

Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten
kielten ja kirjallisuuksien laitos

Opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit suomi
vieraana kielenä -oppitunnin voimavarana

Saija Merke

VÄITÖSTUTKIMUS

Esitetään Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti
tarkastettavaksi auditoriumissa XII keskiviikkona 8. kesäkuuta 2016 klo 12.

© Saija Merke

ISBN 978-951-2192-9 (nidottu)
ISBN 978-951-51-2193-6 (PDF)

Painopaikka: Unigrafia

Helsinki 2016

ESIPUHE

Idea tämän tutkimuksen nykyiseen näkökulmaan syntyi runsaat kymmenen vuotta sitten eräässä suomen kielen oppiaineen datasesiossa, johon olin tuonut Ranskassa keräämäni aineistoa. Sen jälkeen idea on kypsynyt hiljaisesti, kunnes pääsin Ranskasta palattuani konkretisoimaan sen toden teolla tutkimukseksi. Ajan saatossa työ on elänyt ja muuttanut muotoansa. Lopulliseen versioon on vaikuttanut monia henkilöitä, joille tahdon tässä vaiheessa osoittaa kiitokseni.

Suurin kiitos kuuluu opiskelijoilleni siitä, että he suostuivat aineistokeruuseen. Sans votre intérêt pour langue finnoise, votre curiosité, votre bon humeur et vos bonnes questions, cette recherche n'aurait pas été possible à réaliser. Je vous en remercie sincèrement !

Toiseksi tutkimuksen teko tarvitsee taloudellista tukea. Kiitän Suomen Kulttuurirahastoa siitä, että sain mahdollisuuden toteuttaa tutkimustani omalla ajallani ja omassa rauhassani. Tässä yhteydessä muistan isotätiäni Kaarina Mynttistä ja hänen kahta siskoaan, jotka osallistuiivat 1930-luvulla pienellä mutta tärkeällä panoksellaan Suomen Kulttuurirahaston syntymiseen.

Suomen Akatemian FiDiPro projektia kiitän tilaisuudesta tutkia suomen kielen, suomalais-ugri-laisten ja pohjoismaisten kielten ja kulttuurien laitoksessa tohtorikoulutettavana.

Kiitän esitarkastajiani Outi Duvallonia ja Tarja Nikula-Jänttiä. Kiitos, Outi, tarkoista kommentteistasi ja syvällisistä pohdiskeluista. Kiitos myös siitä, että suostuit vastaväittäjän haastavaan tehtävään! Kiitos, Tarja, että perehdyit työhöni niin yksityiskohtaisesti kokonaisuutta silmällä pitäen. Kaikista huomautuksistasi on ollut suurta apua. Kommenttisi ovat vaikuttaneet olennaisesti kokonaisuuden lopulliseen muotoon. Jan Lindströmiä kiitän siitä, että hän suostui tiedekunnan edustajan tehtävään.

Kiitän ohjaajiani Jyrki Kalliokoskea ja Ritva Laurya. Kiitos kiinnostuksesta, ohjauksesta ja ohjaustapaamisista, joista olen aina palannut takaisin työn ääreen optimistisin, innokkain ja hyvin mielin. Kiitos ajastanne, kommentteistanne ja humoristisista hetkistä! Kiitos, Jyrki, aina vain rohkaisevasta ja positiivisesta palautteestasi. Kiitos, Ritva, yksityiskohtaisista korjauksista ja kärsivällisyydestäsi.

Minulla oli onni, että palatessani Ranskasta laitoksella oli käynnissä ja käynnistymässä tutkimusprojekteja, joiden ansiosta sain tehdä tutkimusta kansainvälisessä ja inspiroivassa ilmapiirissä. Kiitos Ritva, Betty ja Marja, että otitte minut mukaan FiDiPro-projektiin! Projekti tarjosi mitä parhaimpia oppimisen mahdollistavia tilanteita ☺.

Erittäin lämmin kiitos kuuluu Elizabeth Couper-Kuhlenille. Thanks, Betty for your excellent courses! The course on affectivity inspired me so much that I wrote an article on it. Thanks for looking at my data with me and helping me to take the first and most difficult step – starting a research.

Tammikuusta 2012 lähtien laitoksella on toiminut Suomen Akatemian rahoittama ja Marja-Leena Sorjosen ja Anssi Peräkylän johtama ”Intersubjektivisuus vuorovaikutuksessa” -huippuyksikkö, jonka yhteydessä aloittavan tutkijan elämä tuli vieläkin jännittävämmäksi ja kiinnostavammaksi. Oli tapahtumia, vierailijoita, luentoja, seminaareja, työpajoja, karaokea, kahvia ja pullaa yllin kyllin niin, että välillä oma työ jäi hieman taka-alalle... Kiitos Marja-Leenalle ja Anssille sekä alaohjelmani vetäjille Ritva Laurylle ja Jan Lindströmille, että tarjositte meille tällaisen mahtavan tutkimusympäristön! Kiitän kaikkia Huipparin tutkijoita erinomaisesta työilmapiiristä ja vertaistuesta.

Tutkimuksen aikana olen tavannut henkilöitä, joiden ohjauksesta on ollut suurta apua. Keväällä 2013 sain viettää pari kuukautta Lorenza Mondadan tutkimusryhmässä. Merci, Lorenza, de m'avoir

souhaitée bienvenue à Bâle ! Ton enthousiasme, ton bon humeur et ton encouragement ont beaucoup influencé mon travail. J'ai de très bons souvenirs d'un flow énorme ☺. Merci pour l'organisation des workshops et pour l'occasion de participer au CUSO.

Kiitän Jörg Bergmannia, jonka asiantuntijuus on olennaisesti vaikuttanut kolmannen ns. Billnäs-artikkelin aiheeseen. Herzlichen Dank, Jörg, für die Tipps und die Quellenhinweise. Vielen Dank für die Diskussionen, Dein Interesse und Deine Ermutigungen!

Keväällä 2014 lähdin Erasmusvaihtoon Münsteriin, jossa sain Susanne Günthnerin ansiosta pitää esitelmän Germanistiikan laitoksella. Esitelmän jälkeinen keskustelu innoitti minut neljännen artikkelin aiheeseen. Ich danke insbesondere Elisa Franz, Katharina König und Laura Henrici. Vielen Dank, dass Ihr Euer Wissen und Euer Interesse mit mir geteilt habt!

Kiitän kaikkia Langnetin ohjaajia ja opettajia opetuksesta ja kiinnostavista kursseista. Kiitän myös Langnetin opiskelijakollegoitani hyvästä meiningistä!

Tutkimuksessa on aina mukana lukemattomia ihmisiä. Tutkimus ei synny ilman vertaistukea. Kiitän nykyisiä ja entisiä jatko-opiskelijoista kollegiaalisuudesta, hilpeistä lounaskeskusteluista sekä konsertti- ja kapakkaseurasta ja kaikista muista yhteisistä hetkistä. Kiitos Ulla Karvonen, Mai Frick, Katariina Harjunpää, Heini Lehtonen, Aino Koivisto, Kaarina Mononen, Jarkko Niemi, Anu Rouhikoski, Jutta Salminen, Kimmo Svinhufvud, Anna Vatanen, Dragana Cvetanovic, Jenni Viinikka, Heidi Vepsäläinen, Mikko Virtanen, Tomi Visakko, Ilona Härmävaara, Eero, Voutilainen, Elina Pallasvirta, Johanna Komppa, Melisa Stevanovic, Liisa Voutilainen, Tapani Möttönen, Mikko Kahri, Timo Kaukoma, Elina Weiste, Markus Hamunen, Anni Jääskeläinen, Lauri Haapanen, Mika Simonen, Giovanni Rossi, Maxi Kupetz ja Uwe Küttner. Inkeri Lehtimajaa, Pilvi Heinosta, Martina Huh-tamäkeä ja Marjo Savijärveä kiitän paitsi tuesta ammatillisissa asioissa ystävytydestä. Pilviä kiitän sen lisäksi erinomaisesta matka- ja huoneseurasta! Elefantti-ensemblen kaikkia jäseniä kiitän yhteisistä hilpeistä musikaalisista hetkistä. Olen nauttinut niistä tosi paljon! Keikkaamme ovat aina olleet "ein voller Erfolg" ☺.

Seminaareissa, kursseilla, datasessioissa, lounaspöydissä, junamatkoilla ja konferensseissa olen käynyt innostavia keskusteluja ja saanut erittäin hyödyllisiä kommentteja, joista kiitän Markku Haakanaa, Pentti Haddingtonia, Trine Heinemannia, Suvi Honkasta, Teppo Jakosta, Maria Kelaa, Salla Kurhila, Inkeri Lehtimajaa, Jan Lindströmiä, Jaakko Leinoa, Chiara Monzonina, Anne Mäntykoskea, Anssi Peräkylää, Anne Pitkänen-Huhtaa, Liisa Raevaaraa, Sara Routarinnettä, Fritjof Sahlströmiä, Marja-Leena Sorjosta ja Liisa Tainiota.

Tekstejäni ovat kommentoineet ohjaajien lisäksi Katariina Harjunpää, Ilona Herlin, Teppo Jakonen, Anni Jääskeläinen, Aino Koivisto, Salla Kurhila, Lorenza Mondada, Anne Mäntynen, Florence Oloff, Marjo Savijärvi ja Anna Vatanen. Kiitos kiinnostuksestanne, ajastanne ja avustanne.

Kiitän Marja-Leena Sorjosta ja Ritva Laurya rohkaisuista ja mahdollisuuksista esittää tutkimustani Huipparin seminaareissa sekä ulkomaisissa yliopistoissa. Näiden yhteydessä työtäni ovat kommentoineet mm. Jan Anward (†), Fabienne Chevalier, Elizabeth Couper-Kuhlen, Paul Drew, Marja Etelämäki, Sabine Günthner, Markku Haakana, Auli Hakulinen, Trine Heinemann, Gabriele Kasper, Sara Merlino, Lorenza Mondada, Florence Oloff, Lourdes Ortega, Liisa Raevaara ja Jan Svennevig. Thanks to everybody for sharing your sharp analytical eye with me and thanks for your skillful and most helpful comments.

Kiitän erityisesti Marja Etelämäkeä, Katariina Harjunpää, Marjo Savijärveä ja Melisa Stevanovicia, jotka varsinkin loppumetreillä annoitte minulla tulkinta-apua.

Kiitän huonetovereitani! Kiitos Jarkko, että päivystit huoneessamme Vuorikadulla minun ollessani ulkomailla (ja palautit puolestani lainaamani kirjat). Kiitos, että jaksoit ramppaamisiani erilaisiin urheiluharjoituksiin. Tennistossuni ja hikipyhykkeeni saivat onneksi sinun urheilukengistäsi ja hikipyhykkeestä hyvän seuran, mikä ei ikinä ilmapiiriä haitannut (minä vannon !!!) Kiitos Eeva-Liisa Nyqvist ja Väinö Syrjälä, että toivoitte minut tervetulleeksi seuraanne Metsätalolla. Eeva-Liisalle kiitosta verstaistuesta ja keskustelutuokioista!

Erityinen kiitos kuuluu kaikille Huipparin avustajille ja koordinaattoreille. Kiitos Marja-Elisa Sallonsaari ja Laura Niemi videoaineiston käsittelyohjelmiston ohjauksesta ja opetuksesta!

Kiitän laitoksen johtajaa Hanna Lehti-Eklundia siitä, että työhuone järjestyi hankalista olosuhteista huolimatta. Kiitos Kaarina Walter, että jaksoit järjestää näitä asioita.

Kiitos, Marja-Leena, myös siitä, että varmistit Huipparin jäsenten säihlyosaamisen ja fyysisen kunnon! Kiitos Jarkko, Salla, Liisa, Marjo, Taina, Taru, Minna, Pena, Mikko, Timo ja Mika erittäin hauskoista pelihetkidistä! Opin paljon säihlystä. Opin myös sen, että kannattaa pelata Jarkon tai Sallan joukkueessa, jos haluaa voittaa.

Lämmin kiitos kuuluu myös ystäväilläni. Ich danke Uta Kliman, Elina Kritzokat, Helga Lux, Kristiina Ringert und Doris Sikiö. Eurer Freundschaft habe ich es zu verdanken, dass das Navigieren meines Schiffchens durch Stürme und Untiefen hinzu friedlichen Gewässern immer wieder aufs Neue gelang, ohne zwischendurch Schiffbruch zu erleiden.

Laulunopettajani Krista Kujalaa kiitän ykkösluokkaisesta laulunopetuksesta ja viisaista ajatuksista koskien stressinhallintaa ja työpaikkahakua.

Kiitos, Jari, siitä, että olet hoitanut arkiaskareet ja toimittanut minut teemukeineen ja junalippuineen Tampere-aamuina asemalle. Kiitos myös siitä, että siirsit ajatukseni työstä pois muihin asioihin!

Kiitän vanhempiani Eila ja Ulli Merkeä sekä veljeäni Nilsia. Vielen, vielen Dank für Eure Hilfe und Unterstützung bei meinen Umzügen quer durch Europa! Omistan tämän työn edesmenneelle isoäidilleni Kyllikki Mynttiselle, joka on aina tukenut opintoni.

Helsingissä, toukokuussa 2016

Saija Merke

ABSTRACT

Student-initiated question sequences as learning potential in Finnish-as-foreign-language classes

This dissertation examines sequences of student-initiated questions in classes of Finnish-as-a-foreign-language at a French university. The data were videotaped during two two-week periods separated by five years. During each session, two different student groups were videotaped, both a beginners group and one of advanced learners of Finnish. The data were videotaped and recorded by two cameras, one capturing the student group and the other filming the teacher and the blackboard.

The research method adopted was ethnomethodological conversation analysis. The analysis focuses on sequences in which students express their surprise concerning a grammatical detail. The student's question is connected to a noticing that is based on mutually shared grammatical knowledge. By posing a question the student can take the floor and introduce a topic that is personally relevant. Student questions interrupt the on-going classroom activity so that they simultaneously engage in individual epistemic search sequences and a collective knowledge co-construction.

The specific question sequences identified were those initiated by negatively formatted declaratives, adversative declaratives and question-word question that imply a contrast. A detailed sequential analysis demonstrated that these questions also activated issues of "right" and "wrong" that were connected to social and moral order. The question formulations related to previous norm violations and in this sense, to moral issues. Concretely, when a student asked a question, the other participants considered issues of epistemic primacy and territory, and evaluated the legitimacy of the question.

This research offers new information on the construction of intersubjectivity and its relationship to learning opportunities. The analysis demonstrates that intersubjective understanding is at first undermined when the students notice unexpected and contradictory grammatical details that are investigated in terms of the question. The study illustrates how these questions acquire a challenging quality and morality. Nonetheless, the question sequences constitute a positive potential for the ongoing collective learning activity. The re-examination of expectations regarding linguistic issues creates opportunities to test and re-establish linguistic knowledge. The question sequences also provide tools that aid the students in structuring their personal linguistic understanding and in advancing their collective language learning.

A central result is that the emotional and moral dimension of asking a question in a language classroom simultaneously challenges the foreign language, the teacher and intersubjective understanding. The interactional dynamics in epistemicity, affectivity and morality creates shared learning spaces.

Keywords: question-answer sequences, Finnish-as-foreign-language, classroom interaction, conversation analysis, moral communication

TIIVISTELMÄ

Opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit suomi vieraana kielenä -oppitunnin voimavarana

Tutkimus käsittelee opiskelijoiden aloittamia kysymyssekvenssejä suomi vieraana kielenä -oppitunneilla. Aineisto on kerätty ranskalaisessa yliopistossa suomen kielen alkeis- ja jatkokursseilla. Otoskautia oli kaksi ja ryhmiä yhteensä neljä. Tutkimusmetodi on etnometodologinen keskustelunanalyysi. Analyysin keskiössä ovat sekvenssit, joissa opiskelijat ottavat esille hämmäntävän tai epäselvän kieliopillisen yksityiskohtan. Yksityiskohta suhteutetaan tavallisesti aiemmin opittuun eli yhteiseen tietoon. Kysymyksellä opiskelija osallistuu keskusteluun ja tuo esille itselleen tärkeitä asioita. Opiskelijan kysymys keskeyttää meneillään olevan toiminnan, luo tilanteeseen tiedollisen epäsymmetrian ja aloittaa samalla yhteisen tiedon rakentamisen. Analyysi keskittyy kausaaliin, adversatiivisiin sekä kielteisesti muotoiltuihin kysymysrakenteisiin. Analyysi osoittaa, että kysymykset aktivoivat episteemisen epäsymmetrian lisäksi ”väärän” ja ”oikean” tuntemuksia, joihin liittyy sosiaalinen ja moraalinen ulottuvuus. Osallistujat arvioivat kysymyksiä niiden legitimiuden ja relevanssin kannalta, jolloin osallistujat arvioivat myös asiantuntijuutta sekä tietämisen mahdollisuuksia ja oikeutusta. Tutkimus tuo uutta tietoa oppimistilanteiden ja intersubjektiivisuuden yhteydestä. Opiskelijan kysymys kyseenalaistaa osallistujien yhteistä arviointia kontekstista eli opiskeltavasta asiasta, tietämisen tarpeesta ja yhteisen tiedon pohjasta. Kysymyksiä käsitellään osittain haastavina, mikä näyttäytyy moraalisenä kommunikaationa. Kysymyssekvenssit ovat ympäristö, jossa osallistujat voivat testata omia odotuksiaan ja kielioppikäsitteitään sekä saavuttaa uutta ymmärrystä jostakin kieliopin yksityiskohdasta. Kysymyssekvenssit tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden jäsentää kielellistä tietämystään sekä osoittaa affektiivista asennoitumistaan. Siten ne tukevat yhdessä koettua oppimisprosessia. Vuorovaihtuksen dynamiikka, johon kuuluvat episteemisyys, tunteet ja moraalit, luo oppimismahdollisuuksia kytkemällä kielen opiskelun sosiaaliseen toimintaan.

Avainsanat: kysymys–vastaus -sekvenssi, suomi vieraana -kielenä, luokkahuone, keskustelunanalyysi, moraalinen kommunikaatio

SISÄLLYS

ESIPUHE	3
ABSTRACT	6
TIIVISTELMÄ	7
ARTIKKELIT	11
TUTKIMUKSEN KOHDE, METODI JA TEOREETTINEN KEHYS	12
1 Tutkittava ilmiö	13
1.1 Ilmiön teoreettinen rajaus	16
1.2 Tutkimuksen tavoitteet.....	18
1.3 Tutkimusmetodi	19
1.4 Keskustelunanalyysin asema SLA-paradigmassa.....	20
1.5 Keskustelunanalyttisen tutkimuksen toteutus.....	24
1.6 Aineisto	26
2 Oppituntikeskustelu institutionaalisenä keskusteluna	28
3 Kysyminen toimintana	30
TULOKSET	34
4 Artikkelien yhteenveto	35
4.1 Affektin jäsentämät kysymyssekvenssit (Artikkeli 1)	36
4.2 Tiedon oikeellisuus ja kattavuus (Artikkeli 2).....	37
4.3. Normien rakentaminen ja horjuttaminen (Artikkeli 3).....	38
4.4 Yhteisymmärryksen ja selittämisen tarve luomassa oppimisen mahdollisuuksia (Artikkeli 4)	40
5 Yliopisto-opiskelijat vieraan kielen oppitunnin toteuttajina	41
5.1 Kieli opetuskontekstin artefaktina	42
5.2 Kysymysten toteutummat	46

5.3 Kysymyssekvenssi oppituntikeskustelussa.....	47
6 Kysymisen ja tietämisen moraalisuus	53
6.1 Oikeus kysyä.....	53
6.2 Tiedon varmuus ja tarkkuus.....	55
7 Yhteisymmärryksen ja erimielisyyden dynamiikkaa luokkahuoneessa	59
7.1 Intersubjektiivisuus ja toiseus.....	63
7.2. Keskustelunanalyttinen lähestymistapa ymmärtämiseen	66
7.2.1 Ymmärtämättömyyden osoittaminen	69
7.2.2 Korjaus kysymyssekvensseissä.....	71
7.2.3 Ymmärtäminen ajassa ja tilassa	78
7.3 Opetustilanteen yhteisymmärryksen paradoksi	80
7.4 Oppituntikeskustelu moraalisenä kommunikaationa.....	83
YHTEENVETO JA KÄYTÄNNÖN SOVELLUKSIA.....	90
8 Moniulotteinen kysymyssekvenssi.....	91
8.1 Metodologista pohdintaa	95
8.2 Käytännön implikaatioita.....	98
8.3 Jatkotutkimusten aiheita	101
LIITE.....	104
LÄHTEET.....	105

ARTIKKELIT

I

MERKE, SAIJA (2012) Kielen opiskelu ja tunteet: Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymysseksenssejä vieraan kielen oppitunneilla, *Virittäjä*, s. 198–230.

II

MERKE, SAIJA (tulossa) Exprimer et gérer des désaccords à l'aide de relations contrastives en cours de langue : la question causale et l'interrogation totale adversative. *Cahiers de Praxématique*.

III

MERKE, SAIJA (tulossa) Tackling and establishing norms in classroom interaction: Student requests for clarification. Couper-Kuhlen, E., Etelämäki, M. & Laury, R. (toim.), *Linking Clauses and Actions in Interaction*. Helsinki: SKS.

IV

MERKE, SAIJA (2016) Identifying the Explainable in Interaction: Practicing Knowledge Co-construction in Finnish-as-a-Foreign-Language Classroom Interaction. *Learning, Culture & Social Interaction*.

TUTKIMUKSEN KOHDE, METODI JA
TEOREETTINEN KEHYS

1 Tutkittava ilmiö

Tässä tutkimuksessa käsittelen kysymyksiä, joita suomea vieraana kielenä opiskelevat yliopisto-opiskelijat esittävät oppitunnilla ranskalaisessa yliopistossa. Keskityn kysymyksiin, jotka koskevat laajasti suomen kielioppia ja suomen kielen sanastoa. Kyseisten kysymysten muotoilut osoittavat, että jokin kieliopillinen tai kielen yksityiskohta on herättänyt opiskelijan huomion ja jopa ihmetystä. Käsittelen sekä näitä opiskelijoiden kysymyksiä että niistä kehittyviä sekvenssejä.

Kyseiset kysymyssekvenssit näyttävät, että kysyminen on monitasoinen sosiaalinen toiminta. Voisi ajatella, että oppitunnilla kysymyksellä paikataan ensisijaisesti tiedon aukkoja. Kysymyksen esittäminen on kuitenkin kompleksisempaa: Kyseiset kysymykset kytkevät yhteen aiemman opittua, (useimmiten) tunnilla käsiteltyä ja oppitunnin nykyhetken. Kysymyksellä kysyjä osoittaa siis samalla omaa tietoaan sekä tietämättömyyttään. Kysymyksen moniulotteisuus johtuu sen lisäksi siitä, että opetusryhmässä tietoa käsitellään yhdessä. Tietoa ”omistetaan” yhdessä, samalla kun jokainen oppilas luo henkilökohtaisen ”tietovarastonsa”.

