasta tilanteessa (1), edellisen vuoron toistoa tilanteessa (5) sekä kysymyssanaa *what* tilanteessa (4).

Toinen tutkimuskysymykseni on: miten au pair korjaustilanteissa toimii? Olen tarkkaillut sitä, tekeekö au pair korjauksen vai sivuuttaako hän sen. Havaitsin, että neljässä ensin analysoimassani tilanteessa hän tekee korjauksen ja kahdessa jälkimmäisessä sivuuttaa sen. Olen koonnut taulukkoon 2 sellaisia korjaukseen liittyviä toimintoja, joita olen analyseissa havainnut. Taulukossa X ilmaisee, että olen havainnut kyseistä toimintaa, – puolestaan, etten ole toimintaa havainnut. Jaottelin toiminnan ennen korjausta, korjauksen aikana ja korjauksen jälkeen tapahtuviksi.

TAULUKKO 2. Au pairin toiminta korjaustilanteissa.

	Ennen korjausta:		Korjauksen aikana:	Korjauksen jälkeen:	
	Edeltävässä toiminnassa näkyvissä epäröintiä.	Ilmaisee sanallisesti korjauksen tarpeen.	Orientoituu korjaukseen.	Toistaa korjauksen jälkeen.	Kiittää.
Tilanne (1) Mokus	–	X (kysyy suomen- nosta)	X	X (2 kertaa)	–
Tilanne (2) Täysosuma	X	–	X	X (3 kertaa)	X
Tilanne (3) It's saisin- ko veitsen	X	–	X	X	X
Tilanne (4) Läppäri	X	–	X	X (osin päällekkäis- puhuntana)	X
Tilanne (5) Tämä homma	–	–	–	–	–
Tilanne (6) Okei black musta	X	–	–	–	–

Edeltävässä toiminnassa näkyväksi epäröinniksi katson sanan jättämisen kesken, epäröintiänteet *öö* ja *ee* sekä lauseen uudelleenmuotoilun. Lisäksi analysoin epäröinniksi au pairin useat toistot *täysosuma*-sanasta, erityisesti siksi, että viimeisen oman toistonsa jälkeen hän huokaisee kuuluvasti. Au pairin toiminnassa ennen korjausta on siis useimmiten nähtävissä epäröintiä ja tämä onkin oletettavasti yksi syy, joka saa lapset korjaamaan häntä. On samalla nähtävissä, että au pairia korjataan tilanteissa (1) ja (5) ilman, että hän olisi osoittanut epäröintiä. Tilanteessa (1) au pair kuitenkin sanallisesti ilmaisee korjauksen tarpeen ja kysyy suomennosta. Tilanne (1) eroaa tilanteista (2)–(4) myös niin, ettei au pair kiitä korjaussekvenssin lopuksi.

Tilanteissa, joissa au pair orientoituu korjaukseen, hän toistaa sen. Tilanteissa (1) ja (2) hän tekee toiston jopa useampaan kertaan. Tilanne (4) eroaa siten, että toisto tulee osin päällekkäispuhuntana, jolla au pair samalla saattaa tuoda esiin sitä, että hän jo tietää korjatun asian. Tilanteissa (5) ja (6) näkyy selvä ero muihin tilanteisiin: au pair ei osoita toiminnallaan aktiivisuutta korjausta kohtaan. Sen vuoksi esitänkin, ettei hän tuolloin orientoidu korjaukseen.

Kolmas tutkimuskysymykseni on: onko au pairin toiminnasta havaittavissa orientoitumista kielen oppimiseen ja millaisin keinoin sitä tuodaan esiin? Se, että au pair tekee korjauksen, ei analyysini pohjalta kuitenkaan tarkoita, että au pair osoittaisi oppimiseen orientoitumista yhtä vahvasti joka tilanteessa. Olen osoittanut, miten esimerkiksi tilanteessa (4) hänen toimintansa poikkeaa suuresti kolmesta ensimmäisestä korjaustilanteesta. Hän ei esimerkiksi ota katsekontaktia korjaajaan eikä nyökkäile. Hän etäännyttää itseään muista vuorovaikutuksen osallistujista myös prosodisin keinoin.

Analyysini perusteella au pairin toiminnassa on havaittavissa orientoitumista oppimiseen erityisesti tilanteissa (1), (2) ja (3). Ensimmäisessä tilanteessa hän myös kysyy suomenosta. Ensimmäisessä tilanteessa au pair kuitenkin ottaa sanahaun jälkeen opettajan roolin itselleen ja kertoo lapsille *mocos*-sanana olevan espanjaa. Tilanteissa (2) ja (3) sen sijaan au pair pysyy roolissaan oppijana ja kiittää lopuksi korjauksen tehnyttä lasta. Kiinnostavaa on, että luokkahuonevuorovaikutuksessa kiittäminen ei yleensä kuulu opetussykliin.

Tilanteessa (4) Maria korostaa korjaustoimintaa nimeämällä sen korjaukseksi kiittäessään. Tilanteissa (5) ja (6) hänen orientoitumisensa oppimiseen vaikuttaa heikolta. Lilja (2010) katsoo omassa tutkimuksessaan oppimisen orientaation ilmenevän siten, että kakkoskieliset jäävät toistelemaan korjattua sanaa, ilmaisevat korjatun sanan olevan tärkeä oppia, keskustelevat lisää sen merkityksestä tai käyttävät korjattua versiota myöhemmin samassa keskustelussa (Lilja 2010: 209–220). Omassa aineistossani au pair myös usein toistaa korjauksen, mutta pidempään toisteluun ei muiden tehtävien ohessa ole aikaa.

Aineistossani ei ole havaittavissa samanlaista oppimisesta puhumista kuin Liljan (2010) tutkimuksessa. Sen sijaan katson oppimiseen orientoitumisen rakentuvan useiden modaliteettien yhdistelmästä. Sosiaalinen toiminta syntyy monen modaliteetin yhteistyönä, ja vuorovaikutustilanteen kannalta merkittävät modaliteetit vaihtuvat koko ajan (Kääntä & Haddington 2011: 33–34). Tietyt modaliteetit vaikuttavat yhdistävän oman aineistoni opetuksellisia tilanteita. Olen yhdistänyt oppimiseen orientoitumiseen esimerkiksi katsekontaktin hakemisen korjauksen tekijään sekä toistoon liittyvän nyökyttelyn.