Voi olettaa, että oppitunneilla on paljon asioita, jotka herättävät opiskelijoissa ajatuksia ja kysymyksiä. Kaikki asiat eivät kuitenkaan päädy yleiseen keskusteluun. Tässä mielessä kysymyssekvenssit näyttävät ainoastaan ne asiat, jotka opiskelijat kokevat oppituntikeskustelun aikana kysymisen arvoiseksi.

Se, että opiskelija ylipäättään esittää kysymyksen, edellyttää seuraavaa: Ensiksi opiskelija on havainnut asian, joka vaatii hänen mielestään selvitystä, tarkempaa tarkastelua tai varmistusta. Tämä taas edellyttää, että opiskelijalla on tietoa siitä, minkälaisiin asioihin huomio on opiskellessa kiinnitettävä ja mikä on havaitsemisen arvoista. Toiseksi luokkahuoneen monenkeskinen keskustelukonteksti on mahdollistanut sen, että opiskelija valitsee itse itsensä seuraavaksi puhujaksi. Kysymysvuorossa yhdistyvät opiskelijan henkilökohtainen harkinta kysyttävän asian relevanssista sekä tulkinta keskustelutilanteen senhetkisestä toiminnasta, joka mahdollistaa oma-aloitteisen kysymisen.

Seuraava esimerkki havainnollistaa, miten opiskelija konkreettisesti tekee havainnon kotitehtävien tarkastusjakson aikana ja pyytää seuraavaksi opettajaa varmistamaan tulkintaansa. Kohdevuoro on

Mathilden vuoro rivillä 8. Esimerkissä (1) opiskelijat ovat vertailemassa kotitehtävää, jossa harjoitellaan imperfektin muotoja¹.

(1) "preesens on sama" (AK1)

01 Ope il a copié ↑tout le livre. Viola
02 Viola hän:: (1.0) kopioi koko *kirjan²
viola *((nostaa katseen opettajaan))
03 Mathilde => [1]
ja Marine

[1] Mathilde ja Marine nostavat katseen opettajaan.



Marine Mathilde Estelle Marie Viola

04 Ope hän kopioi koko kirjan.
05 [2]

[2] Viola ja Marine laskevat katseen, Mathilde katsoo taululle.



06 ((Ope kirjoittaa taululle ja kääntyy takaisin luokkaan))

¹ Esimerkit on litteroitu keskusteluanalyysin konventioiden mukaan (ks. liite). Aineisto on anonymisoitu ja osallistujista käytetty peitenimiä.

² Harmaa fontti vuorojen alapuolella ei-numeroidulla rivillä kuvailee simultaania kehollista toimintaa. Toiminnan alku ja loppu on merkattu * -merkillä suoraan vuoroon.

07 Ope hän kopioi koko kirjan

08 Mathilde => *mais le présent ça fait pareil* °non°
 mutta preesensissä (se) on sama °eikö°
 *((nostaa ja laskee kättä)) *

09 Ope oui ça fait pareil.
 joo se on sama.

10 Mathilde mhmh ((nyökkää))

11 Ope oui. justement
 kyllä. täsmälleen

Esimerkissä opettaja on käynnistänyt klassisen opettajajohtoisen opetussekvenssin (rivi 01) (Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979; Tainio 2007, ks. myös luku 2) pyytämällä Violaan lukemaan oman vastauksensa. Viola lukee vastauksensa verbimuotoon saakka (rivi 02) ja irrottaa sen jälkeen katseensa tehtäväpaperista. Viola laskee katseen, kun opettaja on hyväksynyt vastauksen (05), mutta Mathilden katse pysyy opettajassa ja taulussa sen ajan, kun opettaja kirjoittaa muodon taululle. Mathilden taulussa pysyvän katseen voi tulkita tässä havaitsemisen merkiksi (Kääntä 2014: 89). Samalla se on myös merkki siitä, että Mathilde pysyy aktiivisena vastauksen vastaanottamisen aikana. Viola sen sijaan kohtelee asiaa ”valmiiksi” käsiteltynä (Goffman 1963; ks. myös Stivers & Rossano 2010).

Opettaja hyväksyy Violan vastauksen (joskin pienellä prosodisella korjauksella, rivi 04 kirjan), mikä voi olla merkki siitä, että hän on valmis jatkamaan agenda (rivi 07) (Waring 2008: 581). Mathilde esittää kysymyksen juuri silloin, kun opettaja on käsitellyt tehtävävastauksen valmiiksi. Mathilde on sitä ennen seurannut opettajan toimintaa tauotta. Mathilde ei siis keskeytä opettajan toimintaa, joka liittyy tehtäväosuuden käsittelyyn. Hän keskeyttää opettajan kohdassa, jossa tämä on siirtymässä seuraavaan vaiheeseen. Keskustelutilanne, jossa ollaan siirtymässä toiminnan seuraavaan vaiheeseen (Schegloff 1987: 221), mahdollistaa opiskelija-aloitteisen toiminnan ilman, että se keskeyttäisi muuta institutionaalista relevanttia toimintaa (Kendon 1992: 328–329).

Institutionaalinen tilanne ja tiedollinen epäsymmetria vaikuttavat siihen, että opettaja ei tulkitse Mathilden vuoroa pelkästään havainnon kertomiseksi tai toteamiseksi vaan varmistuskysymykseksi. Myös vuoronloppuinen *non* (”eikö”) tekee vuorosta kysyvän. Tietävänä osapuolena opettaja ensinnäkin vahvistaa Mathilden analyysin verbimuodosta olevan oikein (rivi 09). Hän toistaa osan Mathilden vuoroa, mikä tässä osoittaa hyväksymistä (Schegloff 1996; Hellermann 2003). Sen lisäksi opettajan evaluoiva adverbi *justement* (”täsmälleen”) (rivi 11) vahvistaa sen, että Mathilden kysymys perustuu tarkkaan havaintoon ja analyysiin. Mathilden havainto ja analyysi taas osoittavat, että hänellä on aiempaa tietoa asiasta, josta tulee kysymyksen kautta ajankohtainen ja tärkeä. Mathilden vuorolla on

muitakin seurauksia: opettaja selittää koko ryhmälle kyseisen verbiryhmän taivutusta ja vetää ilmiön syyt yhteen (ei näy litteraatissa).

1.1 Ilmiön teoreettinen raja

Monenkeskinen ja monitoimintainen oppituntikeskustelu vaatii opiskelijalta harkintaa ja tilanteen jatkuvaa monitoroimista sen suhteen, milloin ja miten kannattaa tuoda omia havaintoja ja kysymyksiä esille. Jos opettajalla on kysymyksen hetkenä muu toiminta kesken, opiskelijan vuoro ei välttämättä tule käsitellyksi.

Jotta opiskelijan kysymys pääsee käsittelyyn, opetustilanteen pitää olla sellainen, että kysymyksiä on mahdollista esittää. Asian suhteellinen tärkeys ja ajankohtaisuus ovat olennaisia silloin, kun opiskelija nostaa yksityiskohdan esille ja pyytää kieliopillista säännöä koskevia tarkennuksia. Sen lisäksi opiskelijan pitää muotoilla vuoro niin, että havainnon esittäminen ja kysyminen ovat sinä hetkenä oikeutettuja ja tunnistettavia toimintoja. Silloin kun opiskelija esittää verbaalisen havainnon kysymyksenä, se luo odotuksia, että vuoroon vastataan ja että asia otetaan käsittelyyn. Esimerkistä kävi ilmi, että havainnosta kertominen vaatii vastaanottajilta reaktion ja mahdollisia seuraavia toimenpiteitä, kuten oppituntikeskustelussa selityksiä (Schegloff 2007: 219; Kääntä 2014). Havainnon esittäminen kysymyksenä vaikuttaa todennäköisesti ainakin opettajan toimintaan ja useimmiten koko ryhmän toimintaan.

Puhujien havaintoja ja havaintojen esittämistä³ on pohdittu paitsi etnometodologisissa keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa (Sacks 1995; Goodwin & Goodwin 2012; Keisanen 2012; Kääntä 2014) myös kielen omaksumisen kentällä kielen oppijan näkökulmasta (Schmidt 1990; ks. myös Ellis 1994; Swain 2000: 100). Schmidtin (1990) mukaan oppimisen edellytys on, että oppija on tietoisesti pannut jonkin kielellisen seikan merkille. Yleisesti voi olettaa, että havainnon kielentämistä on edeltänyt jonkin asteen kognitiivinen huomaaminen (Schegloff 2007: 87). Se voi näkyä puhujan kehon asennon

³ Havainnon esittämistä on keskusteluanalyttisesti tutkittu pääasiassa konteksteissa, joissa keskustelua käydään liikkuvan ympäristön eli auton sisällä. Kontekstin dynaamisuus perustuu auton ulkopuolella tapahtuviin muutoksiin. Nopeasti ohi menevä asia vaatii havaintojen erityisen vuorovaikutuksellisen panoksen (Goodwin & Goodwin 2012: 276), jotta hänen havaintonsa saa vastaanottajilta tarpeellisen huomion.

muutoksessa jo ennen kuin puhuja tuo sen verbaalisesti keskusteluun, ja oppituntikontekstissa esimerkiksi katseen kohdistamisella kirjaan, taululle tai toiseen puhujaan (Kääntä 2014). On kuitenkin avoin kysymys, miten määritellään tarkalleen se että oppija tai puhuja on ”tietoisesti” pannut merkille jonkin asian. Tutkimukseni ei pyrikään mittaamaan tai kuvaamaan puhujien tietoisuutta havaitsemistaan asioista vaan keskittyy sen sijaan siihen, miten havaintoon perustuva kysymys vaikuttaa sosiaaliseen vuorovaikutustilanteeseen ja miten se voi luoda oppimista mahdollistavia tilanteita.

Silloin kun opiskelija esittää havainnon opettajalle, opettaja käsittelee opiskelijan vuoroa tavallisesti selityspyyntönä, varmistuskysymyksenä tai pyyntönä saada tarkempaa tietoa. Majlesi ja Broth (2012: 205) ovat tutkineet jaksoja, joissa jokin opiskelijan valitsema yksityiskohta siirtyy vuorovaikutuksen fokukseen. He kutsuvat näitä jaksoja tilanteeseen ilmestyviksi oppimisprojekteiksi (*emergent learning project*), koska ne ovat suhteessa opiskelijoiden tietämisen tarpeeseen. Opettaja käsittelee vain harvoin opiskelijoiden havainnoista alun saaneita vuoroja pelkkinä toteamuksina, vaikka näinkin voi käydä.

Opettajan tulkintaa ohjaa ensisijaisesti institutionaalisen tilanteen tiedollinen (*episteeminen*) epäsymmetria. Institutionaalinen konteksti vaikuttaa osallistujien rooleihin (asiantuntija vs. maallikko). Se määrittelee opetuskeskustelun tavanomaisia toimintoja ja toimintojen jäsentymistä, esimerkiksi tapan, jolla pyydetään puheenvuoroja, esitetään asioita, tarkistetaan kotitehtäviä tai annetaan ohjeita (Lemke 1990; MacBeth 2000; Margutti 2004, 2006). Toimintojen institutionaalinen tausta vaikuttaa olennaisesti siihen, millaiseksi toiminnaksi osallistujat itse jäsentävät tilanteita, joita on edeltänyt havaintojen tekeminen ja hämmästyminen (Schegloff 1992a: xviii). Opetuskontekstin erikoisuus on, että havainnon *verbaalinen esittäminen* ja *kysyminen* sulautuvat toiminnallisesti samaan vuoroon.

Havainnon tekeminen ja esittäminen sekä oma-aloitteinen kysyminen opettajajohtoisen opetussekvenssin ulkopuolella ovat toimintoja, joita opettaja ei pysty ohjaamaan aktiivisesti. Koska opiskelijat ovat itse vuorojen ja sekvenssien aloitteentekijöitä, nämä vuorot erottuvat tutkimusaineiston muusta, opettajajohtoisesta opetuskeskustelusta (van Lier 1988; Waring 2011).

Opiskelijoiden aloitteen tekemistä sekä toimijuutta on aikaisemmin tutkittu aineistossa, jossa opiskelijat keskustelevalt opiskeltavalla kielellä ja jossa toimijuus tarkoittaa aktiivisuutta ja osallistumista toisella tai vieraalla kielellä (van Lier 1988, 2008; Kinginger 1994; Waring 2011). Tutkimusaineistoni asetelma eroaa tästä asetelmasta, koska opiskelijat voivat keskustella äidinkielellään. Aloitteen tekeminen tapahtuu siis opiskelijan omalla kielellään. Aloitteen tekijä käynnistää jakson, jossa osallistujien keskinäinen tietämiseen liittyvä asiantuntijuusjakauma tarkastetaan uudelleen. Aloitteen voi

määritellä vuorojen sekventiaalisen aseman perusteella sekä toiminnan perusteella, jolla opiskelijat pyytävät opettajalta tai vierustovereilta kannanottoa omiin havaintoihin ja kysymyksiin.

Opiskelijoiden tavat muotoilla kysymyksiä sekä päätökset nostaa tiettyä havaintoa opetuskeskusteluun vaikuttavat myös siihen, että he tekevät itsestään tietäviä ja kompetentteja oppituntikeskustelun osapuolia. Kvalitatiivisen analyysin avulla voi selvittää yksityiskohtaisesti, millaisilla vuorottelukeinoilla puhujat tekevät tiedollista epäsymmetriaa tärkeäksi ja miten he määrittelevät tietämisen vastuut ja rajat kysymyssekvenssien kautta. Kaikkia sekvenssejä yhdistää se, että opiskelijat käynnistävät sekvenssit itse ja että opiskelijan havaintoon liittyy useimmiten odotusten rikkomista ja sitä kautta oivaltamista. Odotukset voivat rikkoutua kielioppisäännön ristiriitaisuuden vuoksi, mutta yhtä hyvin kyse voi olla yllättävästä toiminnasta tai sosiaalisella tasolla tapahtuneesta säännön rikkomisesta.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin, joita aiemmat tutkimukset ovat herättäneet oppilaiden tavasta rakentaa tietoa opettajan kanssa. Tutkimus tarjoaa lisää näkökulmia siihen, miten ”oppilaiden keskusteluun tuomia merkityksiä vahvistetaan tai muokataan” (Lehtimaja 2012: 217). Waring (2011: 208) esittää, että oppijan aloitteet laajentavat osallistumisen rajoja ja vahvistavat näin aktiivista oppimista. Kyse on siitä, miten keskusteluun syntyy opiskelijoiden aktivoimia oppimista mahdollistavia tilanteita.

Oppimisen mahdollisuuksia voi kuvata eri tavoin, kuten esimerkiksi opiskelijalle tarjoutuvina tilaisuuksina tuoda omia tarpeita ja ymmärrysongelmia esille tai ylipäätään mahdollisuutena osallistua opetukseen (Lehtimaja 2012: 212). Oppimisen mahdollisuuksia voi pohtia myös siitä näkökulmasta, kuinka tehokkaasti voi osallistumisesta ja suorituksista saada palautetta. Se edellyttää, että opiskelijalle tarjoutuu tilanteita, joissa voi käsitellä asioita opettajan tai vertaistuen kanssa niin, että pystyy itse oivaltamaan uusia asioita muiden avulla (Donato 1994; Ohta 2000; van Lier 2000).

Tutkimukseni keskeinen lähtökohta on se, että yhteinen opiskelu on kaikkien osallistujien nähtävissä, koettavissa sekä jaettavissa (van Lier 2000; MacBeth 2011; Lehtimaja 2012). Se on julkinen tapahtuma. Yhdessä opiskelevat jakavat keskenään sosiaalisen viitekehyksen, joka kasvaa jokaisen opiskelijan henkilökohtaisen oppimishistorian osaksi (Donato 2000; Mondada & Pekarek Doehler 2000, 2004). Tähän oppimishistoriaan kuuluu yhdessä käyty oppituntikeskustelu, johon kytketään yhtä

lailla kieltä koskevaa tietoa kuin keskinäisiä sosiaalisia suhteita koskevaa tietoa. Näiden kahden asian kytkeytyminen yhteen on tämän työn oppimisenäkökulman ydin.

Tutkimukseni osajulkaisut pyrkivät kaikki vastaamaan seuraavaan: miten havainnoista ja kysymyksistä muodostuu yhdessä toimintaa, joka synnyttää kielen oppimista mahdollistavia tilanteita?

Väitöskirjan neljässä osajulkaisussa käsittelen tarkemmin seuraavia kysymyksiä:

1. Miten affekti jäsentää kysymyssekvenssejä ja miten tunneilmaisut vaikuttavat ryhmän yhteisymmärrykseen?
2. Millaisia erimielisyyksiä ilmaistaan kontrastiivisen suhteen avulla? (Vertailussa *miksi*-kysymykset ja adversatiiviset deklaratiiivit.)
3. Millaisia normiodotuksia opiskelijalla on opiskeltavasta kielestä sekä opetustilanteesta ja miten ne vaikuttavat yhteiseen kielen opiskeluun?
4. Miten kielenopiskelijat rakentavat selitysten avulla kielioppitietoa ja yhteisymmärrystä ryhmässä?

1.3 Tutkimusmetodi

Tutkimusmenetelmäni on etnometodologinen keskusteluanalyysi (KA), jonka juuret ulottuvat 1920- ja 1930-luvun ymmärtävään sosiologiaan asti (*Verstehende Soziologie*, Weber 1922; Schütz 1932). Etnometodologisen tutkimusperinteen varsinainen alku on kuitenkin sosiologi Harold Garfinkelin työssä (Garfinkel 1967; Heritage 1984). Garfinkelin (1967: 33–34) ajattelussa uutta ja keskeistä oli hänen tapansa siirtää tutkimuksen fokus ihmisten väliseen vuorovaikutukseen eli kontekstiin, jossa puhujat tunnistavat sosiaalisia toimintoja ja jossa he omalla toiminnallaan luovat tunnistettavan sosiaalisen kontekstin itse. Tärkeintä oli Garfinkelin määrittely puhekontekstista. Konteksti ja sitä kautta vuorojen merkitys on summa edellä tapahtuneista puhujien vuoroista, ja jokainen vuoro muokkaa kontekstia edellisten ehdoilla hetki hetkeltä uudeksi.

70-luvulla sosiologi Harvey Sacksin ympärillä toiminut tutkijaryhmä on osoittanut, että keskustelu on perustavasti jäsentynyttä toimintaa. He näyttivät, miten vuorot jäsentyvät ja millä ehdoilla. Keskustelu ei ole rykelmä satunnaisia puheenvuoroja, vaan keskustelun osallistujat noudattavat puhuesaan tarkkoja vuorottelusääntöjä (Schegloff & Sacks 1973; Sacks, Schegloff & Jefferson 1977).

Vaikka keskustelunanalyysi on lähtöisin sosiologiasta, sillä on nykyisin vahva jalansija kielen käytön tutkimuksessa. Keskustelunanalyysin klassikkoartikkeli keskustelun vuorottelusta (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; ks. myös Hakulinen 1997) ilmestyi alun perin kielitieteen johtavassa aikakauslehdessä. Kielitieteeseen on syntynyt viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana tieteenparadigma, jossa tutkitaan joko kielellisen rakenteen ilmentymistä vuorovaikutuksessa tai toisaalta spesifin toiminnan lingvististä rakennetta ja sekventiaalista toteutumista keskustelussa (*vuorovaikutuslingvistiikka*, Ochs, Schegloff & Thompson 1996; Selting & Couper-Kuhlen 2001). Tämä tutkimus noudattaa jälkimmäistä lähestymistapaa tutkimalla opiskelijoiden kysymyksiä.

Institutionaalisten keskustelujen aineiston analyysi on ollut osa keskusteluntutkimusta alusta lähtien. Tämänkin tutkimuksen kohteena on institutionaalinen keskustelu, tarkemmin oppituntikeskustelu. Tutkimuksen tavoite on luoda tarkka kuva siitä, miten jäsentyvät tilanteet, joissa opiskelijat havaitsevat ja tuovat havaintojaan kysymyksellä esille. Toisaalta tutkimus pohtii näiden tilanteiden potentiaalia tarjota oppimisen mahdollisuuksia. Tutkimus sijoittuu tieteelliseen paradigmaan, jossa keskustelunanalyttinen lähestymistapa, toisen kielen oppituntikeskustelun ja toisen kielen omaksumisen tutkimussuuntaukset kohtaavat (Seedhouse 2004; Markee & Kasper 2004; Mondada & Pekarek Doehler 2004; Koole 2007, 2010; Kasper & Wagner 2011; Savijärvi 2011; Lehtimaja 2012; Pekarek Doehler 2013).

1.4 Keskustelunanalyysin asema SLA-paradigmassa

Keskustelunanalyttinen kielen oppimisen tutkimus erottuu metodisesti ja teoreettisesti perinteisestä toisen kielen omaksumisen tutkimuksesta. Toisen kielen omaksumisen (SLA = *second language acquisition*) tutkimussuuntausta on luonnehtinut pitkään yksilökeskeinen oppijäkäsitys sekä näkemys kielestä kognitiivisena päänsisäisenä ihmisen synnynnäisenä ominaisuutena (Long & Doughty 2003: 866). Keskustelunanalyysin ohella myös sosiokulttuurinen teoria sekä kielen sosialisointiteoria ovat painottaneet tutkimuksissaan uusia tutkimuksen kohteita, epistemologiaa ja metodologiaa. SLA:n tieteellinen paradigma on tästä syystä viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana käynyt läpi perusteellisia muutoksia.

Etnometodologisen keskustelunanalyysin edustajat virittivät 90-luvulla keskustelua, jossa kritisoitiin mm. SLA:n tutkimussuuntauksen tapaa määritellä kategorioita ennalta (esim. kielen oppija ja äidin-kielinen) (Wagner & Firth 1997; Markee 2000; Ortega 2014). Sen lisäksi keskustelunanalyttikot sekä

sosiokulttuurisen teorian edustajat painottivat kielellisen vuorovaikutuksen sosiaalista ulottuvuutta oppimisprosessissa sekä -tuloksissa (Lantolf & Poehner 2004). Kritiikki koski sekä oppituntikeskustelua että keskusteluja toisella kielellä.

Näissä sosiaalisesti orientoituneissa lähestymistavoissa kielellinen vuorovaikutustilanne on siirtynyt oppijan pään sisällä tapahtuvien muutosten sijaan oppimisen tutkimisen fokukseen, jonka mukaan oppimista hahmotetaan tapahtuvan ihmisten välissä. Kielen oppimisen tutkimuksen sosiaalisesti orientoituneille suuntauksille (Lantolf & Pavlenko 1995; Kramsch 2002; He 2004: 579; Seedhouse, Walsh & Jenks 2010; Larsen-Freeman 2011) on yhteistä, että kielen katsotaan perustuvan ihmisen sosiaaliseen ominaisuuteen, jonka fokus on vuorovaikutuksessa. Niissä oppimista pidetään sosiaalisena ja tilannekohtaisena toimintana, jota voi havainnoida oppijan toiminnassa tapahtuvina muutoksina (Lave & Wenger 1991).

Perinteinen SLA on kuitenkin säilyttänyt fokuksensa kognitiossa, ja paradigman edustajat määrittelevät SLA:ta osaksi kogniotieteitä (Doughty & Long 2003). Kognitiivisen psykologian kentällä on esimerkiksi tutkittu implisiittistä ja eksplisiittistä oppimista. SLA:ssa on tämän perusteella pohdittu, kannattaako ja pitääkö opettaa kielioppia ja muotoja eksplisiittisesti (DeKayser 2003: 321). Tämä kysymys on mielenkiintoinen myös tälle tutkimukselle, ainakin välillisesti: Opiskelijat tarttuvat kysymyksillä nimenomaan kielioppimuotoihin ja -sääntöihin. SLA:ssa on tähän liittyen tutkittu ja pohdittu erilaisia menetelmiä, jotka koskevat muotoihin fokusoivaa opetusta ja oppimista (Ellis 2001) sekä menetelmien toimivuutta. Muotojen opettamisen yhteydessä erotetaan *tarkoituksellinen* muotojen opiskelu ja oppiminen *satunnaisesta* muotojen opiskelusta ja oppimisesta. Kyse on lähinnä opetuksen muodosta eli siitä, meneekö opetuksessa muoto edellä vaiko merkitys ja kommunikatiivinen tehtävä. Se, mitä satunnaisella muotoihin keskittymisellä tarkoitetaan, jää auki. Ei ole selvää, lähteekö satunnaisen muodon opiskelu opiskelijan vai opettajan aloitteesta, vaikka oppijan tarvetta saada ratkaisu ongelmaan pidetään jonkinlaisena kriteerinä (mts. 15).

SLA:n kentällä on myös pohdittu, kuinka tietoinen oppijan on oltava opeteltavista asioista (Hulstijn 2003), jotta hän ottaisi ne haltuunsa. Tähän liittyen Schmidt ja Frota (1986) erottivat ilmiön, jota he nimittivät *noticing the gap* ”(tiedon) aukon huomaaminen”. Termi on SLA:n tutkimusperinteessä käytössä vaikkakin kiistanalainen (Ellis 2001: 8). On vaikeaa todistaa oppimisen olevan nimenomaan huomaamisen seurausta, varsinkin koska oppimisella tarkoitettiin 1980/90-luvulla jonkin tietyn rakenteen tilastollista merkitystä testituloksissa (mts. 5).

Perinteisesti on siis tutkittu kognitiivisia muutoksia ja kielen kehitystä lingvistisenä järjestelmänä. Sosiaalisesti orientoituneissa paradigmoissa näkökulma on laajentunut siihen suuntaan, että oppittu voi koskea myös sosiaalista kompetenssia. Kielen sosialisointiteoriassa painopiste on siirtynyt siihen, millaisia kielellisiä ym. toimintoja oppija omaksuu lingvistisen abstraktin järjestelmän ohella (Duff & Talmy 2011: 103). Oppijan näkökulmasta muodon ja kommunikatiivisen tehtävän erottelu ei näin ole perusteltua. Pekarek Doehler (2002) huomauttaa, että oppimissisällön yksisuuntainen siirto ekspertiltä oppijalle on muutenkin liian yksinkertainen tapa hahmottaa opetustilanteiden vuorovaikutteista todellisuutta. Sen sijaan on lähestyttävä toimintojen analyysiä siitä lähtökohdasta, että sosiaalisen kanssakäymisen vastavuoroisuus (*reciprocity*) on sekä osa oppittavaa että oppimisen työkalu.

Sahlström (2011: 61–62) ottaa vielä askeleen eteenpäin tarkentamalla, että oppimisen tutkimisessa ei tarvitse välttämättä todistaa mahdollisia kognitiivisia muutoksia. Olennaista sen sijaan on, että toimintojen analyysi osoittaa osallistujien harjoittavan opiskelemista. Silloin kun osallistujat osoittavat tiedollisen epäsymmetrian sekä sen tasoittamisen olevan toiminnan sisäinen motivaatio, voimme puhua oppimiseen liittyvästä toiminnasta.

Keskusteluanalyysissä on pidetty oppimista edistävinä toimintoina esimerkiksi seuraavia: eksplisiittiset ei-yymmärtämisen osoitukset, tiedon vastaanottamisen vuorot tai korjaustoiminta (Piirainen-Marsh 2011). Markee (2008) pitää näitä myös osoituksena siitä, että kognitio on yhteistä ja sosiaalisesti jaettavaa.

Keskusteluanalyttisessä lähestymistavassa kielen oppijaa ei myöskään kategorisoida puutteellisena kielenosaajana (Wagner & Firth 1997; Kalliokoski 2001; Atkinson 2011). Perinteinen luokittelu syntyperäisiin ja ei-syntyperäisiin puhujiin ja sitä kautta osaaviin ja ei-osaaviin ei päde enää silloin, kun aineistoa tutkitaan osallistujien näkökulmasta. Tavanomaiset mitat kielen oikeellisuudesta tai keskustelun normeista eivät sovi kuvaamaan toisen kielen keskustelua eli keskustelua, jossa ainakin toinen osallistuja on oppinut keskustelukielen myöhemmin (SLC = *second language conversation*). Keskusteluanalyttisissä toisen kielen tutkimuksissa fokus siirtyy itse keskustelutilanteeseen, jossa kumpikaan puhuja ei voikaan turvautua vapaasti kaikkiin oman kielensä resursseihin (Firth 1996; Kurhila 2003, 2004; Gardner & Wagner 2004). Tästä näkökulmasta puhujan kakkoskielisyys on relevanttia vain silloin, kun puhujat osoittavat sen olevan tärkeää. Uudet näkemykset jatkoivat myös keskustelua siitä, miten kielitaitoa pitää käsitteellistää (Hymes 1972). Miten kielitaitoa mitataan ja mitä kielitai-

tomittauksissa itse asiassa mitataan? Esimerkiksi se, kuinka itse kommunikatiivisen tilanteen tuntemisaste vaikuttaa siihen, miten puhuja suoriutuu erilaisista kielellisistä tilanteista, konkretisoituu sosiaalisia ulottuvuuksia koskevien tutkimusten myötä (McNamara 1997: 459).

Näkökulmamuutoksia on tapahtunut siis sen suhteen, millainen toimija oppija on. Näkemys oppijasta passiivisena ja vajavaisena osallistujana ei vastaa todellisia kielen kohtaamisen tilanteita. Oppijan identiteettiä ei pidä rajoittaa pelkästään kielen oppimisen kontekstiin ja oppijan rooliin. Yhtä tärkeä on oppijan luokkahuoneen ulkopuolisen maailman sosiokulttuurinen todellisuus.

Keskustelunanalyttinen tutkimusmenetelmä on aineistolähtöinen ja empiirinen (*bottom-up*). Lähestymistapa haastaa toisen kielen omaksumisen tutkimusperinteen sekä tämän alan tutkimuskysymyksiä, joiden lähtökohta on teoreettinen hypoteesista lähtevä (*top-down*) eli epistemologis-ontologinen. (Lisää keskustelunanalyysin metodista oppituntikeskustelun sekä kielen omaksumisen yhteydessä ks. Seedhouse 2004; Mori 2004; He 2004: 579, Foster & Ohta 2005; Markee 2000, 2008; Seedhouse, Walsh & Jenks 2010; Kasper & Wagner 2011; Savijärvi 2011; Lehtimaja 2012).

Näkökulma on avartunut myös toiseen suuntaan. Kielen omaksumisen tutkimusta ei rajoiteta enää institutionaaliseen ympäristöön vaan otetaan huomioon, että kielen oppiminen voi tapahtua myös opitunnin ulkopuolella. Arkielämässä voi syntyä tilanteita, joissa molemmat tai toinen osallistujista orientoituu kielen oppimisen mahdollisuuteen (Sahlström 2011). Keskustelunanalyttinen näkökulma pureutuu tällaisten tilanteiden mikrotason analyysiin (Brouwer & Wagner 2004). Tavoite on tuoda päivänvaloon niitä vuorottelumekanismia, joita osallistujat käyttävät käsitellessään kieltä opittavana entiteettinä (Lilja 2010).

SLA:n ja sosiaalista puolta painottavien tutkimussuuntausten välillä vallinnut syvä ideologinen kuilu on pienentynyt vuosien saatossa (Hulstijn, Young, Ortega et al. 2014). Suuntausten edustajat ovat lähestyneet toisiaan. Esimerkiksi kielen sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen puoli ja sosiaalisen ulottuvuuden merkitys oppimisessa tiedostetaan perinteisellä toisen kielen omaksumisen tutkimuksen kentällä (Gass & Varonis 1994; Swain & Lapkin 1998; ks. myös Lehtimaja 2012: 58; Gass & Mackey 2006). Brouwer ja Wagner (2004: 30) kritisoivat kuitenkin sitä, että moni keskustelunanalyttinen termi on siirtynyt SLA tutkimukseen ottamatta huomioon termien metodologisia implikaatioita sekä niistä seuraavia lähestymistapoja. On edelleen tutkimuksen alueita, joissa näkemysten yhteensovittaminen tuntuu haastavalta. DeKeyser (Hulstijn ym. 2014: 6) puolustaa esimerkiksi tieteen tekemisen ihanteena SLA:n perinteistä kvantitatiivista ja hypoteesien kautta ennustavaa, preskriptiivistä metodologiaa. Gregg (2003: 835–836) mukaan vaihtoehtoiset lähestymistavat eivät ole pystyneet uudistamaan

mielekkäällä tavalla kielen omaksumisen teoriaa, joka perustuu oppijan mentaaliseen tilaan ja tilan muutokseen. Perinne fokusoida oppilaaseen yksilönä sekä yksilön sisäiseen kielen omaksumisprosessiin ja kielitaitotasoon ohjaa edelleenkin SLA:n suuntauksen tutkimuskysymyksiä (Hulstijn ym. 2014: 7).

Tutkimuksen osajulkaisuissa valotan tutkimuskohdettani CA-for-SLA (toisen kielen omaksumisen tutkimus keskusteluanalyysin metodilla) -paradigman näkökulmasta (Gardner & Wagner 2004; Hall, Hellermann & Pekarek Doehler 2011; Pallotti & Wagner 2011). Paradigman keskipisteessä on sekä arkisia että institutionaalisia kommunikatiivisia tilanteita. Tutkimuksen paradigmassa kiinnostaa se, miten kielen oppiminen kytkeytyy ihmisten sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen (Pekarek Doehler 2013). Tässä paradigmassa kieltä ja sen omaksumista ei eroteta sosiaalisista toiminnoista ja käytänteistä. Kieli ja vuorovaikutus itse mahdollistavat sen, että ihmiset toteuttavat ja rakentavat oman sosiaalisen viitekehüksensä. Kielen omaksuminen ja kieleen orientoituminen ovat osa viitekehystä eli osa ihmisen sosiaalista toimintaa ja olemista. Osajulkaisuissa käsittelem sitä, miten opiskelijat tuovat näkyville tunteensa (ARTIKKELI 1), asiantuntijuutensa (ARTIKKELI 2 ja 4) sekä moraalikäsitteensä (ARTIKKELI 3) silloin, kun he kielentävät havaintonsa kysymyksillä.

1.5 Keskusteluanalyyttisen tutkimuksen toteutus

Keskustelututkimuksessa tutkitaan aitoja vuorovaikutustilanteita, jotka olisivat tapahtuneet myös ilman tutkijan läsnäoloa. Aineistoni asetelma on kuitenkin tässä mielessä hieman poikkeava, sillä olen sekä tilanteen opettaja että aineiston tutkija. Kurssien opettajana ja tutkijana minulla on siis kurssista ja nauhoitusten olosuhteista myös etnografista tietoa. Etnografinen tieto ei vaikuta analyysiin, mutta tieto auttaa asettamaan analysoidut sekvenssit isompaan kontekstiin (ks. Lappalainen 2012: 412): Kaikki opetustilanteet, jotka muodostavat tämän tutkimuksen aineiston, ovat vain rajallisia tilanneikunoita pitkän kielikurssin kokonaisuuteen. Lisäksi keskusteluanalyysin metodin perusoletus on, että tutkijalla on osallistujien jäsenyystietoa vastaava käsitys keskustelun tärkeistä jäsenyyksistä. Näin hän pystyy parhaiten tulkitsemaan keskustelun toimintoja.

Olen kuvannut opetustilanteita ja teettänyt niistä ääni- ja kuvatiedostoja. Nauhoituksen jälkeen olen tarkastellut aineistoa ensin yksin ja sen jälkeen niin sanotussa datasesiossa (Sacks 1984) muiden keskustelututkijoiden kanssa. Kysymysekvenssit osoittautuivat ympäristöksi, jossa osallistujat neuvottelivat kiivasti yhteisymmärryksestä. Tilanteessa läsnä olleena en voinut kuitenkaan selittää, miksi

yhteisymmäryksen rakentaminen opiskelijakysymyksen jälkeen vaati monen vuoronvaihdon sekvenssin. Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa olen valikoinut kaikki opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit ja laatinut näistä valituista tilanteista tarkkoja litteraatteja.

Keskusteluanalyysissä litteraatti on tärkeä osa analyysityötä. Litteraatti auttaa yhtäältä palaamaan ja keskittymään yhä uudelleen puhutun kielen muuten ohimeneviin ilmiöihin. Toisaalta litteraatti on jo osa tutkijan tulkintaa. Siitä käy ilmi, miten tutkija on jäsentänyt keskustelun sekventiaalisen rakentamisen (Hutchby & Wooffit 1998; ten Have 1999). Samasta keskustelupätkästä voi löytää montakin kiinnostavaa ilmiötä. Analyysi kohdistuu yleensä yhteen yksityiskohtaan. Analysoimani kysymyssekvenssit tarjoavat kuitenkin monenlaisia polkuja, ja tästä syystä olen valottanut samoja esimerkkejä useasta eri näkökulmasta.

Keskusteluanalyysin metodin ontologis-epistemologinen lähtökohta perustuu siihen, että ulkoiset ideologiset asetukset tai ennalta määritellyt luokittelut ja hypoteesit eivät ohjaa tutkijan analyysitapaa ja tulkintaa (Psathas 1990). Esimerkiksi osallistujien sukupuoli tai syntyperä on relevantti vain siinä tapauksessa, että osallistujat itse tekevät siitä relevanttia. Toisin sanoen analysoitava toiminta tai kategoria on aina tutkittavillekin relevantti eikä pelkästään tutkijalle.

Tutkijan päätös valottaa tiettyä keskustelun rakenteellista osaa tai toimintoa perustuu tutkijan arviointiin ilmiön luonteesta ja sen rajaamisesta kontekstista. Keskusteluntutkijan kokoamat esimerkit ovat yksittäisiä tapauksia ilmiöistä, joihin tutkija on analyysityössä havahtunut ja joita tutkija on luokitellut samankaltaisiksi ja verrattavissa oleviksi. Tutkimuskysymykset eivät olleet siis relevantteja nauhoitusten ajankohtana eivätkä ne vaikuttaneet opettajan tekemiin ratkaisuihin nauhoituksen aikana.

Toisaalta tutkija ei voi välttyä selektiivisestä aineiston katselemisesta ja tulkinnasta (Ochs 1979). Aidoissa olosuhteissa kerätty ja tallennettu aineisto ei takaa objektiivista analyysiä. Tästä syystä keskusteluntutkija tutkii aineistoa aina myös ryhmässä. Litteraatti toimii tässä yhteydessä työkaluna, joka helpottaa ilmiön näkemistä ja rajoittamista. Paperille ei pysty kuitenkaan tallentamaan kaikkea tarpeellista, mikä tarkoittaa, että analyysi tehdään katsomalla nauhoituksia ja niistä valittuja sekvenssejä yhä uudelleen ja uudelleen (Seppänen 1997: 18–19). Litteraattiin ei ole tarkoitus kirjoittaa kaikkia havaittuja yksityiskohtia. Tutkijan on valittava ne yksityiskohdat, jotka auttavat lukijaa hahmottamaan ja ymmärtämään käsiteltyä ilmiötä (Ochs 1979: 44). Tavoite on pitää litteraatti helposti luettava. Aineiston havainnollistamiseen sekä ilmiön selittämiseen olen tästä syystä myös leikannut aineistosta stillkuvia ja lisännyt ne tarvittaessa esimerkkikatkelmiin.

1.6 Aineisto

Tutkimusaineiston olen nauhoittanut ranskalaisessa yliopistossa, jossa suomen kielen opetus tapahtuu pohjoismaisten kielten laitoksella. Suomen kurssille osallistuvat sekä pää- että sivuaineopiskelijat. Tein kuvaukset kevätlukukauden loppupuolella eli ajankohtana, jolloin ryhmä on työskennellyt yhdessä yli puoli vuotta. Näin ollen ryhmän jäsenet tuntevat toisensa ja kurssin käytännöt järjestelyt ovat kaikille tuttuja. Keräsin aineiston kahdessa otteessa. Molemmat otoskaudet kestivät kaksi viikkoa ja kuvattavina oli jokaisella kerralla kaksi ryhmää, alkeis- sekä jatkoryhmä. Otokausien väli on viisi vuotta. Aikaväli ei ollut suunniteltu. Asetelmasta seuraa kuitenkin se, että ensimmäisen kauden otoskaudena toimin opettaja-noviisina tehtävissäni, kun taas toisella otoskaudella minulla oli yli viiden vuoden työkokemus.

Ryhmät ovat pienryhmiä, joista alkeiskursseilla (koodattu AK1 ja AK2) on 5–8 opiskelijaa ja jatkokursseilla (koodattu JK1 ja JK2) 5–9 opiskelijaa. Nauhoitin otokset ajankohtana, jolloin alkeisryhmä on opiskellut suomea puoli vuotta ja jatkoryhmä puolitoista vuotta. Jatkokurssi 1:n opiskelijat ovat kuitenkin opiskelleet vain puoli vuotta minun ohjauksessani. Jatkokurssi 1:n opiskelijat eivät kaikki osallistuneet kuvaushetkiin.

Opetusta oli vuodessa 25 viikkoa ja sitä annettiin 4–5 tuntia viikossa. Molemmilla kausilla syntyi 7–8 tuntia videoaineistoa. Nauhoitukset on tehty kahdella kameralla, joista toinen kuvasi opiskelijat ja toinen opettajan ja taulun. Aineistokeruuseen sekä -kokoamiseen on osallistunut myös paikallisen yliopiston multimediaosaston henkilökuntaa.

Koko aineistosta olen kerännyt yli 70 kohtaa, joissa opiskelijat tekevät tiedon epäsymmetrian relevantiksi oma-aloitteisella kysymyksellä. Sekvenssien pituudet vaihtelevat muutamasta vuorosta pitkiin jaksoihin, joiden aikana tapahtuu muutoksia osallistumiskehikossa. Pitkissä sekvensseissä voi olla myös useampi kysymyssekvenssi peräkkäin.

Opetuskielenä toimii pääasiassa ranska. Opiskelijoita ei ole ohjeistettu mihinkään tiettyyn kielivalintaan. Tunneilla voi syntyä keskustelua tai väittelyä jostain suomen tai ranskan kielen ilmiöstä, ja näitä keskusteluja käydään ranskan kielellä. Oppituntikeskustelu tapahtuu suurimmalta osin opettajajohdettuna keskusteluna, mihin vaikuttaa myös tavanomainen luokan istumajärjestys: opiskelijat istuvat AK1- ja JK1-ryhmissä rivissä opettajan edessä, AK2- ja JK2-aineistossa he istuvat kahdessa rivissä.

Kuvat 1–4 näyttävät istumajärjestyksen, joka saattaa tunneittain vähän vaihdella.

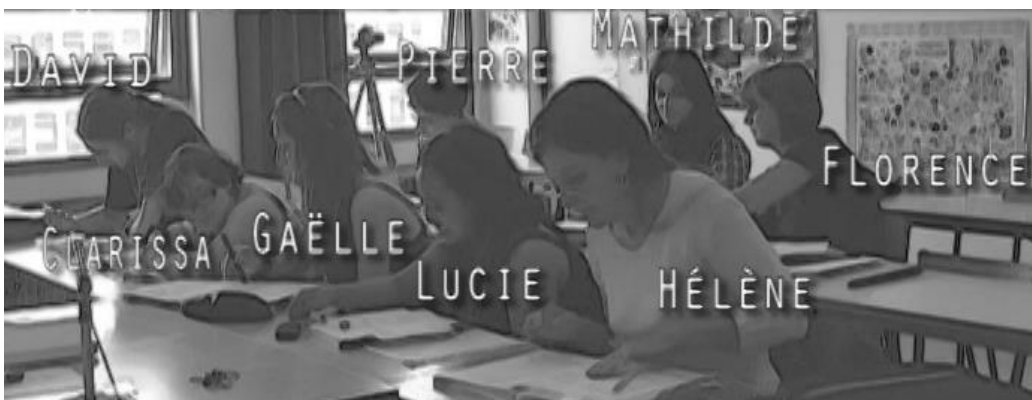
Kuva 1: Alkeiskurssi 1 [AK1]



Kuva 2: Jatkokurssi 1 [JK1]



Kuva 3: Alkeiskurssi 2 [AK2]



Kuva 4: Jatkokurssi 2 [JK2]



Olen sisällyttänyt esimerkkien analyysiin kuvia silloin, kun kasvojen ilmeet ja kehonasento valaisevat, miten opiskelijat tekevät toiminnastaan *havainnon esittämistä* sekä *tiedon pyytämistä*. Katseiden ja kehon asennon analyysi näyttää myös, mihin osallistujat kohdistavat huomionsa ja miten opiskelijat projisoivat tiedon vastaanottamista. Olen numeroinut kuvat jokaista esimerkkiä varten erikseen ([1], [2], jne.) ja olen lisännyt kuvat suoraan esimerkkeihin. Kuvan yläpuolella on joko sen hetken toiminnan kuvaus tai se vuoro, jota lausutaan kuvan ottamisen hetkellä. Sen lisäksi olen ilmaissut suluissa kehollista toimintaa, jolle olen osoittanut oman rivin. Simultaania kehollista toimintaa olen merkannut vuorojen alapuolella ei-numeroidulla rivillä harmaalla fontilla ja osoittanut toiminnan alun ja lopun * -merkillä suoraan vuoroon.