Taulukkoon 3 poimin sellaisia multimodaalisia keinoja, joihin tässä aineistossa olen kiinnittänyt huomiota ja joilla voi olla erityistä merkitystä oppimiseen orientoitumista tarkasteltaessa. Taulukossa X merkitsee sitä, että modaliteetti on nähtävissä, – puolestaan ilmaisee, ettei se nouse osallistujien toiminnan kautta esiin. Kolmanteen sarakkeeseen olen listannut tilannekohtaisia merkitykselliseksi havaitsemiani modaliteetteja.

TAULUKKO 3. Opetustilanteissa merkitykselliseksi nousevat multimodaaliset keinot.

	Katsekontaktin haku korjaajaan.	Nyökyttely toiston yhteydessä.	Muut tilannekohtaisesti merkitykselliset modaliteetit.
Tilanne (1) Mokus	X	X	opettaja-oppijat-muodostelma
Tilanne (2) Täysosuma	X	X	Marian asento kohti Eetua, nauru, Eetun eleen toisto
Tilanne (3) It's saisin-ko veitsen	X	X	dialogipartikkeli (<i>aa</i>), eleen toisto
Tilanne (4) Läppäri	–	–	sanavalinnat: anteeksipyyntö, nimeäminen korjaukseksi
Tilanne (5) Tämä homma	–	–	sisäänhengitys, tauko
Tilanne (6) Okei black musta	–	–	jaettu hymy

Muut merkitykselliseksi katsomani modaliteetit ovat tilanteessa (1) se, että osallistujat asettautuvat muodostelmaan, jossa Olli on asiantuntijan tai opettajan roolissa sekä tilanteessa (2) se, että Maria kääntyy kohti Eetua ja lopettaa naurunsa viimeisen toiston kohdalla. Myös nyökkäys saa erityisen merkityksen, sillä se toistaa Eetun tekemää tavutuselettä. Tilanteessa (3) dialogipartikkeli *aa* tuo esiin Marian asennoitumista korjaukseen. Tieto voi olla hänelle joko uutta tai mahdollisesti tuttua, mutta nyt ymmärrettävissä. Hän kuitenkin tuo sen sanoessaan esiin, että on rekisteröinyt tiedon. Myös tässä tilanteessa Marian nyökyttely toistaa rytmillisesti Ellenin syke-elettä, jonka Ellen tekee taikinarulla heiluttamalla.

Katsekontaktin ja nyökyttelyn puute sen sijaan yhdistävät tilanteita (4), (5) ja (6). Lisäksi niissä au pairin toiminta tuo muullakin tavoin ilmi, ettei hän orientoitu vahvasti oppimiseen. Tällaista toimintaa on tilanteessa (4) se, että hän pyytää anteeksi ja nimeää Ellenin

toiminnan korjaukseksi. Tilanteessa (5) puolestaan au pairin sisäänhengitys ja tauko implikoivat, että Maria mahdollisesti jättää sanomatta jotakin. Pelkkä katsekontakti ja nyökyttely eivät siis yksinään vielä riitä ilmaisemaan oppimiseen orientoitumista, vaan huomioon tulee ottaa ainakin muu toiminta (ks. taulukko 2), tilannekohtaiset merkitykselliseksi nousevat modaliteetit (ks. taulukko 3) sekä osallistujien roolit.

Neljännän tutkimuskysymykseni avulla pyrin selvittämään, millaisia multimodaalisia keinoja tilanteissa käytetään. Luvussa 3.2. loin katsauksen joihinkin modaliteetteihin ja siihen, mitä niistä on tutkimuksen keinoin saatu selville. Lisäksi luvussa 3.3. kerroin erilaisten sosiaalisten rakenteiden vaikutuksesta viestintään. Analyysia tehdessäni huomasin, että kaikissa tilanteissa hyödynnetään runsaasti erilaisia viestinnän multimodaalisia keinoja. Sanojen lisäksi – jopa sijasta – käytetään prosodiaa, katsetta, eleitä, kehon asentoa, tilaa ja ympäristön esineitä. Luon nyt vielä kertauksen keskeisimpiin havaintoihini. Etenen modaliteettien kanssa pääosin samassa järjestyksessä kuin luvussa 3.2. niitä olen esittänyt.

Multimodaalisuusnäkökulma saattaa Peräkylän (2016: 78) mielestä joskus jopa aliarvostaa sanoja, vaikka myös ne ovat tärkeä keino viestinnässä. Marian ja lasten viestinnässä monikielisyys on totuttu tapa. Kuitenkin välillä yllättävät sanavalinnat, kuten tilanteessa (1) *mocos* sekä tilanteessa (4) *älä hypi tänne, tässä on meidän tietokone*, saavat aikaan korjaussekvenssin. Sanavalinnoissa yllättävän pienillä asioilla on merkitystä, kuten tilanteessa (6). Koska Ellen sanoo *okei black musta*, eikä *black musta*, on lausuma mahdollista tulkita uutta tietoa vastaanottavaksi vuoroksi, mutta se voi toimia myös sulautettuna korjauksena.

Koodinvaihto voi olla resurssi, johon tukeudutaan, kun sanoja ei muisteta, mutta myös esimerkiksi silloin, kun referoidaan jonkun puhetta, leikitellään kielellä tai halutaan osoittaa ryhmään kuulumista. Se on siis monikäyttöinen resurssi. (Kalliokoski 2009: 317–320.) Koodinvaihtotilanteita analysoitaessa on Kasperin (2004) mukaan syytä pysähtyä miettimään, miksi vuorovaikutuksen osanottaja puhuu juuri tällä kielellä tässä tilanteessa (Kasper 2004: 551; Seedhouse 2005: 174). Tilanteessa (3) Maria vaihtaa kielen suomeksi pyytäessään *anna mulle veitsi*. Tämän analysoin osoituksena Marian halusta harjoitella suomea ja/tai kuulua suomea puhuvien joukkoon. Toisaalta tilanteessa (4) nopea espan-

jankielinen lausuma *para no - cuerdo de como eran* rajaa luultavasti osan vuorovaikutustilanteen osapuolista ulos osallistumiskehikosta, sillä uskoakseni lapset osaavat espanjaa vain joitain yksittäisiä sanoja.