2 Oppituntikeskustelu institutionaalisenä keskusteluna

Edellisestä kävi jo ilmi se, että oppituntikeskustelu on institutionaalista keskustelua (Drew & Heritage 1992; Ruusu vuori, Haakana & Raevaara 2001). Keskustelun aika, paikka ja kesto ovat etukäteen määrättyt. On muitakin kehystä määritteleviä tekijöitä, joihin institutionaalinen keskustelu suhteutetaan. Keskustelua luonnehtii tavallisesti jonkinlainen sisäinen työjärjestys eli *agenda*, jota instituution edustaja ohjaa. Puhujien jako erilaisiin toimintaroleihin, instituution edustajaan ja maallikkoon, on lisätekiä, joka luonnehtii keskustelun epäsymmetristä asetelmaa. Roolijako vaikuttaa siihen, kuka saa puhua milloinkin ja kuinka paljon, mistä aiheesta saa puhua ja kenellä on päätösvaltaa esimerkiksi lopettaa keskustelu tai jatkaa agendaa. Instituution edustaja edustaa tavallisesti myös tietävää osapuolta, mikä ei sulje pois sitä, että maallikkollakin on asiantietoa. Keskustelut eivät ole epäsymmetrisiä

per se, vaan osallistujat itse näyttävät käyttäytymisellään olevansa tietoisia keskustelun epäsymmetrisestä asetelmasta sekä sen normeista (He 2004: 575). Keskustelu rakentuu erilaisista vaiheista ja osallistujien asianmukainen toimintansa luo ne normit, joista he tunnistavat keskustelun olevan tietynlainen tavoitteellinen tapahtuma. Keskustelun tulkintakehys syntyy keskustelijoiden toiminnasta, heidän tavastaan edetä keskustelussa ja osallistua siihen sekä heidän valinnoistaan käsitellä tavoitteeseen liittyviä asioita ja jättää esimerkiksi henkilökohtaiset kertomukset keskustelun ulkopuolelle.

Oppitunnin keskustelukäytänteitä hallitsee normatiivisuus. Etenkin oppitunnin toiminta- ja vuorottelumallit tekevät tilanteesta normatiivisen. Esimerkki normatiivisesta vuorottelusta on kolmiosainen opettajajohtoinen opetussykli. Opettajan aloittamien kysymyssekvenssien sekventiaalinen rakenne on ollut keskiössä niin keskusteluanalyysissä (Mehan 1979, 1985; Hellermann 2005; Lee 2007; Kleemola 2007; Ruuskanen 2007) kuin diskurssianalyttisessä traditiiosakin (Sinclair & Coulthard 1975, ks. myös MacBeth 2004: 703). Oppitunnin stereotyyppinen kysymyssekvenssi on luonnehdittu kolmiosaiseksi IRE- tai IRF-sekvenssiksi (suomeksi aiheesta ks. Tainio 2007). Sekvenssin ensimmäinen vuoro (*initiation*) on opettajan epäaito kysymys, jolla opettaja aktivoi tai testaa oppilaita (MacBeth 2004; Seedhouse 2004). Toinen vuoro on oppilaan vastaus (*response*), johon opettaja kolmannessa vuorossa ottaa kantaa (*evaluation* tai *feed-back*).

Muita institutionaalisuutta korostavia oppitunnin toimintoja ja keskustelumalleja ovat tehtävien vertailu, harjoitusjakso ja plenaariopetus eli esittävä opetus (Liljestrand 2002; Lehtimaja 2012). Näitä keskustelumalleja yhdistää se, että niitä pidetään opettajajohtoisina, jolloin opiskelijat muodostavat kollektiivin. Tapa kuvata opetuskeskustelua lähtökohtaisesti dyadisena eli keskusteluna, jossa on kaksi osallistujaa (opettaja ja opiskelijakollektiivi), antaa kuitenkin vinoutuneen kuvan luokan tapahtumista (Koole 2007, 2014: 59). On tilanteita, joihin moni opiskelija pyrkii osallistumaan samaan aikaan. Ne ovat esimerkiksi tilanteita, joissa yhteisymmärrys on vaarassa tai joissa pitää ratkaista väärinkäsitys.

Institutionaalista keskustelua määrittelevä normatiivinen kehys on jäykempi kuin arkikeskustelun. Institutionaalisissa puitteissa on vaikeaa käyttäytyä vastoin normeja, ja norminvastainen käyttäytyminen sanktioidaan herkemmin kuin vastaavanlaisesti arkikeskustelussa. Poikkeava toiminta vaatii kuitenkin molemmissa selityksiä ja perusteluja (Garfinkel 1967; Heritage 1988). Kohde, joka on erityisesti luokkahuoneessa normatiivisesti jäsentynyt, on tiedon jako ja osallistujien pääsy tietoon. Opiskelijoiden havainnot ja niistä lähtevät kysymykset ovat osa episteemistä kenttää, jonka rajat ja jonka tietämisen vastuu sekä velvollisuus ovat asioita, joista puhujat ovat hyvin tietoisia (Stivers,

Mondada & Steensig 2011a). Se, kenellä on oikeus pyytää ja velvollisuus ottaa tietoa vastaan, on tarkasti jäsentynyt. Myös se, kuka saa esiintyä tietävänä, liittyy puhujien odotuksiin tiedon institutionaalista jakautumisesta (Heritage 2012a, 2012b).

Oppituntikeskustelussa tietäminen on dynaamista ja tietämisen olemusta voi tässä yhteydessä kuvata paradoksina (ks. myös Jakonen 2014). Oletetaan, että tiedollinen epäsymmetria on tilanteeseen sisäänrakennettu siinä mielessä, että se on opetustilannetta määräävä kriteeri. Samaan aikaan yksi opetustilanteiden tavoitteista on se, että tiedon pitäisi ”siirtyä” asiantuntijalta vähemmän tietävälle. Yhtäältä tiedollinen epäsymmetria puhutaan esille ja olevaksi aina silloin, kun opiskelija esittää kysymyksen. Toisaalta tiedollisen epäsymmetrian pitää säilyä kysymyssekvensseissä dynaamisena (Sahlström 2011: 62). Ei-tietävästä pitää saada tulla tietävä. Kysymyssekvensseissä, jotka lähtevät opiskelijan havainnosta, on vielä kolmas tietämisen dynaamisuuden aspekti. Havaintoja esittämällä opiskelijalla on mahdollisuus tehdä kysymisestä toimintaa, joka osoittaa hänet *samaan aikaan* tietäväksi sekä tiedon pyytäjäksi. Opiskelija on osallistuja, jota luonnehtii pyrkimys kasvattaa tietojaan ja kehittää ymmärtämistä. Samaan aikaan opiskelija on osallistuja, jonka on velvollinen hallitsemaan jo opittua tietoa. Havaintoihin perustuvat kysymykset konkretisoivat tiedon hallintaa ja käsittelyä sekä tiedon ja asiantuntijuuden kasvattamisen potentiaalia.

3 Kysyminen toimintana

Kysymyksen määritelmää ja funktiota on pohdittu kielifilosofiassa ja kielitieteellisellä kentällä toiminnan näkökulmasta sekä kieliopillisen rakenteen mukaan (Steensig & Drew 2008; Enfield, Stivers & Levinson 2010). Tässä työssä luokittelen kysymyksiksi sellaiset vuorot, joilla opiskelijat pyytävät tietoa, varmistusta tai selityksiä jostakin epäselvästä tai epävarmasta asiasta.

Oppituntikeskustelua normittavat odotukset koskevat siis myös opiskelijoiden oikeuksia tai velvollisuuksia kysyä ja tietää jotakin (Heritage 2012a, 2012b). Kysymysten ja niiden vastaanottamisen taustalla ovat puhujien normikäsitteet tiedon esittämisestä ja käsittelystä. Yleisesti puhujien ei pidä väittää asioita, joista heillä ei ole todisteita (Grice 1975). Toiseksi puhujien ei pidä väittää asioita, joihin heillä ei ole tarvittavaa pääsyä (Heritage & Raymond 2005). Kolmanneksi kysyjä asettaa itsensä vähemmän tietävän asemaan. Jos arkikeskustelussa kysymyksen vastaanottaja arvioi, että kysymisen

syy ei olekaan tiedollinen epäsymmetria eli tiedonaukko, vuoroa ei tulkita rakenteesta huolimatta tiedon pyyntönä tai varmistuksena. Silloin vastaanottaja tulkitsee vuoron projisoivan erimielisyyttä tai olevan haastava ja kritisoiva (Koshik 2005: 147). Opetuskontekstissa taas osallistujat tunnistavat opettajan aloittaneen IRE-opetuskyklin (*questions with known answers*, Mehan 1979).

Opiskelijoiden kysymykset ovat niin sanottuja aitoja kysymyksiä, joilla pyritään tasoittamaan tiedollinen epäsymmetria. Kysymys on opetuskeskustelussa luonteva keino tuoda esille opetussisältöä koskevia epäselviä asioita. Esimerkki (2) havainnollistaa, että opiskelijat voivat topikalisoida aikaisempien tuntien kysymyksiä. Sekvenssi näyttää, mitä opiskelija muistaa aikaisemmin kysymyksen yhteydessä käsitellyistä asioista ja miten hän yhdistää aikaisemman ja nykyisen kontekstin. Esimerkki (2) alkaa opettajan selitysskvenssistä, johon opiskelija Hélène osallistuu (rivi 06). Hélène täydentää skvenssin kertomalla tapauksesta, jossa hän oli tehnyt havainnon ja esittänyt kysymyksen (rivi 18). Sekvenssin selityksen aiheena on henkilönimien taivutus, jonka pääasiana tässä on etu-, arvonimen tai puhuttelutermin taivuttamattomuus silloin kun sukunimi on samassa NP:ssä. Hélénelle tulee mieleen (rivi 16) samankaltainen konteksti, jossa sama sääntö pätee.

(2) "kokonaisuus" (AK2)

01 Ope avec monsieur et ma dame c'est la même chose.
herra ja rouva (sanat) kanssa se on sama asia

02 ou des métiers au début ça forme un ensemble (0.5)
tai ammattinimikkeet alussa ne muodostavat kokonaisuuden (0.5)

03 et pour cet- ce- cet ensemble là
ja täll tää- tä- tälle kokonaisuudelle

04 (1.0)
 05 si je veux dire kaisa nieminen <a (.) une voiture>
jos haluan sanoa kaisa niemisellä on auto

06 Hél on ne met la désinence à nieminen
(sitten) laitetaan taivutuspäätte ainoastaan niemiseen

07 Ope [je
 08 Ope tout simplement oui.
juuri näin kyllä.

09 on a pas besoin de décliner (.) le prénom et le nom?
ei tarvitse taivuttaa (.) sekä etunimeä että nimeä?

10 (.)
 11 comme ça forme un ensemble(.) on
koska ne muodostaa kokonaisuuden (.)

12 <on sait ça nous suffit de mettre ici.
me tiedetään (nyt) että riittää laittaa tähän

13 (.)
 14 ça ça devient disons: redondant sinon. trop lourd
siitä siitä tulee sanotaan ylimääräinen muuten. liian raskas

15 (.)
 16 H el => on l'avait pour ravintola
 se oli meillä ravintolan kanssa

17 Ope ai[van joo
 18 H el => [j'avais pos  la [question parce] que
 kysyin silloin siitä koska

19 Ope [>joo< (.) >joo<]
 20 H el =>  a me paraissait bizarre
 se tuntui minusta oudolta

Selitysvuorossa opettaja aloittaa antamalla konkreettisen esimerkin *si je veux dire* ("jos haluan sanoa") (rivi 05) taivutusmuotojen käytöstä. Vuoro projisoi hypoteettisen rakenteen vuoksi jatkoa. Selityksen ensimm aisen osan jälkeen H el ne täydentää ja jatkaa opettajan vuoroa sanomalla säännön *on ne met la d sinence   Nieminen* ("sitten) laitetaan taivutusp  te ainoastaan Niemiseen") (rivi 06). H el ne näyttö täydennyksellä, että hänellä on itsenäistä tietoa asiasta (Lerner 2004; Vatanen 2014). H el ne osoittaa vuorollaan ymmärrystä: Hän pystyy ennakoimaan opettajan vuoroa ja osaa muotoilla säännön.

Opettaja vahvistaa asian, mutta palaa silti selitykseen. Ensimmäisessä artikkelissa olen käsitellyt kysymyssekvenssin kolmannen position vuoron tärkeyttä toimivalle oppituntikeskustelulle. Opettajan selityksen jälkeen on siis todennäköistä, että opiskelijat antavat palautetta selityksen riittävyydestä ja ymmärrettävyydestä. Edellisessä esimerkissä on erikoista, että H el ne osallistuu uudestaan keskusteluun vaikka hän on jo kertaalleen ymmärtämistä osoittanut (rivi 06). Hän kertoo, millaisen havainnon hän on tehnyt ja miksi asia oli hänelle tuttu. Hän muistaa toisen yhteyden (rivi 16), jossa sama sääntö toimi selityksenä ilmi lle⁴, jota hän silloin ihmetteli ja josta hän oli esittänyt kysymyksen (rivit 18 & 20).

Esimerkistä käykin ilmi ymmärtämistä näyttämistä (Koole 2010) ja havaintojen jakamisen tarve. Yhtä lailla käy ilmi, että opiskelijat kiinnittävät huomiota epäselviin ja erikoisiin kielioppidetalleihin (* a me paraissait bizarre* "se tuntui minusta erikoiselta"). Lisäksi analyysi näyttö (rivi 18), että aikaisempien tuntien kysymyssekvenssit ovat opiskelijoiden muistissa ja että kysymys on opiskelijoille relevantti ja tuttu toimintotyyppi (Levinson 1992), johon sidotaan tietoa. Tästä esimerkistä voi myös havaita, miten uusi tieto liitet n aikaisemmilla tunneilla käsiteltyihin asioihin (Markee 2008: 409;

⁴ Aikaisemmalla tunnilla oli lause "S imme ravintola Haavissa" käännettävänä.

Jakonen 2014: 220). Yhteys luodaan viittaamalla siihen toimintaan, jonka avulla asia oli tuotu keskusteluun.

TULOKSET

4 Artikkelien yhteenveto

Artikkelit käsittelevät, miten oppitunnille syntyy oppimista mahdollistavia tilanteita, joita opiskelijat ovat itse aktivoineet oma-aloitteisella kysymyksellä. Keskiössä ovat ne opiskelijoiden vuorot, joissa havainnon kielentäminen ja kysyminen sulautuvat yhteen. Tutkimuksessa keskitytään kielioppiseikkoja ja sanastoa käsitteleviin kysymyksiin.

Tämän tutkimuksen aineistossa opiskelijat ryhtyvät kysymään, koska havaitsevat jonkin yllättävän tai norminvastaisen seikan. Se, että opiskelija pystyy ylipäättään esittämään asiointilassa jotakin huomionarvoista, perustuu opiskelijan tietoon ja hänen odotuksiinsa asiointilasta. Havainnoiva kysymys osoittaa uuden, erimielisen tai kriittisen näkökulman joko kielioppiseikkaan tai sen esittämistapaan.

Se, että opiskelija huomaa ristiriidan asiointilojen välillä, ei tarkoita vielä, että asia tulee yleiseen käsittelyyn. Se, että opiskelijan havaitsema asia päätyy opettajan agendaan, perustuu asian relevanssiin, opetuskeskustelun osallistumiselle suotuisaan sekventiaaliseen hetkeen sekä tarpeeseen rakentaa yhteisymmärrystä.

Artikkelit tarjoavat uuden näkökulman oppimiseen käsittelemällä opiskelijoiden arviointia omista havainnoistaan, joiden pohjalla on jokin normien tai odotuksenvastainen yksityiskohta. Näitä odotuksenvastaisia yksityiskohtia käsitellään kysymyssekvensseissä osallistujien yhteistyön avulla. Kysymyssekvensseissä käsitellään kielen tai kieliopin lisäksi myös sosiaalisia Aspekteja. Tutkimuksen tarjoama uusi näkökulma valottaa tunteita, erimielisyyksiä sekä moraalien osuutta vuorojen muotoilussa sekä sekvenssien jäsentymisessä. Tutkimus osoittaa, että tietoa rakennetaan tunteiden ja moraalien puitteissa osallistujien kesken. Myös tiedon varmuutta ja oikeellisuutta testataan moraalien, odotusten ja tunteiden yhteydessä.

Tutkimuksessa valotan oppituntikeskustelua siitä näkökulmasta, miten yhteisessä vieraan kielen tutkiskelussa saavutetaan yhteisymmärrystä kysymysten ja selitysten avulla. Se tapahtuu käytännössä siten, että yhteisymmärrykseen pyrkiminen myötävaikuttaa oppimisen mahdollistavien tilanteiden syntymiseen. Tutkimus osoittaa, miten kysymisen sekä selittämisen sekvensseihin liittyvä sosiaalinen todellisuus on yhteydessä opiskelijan tietämykseen kielestä.

4.1 Affektin jäsentämät kysymyssekvenssit (Artikkeli 1)

Ensimmäisessä artikkelissa käsittelen sitä, miten kysymyksen mukana ilmaistu affekti vaikuttaa kysymyssekvenssien jäsentymiseen ja toisinpäin, mikä vaikuttaa siihen, että osallistujat ilmaisevat tunteita siten, että niiden käsittely nousee keskustelun pääasiaksi. Keskeinen havainto on se, että dyadiseksi kuvatussa oppituntikeskustelussa tapahtuu paljon muutoksia osallistumiskehikossa silloin, kun jokin havainto nostetaan emotionaalisesti relevantiksi. Toinen tekijä, joka vaikuttaa muutoksiin osallistumiskehikossa ja emootioiden korostamiseen, on asiantuntijuus ja sen jakautuminen.

Perinteinen oletus on, että luokkahuoneen asiantuntija on opettaja. Ajan myötä opiskelijoiden tieto suomen kielestä kuitenkin kasvaa, joten he pystyvät yhtä lailla kuin opettaja vastaamaan kysymyksiin ja selittämään asioita. Institutionaaliset velvollisuudet, oikeudet ja niihin kytketyt osallistujien odotukset pysyvät kuitenkin samoina. Asiantuntevasta opiskelijasta ei välttämättä tule osallistujaa, jonka vastaukset hyväksyttäisiin uskottavina samaan tapaan kuin opettajan. Silloin kun opiskelija pyrkii asiantuntijan asemaan, hänen pätevyydestään ja oikeudestaan toimia sellaisena on aina erikseen neuvoteltava osallistujien kesken. Opettajan pitää hyväksyä opiskelija asiantuntijana yhtä lailla kuin opiskelutovereidenkin.

Kysymyksen yhteydessä ilmaistu affekti liittyy tavallisesti yllätykseen, turhautuneisuuteen ja jopa pettymykseen. Silloin kun kysymyksessä on tuotu affekti esille, se velvoittaa vastaanottajia reagoimaan siihen. Affektin sävy etujäsenessä projisoi samalla tavalla kuin muutkin vuoron komponentit jälkijäsenessä jonkinlaista mukautumista, jolla vastaanottaja kuittaa tunnetilan kuulluksi ja ymmärretyksi. Emootio, johon toiset osallistujat eivät reagoi, tuodaan todennäköisesti uudestaan esille. Se voidaan esimerkiksi verbalisoida ("olin yllättynyt"), jolloin tunnetilasta tulee relevantti osaa keskustelua.

Opiskelijoiden ratkaisut affektin vastaanottamisessa vaihtelevat sen mukaan, hyväksyvätkö he sen tunnetilan, joka on tuotu esille. Jos he pystyvät samastumaan hämmästykseen tai turhautumiseen, he voivat verbalisoida sitä yhtä lailla kuin puhuja, jonka tunneilmaukseen ei reagoitu. Esimerkiksi lohuttava vuoro ("älä huolestu, tein saman virheen") tai kannanotto ("tuo asia on tyhmä"), tekevät edellisestä tunneilmauksesta (pettymyksestä tai turhautumisesta) konkreettisen.

Tunteita voidaan ilmaista kysymysvuorossa, mutta yhtä lailla kysyjä voi ilmaista niitä kolmannen position vuorossa, eli silloin kun hän näyttää, onko hän ymmärtänyt ja hyväksynyt vastauksen vai ei.

Kysyjä voi hyväksyä opiskelijatoverinsa vastauksen esimerkiksi tekemällä tunnekokemuksesta ensisijaisen. Sillä lailla kysyjä pystyy ohjaamaan keskustelua uuteen suuntaan, niin ettei hän joudu tilille siitä, että oli unohtanut tai ymmärtänyt väärin kielioppiseikan.

Se, miten affektiseen sävyyn vastataan tai vastataanko ollenkaan, vaikuttaa myös yhteisymmärryksen ja täten keskustelun kulkuun. Kysymyksessä ilmaistu yllätys voi kysyjälle olla ensisijainen asia, josta hän haluaa kertoa muille osallistujille. Jos vastaanottajat keskittyvät pelkästään selittämään kielioppia, he eivät vastaa kysyjän odotuksiin. Keskustelijat seuraavat ikään kuin kahta eri projektia. Toisen projektin tavoite on pyrkiä jakamaan yllättävä asia ryhmän kanssa ja toisen tavoitteena on pyrkiä selvittämään asiaa, jonka vaikeutta osallistujat arvioivat eri tavoin.

Keskustelussa voi olla pitkiä korjaussekvenssejä, joiden avulla osallistujat eivät kuitenkaan pääse yhteisymmärryksen siitä, mikä seuraavaksi on relevanttia. Neuvottelutilanteissa eri näkemys relevantista toiminnasta voi estää yhteistä oppimista sen takia, että keskustelijoiden väliin ei synny tyydyttävää yhteisymmärrystä.

4.2 Tiedon oikeellisuus ja kattavuus (Artikkeli 2)

Väitöskirjan toisessa osajulkaisussa vertailen kahta kysymyksen muotoa. Vertailen keskenään kausaalista miksi-kysymystä (*mais +*) *pourquoi* ja adversatiivista *mais*-alkuista deklarativikysymystä. Molemmilla kysymysmuodoilla voi kontrastoida kielioppiseikkoja tai toiminnallisia ratkaisuja. Opiskelijat käyttävät molempia muotoja kyseenalaistamaan kielioppisäännön oikeellisuutta, kattavuutta tai luotettavuutta. Molemmat toimivat myös keinona tuoda esille omaa tietämystään ja osaamistaan.

Deklarativikysymys, jonka alussa on kontrastiivinen konjunktio, viittaa yleensä siihen, että opiskelija on päättänyt jostakin kielioppiseikasta tai yksityiskohdasta jotakin odotuksenvastaista. Kyseinen kysymysmuoto auttaa pukemaan havainnon varmistuskysymykseksi, jolla tuodaan esille mahdollinen epäily asian oikeellisuudesta tai jonkin säännön kattavuudesta. *Mais*-alkuisilla vuoroilla voi asettaa sen hetkisen kontekstin ja aihepiirin aiemmin opitun selityksen tai säännön rinnalle, joka kilpailee nykyselityksen kanssa. Rinnastus tuo keskusteluun edellisten tuntien aihepiirejä. Kysymysmuoto toimii keinona testata vanhojen sääntöjen pätevyyttä.