Prosodia nousee esiin tärkeänä modaliteettina koko aineistossa. Yllä kuvaamassani Marian espanjankielisessä lausumassa myös nopeudella voi olla oma roolinsa siihen, ettei lausumaa kenties ole tarkoitettu kaikkien ymmärrettäväksi. Prosodian avulla asioita korostetaan, mikä käy erityisen selväksi tilanteessa (2), jossa Eetu välillä lähes huutaa Marialle *täysosuma*-sanan ääntämisohjetta. Prosodisin keinoin tulee ilmi myös tavujen merkitys sanan lausumisessa. Tilanteessa (1) painotetaan sanaa *THIS*, kun kerrotaan sen olevan suomeksi *nenä*. En ole tässä tutkielmassa keskittynyt mittaamaan prosodisia piirteitä muuten kuin taukojen pituuden suhteen, mutta esimerkiksi tilanteissa (4) ja (6) Maria käyttää sellaista äänensävyä, jota arkikielellä kutsuisin nuhtelevaksi.

Prosodian avulla osapuolet tunnistavat, milloin vuoro on päättymässä (Kääntä & Haddington 2011: 25). Välillä vuorovaikutustilanteissa esiintyy kuitenkin myös päällepuhumista. Tämä ilmiö näkyy myös tämän tutkielman aineistossa. Esimerkiksi tilanteessa (3) Aava on jo aloittamassa omaa vuoroaan, kun Ellen aloittaa opetussekvenssin. Myöhemmin Aava aloittaa vuoronsa ennen kuin Marian toisto korjauksesta on täysin valmis.

Aineistossa esiintyy myös sellaisia prosodialla tuotettuja toimintoja, jotka viestivät ilman tai lähes ilman puhetta: Marian huokaus tilanteessa (2), Eetun kielen naksautus tilanteessa (2) sekä Marian sisäänhengitys tilanteessa (5). Huokaus tuo ilmi Marian vaikeuden ääntämisessä, Eetun naksautus vaikuttaa muun ympäröivän toiminnan vuoksi tyytymättömyyden osoitukselta ja Marian sisäänhengitys implikoi vuoron aloittamista.

Katse kertoo esimerkiksi halukkuudesta kohdata, ja se on myös yksi keino valita seuraava puhuja. Katsekontakti nousee keskiöön erityisesti tilanteessa (1), jossa Olli vaihtaa paikkaa päästäkseen katsekontaktiin Marian kanssa. Samassa tilanteessa katseella kutsutaan sanahaun apuun myös Eetua. Tilanteessa (4) Miguel ikään kuin siirtää Marialle vuoron puuttua olohuoneessa tapahtuvaan epätoivottuun toimintaan. Tilanteessa (4) myös Ellen hakee Marian katsetta korjauksen tehdessään, mutta hakee sitten katsekontaktia Migueliin, kun Maria jatkaa pöydälle katsomista. Miguel vaikuttaa tulkitsevan Ellenin kat-

sekontaktin merkityksellisenä, sillä hän nyökkää tälle. Kuten sanottua, katse nousee keskeisenä modaliteettina esiin myös oppimiseen orientoitumisessa niin, että au pair aina katsoo korjauksen tekevää lasta.

Katsekontaktia välttelemällä puolestaan voidaan ilmaista haluttomuus kohtaamiseen tai halu prosessoida asioita itse. Kohtaamisen haluttomuudesta saattaa viestiä esimerkiksi Eetu tilanteessa (6), kun hän ei katso Mariaan nuhtelun aikana. Toisaalta myöskään Maria ei tilanteessa (6) katso Elleniä, kun tämä hetkeä myöhemmin kohottaa katseensa Mariaan ja sanoo *okei black mus ta*.

Tilanteessa (2) Maria aluksi hakee katsekontaktia Eetuun, mutta kääntää sitten päätään kohti ikkunaa hakiessaan *täysosuma*-sanalle oikeaa ääntämistapaa. Tilanteessa (4) Maria taas katsoo pöytää miettiessään oikeaa sanaa *tietokone*-sanan tilalle. Näiden katsekontaktin puutteiden muihin osanottajiin analysoin olevan merkkejä halusta prosessoida.

Katsetta käytetään aineistossani myös luomassa yhteistä osallistajuutta. Maria ja lapset katsovat aineistossani usein samaa esinettä tai asiaa: esimerkiksi tilanteessa (1) nenää, tilanteissa (2) ja (5) tietokoneelta videota, tilanteessa (3) leivontarullaa, tilanteessa (4) leivontaliimaa sekä olohuonetta ja tilanteessa (6) maaleja. Tämä helpottaa heitä luomaan yhteistä tietoisuutta ja koordinoimaan keskinäisiä toimintojaan. (Ruusuvuori 2016: 49–50).

Tilan käyttö nousee erityisen merkitykselliseksi tilanteessa (1), kun Olli, Eetu ja Maria muodostavat vuorovaikutusta helpottavan tilan niin, että Eetulla ja Marialla on näköyhteys Olliin. Esimerkiksi tilanteet (2) ja (5) puolestaan nostavat keskiöön Marian kehon asennon muutokset. Tilanteessa (2) hänen asentonsa mahdollisesti viestii halusta olla vuorovaikutuksessa Eetun kanssa enemmän kuin tilanteessa (5). Vaikka Maria ja Eetu istuvat sohvalla, he voivat viestiä suuntautumista toisiinsa kääntämällä ylävartaloaan. Eetu puolestaan tuo kehon asentonsa muutoksella esiin myös asiantuntijan rooliaan tilanteessa (1) sekä (2). Tilanteessa (1) hän hyppää sohvatyynyn päälle tarjotessaan omaa versiotaan sanahakuun ja tilanteessa (2) ottaa selvästi ryhdikkäämmän asennon sohvalla opettajan roolissaan.

En ole tässä tutkielmassa erityisesti keskittynyt ilmeisiin, mutta olen havainnut, että Maria kurtistaa kulmiaan (4) nuhdellessaan Ollia. Tilanteessa (5) myös Eetu kurtistaa kulmiaan katsoessaan käteensä, josta Maria pitää kiinni eikä luo katsekontaktia Mariaan. Ei ole mahdollista sanoa, onko juuri tällä merkitystä Marian toimintaan, mutta hän kuitenkin muuttaa ääntään sen jälkeen neutraalimmaksi. Olen havainnut aineistosta myös jaetun hymyn Ellenin ja Marian välillä tilanteessa (5). Hymyn avulla osapuolet voivat tulla lähemmäs toisiaan (Peräkylä 2016: 67). Hymy toimii myös merkinä siitä, että Maria on rekisteröinyt Ellenin kommentin.