Mais-alkuiset vuorot sattuvat usein tilanteisiin, joissa opettaja on selittänyt uuden asian ja joissa keskustelun eteneminen vaatisi opiskelijoita palautetta siitä, oliko selitys ymmärrettävä ja kelpuuttava.

Kontrastiiivista näkökulmaa esittävä vuoro estää opettajaa etenemästä agendassa suunniteltuun tapaan. *Mais*-alkuiset vuorot avaavat sivusekvenssejä, joiden opiskelija on osoittanut kuuluvan samaan mutta laajennettuun aihepiiriin. Opettajan pitää näissä kohdissa astua sivupolulle, mikä voi opettajalle olla haastava paikka, siinä mielessä että hän ei voi toimia agendansa varalla.

Mais-alkuiset vuorot voivat olla myös kysymyssekvenssin kolmannessa positiossa eli kohdassa, jossa opiskelija antaa palautetta opettajan vastauksen ymmärrettävyydestä. Opettajan selitys, jossa hän painottaa tiedon tunnettuutta tai sitä, että tieto olisi ollut pääteltävissä, voi opiskelijasta tuntua haastavalta. *Mais*-alkuisen vuoron avulla opiskelija voi ottaa opettajasta eriytyvän kannanoton. Opiskelija voi puolustaa omaa kysymystään ja selittää, miksi jokin tieto ei ollut opiskelijan tavoitettavissa.

Kausaalinen kysymys taas toimii eri tavalla sen mukaan, sisältääkö se negaation vai ei. Positiivinen *miksi*-kysymys lähtee oletuksesta, että havaittu ilmiö kilpailee jonkin toisen säännön kanssa ja tarvitsee tarkennusta. Negatiivinen *miksi*-kysymys taas indikoi, että sääntöä on rikottu. Oletus säännön rikkomisesta tuo mukanaan moraalisen ulottuvuuden. Kysyjän tapa vaatia selitystä muistuttaa moitteiden tekemistä. Selityksen vaatimus normin rikkomisen johdosta nousee ensisijaiseksi toiminnaksi, joka on oman tietämisensä osoittamista ja kasvattamista tärkeämpää.

Vuorottelu ja muutokset osallistujakehikossa ovat näissä kohdissa vilkkaita. Syy siihen on se, että negatiivinen *miksi*-kysymys velvoittaa vastaanottajaa perustelemaan edellistä epäselvää asiaa. Tilanteessa, jossa osa opiskelijoista kokee tietävänsä selityksen, opiskelijat voivat osoittaa omaa asiantuntemustaan ja kilpailla muiden kanssa tietämisen velvollisuuksista ja rajoista.

4.3. Normien rakentaminen ja horjuttaminen (Artikkeli 3)

Kolmannessa artikkelissa käsittelen sitä, miten opiskelijat tutkivat vierasta kieltä. Käsittelen kysymyssekvenssejä siitä näkökulmasta, millaisia opittavaa kieltä ja sen käyttöä koskevia odotuksia sekä millaisia yhteistä toimintaa koskevia odotuksia kysyjillä on. Kysymysten muotoilut kertovat odotusten loukkaamisesta. Esitän odotusten perustuvan ihmisen sisäiseen moraalikäsitteeseen ja normatiiviseen kuvaan, joka määrittelee sitä, kuinka me jäsenämme asiainiloja. Ihminen etsii selityksiä ja perusteluja varsinkin silloin, kun odotukset eivät täyty. Analyysi osoittaa, miten opiskelijat tekevät havaintojen avulla johtopäätöksiä sääntöjen luotettavuudesta sekä tiedon varmuudesta. Analyysi osoittaa myös, että kysyminen herättää osallistujien moraalisen tunteen.

Artikkelin keskiössä ovat selvennyspyynnöt. Kysymykset muotoillaan negatiivisina deklaratiiveina, kontrastiivisina deklaratiiveina tai kausaalisisina kysymyksinä. Kysymysmuotoilulle on yhteistä, että ne nostavat esiin ristiriitaisen asiointilan. Kaikki kysymysmuodot projisoivat seuraavaksi toiminnaksi selonteon, joka on osoitettu opettajalle instituution asiantuntijana ja vastuullisena.

Kysymysmuodot ja niiden sekventiaaliset toteutukset herättävät käsityksiä ”oikeasta” ja ”väärästä”, joihin puhujat yhdistävät moraalisen ulottuvuuden. Tästä syystä kysyviin vuoroihin voi sisältyä kritiikin osoittamista, kyseenalaistamista tai moitteita.

Erimielisyys, jota ilmaistaan kysymyssekvenssin ensimmäisessä positiossa, kyseenalaistaa jonkin kielioppisäännön johdonmukaisuutta. Kielen opiskelussa opiskelija vaatii vieraalta kieleltä ja sen kielopin säännöiltä johdonmukaisuutta samalla tavalla kuin hän vaatii myös ryhmän jäseniltä ymmärrettävää käyttäytymistä.

Ryhmän jäsenet reagoivat opiskelijan osoittamaan erimielisyyteen sen mukaan, pitävätkö he sitä oikeutettuna vai eivät. Jotta opettaja voi osoittaa opiskelijan kanssa samanmielisyyttä, kolmen ehdon pitää täytyä. Ensiksi opiskelijalla pitää olla oikeus keskeyttää kysymyksellä. Toiseksi opiskelijan hämmästyksen pitää olla perusteltua. Kolmanneksi opiskelijan on oltava oikeutettu osoittamaan epäkoherentti kohta tai ristiriitaiselta näyttävä kielioppidetali.

Opettaja voi esimerkiksi ottaa vastaan *miksi*-kysymyksen dialogipartikkelilla *oui* ’kyllä’. Tällöin opettaja hyväksyy kysymyksen siinä kohdassa, vaikka ei yhdykään opiskelijan tekemään analyysiin jostakin kielioppiseikasta. Hyväksyvä responsi vahvistaa siis erimielisyyden oikeutusta. Opettaja sen sijaan torjuu opiskelijan tulkinnan silloin, kun hän ei ota kysymystä verbaalisesti vastaan, vaan aloittaa suoraan tiedon antamisen. Erimielisyyttä asennoitumisessa ei kuitenkaan muotoilla eksplisiittisesti, vaan ymmärtämisvaikeuksia tuottanutta asiaa tarkastellaan eri näkökulmasta.

Erimielisyyttä sisältävät kysymyssekvenssit ovat oppimista mahdollistavia ympäristöjä. Ne keskustelun hetket, joissa opiskelijat tuovat esille odotuksia ja kohtaavat omaa normiajatteluaan, voivat johtaa oppimiseen. Näissä tilanteissa on mahdollista tarkistaa tai hylätä vanhoja normeja tai varmistaa omia käsityksiään kielioppisäännöistä. Opiskelijat havaitsevat kielioppisääntöjä vastaavalla tavalla kuin he jäsentävät sosiaalistakin maailmaa. Kysymystoiminnan taustalla on opiskelijan tunteita, moraalikäsityksiä tietämisen velvollisuuksista ja rajoitteista sekä ryhmän yhteistoiminnasta. Kielen oppiminen kytkeytyy kompleksiseen kysymystoimintaan, joka perustuu yhteiseen sosiaaliseen todellisuuteen.

4.4 Yhteisymmärryksen ja selittämisen tarve luomassa oppimisen mahdollisuuksia (Artikkeli 4)

Neljännän osajulkaisun keskiössä on puhujien tapa tuoda kysymyksellä selitettävä asia (explanandum) esille ja osoittaa sille yhteistyössä hyväksyttävä selitys (explanans). Selityssekvenssiä voi pitää yhtenä kysymyssekvenssien alakategoriana. Selityssekvenssi on kolmiosainen ja kolmas vuoro kuuluu selitettävän asian esittäneelle. Kolmannessa vuorossa kysyjä ja selityksen pyytäjä voi osoittaa, onko selitys selvitettävään asiaan ollut sopiva ja ymmärrettävä.

Jotta selityssekvenssi käynnistyy, osallistujien pitää olla yhteisymmärryksessä selityksen tarpeesta. Opiskelijan on esitettävä ongelma siten, että ainakin opettaja käsittelee sitä relevanttina ongelmana. Osallistujien tapa osoittaa asioita selitettäviksi sekä heidän tapansa ryhtyä selittämään näyttävät, että selitys on heille tuttu käsite. Se näyttää myös, että selittäminen on osallistujille tuttu toiminto. Pätevä selitys muodostaa yhteyden epäselvän asian ja tyydyttävän vastauksen välille.

Jotta sidoksen voi rakentaa mielekkäällä ja koherentilla tavalla, opiskelijan täytyy osoittaa se ”oikea” selitettävä. Osallistujien on ensi alkuun päästävä yhteisymmärrykseen siitä, mikä aiheuttaa vaikeuksia ja mitä pitää selittää. Opiskelijan ymmärrysongelma voi perustua siihen, että opiskelija on perustanut ongelman analyysin väärin oletuksiin. Näissä tapauksissa puhujat voivat käynnistää korjaussekvenssin. Ymmärrysvaikeudet oikaistaan yhdessä siten, että opiskelija ymmärtää ongelman johtuneen virheellisestä tulkinnasta.

Kaikki osallistujat voivat olla selittäjän roolissa. Osallistumiskehikko muuttuu vilkkaasti varsinkin tilanteissa, joissa opettaja ei ole ymmärtänyt, mihin ongelmaan opiskelija on hakemassa vastausta. Opiskelijoista tulee aktiivisia ja omatoimisia tilanteissa, joissa yhteisymmärrys on haastettu tai joissa esitetty väite ei ole yhteen sovitettavissa oman ymmärryksensä kanssa. Tilanteet, joissa opiskelijat ryhtyvät itse selventämään asiointiloja, tarjoavat heille tilaisuuksia toimia tasavertaisina ja itsenäisinä suomen kielen asiantuntijoina.

Selittäminen on toiminta, jolla osallistujat yhtäältä selventävät kielioppiongelmia ja toisaalta ylläpitävät yhteisymmärrystä. Yhteinen selittäminen suo osallistujille mahdollisuuden kontribuoida omaa tietämystään keskusteluun ja rakentaa tilanteelle yhteinen tavoite ja tarkoitus. Tällä lailla kysymys- ja selityssekvenssien sosiaalinen todellisuus on se ympäristö, johon uusi tieto kytkeytyy.

5 Yliopisto-opiskelijat vieraan kielen oppitunnin toteuttajina

Tämän tutkimukset aikuiset opiskelijat keskustelevat paljon kielestä ja sen rakenteista ja esittävät omia tulkintojaan niistä. Tulkintojen ja tiedon on yliopistotason oppituntikeskustelussa perustuttava luotettavaan lähteeseen. Opiskelijoiden on arvioitava itse, mikä lähde on milloinkin sopiva ja luotettava ja mikä tieto vastaa mihinkin kysymykseen. Silloin kun opiskelija esittää havainnon, hänen todisteinaan toimivat oma analyysinsä, hänen oletuksensa jostain kielioppiseikasta sekä hänen arviointi lähteestä. Opettaja on pysyvä tiedonlähde, samaten kuin oppikirja ja muu opetusmateriaali. Taulukirjoituksiakin voi käyttää lähteinä yhtä lailla kuin omia muistiinpanoja. Toisaalta opiskelijakin voi toimia lähteenä eli eksperttinä, vaikka opiskelijan asiantuntijuus saattaa vaatia neuvottelua (Tholander & Aronsson 2003; ARTIKKELI 4). Kysymykset, jotka perustuvat väärään analyysiin tai oletukseen, aiheuttavat opiskelijoiden kesken vilkasta keskustelua ja joskus kilpailuakin. Ensimmäisessä ja neljännessä artikkelissa käsittelen sitä, miten haastavissa tilanteissa tarve tarjota tukea ja säilyttää yhteisymmärrys nousee ensisijaiseksi toiminnaksi.

Opiskelija-aloitteiset havaintoon perustuvat kysymykset tulevat esille eri konteksteissa ja eri toimintojen yhteydessä. Opiskelijoiden kysymysekvenssit vuorottelevat opettajan aloittamien sekvenssien kanssa. Ei ole kuitenkaan mitään sääntöä, kuinka paljon opiskelijat ryhtyvät eri ryhmissä kysymään. Oma-aloitteinen toiminta on toisissa ryhmissä frekventtisempaa kuin toisissa. Kaikista osajulkaisuista käy kuitenkin ilmi, että opiskelija-aloitteiset kysymysekvenssit ovat tilanteita, joissa muut ryhmän jäsenet osallistuvat herkästi keskusteluun. Harjoitusjakso, tehtävien vertailusekvenssi tai muu toiminta voi muistuttaa vaihe vaiheeltaan monenkeskistä arkikeskustelua, jossa tapahtuu päällekkäispuhunutta ja jossa institutionaalinen dyadinen jako purkautuu. Luokkahuoneen vuorovaikutuksellisessa ympäristössä tapahtuu jatkuvasti samaan aikaan paljon aktiviteetteja (van Dam 2002). On vaikea vetää rajaa puhtaan institutionaalisen ja arkikeskustelun väliin. Tärkeintä on, että nämä sekvenssit eivät ole poikkeus normista vaan luonnollinen tapa ”tehdä” tai rakentaa kielen opetusta yhteistyössä. Vilkkaita monenkeskisiä keskusteluja tai opiskelijoiden sivukeskusteluja ei arvioida kategorisesti häiritsevinä tai opetukselle epäsuotuisina (ks. Lehtimaja 2012). Paoletti ja Fele (2004) jopa arvioivat, että parhaiten oppiminen tapahtuu silloin, kuin liikutaan täyden järjestyksen ja kaaoksen välimaastossa.

Yliopistokontekstissa, jossa aikuisopiskelijat opiskelevat yhdessä, tiettyjä aktiviteetteja arvioidaan todennäköisesti eri lailla kuin alakouluopetustilanteissa. Esimerkiksi tunneilmaukset ja pyynnöt saada lisäselityksiä ovat toimintoja, joita aikuiset tuovat eri lailla esille kuin lapset (ks. Cekaite 2009, AR-

TIKKELI 1). Samaten se vuorovaikutuksellinen vaiva, jota opiskelija näkee saadakseen vuoron, vaihtelee eri opiskeluympäristöissä. Tämän aineiston opiskelijat monitoroivat keskustelua jatkuvasti niin, että he osallistuvat paikoissa, joissa edellinen sekvenssi on sulkeutumassa ja opettaja siirtymässä seuraavaan vaiheeseen.

Opetukseen osallistujilla on paljon yhteistä tietoa ja yhteisymmärrystä siitä, miten yhteinen opiskelu jäsentyy ja miten opiskeluun voi osallistua niin, että siinä tapahtuu oppimista. Sahlström (2011: 55–56) näyttää, että lapsilla on jo esikouluikässä käsitys siitä, miten kielen oppiminen jäsentyy ja kuinka se tapahtuu.

Yliopistokontekstin kysymyssekvenssien analyysi antaa tietoa siitä, miten kieltä hahmotetaan ja mitä koetaan relevantiksi vieraan kielen ymmärtämisen sekä oppimisen kannalta. Kieleen liittyvät normit koskevat yhtäältä osallistujien odotuksia kielen olemuksesta ja kielioppinormien säännöllisyydestä, toisaalta kielen opetuksen jäsentymistä ja koherenssia.

5.1 Kieli opetuskontekstin artefaktina

Vieraan kielen opetuksessa kieli kytkeytyy aikaan ja tilaan monella tavalla. Vieras kieli on ensinnäkin opetettava aine. Se on opetuksessa läsnä koko kurssin ajan. Osallistujien tarkkuus ja varmuus siitä, miten kielestä puhutaan, muuttuu sitä myötä, kun opiskelijat etenevät kieliopinnoissaan. Sen lisäksi kieli (opittava tai opiskelijoiden äidinkieli) on se medium, jossa osallistujat keskustelevat ja jossa heitä ohjataan ja opetetaan (Seedhouse 2004). Kieli on myös läsnä fyysisinä artefakteina oppimateriaalin tai taulukirjoituksen muodossa, mikä vaikuttaa siihen, miten kielestä puhutaan (Pitkänen-Huhta 2003). Samalla kieliaineisten ankkurointi ympäristöön vaikuttaa siihen, mitä kielestä pystyy havainnoimaan ja miten kieleen liittyvät havainnot tuodaan esille (ARTIKKELI 4; Majlesi & Broth 2012).

Sekä tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla että opettajalla on aiempia kokemuksia kielen opiskelusta sekä opetuksesta. Opiskelijoiden aiemmat kieliopinnot (ks. Aro 2009) sekä ympäröivän maailman kielipoliittiset realiteetit vaikuttavat siihen, millaiseksi ”asiaksi” kieli sekä sitä kautta kielen opetus mielletään. Myös kielenopiskelun tavoite ja pääsy vieraaseen kieleen ovat taustatekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, miten kieltä opetustilanteissa hahmotetaan ja millaiseksi se rakennetaan (*learning object*, Duff & Talmy 2011: 96).

Siihen, miten kieliä opiskellaan ja mitä kielen alueita opiskellaan (puhe, kuunteleminen, kirjoitus, lukeminen) kytkeytyy kieli-ideologisia asenteita, jotka kuuluvat jokaisen kielenopiskelijan oppimishorisonttiin (Pitkänen-Huhta 2003). Mäntynen ym. (2012: 327) toteavat, että ”kieli-ideologiat ovat merkittäviä nimenomaan siksi, että ne tekevät kielestä sen, mitä se on, ja että ne syntyvät ja vaikuttavat nimenomaan lokaalisella tasolla jokapäiväisessä kielenkäytössä”. Tutkimieni puhujien kieli-ideologiat ovat siis tärkeitä opetustilanteissakin, esimerkiksi silloin, kun opiskelija vaatii kielelle säännöllisyyttä sekä ennakoitavuutta. Toisessa artikkelissa käsittelen sitä, miten opiskelijat muotoilevat kysymyksiä eri tavoin ja osoittavat niillä odotuksia sääntöjen yleispätevyydestä, tai toisaalta sitä, miten sääntöjen rikkomisesta huomautetaan ja miten epäkoherenssia vastustetaan.

Tätä kautta kieli-ideologiat vaikuttavat siihen, miten kielestä keskustellaan oppituntikeskustelun aikana, siihen miten kieltä idealisoidaan, ja siihen millaisen aseman esim. opiskelijoiden äidinkieli opetustilanteessa saa. Kieli-ideologioihin vaikuttavat puhujien kielitietoisuus, kieleen liittyvät uskomukset ja kokemukset sekä kielenkäytänteet (Mäntynen ym. 2012: 329), jotka nivoutuvat yhteen normin käsitteessä (mts.: 331). Tutkimissani kielikurssiaineistossa opetus- ja keskustelukieli on varsinkin alkuvaiheessa ranska, mikä normittaa keskustelua ja osallistumista. Opiskelijat käyttävät ranskaa työskentelykielenä niin, että he voivat keskustella ja kysellä suomen kieliopista äidinkielellään. Yhteinen äidinkieli vaikuttaa myös siihen, miten luontevasti he voivat verrata ranskaa ja suomea keskenään ja asettaa suomen kieliopille odotuksia, jotka vastaavat ranskan kieliopin piirteitä.

Havainnon ja kysymyksen alkusysäyksenä toimii useimmiten jokin kohta oppimateriaalissa tai taulukirjoituksessa. Itse kysymyksen ei tarvitse kuitenkaan koskea asiaa, jota on käsitelty edellisessä keskustelussa. Toisessa ja kolmannessa artikkelissa esitän, että se, mikä innoittaa opiskelijoita osallistumaan, on heidän tapansa tutkia kieltä normatiivisesta näkökulmasta ja tulkita asioita uudelleen. Kysymys- ja sitä kautta keskustelusekvenssi voi alkaa siitä, että kysyjä vetoaa kielen säännöllisyyteen ja ennakoitavuuteen ja vaatii opettajalta selityksiä, joiden on oltava koherentteja eikä vanhojen sääntöjen kanssa kilpailevia.

Opiskelijoiden tarve nähdä kielessä järjestelmällisyyttä tulee siis näkyviin esimerkiksi silloin, kun he etsivät analogioita suomen ja ranskan kielen väliltä. Seuraava katkelma on esimerkki siitä, miten opiskelija pyrkii ymmärtämään suomen kieltä vertailemalla sitä äidinkieleensä.

Marine on kääntänyt ranskaksi lauseen ”Nauroimme asialle koko illan”. Hänellä on vaikeuksia löytää *asialle*- adverbiaalille sopiva ranskankielinen käännös sekä sopiva prepositio. Opettaja hyväksyy *de cette chose* ja ehdottaa lisäksi vielä *à propos de cette chose*. Ranskan kielellä verbin *rire* (”nauraa”)

komplementti yhdistetään prepositiolla *de*, joka konkreettisessa merkityksessä käännetään suomeksi elatiivilla (*de Helsinki* ”Helsingistä”) tai ablatiivilla. Marinen kysymys osuu saumaan, jossa opettaja on hyväksynyt Marinen vastauksen ja on siirtymässä seuraavaan vaiheeseen.

(3) ”pourquoi c’est pas asiasta” (AK1)

01 Marine pourquoi c’est pas asias*ta

*[1]

Kuva [1] Marine nostaa katseen opettajaan



02 Marine [2]

Kuva [2] sulkee suun ja työntää samalla leuan alas



03 Ope ((katsoo paperiin))

04 Marine [3]+[4]

[3]+[4] pysyttelee katse opettajassa ja räpsyttelee luomia



05 Ope <pourquoi.>
 06 (3.0)
 07 Ope se on nauraa jol- jollekin asialle c'est (.)
 08 c'est tout simplement ça marche ↑avec un (.)
 09 Marine toujours.
 10 (0.5)
 11 Ope >joo<
 12 Marine [4]°après ce verbe°

[4] laskee katseen, alkaa kirjoittaa paperiin



Marinen *miksi*-kysymys osoittaa, että hän olisi odottanut suomen kielestä löytyvän analogian ranskan *rire de* -ilmaisulle. Opettaja ei ota kantaa Marinen tekemään odotukseen, että *nauraa*-verbin rektio pitäisi olla elatiivi. Hän osoittaa ymmärtämisvaikeuksia pitämällä taukoa sekä toistamalla hieman hitaammin kysymyssanan *pourquoi* (”miksi”) (rivi 05). Marinen ilmeet ja opettajassa pysyvä katse antavat ymmärtää, että Marine ei aio itse tarjota mahdollisia perusteluja omalle teorialleen, vaan että vastuu on opettajan. On mahdollista, että opettaja ei tiedosta Marinen tekemää kielten keskeistä vertailua ja siihen liittyviä johtopäätöksiä, sillä opettaja selittää jatkossa ainoastaan suomenkielisen ilmaisun rektion. Sen lisäksi opettaja arvioi asiaa olevan helppo *c'est tout simplement* (”se on yksinkertaisesti”) (08), mikä viittaa siihen, että opettaja ei koe asiaa mitenkään ihmeelliseksi. Tässä esimerkissä on mielenkiintoista se, että opettaja ei edes ehdi nimeämään sijamuotoa (rivi 08), kun Marine pyytää uudestaan varmistuksen asialle (rivi 09). Samalla Marinen vuoro on kuitenkin säännön tarkennus ja yleistys (rivi 12), jonka hän lausuu hiljaa itsekseen.