Aineistossani on esimerkkejä sekä deiktisistä eleistä että syke-eleistä. Esimerkiksi tilanteessa (1) osoitetaan nenää, tilanteessa (3) taikinarullaa ja tilanteessa (5) maaleja. Usein deiktisiin eleisiin liittyy myös demonstratiivipronomini *this*. Lapset vaikuttavat käyttävän syke-eleitä erityisesti sanapainojen korostamisessa: Eetu nyökyttämällä tilanteessa (2) ja Ellen taikinapyörää nostelemalla tilanteessa (3). Au pair toistaa lasten syke-eleitä tehdesään korjauksen tai toistaessaan sen tilanteissa (2) ja (3).

Lopuksi pohdiskelen vielä havaitsemiani episteemisyiden ja deonttisuuden ilmentymiä aineistossa. Kuten sanottua, au pairin ja lasten suhteet ovat epäsymmetriset niin, että au pair on suomen kielessä noviisi ja lapset häneen verrattuna kompetentimpia kielenkääntäjiä. Välillä lapset korjaavat au pairia ja tuovat näin näkyville rooliaan suomen kielen asiantuntijana. Toisaalta varsinkin nuorimmat lapsista ovat vielä itsekin noviiseja.

On havaittu, että symmetrisemmässä noviisi-noviisivuorovaikutuksessa olisi tehokkaampaa oppia kuin mestari-noviisivuorovaikutuksessa. (Lave & Wenger 1991: 93; Kauppinen 2013: 15). Siksi onkin ollut kiinnostavaa tarkkailla tilanteen (1) tai (2) kaltaisia arjen oppimisen tilanteita, joissa asiantuntijan rooli on lapsella. Jos ajateltaisiin, että esimerkiksi perheen äiti olisi lapsen roolissa opastamassa Mariaa, olisi vuorovaikutustilanne luultavasti hyvin erilainen, sillä perheen äiti on tavallaan myös Marian työnantaja (ks Terho 2015). Saartoalan (2008) tutkimuksessa syntyperäinen aikuinen puhuja häivyttää korjausten esilletuloa ja käyttää upotettuja korjauksia sekä ongelmien sivuuttamista, vaikka ei-syntyperäiset erityisesti tuovat esiin hänen kielellistä asiantuntijuuttaan (Saartoala 2008: 84–86). Voi olla, että lasten kanssa viestiessä kakkoskielisen on helpompi myös ottaa vastaan suurempaa palautetta.

Deonttiset oikeudet liittyvät siihen, kuka saa valtaa määritellä vuorovaikutuksen kulkua ja muiden osallistujien toimintaa (Stevanovic 2016: 215). Tilanteessa (6) käy ilmi, kuinka au pair käyttää kontrolloivaa kosketusta yhtenä keinona hallita epätoivottua käytöstä. Vaikka au pair on näkemäni videomateriaalin perusteella usein ohjaaja, saavat lapsetkin toisinaan vallan määritellä tilanteen kulkua. Tämän tutkimuksen aineistossa Eetu muuttaa tilanteen (2) opetussekvenssiksi ja tilanteessa (4) puolestaan au pairin nuhtelusekvenssi katkeaa, kun Ellen osoittaa Marialle avoimen korjausaloitteen.

Aina korjausaloitteet eivät aineistossani kuitenkaan johda siihen, että au pair orientoituisi vahvasti korjaukseen, kuten tilanteissa (5) ja (6) tulee ilmi. Olen pohtinut tämän johtuvan au pairin roolista lasten hoitajana. Korjaus johtaa korjaussekvenssiin, joka vie aikaa muulta toiminnalta ja mikäli au pair on esimerkiksi opastamassa lasta, ei korjaukselle ole aikaa.

5. PÄÄTÄNTÖ

Olen tässä tutkielmassa analysoinut multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin keinoin kuusi tilannetta, joissa lapset korjaavat au pairin puhetta. Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi perustuu keskusteluanalyysin metodiseen viitekehykseen ja siinä korostuu kaikkien modaliteettien, kuten puheen, prosodian, eleiden ja ilmeiden tasa-arvoisuus. Tutkin, millaisia korjauksia aineistossa esiintyy, ja miten au pair korjaustilanteissa toimii. Olen keskittynyt tarkastelemaan erityisesti sitä, onko nähtävissä, että au pair korjaustilanteissa orientoituisi oppimaan, ja millaisin keinoin sitä tuodaan esiin. Lisäksi tarkastelen sitä, millaisia multimodaalisia keinoja vuorovaikutuksen osallistujat tilanteissa käyttävät.

Tutkimusaineistoni olen saanut Oulun yliopiston Kikosa-kokoelmasta, ja se käsittää videoituja arkitilanteita espanjalaisesta englantia puhuvasta au pairista yhden tai useamman lapsen kanssa. Tutkimuksen lapsi-informantit ovat 2-, 5-, 8- ja 10-vuotiaita. Videoissa askarrellaan, katsotaan lastenohjelmaa tietokoneelta ja leivotaan. Olen etsinyt laajemmasta videoaineistosta sellaisia tilanteita, joissa au pairin ja lasten roolit vaihtuvat niin, että au pairista tulee oppija ja lapsesta opettaja. Tutkimuksessa analysoimani aineisto koostuu kuudesta lyhyestä videosta, joiden yhteispituus on 2 minuuttia 43 sekuntia.

Olen analysoinut, millaisia au pairin kielelliseen toimintaan kohdistuvia korjaustilanteita aineistossa esiintyy ja havainnut, että lapset kohdistavat korjauksen kahdessa tilanteessa au pairin sananvalintaan, kahdessa tilanteessa ääntämiseen ja yhdessä tilanteessa syntaksiin. Lisäksi aineistossa on yksi avoin korjausaloite, jossa kysymyssana *what* mahdollisesti kohdistuu koko edeltävään vuoroon. Au pair kuitenkin kohtelee sitä sanasto-ongelmaan kohdistuvana.

Olen tutkielmassani jakanut tilanteet kahteen ryhmään sen perusteella, miten au pair korjaustilanteissa toimii. Ensimmäisen ryhmän muodostavat neljä tilannetta, joissa hän orientoituu korjaukseen eli tekee korjauksen tai toistaa sen. Jälkimmäiset kaksi tilannetta taas ovat sellaisia, joissa olisi potentiaalia korjaussekvenssin syntymiselle, mutta au pair sivuuttaa korjauksen. Au pairin toiminnassa ennen korjausta on useimmiten nähtävissä epäröintiä, kuten sanojen jättämistä kesken, epäröintiänteitä tai lauseen uudelleenmuo-
toilua. Korjauksen jälkeen au pair usein toistaa korjauksen, joskus samalla toistaen kor-

jaajan syke-eleitä. Kolmessa tilanteessa au pair myös kiittää korjauksen jälkeen. Analyysini tuo ilmi, että vaikka au pair orientoituisi korjaukseen, hän ei automaattisesti orientoidu oppimiseen. Tämän olen esittänyt johtuvan siitä, että au pairin rooli hoitajana ei aina salli yhtä vahvaa oppimiseen orientoitumista. Toisaalta tiedostan, että käyttämäni aineiston vähyys tarkoittaa yksittäisten havaintojen tekemistä, eikä niiden pohjalta voida tehdä yleistyksiä.

Olen tarkastellut, onko tilanteissa osoitettavissa, että au pair orientoituisi eli suuntautuisi oppimiseen. Olen ensin pohdiskellut sitä, miten orientoituminen ylipäänsä pitäisi ymmärtää. Vastausta olen hakenut synonyymista *suuntautua*, minkä lisäksi olen tutkinut, miten orientaatiota määritellään psykologiassa, kasvatustieteessä ja sosiologiassa. Oppimiseen orientoitumisen ymmärrän tietoisena suuntautumisenä oppimistoimintaan ja rooleihin oppijana sekä opettajana tai noviisina ja kompetentimpana kielenkäyttäjänä. Aineistossani au pair orientoituu oppimiseen kolmessa tilanteessa, joista yksi johtaa selkeään opetussekvenssiin: luokkahuonevuorovaikutuksesta tuttuun opetussykliin. Au pair kiittää asiantuntijan roolissa ollutta lasta opetussekvenssin lopuksi. Luokkahuonevuorovaikutuksessa kiittäminen ei yleisesti kuitenkaan kuulu opetussykliin.

Oppimiseen orientoitumista ei aineistossani tuoda esiin yhtä selkeästi kuin aihetta aikaisemmin tutkineen Liljan (2010) tutkimuksissa, vaan se rakentuu hienovaraisesti usean modaliteetin yhdistelmästä. Oppimiseen orientoituminen käy ilmi katsekontaktina korjaajaan, korjauksen toistamisena ja nyökyttelynä, mutta lisäksi osallistujien vaihtuvina rooleina ja erilaisina tilannekohtaisina toimintoina, kuten opettaja-oppijat-muodostelmana tai opettajan syke-eleen toistona. Tutkielmani tuo esiin myös sen, miten monia erilaisia multimodaalisia keinoja au pair ja lapset hyödyntävät keskinäisessä viestinnässään.

Tutkielmani tarkoitus ei ole tutkia oppimista vaan tarkastella käytänteitä, joita kakkoskielisen ja lasten välillä korjaustilanteissa tapahtuu silloin, kun kakkoskielistä korjataan. Erityisesti olen tarkkaillut sitä, miten oppimiseen orientoitumista tuodaan ilmi. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kritisoidaan joskus ilmiöitä kuvailevan luonteensa vuoksi. Gardner (2012) kuitenkin huomauttaa, että keskustelunanalyysin avulla on hyvä kuvata oppimisilmiöitä sellaisenaan, jotta oppimisesta saadaan lisää tietoa. (Gardner 2012: 230.)

Aineistoni on kuvattu arkitilanteissa, joissa oppimiseen orientoituminen ei ole läsnä samalla tavalla kuin kouluympäristössä. Lilja (2010) pitää erityisesti arkikeskusteluissa tapahtuvan oppimisen analysointia tärkeänä, sillä se tuottaa tietoa siitä, millaisia asioita osallistujat itse arkisissa konteksteissa suuntautuvat oppimaan (Lilja 2010: 49).

Voisi myös kysyä, onko yksittäisten lyhyiden tilanteiden analyysistä hyötyä? Laakso (2008: 161) kuitenkin toteaa, että keskusteluanalyttiset tutkimustulokset ovat usein yksittäisiä löydöksiä, joiden merkitys tulee esille lähinnä osana muiden tutkimusten muodostamaa kokonaiskuvaa. Myös Lilja (2011) puhuu yksittäisten havaintojen puolesta. Hänen mielestään on hyvä ensin tutkia ja tunnistaa sellaiset vuorovaikutuksen mikrotason kontekstit, joissa oppimiseen liittyvät käytänteet esiintyvät. Sitä tietoa voidaan hyödyntää myös oppimisen pitkittäistutkimusta suunniteltaessa. (Lilja 2011: 77.)

Olen nähnyt Kikosa-kokoelman au pair-videoista noin viiden tunnin aineiston. Sen pohjalta voin sanoa, että au pairin ja lasten välinen vuorovaikutus vaikuttaa toimivalta monikielisenä. Tilanteita, joissa au pairin puhetta korjataan, on äärimmäisen vähän. Olisikin kiinnostavaa miettiä, miksi kaiken viestinnän keskellä juuri nämä tilanteet nousevat korjausta ja opetusta vaativiksi tilanteiksi.

Olisi myös mielenkiintoista saada vertailuaineistoa erilaisista tilanteista esimerkiksi päiväkodista, jossa kakkoskielinen on työssä tai työssäoppimisjaksolla. Päiväkodit ovat tyypillisiä maahanmuuttajien työharjoittelupaikkoja (ks. Korhonen 2014). Tällöin voisi tarkastella sitä, miten suomenkielinen ympäristö vaikuttaa monikieliseen viestintään, rooleihin ja oppimiseen orientoitumiseen. Toinen kiinnostava tutkimuskohde olisi kakkoskielisen kommunikointi kotona omien lastensa kanssa. Maahanmuuttajaperheissä voi olla tilanteita, joissa vanhemmat eivät opiskele suomea, mutta lapset ovat suomenkielisessä päiväkodissa tai koulussa, jolloin kotona syntyy kielitaidollista epäsymmetriaa.