Marinen kasvoniilmeet kehystävät hänen kysymystoimintaansa. Kasvojen ilmeistä, kysymisestä ja ymmärtämisen osoituksista oppituntikeskustelussa ei ole vielä paljon tutkimusta (ks. kuitenkin Kaukomaa 2015 arkikeskustelun osalta). Esimerkistä näkyy, että opiskelijoiden odotukset heijastuvat myös kasvojen ilmeissä sekä prosodiassa ja kehollisissa muutoksissa. Odotukset ja odotuksiin liittyvät tunteet ja normit voi tehdä niiden avulla näkyviksi (ARTIKKELI 1, s. 208–212). Odotukset liittyvät

useimmiten opiskeltavan kielen normatiivisuuteen. Kielen normatiivisuus tulee myös esille opiskelijoiden odotuksissa koherenteista, järjestelmällisistä ja aukottomista säännöistä ja selityksistä. Kieli on artefakti, jonka normatiivisesta järjestelmästä opiskelijoilla on oikeus kysyä, ja jota opettaja on velvollinen selittämään heille. Kysymyssekvenssit muodostavat sen ympäristön, jossa kielen normatiivisuudesta, kysymisen oikeutuksesta ja tiedon velvollisuuksista neuvotellaan. Käsittelen seuraavaksi kysymyssekvenssien toimintojen sekventiaalista rakentumista.

5.2 Kysymysten toteutumaiset

Opiskelijat esittävät kysymyksiä kysymyssanalla alkavilla vuoroilla (*pourquoi* ”miksi”, *comment* ”miten”), *est-ce que* -kysymyselementillä tai deklaratiiveillä, joissa sävelkulku vuoron lopussa nousee. Ranskan kielioppikuvaukset jakavat kysymykset karkeasti deklaratiivimuotoisiin eli intonaatio-interrogatiiveihin (*interrogation totale*, johon kuuluu myös *est-ce que* -kysymys) ja kysymyssanalla alkaviin (*interrogation partielle*) (Diller 1984; Klein & Kleineidam 1994: 190). Tämä karkea luokittelu ei pysty kuitenkaan kuvaamaan mielekkäällä tavalla puhujien tapoja (ks. lisää kysymysten määrittelystä, Huhtamäki 2015) muotoilla selitys-, varmistus- tai informaatiopyyntöjä, joita tehdään opetustilanteessa. Syy tähän on, että puhuttu kieli on ankkuroitunut luonnolliseen ympäristöönsä (*natural habitat*) ja että se samaan aikaan syntyy siinä, eli tarkassa ajassa ja tilassa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi deklaratiiveja, joiden sävelkulku on vuoron lopussa tasainen, saatetaan oppituntikontekstissa tulkita varmistuskysymyksiksi. Myös tietämättömyyden ja ymmärtämättömyyden osoitukset sekä korjausaloitteet (ks. luku 7) voivat käynnistää sekvenssin, jossa vastaanottaja pyrkii tarjoamaan tietoa tai selventämään epäselvän kohdan.

Kuten alussa mainitsin, keskustelunanalyysissä keskustelua jäsennetään vuoroihin ja toimintoihin. Keskustelun jäsentyminen vuoroiksi vaikuttaa ensinnäkin ilmiöihin, joita on kuvailtu ja analysoitu syntaktisin sekä prosodisin keinoin. Ranskan puhekieltä luonnehtii runsas lohkeamien käyttö (Pekarek Doehler 2011; Horlacher 2012: 3). Kysymysvuorojen yhteydessä esiintyy usein lohkeama vasemmalle (ARTIKKELI 2). Perinteisesti vasen lohkeama on selitetty kieliopissa lauseen informaatiokenteen kautta (Riegel, Pellat & Rioul 2009). Myös puhutussa kielessä lohkeama siirtää edellä olleen aiheen etusijalle eli temaattiseen asemaan (Blanche-Benveniste et al. 1991; ks. myös Hakulinen ym. 2004: 973). Temaattisella analyysillä ei pysty kuitenkaan selittämään kaikkea keskustelun lohkorakenteiden käyttöä. Esimerkiksi argumentointisekvensseissä puhujat tuovat lohkeamalla oman (eroavan) näkökulmansa esille (Pekarek Doehler 2001: 187–188).

Toinen analysoidussa opetuskeskustelussa hyvin yleinen ilmiö on kysymysvuoronalkuinen konjunktio (*et* ”ja” tai *mais* ”mutta”), joka esiintyy sekä deklaraatiivi- että kysymyssana-kysymyksen yhteydessä. Keskustelukorpuksen analyysillä on osoitettu, että rinnastus- tai kontrastiivisten konjunktioiden paikka puhutun kielen vuoroissa voi olla vuoronalkuinen tai -loppuinen. Konjunktioiden paikka vuorossa sekä keskustelun kokonaistoiminnassa vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä puhujat antavat kyseisille vuoroille (Kalliokoski 1989; Mazeland & Huiskes 2001; Koivisto 2012). *Mais* (”mutta”)-konjunktio esiintyy sen lisäksi lohkeaman yhteydessä, jolloin vuoro avaa keskusteluun aiheetta täydentävän välisekvenssin (Pekarek Doehler 2001, Jefferson 1972). Esimerkiksi kontrastiivisella *mais*-konjunktioilla opiskelija asettaa uuden aiheen ristiriitaiseen valoon jonkin aikaisemman tiedon kanssa (ARTIKKELI 2).

Kolmanneksi keskusteluaineiston kysymysvuorojen pituudet vaihtelevat. Kysymyksiksi tulkitut opiskelijoiden havaintojen esittämiset varioivat sen mukaan, millä tavalla ongelma tai kysyttävä asia tulee esille edellisessä keskustelussa. Huomion kohteen konkretian aste vaikuttaa siihen, kuinka helposti opiskelija pystyy viittaamaan ongelmalliseen kohtaan.

Kysymysvuoroihin reagoidaan yleensä ensimmäisessä siirtymän mahdollistavassa kohdassa (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Silloin opettaja yleensä ilmaisee, että on ymmärtänyt, mikä kohta on jäänyt epäselväksi ja mihin opiskelija hakee apua. Toisaalta kysymysvuoron jälkeen voi olla myös tauko. Jos opettaja ei vastaa kysymykseen seuraavassa vuoronvaihdon mahdollistavassa kohdassa, kysyjä voi jatkaa lisäämällä tarkentavaa tietoa. Opiskelija voi muotoilla kysymystä edelleen tai antaa esimerkin. On myös tilanteita, jotka vaativat opiskelijalta enemmän rekontekstualisointia. Tällaisissa tilanteissa varsinaista kysymystä edeltää esisekvenssi (Schegloff 2007).

5.3 Kysymyssekvenssi oppituntikeskustelussa

Esittelin alussa (luku 2) opettajajohtaisen opetussyklin eli kolmiosaiset kysymyssekvenssit. Myös oman aineistoni opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit ovat kolmiosaisia (ARTIKKELI 1), joskin opiskelijan syy kysyä liittyy tavallisesti tiedon pyytämiseen tai varmistamiseen (Sunderland 2001) eikä pedagogisiin tavoitteisiin (Newman, Griffin & Cole 1989; Mercer 1992). Kysymys toimintana aloittaa aina uuden sekvenssin ja luo odotuksia seuraavasta vuorosta sekä vuoron muotoilusta (Sacks 1992; Raymond 2003; Schegloff 2007). Opiskelija-aloitteisen kysymyssekvenssin toinen

vuoro kuuluu odotuksenmukaisesti opettajalle. Toisessa vuorossa käy ilmi, miten kysymys on ymmärretty sekä evaluoivatko muut osallistujat kysymystä sopivaksi ja aiheelliseksi. Kolmas vuoro kuuluu taas kysyjälle ja siitä käy ilmi, onko kysymykseen kysyjän mielestä vastattu tyydyttävästi vai ei. Olen nimennyt vuorot A, B ja C-vuoroksi erottaakseni niitä opettajajohtoisesta sekvenssistä.

Sekvenssin skemaattinen kuvaus näyttää seuraavalta:

A	Opiskelijan kysymys
B	Opettajan (tai myös opiskelutoverin) vastaus
C	Opiskelijan ymmärtämistä tai hyväksymistä osoittava palaute eli kiittäus

Opettaja-aloitteisessa sekvenssissä opettajan kolmannen vuoron positio on yhdistetty muihinkin toimintoihin kuin pelkkään evaluointiin, mm. puolustukseen ja vasta-argumentointiin (Nassaji & Wells 2000). Vastaavasti opiskelijallakin on kolmannessa positiossa eli C-vuorossa monta toimintavaihtoehtoa. Opiskelija ei tavallisesti evaluoi kolmannessa vuorossa vastauksen oikeellisuutta vaan antaa palautetta siitä, oliko (opettajan) vastaus ymmärrettävä ja asiaa selventävä. Opiskelija voi kuitenkin arvioida vastauksen tarkkuusasteen sopivuutta. Kolmannessa vuorossa käy myös ilmi, vastasiko vastausvuoro muuten opiskelijan odotuksia. Vastauksen hyväksymisen kannalta voi olla tärkeää, tuliko vastaus esimerkiksi opettajalta vai opiskelutoverilta. Esimerkiksi vastausvuoro, jossa opettaja tai opiskelutoveri ottaa kriittisesti kantaa kysymyksen aiheellisuuteen, on vastoin odotuksia ja voi kirjoittaa kysyjältä protestoimista.

Seuraava esimerkki havainnollistaa tavanomaisen kysymyssekvenssin kulkua. Opiskelijan kysymystä (A) seuraa opettajan vastaus (B) ja kolmannessa positiossa opiskelijan palaute (C), josta käy ilmi, onko hän ymmärtänyt ja oliko opettajan selitys tyydyttävä. Ennen katkelmaa opettaja on alkanut selittää verbien rektioita idiomaattisessa ilmauksessa *kuulla* tai *nähdä jotakin jostakin*.

(4) "katsoa televisiota" (JK1)

01 Marie ((kuiskaa Paulinelle, osoittaa sormella oppikirjan kohtaa))

02 Ope ((kirjoittaa taululle))<kuulin radiosta>

03 Pauline ((katsoo Marieta)) hmm?

04 Ope tai (1.5) tele(.)visi(.)osta ((kirjoittaa taululle))

05 Pauline ((nostaa katsetta))

06 ((ope kääntyy takaisin luokkaan))

07 Pauline A c'est regarder la télévision ça marche pareil?

katsoa televisiota toimiiko se samalla tavalla?

08 (1.0)
 09 Marie ((nostaa katsetta taululle))
 10 Ope B ↑ei. se on katsoa.
 11 Marie C °ah oui°
 °ai niin°
 12 Pauline ((laskee katsetta))
 13 Ope ((kirjoittaa taululle))
 14 Pauline ((nostaa ja laskee katsetta, kirjoittaa vihkoon))
 15 Ope B katson >↑se toimii ↑parti[tiivin kanssa<
 16 Pauline [((nostaa katsetta))
 17 Pauline C ah. ((laskee katsetta, kirjoittaa vihkoon))
 18 Ope minä katson televisiota ja kuuntelen radiota

Jo ennen Paulinen kysymystä (rivi 07) Mariella ja Paulinella on ollut esillä jokin aiheeseen liittyvä yksityiskohta (rivi 01 ja 03). Marie on osoittanut oppikirjaa, muttei saanut selventävää vastausta Paulinelta (rivi 03). Sen jälkeen kun opettaja on kääntynyt takaisin luokkaan, Pauline varmistaa toisen ilmauksen merkityksen (rivi 07). Vuoron sävelkorkeus nousee selkeästi vuoron lopussa, piirre joka on ranskan kielessä kielipillistunut kysymykseksi (Lehtinen 2011: 99). Pitkähkö tauko (rivi 08) antaa ymmärtää, että kysymyksen aihe ei ollut opettajan työjärjestyksessä. Opettajan ensimmäinen vastausvuoro rajoittuu verbilekseemiin (rivi 10). Opettaja ei siinä tarkenna erikseen verbin rektiota. Siitä huolimatta se on riittävä Marielle, joka osoittaa muistamista *ah oui* ("ai niin") (rivi 11). Paulinelta eli varsinaiselta kysyjältä ei kuitenkaan tule palautetta, joka näyttäisi hänen ymmärtäneen. Pauline näyttää kopioivan opettajan taulukirjoitusta vihkoon (rivi 14). Sen jälkeen kun opettaja on kirjoittanut ilmauksen taululle, opettaja laajentaa selitystä tarkentamalla rektion. Vasta tämän jälkeen Pauline osoittaa vastauksen olevan tyydyttävä ja hyväksyttävä (rivi 17). Hän antaa ymmärtämistä osoittavan palautteen *ah* ("ai jaa"), jolloin asia näyttää Paulinen kannalta olevan riittävästi käsitelty. Sekvenssi ei kuitenkaan pääty vielä siihen. Opettaja muotoilee ilmauksen vielä kerran eksplisiittisemmin koko ryhmälle (rivi 18).

Kysymyssekvenssin toimivuus ja ymmärrettävyys perustuvat vierusparijäsenyyteen (Schegloff & Sacks 1973; Raevaara 1997). Kysymyksen ja vastauksen sekä vastauksen ja kiittauksen oletettu linkki on ensisijainen edellytys tilanteen tulkinnalle. Samaan aikaan tämä linkki luo normatiivisuutta, joka yhtäältä leimaa osallistujien sosiaalista kanssakäymistä ja toisaalta auttaa osallistujia tulkitsemaan kanssakäymistä (Heritage 1988: 139). Tiedollista epäsymmetriaa aktivoiva vuoro projisoi sitä, että opettaja käsittelee sitä sekvenssin toisessa positiossa kysymyksenä tarjoamalla tietoa tai selityksiä (Sahlström 2011: 52). Artikkeleissa 1 ja 4 osoitan, että tiedollista epäsymmetriaa aktivoiva vuoro

on myös opiskelijoille oiva tilanne asettua asiantuntijoiksi ja vastata jopa ennen opettajaa. Yleisesti on odotettavissa, että ainakin opettajan vastaus hyväksytään sekvenssin kolmannessa vuorossa (C-vuoro). Suurinta osaa opettajan vastauksista seuraa hyväksymistä osoittava palaute (*d'accord, oké*), joka sulkee sekvenssin.

Tavanomaisesta sekvenssistä on kuitenkin mahdollista poiketa. Kysymysekvenssin normatiivisuus tulee näkyväksi tilanteissa, joissa vuorottelu ei etene odotuksenmukaisesti. On tapauksia, joissa kysyjä ei osoita kolmannessa vuorossa hyväksyntää. Silloin opettaja laajentaa selitysekvenssiä, kunnes saa tarpeeksi vahvan ja selkeän palautteen. Ensimmäisessä artikkelissa näytän, että tyydyttävä yhteisymmärrys palkitsee molempia osapuolia, kysyjää ja opettajaa, kun taas tilanne, jossa yhteisymmärryksen saavuttaminen on vaikeaa, voi tuntua turhauttavalta.

Silloin kun opiskelija ei hyväksy opettajan selitystä, hän voi esittää myös jatkokysymyksen. Esimerkissä (5) osallistujat keskustelevat siitä, kuinka konsonanttiloppuisia vierassanoja kuten *David* ja *Lilian*⁵ sekä vokaaliloppuisia sanoja kuten *Toulouse* taivutetaan suomen kielen äänneopin sääntöjen mukaan. Gaëlle varmistaa asian (rivi 01) muotoilemalla ehdotuksen säännölle. Opettaja hyväksyy Gaëllen muotoileman säännön (r. 02) ja antaa sen jälkeen vielä tarkentavan esimerkin (r. 03). Gaëlle kuitenkin esittää jatkokysymyksiä (rivit 05 ja 09).

(5) "Loppuvokaali" (AK2)

01 Gaë A et- quand ça finit par une voyelle on ajoutera rien?
ja kun se loppuu vokaaliin niin sitten ei lisätä mitään?

02 Ope B >c'est ça< oui.
juuri niin kyllä

03 Ope pour toi on a pas besoin de, de, rajouter [quoi que ce[soit=
sinun tapauksessa ei tarvita mitään lisätä

04 Lucie [ɛ-----[Gaëll[e-lla

lname-ALL

05 Gaë C [=même

=vaikka

06 Gaë si ça se pro[nonce pas, ((katsoo alas))
sitä ei äännetäkään

07 Ope [Gaëllella mä voin sanoa Gaëllella

⁵ Tapauksia, joissa kirjoitetussa kielessä on lopussa konsonantti, jota ei äännetä (esim. Bordeaux), ei ole käsitelty vielä.

08 ((Lucie ja Clarissa keskusteleivat))
 09 Gaë C *même si la voyelle se prononce pas dans la langue d'origine=
 *vaikka vokaalia ei äännetäkään alkuperäisessä kielessä
 10 *((nostaa katseen))
 11 Ope =Gaë:lle

Gaëllen ensimmäinen yritys jatkaa aihetta ei kuulu (05–06), koska samaan aikaan Lucie yrittää ääntää Gaëllen etunimeä adessiivimuodossa (04). Opettajakin jatkaa vielä esimerkin antamista ja ääntää Gaëllen vuoron kanssa päällekkäin (07) Gaëllen nimeä. Toisessa yrityksessä (C-vuoro, rivi 09) Gaëlle kierrättää omaa edellistä vuoroaan tarkentamalla referenttiä *même si la voyelle ne se prononce pas dans la langue origine* ("vaikka vokaalia ei äännetäkään alkuperäisessä kielessä").

Vuoro on rakennettu opettajan vuoron jatkoksi *même si* ("vaikka") (Lerner 2004). Vuoron voi myös luokitella kolmannen position korjaukseksi, jolla oikaistaan puhekumppanin tulkintaa edellisestä, mikä tässä tapauksessa on opettajan tulkinta Gaëllen etunimestä ja siitä, että etunimessä olisi lopussa vokaali. Vuoron syy voi kuitenkin olla enemmän erimielisyyden osoittamisen tarve kuin oikaisun tarve (Sacks, Schegloff & Jefferson 1977: 380).

Gaëllen vuoro on "opettajamainen", sillä hän muotoilee yleisen säännön. Tämä on tehtävä, joka tavallisesti kuuluu opettajalle. Vuorollaan Gaëlle kyseenalaistaa opettajan tulkinnan sopivuutta tai oikeellisuutta ja tuo esille omaa asiantuntijuuttaan. Kyse on siitä, miten ranskankielinen nimi äännetään, tieto, johon hänellä on ranskankielisenä sekä nimenkantajana ensisijainen pääsy sekä tietämisen oikeus.

Kysymyssekvenssin kolmas vuoro eli C-vuoro on sekventiaalisesti antoisa paikka esittää eroava näkökulma tai protesti (ks. myös Drew 1981), koska siinä kohdassa puheoikeus on jo kysyjällä (Sacks 1992). Opiskelijan ei siis tarvitse sitä erikseen pyytää. Palautevuoro on tässä jatkokysymys, jolla opiskelija osoittaa opettajan selityksen olevan epätarkka: ranskan kielessä sanan kirjoitusasu voi loppua vokaaliin, jota ei äännetä, niin että sana kuulostaa konsonanttiloppuiselta sanalta. Gaëllen vuoron alussa nouseva katse osoittaa, että hän odottaa opettajalta vastausta. Opettaja reagoikin heti (rivi 11). Hän ottaa Gaëllen nimeä käsittelyyn ääntämällä sitä hitaasti.

Odotuksista poikkeavaa toimintaa tavallisesti selitetään (Scott & Lyman 1968; Heritage 1988; Tainio 1997b). Selittämisen taustalla on keskusteluun sisäänrakennettu normatiivinen odotushorisontti. Se perustuu osallistujien sisäiseen ja samalla yhteiseen tietoon siitä, kuinka maailma ja kanssaihminen toiminnot jäsenyivät ja mikä niissä on odotuksen- ja norminmukaista (Garfinkel 1967). Toimintaa

ohjaa jatkuva arvio tilanteesta ja arvio tilanteeseen sopivasta toiminnosta (vom Lehn 2014: 100). Kutsun tulkinnan ohjenuoraksi osallistujien keskustelussa esille tulevaa käsitystä siitä, mitä koetaan ja osoitetaan milloinkin tavalliseksi ja oikeaksi. Ohjenuoran perusteella voi kaiken, mikä poikkeaa odotetusta, nostaa esille ja osoittaa merkitykselliseksi (Heritage 1988: 139). Normipoikkeamia osoitetaan tavallisesti selontekovuoroilla, siten että ne tuodaan puheenaiheeksi keskusteluun. Toisaalta opetuskeskustelussa on toisinaan odotuksenvastaisia vuoroja, jotka hyväksytään sellaisinaan jatkamalla keskustelua niiden pohjalta. Esimerkiksi edellisen katkelman (4) jälkeinen keskustelu koskee ranskan kielen ääntämistä ja sen vaikutusta suomen äänneoppiin. Tässä tapauksessa opiskelijan havainto vie keskustelun syvemmälle ja yksityiskohtaisemmin esillä olevaan aiheeseen.

Normipoikkeama, joka ohjaa keskustelua syvemmin aiheeseen, normalisoituu siten ja luo samalla uudet normit. Tulkinnan ohjenuora luo kysymyssekvensseihin sekventiaalista jäsentymistä ja pohjautuu sekvenssin toimintaan liittyviin odotuksiin. Keinot, joilla puhujat ottavat normipoikkeamia esille, on suhteutettava kysymyssekvenssin sisäisiin implikaatioihin. Jatkokysymys C-vuoron kohdalla ei sallikaan sekvenssin sulkemista toisin kuin opettajan vastauksen hyväksyminen. Tässä sekventiaalisessa ympäristössä kysymyksestä tulee haastavampi kuin sekvenssin ensimmäisessä positiossa.