Lasten vuorovaikutusta keskusteluanalyysin avulla tutkiva Laakso (2008: 160) toteaa, että useissa tutkimuksissa näkyy lasten aktiivinen osallistuminen. Vaikka omassa tutkielmassani olen keskittynyt erityisesti au pairin toimintaan, on samalla käynyt ilmi, että lapset osallistuvat viestintätilanteisiin aktiivisesti esimerkiksi tarjoamalla korjausaloitteita, selittämällä sanoja ja ottamalla opettajan roolin. Au pair -aineistoa voisi käyttää myös lasten kielen kehitystä tai viestintää käsitteleviin tutkimuksiin. Tutkimuksesta nousevat

esiin nuorimman lapsen korostetut keholliset toiminnot. Olisi kiinnostavaa tutkia sitä, esiintyvätkö ne erityisesti jossain tietyssä funktiossa. Oman aineistoni perusteella voisi olettaa, että hän käyttää niitä ainakin puheenvuoron ottamiseen.

Tutkimukseni kuuluu myös S2-tutkimuksen kenttään. Näkisin, että analyysistä, jossa kiinnitetään huomiota vuorovaikutuksen pieniinkin yksityiskohtiin, voi löytyä kiinnostavia näkökulmia myös esimerkiksi S2-opetukselle. Analyysia tehdessäni olen huomannut, miten paljon esimerkiksi dialogipartikkeilla ja ei-kielellisellä viestinnällä saadaan aikaan. Carroll (2005) on esittänyt, että kakkoskielisille oppijoille olisi hyvä tuoda opetuksessa esiin myös keskustelun mikrotason ilmiöitä (Carroll 2005; Seedhouse 2005: 173). Tutkielmani perusteella olen samaa mieltä Carrollin kanssa. Näkisin, että esimerkiksi sananpainoihin, dialogipartikkeihin ja myös eleisiin olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota S2-opetuksessa. Käyttämäni aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että se, miten viestejä muotoillaan, on vähintään yhtä tärkeää kuin se, mitä sanotaan.

LÄHTEET JA LYHENTEET

Tutkimusaineisto

Kikosa-kokoelma. Oulun yliopisto.

Saatavilla: <https://etsin.avointiede.fi/dataset/urn-nbn-fi-csc-kata20190315143842296567>

Lähteet ja lyhenteet

ARO, JARI 2012: Intersubjektiivisuuden ongelma. Schütz ja Garfinkel. Esitelmä. Sosiologian historia -luentosarja. Jyväskylän yliopisto 11.10.2012.

BROWN, PENELOPE – LEVINSON, STEPHEN 1987: *Politeness. Some universals of language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

CARROLL, DONALD 2005: Vowel-marking as an international resource in Japanese novice ESL conversations. – Keith Richards & Paul Seedhouse (toim.), *Applying conversation analysis* s. 214–234. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

——— 2006: *Co-constructing competence: turn construction and repair in novice-to-novice second language interaction*. Julkaisematon väitöskirja. University of York.

CEKAITE, ASTA 2016: Touch as social control: haptic organization of attention in adult-child interactions. – *Journal of Pragmatics* 92 s. 30–42.

EUROMAA 2019. *Au pair Suomeen*. <http://www.euromaa.com/suomeen.html> (19.8.2019).

FRICK, MARIA (tekeillä): Bipartite constructions – motivation for multimodal and multilingual language use.

GARDNER, ROD 2008: Conversation analysis and orientation to learning. – *Journal of applied linguistics* 5 (3) s. 229–244.

GASKINS, DOROTA – FRICK, MARIA – PALOLA, ELINA – ENDESFELDER QUICK, ANTJE (tulossa 2019): Mixing along equivalent constructions: evidence from three bilingual 2.5 year olds with English as one of their two languages and Polish, German or Finnish as the other. – *Applied linguistic review*.

GEHRING, SONJA – HEINZMANN, SANNI 2013: *Suomen mestari I*. Helsinki: Finn Lectura.

GOFFMAN, ERVING 1981: *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

GOODWIN, CHARLES 1986: Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. – *Semiotica* 62 (1–2) s. 29–49.

- GOODWIN, MARJORIE HARNESS – GOODWIN, CHARLES 1986: Gesture and co-participation in the activity of searching for a word. – *Semiotica* 62 (1) s. 51–75. <https://pdfs.semanticscholar.org/996b/61648ea9840f91090bfb3b1d7e71e80549ec.pdf>
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS 2000: Participation. – *Journal of linguistic anthropology* 9 (1–2) s. 177–180.
- 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-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- HAAKANA, MARKKU 1999: *Laughing matters. A conversation analytical study of laughter in doctor patient interaction*. Julkaisematon väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 2008: Kieli toimintana. Keskusteluanalyysin näkökulma. – Tiina Onikki-Rantajääskö & Mari Siirainen (toim.), *Kieltä kohti* s. 86–104. Keuruu: Otava.
- 2011: Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet. – *Virittäjä* 115 (1), s. 36–67. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4034> (5.7.2019).
- HAAKANA, MARKKU – LAAKSO, MINNA – LINDSTRÖM, JAN 2009: Introduction: Comparative dimensions of talk in interaction. – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.), *Talk in interaction. Comparative dimensions* s. 15–47. Helsinki: SKS.
- HAAKANA, MARKKU – KURHILA, SALLA – LILJA, NIINA – SAVIJÄRVI MARJO 2016: Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. – *Virittäjä* 120 (2), s. 255–293. <https://journal.fi/virittaja/article/view/51319> (31.7.2019).
- HADDINGTON, PENTTI – KEISANEN, TIINA – RAUNIOMAA, MIRKA 2016: Tila ja liike. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 162–176. Tampere: Vastapaino.
- HADDINGTON, PENTTI 2019: Two ways to represent interaction in publications (comic strip transcriptions) and presentations (turn-by-turn animation of transcriptions). Esitelmä seminaarissa Multimodality in (interaction) theme group, 5th data and text seminar. Oulu, 14.–15.3.2019.
- HAKULINEN, AULI 1998a: Johdanto. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 13–18. Tampere: Vastapaino.