Kysymyssekvenssi voi päättyä ymmärtämisen osoittamiseen tai opettajan kaikille osallistujille suunnattuun yhteenvetoon. Jos kolmannessa vuorossa haastetaan opettajaa selittämään lisää, opettajasta voi tulla selontekovelvollinen. Yhtälailta kysymyssekvenssi voi päättyä opiskelijapalautteeseen, joka on verrattavissa korjaussekvenssin oikaisuun (*correction*). Sekvenssi voi näin myös saada kolmannessa positiossa vuoron, jossa opiskelija puolustaa omaa havaintoaan, kysymystään ja tietämättömyyttään. Toisaalta on sekvenssin laajennuksia, joissa opiskelija on havainnut ja ymmärtänyt jotakin uudella tavalla ja tuo sen kolmannessa positiossa esille. Opiskelijan havaitsema ja kysymyksessä esille tuoma asia voi olla tärkeä yli sekvenssin rajojen. Opettajan sekä opiskelutoverien vuorot näyttävät, saako tietämisen osoitus hyväksynnän vai onko vuoron esittämisessä normipoikkeamia. Se, mikä vuorosta tekee normista poikkeavan, näkyy ainoastaan vuoron vastaanotossa.

Sekvenssin etenemisen kannalta olennaista on kuitenkin selittämisen tarve ja yhteisymmärryksen aste eli se, tekeekö jokin vuoro selvennyksiä relevanteiksi vai ei. Tilanteen perusoletukseen kuuluu se, että oppituntitilanne oikeuttaa ja jopa velvoittaa opiskelijaa ottamaan kysymällä selvää epäselvistä asioista. Kysymys on keino, jolla opiskelija pääsee ääneen ja voi jakaa havaintojaan, ja jolla hän voi varata itselleen puheoikeuden myös kysymysvuoron jälkeen. Havaintoon perustuva kysymys on

keino osoittaa omaa tietämystään ja asiantuntijuuttaan (ARTIKKELI 2) sekä aktiivisen ryhmäjäseneen pätevyyttä (ARTIKKELI 4).

6 Kysymisen ja tietämisen moraalisuus

6.1 Oikeus kysyä

Kysymysmuodot varioivat sen mukaan, kuinka hyvin yksityiskohta, johon havaittu asia liittyy, on ollut esillä. Jos yksityiskohta on taululla, oppikirjassa tai tullut esille opettajan edellisessä selityksessä, tilanne ei vaadi opiskelijalta paljon taustatyötä. Sana luokan taululla tai oppimateriaalin esimerkkilause voivat nousta merkitykselliseen asemaan keskustelussa (He 2004; Kääntä 2014) silloin, kun ne liittyvät opiskelijan tekemään havaintoon. Silloin kun asiat ovat kaikkien nähtävissä ja jaettavissa, puhujat voivat viitata niihin minimaalisesti (Sacks & Schegloff 1979; Lindwall & Lymer 2011: 458) ja säilyttää samalla vuoronsa tunnistettavuuden ja ymmärrettävyyden sekä keskustelun sujuvuuden (Heritage 2007; Savijärvi 2011; Kim 2012). Havaittu ristiriita voi koskea aikaisemmalla tunnilla tai jopa tunnin ulkopuolella käsiteltyä asiaa. Silloin kysymys vaatii tarkempaa taustoitusta, jolla tehdään ongelma tunnistettavaksi sekä kysymys oikeutetuksi. Taustoitus on myös siitä syystä tärkeää, että kysymisen oikeus on kytköksissä aiheen relevanssiin. Artikkeleissa 1 ja 3 käsittelen opiskelijoiden tapaa oikeuttaa itseään kysymään ja ihmettelemään kielioppiin liittyviä asioita. Kysymyssekvenssien yhteydessä on myös tavallista ilmaista tunteita. Yllättävä sääntö voi tuntua epäreilulta ja laukaista opiskelijassa sekä ihmetystä että turhautumista. Edellisestä esimerkistä kävi hyvin ilmi se, että opiskelijoilla on yleensä syy kysyä tai pyytää tarkennusta. Edellisessä esimerkissä (2) Héléne perustelee aikaisempaa kysymystä sillä, että asia vaikutti hänen mielestään oudolta *ça me paraissait bizarre* ("se tuntui minusta oudolta").

Seuraava esimerkki (6) taas havainnollistaa sitä, miten rekonstekstualisoinnin tarve sekä selitys asian tärkeydestä vaikuttavat siihen, millä tavalla opiskelija ottaa esille huomaamansa asian. Ennen katkelmaa opettaja on muistuttanut opiskelijoita *lapsi*-lekseemin poikkeuksellisesta partitiivimuodosta *lasta*. Lucien kysymys koskee oppitunnin ulkopuolella tapahtunutta keskustelua, jossa opettaja oli korjannut Lucien käyttämää *lasta*-muotoa muodolla *lapsia*.

(6) "lapsi c'est un enfant"

01 Lucie euh lap↑si c'est ↓euh [(c'est) un enfant] c'est ↑ça
uhm lapsi se on euh se tarkoittaa lasta eikö

02 Ope [c'est un enfant]
se tarkoittaa lasta

03 Lucie mais euh ↑quand il y avait dit flä phrase débile làf
mutta euh kun siinä oli sanonut (sic!) se hassu lause

04 ↓haluan euh (.) [lap↑sia

05 Ope [lapsia

06 Gaëlle [(hymyilee, katsoo Lucieta))

07 (0.7)

08 Lucie => vous avez dit que c'était lapsia=
te sanoitte että se oli lapsia

Ennen kuin Lucie esittää varsinaisen havaitsemansa ristiriidan *vous avez dit que c'était lapsia* ("te sanoitte että se on lapsia"), hän pohjustaa kysymystään kontekstia varmistamalla sanan merkityksen (rivi 01) sekä selostamalla tilannetta, jossa alkuperäinen korjaus on tapahtunut.

Vuoron kysyvä funktio syntyy tässä tilanteessa siitä, että opiskelija esittää tiedolliselle auktoriteetille tosiasian, joka on hänen mielestään mahdollisesti ristiriidassa opettajan edellisen selityksen kanssa. Lucien viittaus opettajan puheeseen tekee vuorosta enemmän kuin vain kysyvän. Lucien esittämään tilanteen kuvaukseen liittyy varmuutta, koska hän pystyy raportoimaan opettajan toisessa yhteydessä esitettyä puhetta (Holt 1996). Opettajasta tulee selontekovelvollinen, koska hän on korjannut nyt oikeaksi todettua muotoa *lasta* raportoidussa tilanteessa *lapsia*-muotoon.

Tietoon liittyy siis moraalisia velvoitteita (ks. luku 7.4). Tietoon liittyy myös laadullisia аспектеja, kuten varmuus ja tarkkuus. Molemmat ovat kielen opiskelussa tärkeitä ja vaikuttavat siihen, miten opiskelija suhtautuu opittavaan asiaan sekä siihen, mitä ja miten opiskelija kysyy ja kyseenalaistaa.

Ylipäätään kysymysten ja kysymyssekvenssien toteutumien kirjavuus selittyy sillä, että niihin sulautuu monta toimintaa. Ensinnäkin kysymyksissä yhdistyvät havainnon verbalisointi sekä tiedustelu. Näiden toimintojen yhteen sulautumisessa taas on tärkeää, missä kohdassa keskustelua sekä miten ongelmakohde on noussut esille. Tämän lisäksi kysymysvuorolla voi olla myös sekvenssiä kokoava funktio silloin, kun kysymys seuraa opettajan yksityiskohtaista selitystä. Näin opiskelija pystyy osoittamaan tietämystään ja ymmärrystään (Koole 2010). Kysyjän valitsema kysymysmuoto taas kertoo siitä, kuinka varma kysyjä on havaitsemastaan asiasta tai analyysistään. Käsittelen seuraavaksi sitä, miten tiedon varmuus- ja tarkkuusasteita tehdään kysymyssekvensseissä näkyviksi.

6.2 Tiedon varmuus ja tarkkuus

Opetuskeskustelun keskeinen normatiivisesti jäsentynyt kenttä koskee siis tietämistä ja tietoa eli episteemisyttä. Puhujien episteeminen asennoituminen on suhteessa puhekuppaneiden tietämiseen ja tietoon. Tiedon ja tietämisen sosiaalista jäsentymistä ja distribuutiota voi valottaa ainakin kolmesta näkökulmasta: *pääsy* tietoon, (*etu-*) *oikeus* tietää jotakin sekä tietämisen *vastuu* (Stivers, Mondada & Steensig 2011a: 9).

Opetuskeskustelussa kaikki kolme ulottuvuutta vaikuttavat siihen, miten kysyminen ja tietäminen tuodaan vuorovaikutuksessa esille. Tiedon varmuus koskee opiskelijan arviointia pääsystä tietoon. Kysymysten muotoilut varioivat sen mukaan, kuinka varmaksi tai epävarmaksi kysyjä arvioi oman tietämyksensä sekä oman analyysikykyänsä. Kysymykset voi asettaa jatkumolle, jossa toisessa päässä ovat ei-tietävän kysyjän kysymykset ja toisessa tietävän kysymykset (Heritage 2012a: 7). Esimerkiksi englannin kielessä puhuja osoittaa deklaratiiivikysymyksellä varmempaa tietämistä kuin interrogatiivilla (Heritage & Raymond 2012). Toisessa artikkelissa käsittelen mm. sitä, miten *mais* ("mutta")-alkuiset kysymykset toimivat pikemminkin varmistuskysymyksinä ja toteamuksina, joihin haetaan toista mielipidettä, kuin tiedonpyyntöinä. *Mais*-alkuisilla vuoroilla opiskelija viittaa tavallisesti tarkasti johonkin entuudestaan tuttuun kielioppisääntöön.

Tarkka tieto on jonkinlainen ihannekuva tiedon luonteesta. Vastaava ihanne koskee myös tietämisen vastuuta. Kysymysten avulla opiskelijat näyttävät, että heistä opettaja on velvollinen kertomaan asiat oikein, yksityiskohtaisesti ja mielekkäällä tavalla. Toisaalta tarkkuus voi myös koskea tiedon kronologista esittämisjärjestystä luokkahuoneessa. Sitä kautta arvioidaan, milloin mikäkin tieto oli opiskelijoiden saatavissa ja ulottuvissa. Toisesta artikkelista käy ilmi, että *mais*-alkuisilla vuoroilla opiskelija nostaa esille jo opitun ja uuden asiasisällön mahdollisia ristiriitoja. *Pourquoi*-kysymykset sen sijaan viittaavat siihen, että opiskelija näkee uudessa säännössä vanhan säännön rikkomista.

Seuraava katkelma on esimerkki siitä, miten kysymystä muotoillaan uudestaan sen mukaan, mitä vastakaikua opiskelija saa omalle tulkinnalleen. Gaëllen kysymys saa sysäyksen siitä, että Gaëlle ei pysty mielekkäällä tavalla yhdistämään opettajan selityksiä esiin tulleeseen ongelmaan. Kysymysvuorojen analyysi valaisee, kuinka kysyjä muotoilee havaitsemansa epäkoherenssin kolmella eri tavalla. Tehtävänä tässä katkelmassa on kääntää lause "Tunnetko miehen, jonka kanssa Markku puhuu?" ranskan kielelle. Lucie on ehdottanut käännöstä, jonka vastine olisi suomeksi "Tunnetko miehen, joka puhuu Markun kanssa". Opettaja on selittämässä relatiivilauseen osien hierarkiaa sekä *kanssa*-postpositioon liittyvää genetiiviä. Opettaja on kirjoittamassa taululle, kun Gaëlle kohdentaa

vuoron vierustovereille Lucielle ja Hélénelles, jotka keskustelevalt keskenään (katkoviiwa näyttää si-
vukeskustelun alun ja lopun).

(7) "mais il n'y a pas de génitif" (AK2)

01 Gaë => mais il n'y a pas de génitif? [dans la question,
L:lle ja H:lle mutta eihän (siinä) ole genetiiviä (siinä) kysymyksessä,

02 Lucie H:lle [ah ↑ouais c'est (bon)
PRT ↑PRT se on (ok)

03 parce que sinon ça serait joka (0.5) >c'est ↑ça<
koska muuten se olisi joka (0.5) >↑eikö niin<

04 Hél L:lle non c'est Markku? qui (va pas).
eiku se on Markku? mikä (ei toimi).

05 (0.5)
06 Ope kaikille le sens est le même
merkitys on sama

07 Hél faut que tu (fous [d'abord) ton génitif selon Mark↑ku
sun täytyy (ensin laittaa) sun genetiivi Mark↑un mukaan

08 Ope [(mais)
(mutta)

09 Lucie donc sinon c'est jok-
niin muuten se on jok-

10 Lucie H:lle euh [c'est serait joka au lieu de jon↑ka
uh se olisi joka jon↑ka sijaan

11 Gaë Opelle=> [dans la question? il n'y pas de génitif? si?
(siinä) kysymyksessä? eihän siinä ole genetiiviä? vai onko?

12 Ope jonka.

13 Ope euh. où ↑ça où ↑ça
äm. ↑missä ↑missä

14 Gaë => dans la dans la question? est-ce qu'il y a un génitif
siinä kysymyksessä? onko siinä genetiiviä

15 => °quelque (.) [part°
°joss(.) [ain°

16 Ope [oui, dans le pronom relatif,
[on, relatiivipronominissa,

Gaëllen ensimmäinen vuoro on osoitettu vierustovereille. Vuoron negatiivinen rakenne projisoi sa-
maa polaarisuutta esittävää eli negatiivista responsia, joka vahvistaisi Gaëllen vuoron propositionaa-
listaa sanomaa: kysymyslauseessa ei ole genetiiviä. Vuoronalkuisella *mais* ("mutta")-konnektorilla
Gaëlle asettaa havaitsemansa asian kontrastiin opettajan meneillä olevien selitysten kanssa, jotka kos-
kevat genetiiviä. Vierustoverit eivät kuule Gaëllen vuoroa, ja Gaëllen seuraava kysymys on esitetty

opettajalle (rivi 11). Opettajalle suunnatussa kysymyksessä ei ole enää *mais*-konjunktiota, mutta negatio säilyttää kontrastiivisen aspektin. Erikoisuus on vuoron lopussa oleva partikkeli *si*. Gaëllen vaihtoehtokysymys ilman *si*-partikkelia avaisi tilaa kahdelle mahdolliselle responsille. Kysymystä voi seurata *non* tai *si*. Gaëlle lisää kuitenkin itse vuoronsa loppuun partikkelin, joka vaihtaa vuoron negatiivisen valenssin positiiviseen. *Si* projisoi vahvasti samaa polaaraisuutta eli tässä tapauksessa vahvistusta genetiivin olemassa oloon kysymyksessä. Gaëllen kysymykseen ei vielä kukaan vastata, joten Gaëlle esittää asiansa kolmannen kerran. Tällä kertaa hän käyttää *est-ce que* -vaihtoehtokysymystä. Hän tiedustelelee yleensä genetiivin esiintymistä. Vuoron muoto projisoi joko kyllä- tai ei- vastausta.

Gaëllen muotoilemat vuorot ovat seuraavat, joista ensimmäinen on osoitettu vierustovereille ja seuraavat (2 ja 3) opettajalle:

- 1) 01 *mais il n'y a pas de génitif? dans la question,*
MUTTA EKSISTENTIAALI NEG ART.PART GENETIIVI KYSYMYKSESSÄ
mutta eihän siinä ole genetiiviä (siinä) kysymyksessä,
- 2) 11 *dans la question? il n'y a pas de génitif? si?*
KYSYMYKSESSÄ EKSISTENTIAALI NEG ART.PART GENETIIVI PRT
(siinä) kysymyksessä? eihän siinä ole genetiiviä? vai onko?
- 3) 14 *dans la dans la question? est-ce qu'il y a un génitif quelque part*
KYSYMYKSESSÄ INTERR EKSISTENTIAALI IND.ART GENETIIVI JOSSAIN
(siinä) kysymyksessä? onko siinä jossain genetiiviä

1) ja 2) ovat intonaatio-interrogatiiveja, joskin ensimmäisessä kysymyksessä ainoastaan *génitif* on lausuttu nousevalla intonaatiolla. Tämän lisäksi vuoron lopussa ei ole nousevaa intonaatiota, vaan se loppuu tasaiseen sävelkulkuun, mikä osoittaa vuoron olevan pikemminkin toteamus, johon haetaan vahvistusta.⁶ Kakkoskysymyksessä taas intonaatio nousee vuoron lopussa. Tämän lisäksi sävelkulun nousu jakaa vuoron kolmeen pienempään kokonaisuuteen⁷. Barth-Weingarten (2007) ehdottaa, että vuoronsisäiset sävelkulussa tapahtuvat muutokset muistuttavat vuoronloppuisia sävelkulkumuutoksia. Sävelkulku nousee vuoronalkuisen apposition jälkeen *dans la question?* ("kysymyksessä?"), uu-

⁶ Persson (2015) on tutkinut toistojen intonaatiota ja havainnut, että lausuja ilmaisee epäuskoaan toistoilla, joissa on selkeä nousevan ja laskevan intonaatiokäyrä.

⁷ Szczepek Reed (2010: 197) ehdottaa termiä "chunk" kuvaamaan itsenäisiä intonaatiokokonaisuuksia, jolloin välttää analysoimasta yksiköitä syntaksin tai prosodian luokittelukeinoilla.

destaan ongelmia tuottavan genetiivin jälkeen *génitif?* sekä vuoron polaarisuutta vaihtavassa loppupartikkelissa *si?* ("vai onko?") Edellä kuvatut fonologiset yksiköt⁸ ovat puhujien tunnistettavissa olevia kokonaisuuksia, joita ei kuitenkaan välttämättä seuraa vuoron siirtymän mahdollistava kohta (Szczepek Reed 2010: 205). Tämä perusteella voi väittää, että intonaatio on tässä merkityksellinen. Intonaatio sekä lausumanloppuinen partikkeli, joka muistuttaa liitekysymystä (Hakulinen ym. 2004: §1037), osoittavat, että puhuja on siirtynyt toteamuksesta kysymykseen, eli kysyjä on arvioinut omaa varmuuttaan ja tietämystään uudestaan (Heritage & Raymond 2005).

3) sisältää *est-ce que* -elementin, joka osoittaa vuoron vaihtoehtokysymykseksi. Gaëllen tapa muotoilla kysymyksiä varioi sen mukaan, kuinka varma hän esittää olevansa havaitsemastaan tai analysoimastaan morfologiasta. Kysyjän intonaatio laskee vuoron lopussa silloin, kun kysyjä on varma omasta havainnostaan ja hakee omalle tulkinnalleen varmistusta. Nousevaa intonaatiota hän käyttää taas silloin, kun hän tarkastaa episteemisen asennoitumisensa uudestaan. Silloin kun kysyjä käyttää *est-ce que* -kysymysmuotoa, hän asettaa oman havaintonsa kyseenalaiseksi.

Samalla lailla kuin opettaja on velvollinen esittämään asioita todenmukaisesti, tarkasti ja täydentävästi, niin myös opiskelija on velvollinen käsittelemään uutta tietoa ja hallitsemaan jo tuttua tietoa. Tietämiseen ja tietoon pääsyyn sekä vastuuseen tiedosta liittyy sosiaalisia normeja (Stivers, Mondada & Steensig 2011a). Erityisesti institutionaalisissa keskusteluissa tietoon pääsy ja vastuu siitä koskevat oman tietämyksensä rajojen ja velvoitteiden tuntemista (ARTIKKELI 3). Tietämisestä tulee osa opiskelijoiden moraalikäsitystä, mikä tulee ilmi puhujien tavassa arvioida ja osoittaa tietämistä. Moraalin ulottuvuus taas vaikuttaa siihen, että kysyminen ja tietäminen asetetaan "oikean" ja "väärän" väliselle jatkumolle. Arviot oikeasta tai väärästä aktivoivat tunteita, erimielisyyksiä ja empatiaa (ARTIKKELI 1 ja 2), aiheita, joita esittelen seuraavaksi yhteisymmärryksen ja erimielisyyden rakentumisen yhteydessä.

⁸ Fonologinen yksikkö määritellään puheen intonaatiokulun ja/tai painollisen kuvion mukaan (Szczepek Reed 2010: 191). Ilmiöön viitataan erilaisissa paradigmoissa eri termeillä (suomeksi ks. Aho & Toivola 2008).

7 Yhteisymmärryksen ja erimielisyyden dynamiikkaa luokkahuoneessa

Havahtuminen johtuu yleensä siitä, että jokin asia erottuu jollakin tavalla odotetusta asiaintilasta. Havainnon tekemisen tilannetta luonnehtivat usein jonkin asteen konflikti, ristiriita tai muuten yhteen sopimattomat asiaintilat. Toisaalta havahtuminen voi myös johtua oivaltamisesta, esimerkiksi analogian tunnistamisesta⁹. Tunnetasolla havainnon tekeminen voi johtaa reaktioon, jossa havainnon tekijä kokee tyytyväisyyttä ja hämmennystä tai yhtä lailla epäuskoa, turhautumista sekä pettymystä (ARTIKKELI 1). Ristiriidan kokeminen ja havainnon johdosta kysyminen poikkeavat opetuskeskustelun tavanomaisesta toiminnasta monin tavoin. Keskustelun vuorottelun tasolla se tarkoittaa, että osallistujien on löydettävä sopiva toimintatapa ratkaisun löytämiseksi. Toimintatavan pitää yhtä aikaa osoittaa eroavaa näkökulmaa ja jonkinasteista erimielisyyttä ilman, että se vaarantaa yhteisymmärryksen rakentamista ja keskustelun sujuvaa etenemistä. Toisessa osajulkaisussa käsiteltyjen *mais-* ja *pourquoi-*kysymysten tehtäväjako on yksi esimerkki siitä, miten hienosäätöistä eroavan näkökulman esittäminen on. Kysymysmuodon valinnalla opiskelija pystyy yksilöimään ja tarkentamaan eroavan näkökulman kohteen. *Mais-*alkuisella kysymyksellä opiskelijat testaavat sääntöjen pätevyyttä ja laajuutta, kun taas *pourquoi-*kysymyksellä he viittaavat mahdolliseen säännön rikkomiseen.

Yhdessä toimiminen ryhmässä ja täten myös kysymistoiminta vaativat osallistujilta yhteisymmärrystä toiminnan päätavoitteista: tunnilla opiskellaan suomea ja pyritään oppimaan uusia asioita suomen kielestä. Yhteiset tavoitteet ja yhteinen toiminta kietoutuvat yhteen tavalla, joka vaatii oppitunnille osallistujilta jatkuvaa tietojen ja tilanteen päivittämistä. Osallistujien ryhmää sekä kurssia koskeva tieto vaikuttaa mm. siihen, miten osallistujat käsittelevät oppitunnin tapahtumia, millaisia odotuksia he asettavat ja miten he rakentavat sosiaalisia suhteitaan ja identiteettejään (ARTIKKELI 3; ks. myös Jakonen 2014: 272).