- 1998b: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.
- HENRIKSSON, ANSELMI 2014: *Oppilaiden reagointitavat epätäydellisiin vastauksiin suomi toisena kielenä -oppitunnilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.
- HEPBURN, ALEXA – BOLDEN, GALINA B. 2017: *Transcribing for social research*. London: Sage publications Ltd.
- HERITAGE, JOHN 1984: A change-of-state token and aspects of its sequential placement. – J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* s. 299–345. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suomentaneet Ilkka Arminen ym. Helsinki: Gaudeamus.
- 2005: Cognition in discourse. – Hedwig te Molder & Jonathan Potter (toim.), *Conversation and cognition* s. 184–202. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2012: Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. – *Research on language and social interaction* 45 (1), s. 1–29.
- JOKIPOHJA, ANNA-KAISA 2017: *Eleet osana suggestopedista S2-luokkahuonevuorovaikutusta*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston viestintätieteiden yksikkö.
- JURVELA, TERHI 2016: *Eleiden kierrättäminen aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston viestintätieteiden yksikkö.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2009: Koodinvaihto ja kielitaito. – Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Päivi Pahta (toim.), *Kielet kohtaavat* s. 309–330. Helsinki: SKS.
- KASPER, GABRIELE 2004: Participant orientations in German conversation-for-learning. *Modern language journal* 88, s. 551–567.
- KAUPPINEN, ANNELI 2013: Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* s.12–43. Helsinki: SKS.
- KENDON, ADAM 1990: *Conducting interaction: patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2010: Spacing and orientation in co-present interaction. – Anne Esposito, Nick Campbell, Carl Vogel, Amir Hussain & Anton Nijholt (toim.), *Development of multimodal interfaces: Active listening and synchrony*, volume 5967 of Lecture Notes in Computer Science s. 1–15. Springer: Berlin.

- KLIPPI, ANU 2005: Vuorovaikutuksesta puheeseen – puheesta vuorovaikutukseen: sanalliset ja ei-sanalliset ainekset kehittyvässä ja poikkeavassa vuorovaikutuksessa. – *Puhe ja kieli* 25 (2), s. 35–52.
- KOIVISTO, AINO 2017: Uutta tietoa vai oivallus? Eräiden dialogipartikkeleiden tehtävistä. – *Virittäjä* 121 (4) s. 473–499. <https://doi.org/10.23982/vir.59297> (23.3.2019).
- KORHONEN SUVI 2014: ”Hyvä mutta vaikea.” *Maahanmuuttajien kokemuksia kieliharjoittelusta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- KOSHIK IRENE 2017: Transcribing talk by non-native speakers. – Alexa Hepburn & Galina B. Bolden (toim.), *Transcribing for social research*. London: Sage publications Ltd.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. 2018. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018.
- KURHILA, SALLA 2000a: Keskustelunanalyysin esittelyä ja rajankäyntiä – kakkoskielisten keskustelujen haaste. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 359–382. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2000b: Milloin natiivi korjaa ei-natiivin kielioppia keskustelussa? – *Virittäjä* 104 (2), s. 170–187. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40000> (17.7.2019).
- 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 2006: Maahanmuuttajataustaiset asiakkaat Kelan toimistossa. – Marja-Leena Sorjonen & Liisa Raevara (toim.), *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä* s. 285–312. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2008: Ymmärtäminen, vuorovaikutus ja toinen kieli. – Tiina Onikki-Rantajääskö & Mari Siironen (toim.), *Kieltä kohti* s. 105–127. Keuruu: Otava.
- 2012: Kohdentamattomat korjausaloitteet kakkoskielisessä keskustelussa. – Leela-laura Leskelä & Camilla Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* s. 145–183. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- KURHILA, SALLA – LAAKSO, MINNA 2016: Puhumisen haasteet. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 224–242. Tampere: Vastapaino.

- KURHILA, SALLA – LILJA, NIINA 2017: Toisto ja korjauksen rajat. – *Virittäjä* 121 (2) s. 213–243. <https://doi.org/10.23982/vir.56632> (16.2.2019).
- KUUSISTO, LAURA 2016: *Pitkittäistutkimus omistuseläiseen omaksumisesta alakoulun valmistavalla luokalla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- KÄÄNTÄ, LEILA 2011: Katse, nyökkäys ja osoittava ele opettajan vuoronannoissa luokkahuonevuorovaikutuksessa. – Pentti Haddington & Leila Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 122–151. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KÄÄNTÄ, LEILA – HADDINGTON, PENTTI 2011: Johdanto – Pentti Haddington & Leila Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s.122–151. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAAKSO, MINNA 2008: Lasten vuorovaikutusaineistojen keskusteluanalyttinen tutkimus: metodipohdintoja. – *Puhe ja Kieli* 28 (4) s. 149–166. <https://journal.fi/pk/article/view/5120>
- LAVE, JEAN – WENGER, ETIENNE 1991: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- LEHTOLA, JANIKA 2019: *Multimodaaliset direktiivit aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa*. Suomen kielen kandidaatintutkielma. Oulun yliopisto.
- LEHTONEN, HEINI 2015: *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- LEINONEN, IVANA (tekeillä): Multimodal resources and L1 insertions as a part of word searches in everyday ELF interactions.
- LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielissä keskustelussa*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylän yliopisto.
- 2011: Keskusteluanalyysi ja kielen oppimisen tutkimus – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 68–87. Helsinki: Finn Lectura.

- LINDHOLM, CAMILLA – STEVANOVIC, MELISA 2016: Sanat. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 79–99. Tampere: Vastapaino.
- LINDHOLM, CAMILLA – STEVANOVIC, MELISA – PERÄKYLÄ, ANSSI 2016: Johdanto. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 9–26. Tampere: Vastapaino.
- MCHOUL, ALEXANDER 1978: The organization of turns at formal talk in the classroom. – *Language in Society* 7 s. 183–213.
- MCNEILL, DAVID 2005: *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEAD, GEORGE H. 1962: *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.
- MERKE, SAIJA 2016: *Opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit suomi vieraana kielenä -oppitunnin voimavarana*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- MIKKOLA, PIIA 2015: Kirjallinen teksti ja keskustelijoiden oikeudet. Episteemisten ja deonttisten oikeuksien ilmeneminen esimiehen ja alaisen välisissä kehityskeskusteluissa. – *Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2015* s. 75–106.
- NORRICK, NEAL 1991: On the organization of corrective exchanges in conversation. – *Journal of pragmatics* 16 (1) s. 59–83.
- OGDEN, RICHARD 2013: Clicks and percussives in English conversation. – *Journal of the international phonetic association* 43 (3) s. 299–320.
- PAANANEN, JENNY 2015: Kuinka eleet helpottavat yhteisymmärrystä? Ikoniset ja deiktiset eleet monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. – *Puhe ja Kieli*, 35 (2) s. 73–96. <https://journal.fi/pk/article/view/51354>
- PALLOTTI, GABRIELE 2007: Conversation analysis: Methodology, machinery and application to specific settings. – Hugo Bowles & Paul Seedhouse (toim.), *Conversation analysis and language for specific purposes* s. 37–68. Bern: Peter Lang.
- PEKKANEN, NIINA 2017: *Okei-dialogipartikkelin käyttötavoista keskustelussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 1998: Institutionaalinen keskustelu s. 177–202. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.

- 2016: Ilmeet ja eleet. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 63–78. Tampere: Vastapaino.
- PIHLAJAMAA, JARNO 2019: *Koodinvaihto espanjalaisen au pairin ja suomalaisten hoitosten välisessä keskustelussa*. Suomen kielen kandidaatintutkielma. Oulun yliopisto.
- PIIPPO, IRINA – VAATTOVAARA, JOHANNA 2016: Oppia ikä kaikki. – Irina Piippo, Johanna Vaattovaara & Eero Voutilainen (toim.), *Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat* s. 204–240. Helsinki: Art House.
- PILTO, JOUNI 2019: *Kun kaksivuotias vastaa au pairille ei-kielellisesti. Kuvakortteihin tukeutuvan keskustelun multimodaalisia piirteitä*. Suomen kielen kandidaatintutkielma. Oulun yliopisto.
- RAEVAARA, LIISA 2016: Toimintajaksojen rakenteet. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 143–161. Tampere: Vastapaino.
- RASKU, SINI 2018: *Kolmevuotiaiden lasten toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto: psykologian ja logopedian laitos.
- SAARTOALA, MERJA 2008: *Ongelmien korjaus kakkoskielisessä keskustelussa*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- SACKS, HARVEY 1995: *Lectures on conversation*. Volume I. Oxford: Blackwell.
- SAHLSTRÖM, FRITJOF 2011: Learning as social action. – Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 Interactional competence and development* s. 45–65. Bristol: Multilingual Matters.
- SAVIJÄRVI, MARJO 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1992: Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. – *American journal of sociology* 97 s. 1295–1345.
- 1998: Body torque. – *Social research* 65 (3) s. 535–595.
- 2005: On complainability. – *Social problems* 52 (4) s. 449–476.
- SCHEGLOFF, E. A. – JEFFERSON, G. – SACKS, H. 1977: The preference for self-correction in the organization of turn-taking for conversation. *Language* 53 s. 361–382.

- SEEDHOUSE, PAUL 2005: Conversation analysis and language learning. – *Language teaching* 38 (4) s. 165–187.
- SEO, MI-SUK – KOSHIK, IRENE 2010: A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. – *Journal of pragmatics* 42 (8) s. 2219–2239.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1998: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- SIITONEN, PAULIINA 2016: *Ehdotukseen vastaaminen perheen vuorovaikutustestissä. Keskustelunanalyttinen näkökulma vuorovaikutukseen ja sen arviointiin*. Väitöskirja. Acta universitatis Ouluensis. B Humaniora 139. Oulun yliopisto.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1998: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- SORJONEN, MARJA-LEENA – LAAKSO, MINNA 2005: Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät. – *Virittäjä* 109 (2) s. 244–271. <https://journal.fi/virittaja/article/view/40405> (21.2.2019).
- STEVANOVIC, MELISA – PERÄKYLÄ, ANSSI 2014: Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. – *Language in society* 43 s. 185–207.
- STEVANOVIC, MELISA 2016: Sosiaalisen vuorovaikutuksen resurssija. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 200–221. Tampere: Vastapaino.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- SWEDBERG, RICHARD 2015: Orientation to others. A central but forgotten concept in Max Weber's sociology. – Gianluca Manzo (toim.), *Theories and social mechanisms: essays on honour or Mohamed Cherkaoui* s. 91–111. Oxford: Bardwell Press.
- TAINIO, LIISA 2007: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 15–60. Helsinki: Gaudeamus.
- TERHO, HANNA 2015: *Työntekijä vai perheenjäsen. Tutkimus au paireista Suomessa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.
- TOLONEN, SINI (tekeillä): Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- TTP = Tieteen termipankki. <http://tieteentermipankki.fi/> (31.1.2019).

- VAHVASELKÄ, SINIKKA 2007: Orientaatio. – Kristiina Jussila (toim.), *Opiskeluun ja oppimiseen orientoituminen – Tietoa ja työkaluja aikuisopiskelijoille suunnatun valmistavan koulutuksen orientoivan jakson toteuttajille* s. 15–20. Helsinki: Yliopistopaino.
- VASKURI, PAULA 2000: *Ongelmien korjaukset lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- VATANEN, ANNA 2016: Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 312–330. Tampere: Vastapaino.
- (tekeillä): Exploring co-presence during lapses (in Finnish everyday interaction): On encounters, gatherings, and ways to inhabit silent moments. – Jan Lindström, Ritva Laury, Anssi Peräkylä & Marja-Leena Sorjonen (toim.), *Intersubjectivity in action*.
- VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2008: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk> (31.1.2019).
- WEBER, MAX 1921: *Wirtschaft und gesellschaft. Grundriss der verstehenden soziologie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

LIITE**Puheen litteroinnissa käytetty litterointimerkistö****Sävelkulku**

.	laskeva intonaatio sanan tai prosodisen kokonaisuuden lopussa
,	tasainen intonaatio sanan tai prosodisen kokonaisuuden lopussa
?	nouseva intonaatio prosodisen kokonaisuuden lopussa
↑	ympäröivää puhetta korkeampi sävelkorkeus
↓	ympäröivää puhetta matalampi sävelkorkeus
<u>sana</u>	sanan äänten tai tavun painotus

Päällekkäisyydet ja tauot

=	kaksi vuoroa liittyy tauotta toisiinsa
[päällekkäispuhunnan alku
(.)	mikrotauko: alle 0.2 sekuntia
(0.3)	mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina

Puhenopeus ja äänen voimakkuus

>sana<	nopeutettu jakso
<sana>	hidastettu jakso
e : : i	(kaksoispisteet) äänten venytys
AHA	(kapiteelit) äänen voimistaminen
°sana °	ympäristöä hiljaisempaa puhetta

Hengitys ja äänen laatu

hhh	äänekäs ulohengitys
.hhh	äänekäs sisäänhengitys
s(h)ana	voimakas hengitys sanan sisällä, yleensä nauraen puhuttu
he he	naurua

£sana£ hymyillen tuotettu sana tai jakso
@sana@ äänen laadun tai sävyn muutos

Muuta

veit- sana jää kesken
(sana) epäselvästi kuultu sana
(-) sana, josta ei ole saatu selvää
(--) jakso, josta ei ole saatu selvää
((KATSOO)) ei-kielellinen toiminta
kohta, johon kuvankaappaus viittaa