Osallistujien on päivitettävä yhteisymmärrystä jatkuvasti etenevässä ajassa ja tilassa. Yhteisymmärrykseen ”pääseminen” implikoi sen, että keskustelun tilanne sekä siinä käsitelty tieto näyttäytyvät kaikille osallistujille vastaavanlaisena. Kysymyssekvenssien analyysi osoittaa, että ymmärtämisvaikeudet ja erimielisyydet rakentuvat kuten yhteisymmärryksenkin vuorovaikutuksessa sekventiaalisesti,

⁹ Kiitän Salla Kurhilaa tästä huomautuksesta. Analogia voidaan myös tuoda esille toteamuksella.

jolloin keskustelun kulku ja toiminta pysyy kaikista haasteista huolimatta läpinäkyvänä. Kaikista osajulkaisuista käy ilmi, että kysymyssekvenssin kolmas vuoro luo pohjan yhteisen toiminnan etenemiselle. Neljännessä artikkelissa tulee esille sen lisäksi se, että varsinkin tilanteet, joissa yhteisymmärrys on uhattu, johtavat opiskelijoiden vilkkaaseen osallistumiseen. Opiskelijat osallistuvat keskusteluun tavalla, joka rakentaa oman vuoron sisällöllisesti jatkumoksi opiskelutovereiden ehdottamiin edellisiin ongelmaratkaisuihin. Ellei ongelman ratkaisua hyväksyttyä yhteisessä keskustelussa, vuorot tarjoavat siten aina uusia paikkoja ratkaisun löytämiseksi.

Seuraavan esimerkin on tarkoitus näyttää, miten yhteisymmärryksen varmistaminen ja samaan aikaan erimielisyyden osoitukset käyvät oppitunneilla käsi kädessä. Esimerkki valottaa samalla osallistujien tapoja rakentaa vuoro vuorolta ryhmälle ominaista työskentely- ja keskustelumuotoa, johon erimielisyyden osoitukset kuuluvat luonnollisena osana yhteisymmärryksen syntymistä. Esimerkki on AK2:n ensimmäisen nauhoituskerran alusta.

Ennen katkelmaa opettaja on asettanut kamerat paikalle ja mennyt sen jälkeen pulpetin taakse. Hän käynnistää tunnin kysymyksellä (rivi 2) *il y avait des devoirs* ("oliko tehtäviä").

(8) "läksyt" (AK2)

01 Ope ((katsoo Mathilden ja Florencen suuntaan))
 02 il y avait des devoirs
 oliko ↑tehtäviä

03 Lucie ((katsoo Gaëllen ja Clarissan suuntaan)) ↑non
 ↑ei

04 Gaëlle ((katsoo Lucieen, hymyilee))

05 Ope ↑si ((kääntää pään Lucien päin, hymyilee))
 ↑olipa

06 Lucie ((katsoo opettajaan, hymyilee))
 07 David °ah mais oui°
 °no oli kyllä°

08 Gaëlle ((suoristaa selkää ja suuntaa katseen kameraan päin)) £<on a
 £<meillä ei ole

09 jamais de devoir.>£
ikinä tehtäviä.>£

10 ((naurua))
 11 ((opettaja järjestelee papereita, opiskelijat kaivelevat kirjaa))

12 Lucie (tu sais pourquoi)
 G:lle (tiedät miksi)

13 Gaëlle °c'est le moment où°
 °se on hetki jolloin°

- 14 H el  ca commence mal pour le film hein? on a jamais de devoir 
  se alkaa huonosti filmin kannalta vai mitä? meillä ei ole ikinä teh-
 täviä
- 15 Lucie  c'est l  que vous vous dites je devrais j'aurais pas d  les filmer
 se on se hetki jolloin sanotte mun pitäis mun ei ois pitänyt kuvata
- 16  ux 
 (juuri) heit  

Esimerkki näyttö, että työjärjestyksen aloittaminen on vaihe, johon opiskelijat osallistuvat ja vaikuttavat aktiivisesti. Katkelmassa osallistujat sekoittavat viralliseen agendaan ja henkilökohtaisiin projekteihin kuuluvia toimintoja. Alussa opettaja osoittaa (rivi 2), mikä on agendan ensimmäinen asia: tehtävien tarkastus. Opettajan kysymyksen voi tulkita oppitunnin viralliseen agendaan siirtymisen  (Schegloff 2007: 48). Sillä konkretisoidaan toiminnan ensimmäinen vaihe (Maynard & Zimmerman 1984).

Kysymys on vaihtoehtokysymys, joka projisoi *kyllä-* tai *ei-*vastausta. Tehtävien antajana opettajalla on todennäköisesti kuitenkin jonkinlaista tietoa kyseisestä asiasta. Lucie vastaa (rivi 03) ensimmäisessä vuoronsiirtym   mahdollistavassa kohdassa. Hän noudattaa vastauksessa vaihtoehtokysymyksen asettamia ehtoja. Myönteinen vastaus implikoisi tässä, että Lucie on tietoinen tehtävästä ja että hän on mahdollisesti tehnyt sen, sekä sitä, että ryhmä voi edetä tehtävän alkuun. Lucien kielteinen vastaus sen sijaan ei pelkästään kiellä tehtävien olemassa oloa, vaan se myös viivästyttää agendan aloittamista (Stivers & Hayashi 2010: 13).

Tilanne on humoristinen. Humoristisuus perustuu ryhmän yhteiseen tietoon siitä, miten ”normitilanteessa” toimitaan: Opettajan kysymys (rivi 02) pitäisi tulkita kehotukseksi ottaa tehtävät esille (Schegloff 2007: 48). David toimii opiskelijan roolissa hyväksymällä opettajan ehdottaman agendan (rivi 07). Humoristisen moodin käynnistys mahdollistaa sen, että Ga lle jatkaa samassa moodissa toteamalla tehtävien yleisyydestä, että *on a jamais de devoir* (”meillä ei ole ikinä tehtäviä”) (rivi 08 ja 09). Ga lle osoittaa vuoron kameralle, ei-tiet v lle fiktiiviselle yleisölle. Vuoro on jonkinlainen performanssi, jolla tehdään ryhmän osallistujista ”tietäviä” osapuolia: vain ryhmän työskentelytapoja tunteva osaa arvioida, kuinka todennäköistä on, että opiskelijoilla on ollut kotiläksyjä.

Keskustelu rakennetaan alussa v ittelyksi. Samaan aikaan osallistujat osoittavat ymmärtävänsä väittelyn olevan leikittelyä. Väittelyn rakentaminen leikiksi tapahtuu niin, että Lucie jäljittelee omassa vastauksessaan (rivi 03) opettajan edellisen vuoron korkeaa intonaatiota (rivi 02). Lucien valitsema vastauksen korkea intonaatio poikkeaa hänen tavanomaisesta  änenkorkeudestaan. Opettaja puolestaan vastaa siihen muotoilemalla vastalausestaan yhtä korkealta, jolloin molempien prosodian voi

tunnistaa tyylittelyksi (Lehtonen 2015). Opettajan ja Lucien prosodisten keinojen käytöstä syntyy heidän yhteinen performanssinsa, joka kertoo siitä, että he osallistuvat samaan toimintaan (Agha 2007: 186; Lehtonen 2015: 42, 46–50)¹⁰. Korkealta lausutut lekseemit *de↑voir*, *↑no* ja *↑si* (rivit 02, 03, 05) rytmittävät sekvenssin alun (Szczepek Reed 2006: 42–44) ja tekevät siitä kokonaisuuden (Falk 1980; Szczepek Reed 2006: 35). Toisaalta leikkittely kertoo myös siitä, mikä tilanteessa olisi odotuksenmukaista, nimittäin tehtävään siirtyminen, ja siitä, millaiseksi osallistujat arvioivat oman työmoraalinsa (rivit 14–15) (tyylittelystä ja metapragmaattisista kommentteista ks. lisää Rampton 2006: 227).

Oppitunnin agenda sekä sosiaalinen todellisuus rakennetaan vuoro vuorolta simultaaneina toimintoina. Jotta toiminta säilyisi yhteisenä projektina, osallistujien pitää jakaa käsitys siitä, miten vuorot jäsenyivät tunnin aloitusjaksoon nähden. Oppilaat voivat liittoutua keskenään tai opettajan kanssa ja tehdä tilanteesta ”oppituntimaisen” tai sitten arkikeskustelua muistuttavan tilanteen, jossa jokainen saa osallistua vapaasti keskusteluun. Yksittäisen oppilaan toiminta on tässä prosessissa aina osa laajempaa toimintaa. Sosiaalinen Minä ja muut määrittelevät toisiaan (Duranti 2010).

Esimerkistä kävi ilmi, että tilanne tarjoaa aina monta tulkinta- ja toimintamahdollisuutta. Tämä vastaa sitä todellisuutta, jonka oppija kohtaa oppituntikeskustelussa sekä oppimisprosessissaan (van Lier 2000: 246). Yhteisymmärrys perustuu esimerkissä mm. siihen, että huumori on jaettava, vaikka opiskelijoilla on sen herättämisessä ja viljelemisessä erilaisia rooleja. Roolit määräytyvät kaikkien ryhmän jäsenten osallistumisen myötä. Ryhmän jäsenet voivat jäsentää ja arvioida tapahtumia eri lailla, mikä ei kuitenkaan estä yhteistä ymmärtämistä tilanteesta. Opiskelijat voivat toimia ”yhtenä” elimenä eli ryhmänä, mutta yhtä lailla heillä on mahdollisuus liittoutua alaryhmän jäseniksi tai purkaa liittoja ja nousta yksilöinä esille (Koole 2003, 2007; Lantolf & Thorne 2006). Esimerkkeinä ovat Lucie ja Hélène, jotka vuoroissaan (rivit 14 ja 15) kommentoivat tilannetta opettajan eivätkä opiskelijoiden näkökulmasta, vaikkakin aika eri tavoilla.

Yhteisymmärryksen saavuttaminen vaatii, että ymmärtämisvaikeuksista ja erimielisyyksistä on päästävä ylitse. Samalla erimielisyyden osoittaminen tulee luonnolliseksi osaksi oppituntikeskustelua.

¹⁰ Aghan (2007) mukaan vuorovaikutuksessa syntyvä tyyli voi olla tyylittelynä tunnistettavissa, vaikka ei olekaan vielä kerännyt sosiaalista indeksisyyttä (*co-occurrence style*). Lehtonen ehdottaa väitöskirjassaan suomenkieliseksi termiksi ”myötäesiintymistyyliä”. Esimerkissä puhujat tunnistavat leikkittelyjakson käynnistyneen, vaikka muuten korkealta lausuttuja vuoroja ei pidettäisikään tässä ryhmässä automaattisesti leikkittelyn merkinä.

Erimielisyydet ovat normitettua toimintaa, ja niiden osoittaminen on odotuksenmukaista. Erimielisyyden osoituksia ei esimerkiksi sanktioida. Osallistujien aktiivinen osallistuminen sekä toimintaa edistävät vuorot (esim. agendaan siirtyminen) osoittavat, että erimielisyys ei ole moraalisesti väärää tai moitittavaa, vaan se mahdollistaa omien, muista eroavien, tulkintojen tuomisen mukaan keskusteluun. Kysymyssekvenssien ja niiden etenemisen kannalta on tärkeää, että erimielinen osallistuja ei ole selontekovelvollinen siitä, että ehdottaa poikkeavaa näkökulmaa. Päinvastoin poikkeava tai odotuksenvastainen näkökulma otetaan käsittelyyn. Kysymyssekvensseissä se on edellytys kaikelle uudelle sekä edellytys oppimiselle. Esittelen seuraavaksi *intersubjektiivisuuden* sekä *toiseuden* käsitteitä, jotka ovat tutkimuksessa analysoitujen kysymyssekvenssien perustana.

7.1 Intersubjektiivisuus ja toiseus

Käsite intersubjektiivisuus on lähtöisin filosofiasta, jossa se kuvaa ainakin kahden olemuksen (subjektin) välistä ja keskinäistä suuntautumista. Intersubjektiivisuuden käsitteellä selitetään ihmisen kykyä tunnistaa lajitoverinsa sekä toimia yhteisymmärryksessä toisen kanssa. Intersubjektiivisuutta on hahmotettu myös toiseen suuntautuneisuuden (*other-orientedness*) avulla. Toiseuden näkökulmaan kuuluu kaksi puolta: yhtäältä yhteisyys ja jakaminen (*intersubjectivity*) ja toisaalta eroavuus tai toiseus (*alterity*) (Linell 2009: 81). Toisen erilaisuus on rakentava osa oman itsensä ja maailman käsityksen muodostumiselle (Husserl 2003: 244) sekä perusta sille, että pystymme havaitsemaan maailmaa ylipäättään adekvaattisesti. Havainto erilaisuudesta on se meitä yhdistävä tekijä, joka mahdollistaa sen, että kohtaamme ympäröivän maailman yhtenä ja samana (Husserl 1973: 3).

Schütz on pohtinut (1932: 250) ymmärtämistä edellä mainitusta kaksinkertaisesta tai kaksisuuntaisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa on tärkeää erottaa yhtäältä subjektiivinen ymmärtäminen (*Selbstverstehen, Sinn eigener Erlebnisse*) ja toisaalta vieraan tai toisen ymmärtäminen (*Fremdverstehen, Sinn fremder Erlebnisse*). Tiedostamme, että toisella on vastaava subjektiivinen ymmärtäminen,

jota taas täydentää vastapuolen eli toisen ymmärtäminen. Sosiaaliseen maailmaan kuuluvat tapahtumat saavat merkityksensä siitä, että on ainakin nämä kaksi näkökulmaa¹¹. Toimivassa oppituntikeskustelussa toisen esittämän havainnon ymmärtäminen edellyttää juuri näitä kahta näkökulmaa. Havainnon kielentäminen ja sen yhteisymmärrystä tukeva käsittely edellyttävät sitä, että molemmat osapuolet ymmärtävät, mikä on havainnon merkitys sen esittäjälle sekä vastaanottajalle.

Ensimmäisessä osajulkaisussa käsittelen tapausta, josta käy ilmi, että osallistujat eivät pysty saavuttamaan yhteisymmärrystä, ellei toisen näkökulma havaintoon ole selvä. Osallistujat voivat toimia yhdessä, vaikka heidän vuoronsa eivät edistä ”samaa” toimintaa. Osajulkaisussa esitän, miten opettaja pyrkii selittämään asiaa, josta opiskelija jakaa ihmetystään. Toimijoiden päämäärät eivät kohta: opettaja muotoilee selitystä, joka vaatii responsina ymmärtämisen ja hyväksymisen osoitusta, samalla kuin opiskelija jakaa ihmetystään *j'étais très surprise* (”olin tosi yllätynyt”). Yhteisymmärrystä edistävä toiminta olisi todennäköisesti ollut kielioppiseikan yllättävyyden tunnustaminen, siinä mielessä että yllättävyyteen myötäeläminen olisi luonut tilanteen, jota osapuolet olisivat voineet tunnistaa yhdessä jaetuksi kokemukseksi.

Oletus siitä, että jaamme ja koemme maailmaa samalla tavalla, on peruste sille, että pystymme toimimaan vuorovaikutuksessa (Duranti 2010: 24). Oletettu yhteisymmärrys koskee opiskelutilanteen toiminnan sekä aiheen ymmärtämisen lisäksi myös osallistujien intersubjektiiivista ymmärtämistä ja sosiaalista todellisuutta. Niihin kuuluvat osallistujien tunteet, tarpeet ja odotukset. Odotuksiin liittyy osallistujien käsitys norminmukaisuudesta.

Esimerkki (8) havainnollisti osallistujien odotuksia ja normiajattelua oppitunnin aloituksesta. Vastase, että oppituntien alkuun kuuluu jaettuja rutiineja ja tuttuja toimintoja, mahdollistaa sen, ettei niitä

¹¹ ”Das Wort ”Verstehen” wird allgemein sowohl für die Deutung des subjektiven Sinnzusammenhanges als auch für die Deutung des objektiven Sinnzusammenhanges von Erzeugnissen verwendet. Eben dadurch wird aber das für die Erkenntnis der Sozialwelt wesentliche Problem verdeckt, das erst bei Auflösung dieser Äquivokation überhaupt sichtbar wird: dass nämlich Sinn fremder Erlebnisse und Fremdverstehen eine radikal andere Bedeutung hat, als Sinn eigener Erlebnisse und Selbstverstehen; dass der Sinn, der einem Erzeugnis prädiziert wird – im Gegensatz etwa zu einem Naturding – nichts anderes bedeutet, als dass das Erzeugnis nicht nur in einem Sinnzusammenhang stehe für mich, den Deutenden (oder, da ja nicht ich allein deute und das Erzeugnis als Ding der Welt, nicht nur meiner Privatwelt, sondern der Einen uns allen gemeinsamen intersubjektiven Welt angehört: dass es nicht nur in einem Sinnzusammenhange stehe für *uns* die Deutenden), sondern dass es auch Zeugnis sei für die Sinnzusammenhänge, in denen es für dich, den Erzeugenden steht“ (Schütz 1932: 50).

noudateta. Esimerkissä opiskelijat vastustivat opettajan ehdottamaa työjärjestystä. Tässä osallistujat käsittelivät normien rikkomista huumorilla. Huumori perustui yhteisyyden ja toiseuden väliseen dynamiikkaan sekä yhteisyyden kokemukseen. Erityisesti Gaëllen performanssivuoro (rivit 8–9), joka oli suunnattu fiktiiviselle yleisölle, toi tilanteeseen toiseuden näkökulman. Vaikka ”toiset” eivät olekaan fyysisesti hetkessä läsnä, niin se, että osoittaa puhetta heille, tuo ulkopuolisia tiedon vastaanottajia tilanteeseen. Toisia luonnehtii tietämättömyys ja ulkopuolisuus, jolloin toiset eivät pysty arvioimaan Gaëllen vuoron todenmukaisuutta. Tämä tekee Gaëllen väittämästä humoristisen, sillä muut läsnä olevat pystyvät arvioimaan tilannetta. Toiseuden näkökulma on tässä välttämätön kertomaan ”tuttuja” asioita uusina. Samalla se mahdollistaa liioittelun, joka tekee vuorosta ironisen ja näyttää, että Gaëllen väittäjä ei välttämättä vastaa todellisuutta.

Myös Lucien vuoro (15–16) sisältää toisen, tässä tapauksessa opettajan näkökulman. Lucie puhuu opettajan äänellä *j'aurais pas dû* (”mun ei ois pitänyt”). Vuoro toimii tässä humoristisena näytteenä tilanteen epätoivosta (Clark & Gerrig 1990: 766). Se jatkaa leikittelyä ja tukee silti osallistujien keskeistä solidaarisuutta ja yhteistä toimintaa (mts. 793). Vuorolla Lucie arvioi opettajan mielipidettä tilanteesta, mutta samalla hän arvioi omaa toimintaansa sekä opiskelijoiden toimintaa. Referointi mahdollistaa vastuun ottamisen ja oikeuden arvioida tilannetta sekä osallistujien käytöstä (Clift 2006: 583–4).

Erityisesti kolmannessa osajulkaisussa nousee esille se, että myös itse kielen voi kokea ”toisena” osapuolena. Vieraaseen kieleen liittyvät odotukset koskevat ennakointia siitä, miten kieli ”käyttäytyy”. Silloin kun kieli ei käyttäydy ymmärrettävällä tavalla, opiskelija ilmaisee pettymystä tai turhautumista (ks. myös ARTIKKELI 1).

Kasvatustieteissä pyritään jäljittämään ymmärtämisen ja oppimisen suhdetta. Kasvatustieteissä on totuttu katsomaan ymmärtämistä pään sisällä tapahtuvana, kognitiivisena prosessina, siten että oppilaiden ymmärtämistä lähestytään esimerkiksi testaamisen kautta, jolloin ollaan kiinnostuneita opetuksen tuloksista (MacBeth 2011; Lindwall & Lymer 2011). Etnometodologisen keskusteluanalyysin näkökulma ymmärtämiseen eroaa kuitenkin kasvatustieteen näkökulmasta. Lindwall ja Lymer (2011: 453) kritisoivat sitä, että ymmärtämistä hahmotetaan entiteettinä, jonka oppija joko ”omistaa” tai ei. Ymmärtämistä pitäisi sen sijaan tarkastella saavutuksena sekä kykynä jatkaa jotakin toimintaa (Wittgenstein 1971; Coulter 1979: 37–39).

Opetuskeskustelussa vuorovaikutuksellista yhteisymmärrystä, intersubjektiivisuuden kokemista ja asian ymmärtämistä ei voi erottaa, vaan ne kulkevat käsi kädessä. Havainnot saavat merkityksensä

omassa kontekstissaan, ja ne perustuvat opiskelijan tietoon siitä, mitä edellä on tapahtunut ja mikä kyseisessä keskustelun sekventiaalisessa kohdassa on odotettavaa tai todennäköistä.

Ymmärtämistä voi käytännössä tarkastella myös sitä kautta, millaisiin vuorovaikutuksellisiin tehtäviin oppitunnin osallistujat käyttävät ymmärtämistä koskevia vuoroja (mts. 471). Esitän seuraavaksi, miten ymmärtämistä voi lähestyä keskusteluaineiston analyysin avulla.

7.2. Keskustelunanalyttinen lähestymistapa ymmärtämiseen

Keskustelunanalyysi pitää ymmärtämistä keskusteluun sisäänrakennettuna, vaikka osallistujat eivät nimeäisikään ymmärtämistä erikseen. Ymmärtäminen on hetkellistä toimintaa, joka keskustelun edetessä muodostaa jatkumon. Ymmärtäminen näkyy keskustelun jäsentyneisyyden eli sekventiaalisuuden kautta, mikä luo keskusteluun koherenssin (Schegloff 1990: 64). ”Seuraava” vuoro ajoituksineen ja muotoineen on osoitus siitä, että keskusteluun osallistujat ovat tulkinneet ja siten jokseenkin ymmärtäneet edellistä puhetta. Keskustelukumppanin vuorot taas osoittavat puhujalle, miten keskustelukumppani on edellisen ymmärtänyt (Schegloff & Sacks 1973). Ensimmäisessä artikkelissa käsitelty kolmiosainen kysymyssekvenssi on opetustoiminnan ymmärtämisen ja keskustelun etenemisen peruspilareita.

Sosiaalisessa kanssakäymisessä puhujat osoittavat reaktioillaan ja vuoroillaan myös, mitä he pitävät milloinkin tavallisena ja odotettavana. Reaktiot näyttävät myös, mikä on sosiaalisesti hyväksyttävissä ja sitä kautta ymmärrettävissä (Goodwin & Duranti 1992: 22). Myötäelämisillä ja oman toiminnan raportoinnilla (*j'ai fait la même erreur* ”tein saman virheen”) voi normalisoida opiskelukaverin tietämisen aukkoja ja väärinymmärryksiä (ARTIKKELI 1). Oppituntikeskusteluun kuuluu myös affektiiivista ja moralisoivaa toimintaa, joilla voidaan edistää intersubjektiiivista kokemista ja yhteistoimintaa tai estää sitä. Artikkelista 1 käy ilmi, miten affektinen toiminta voi yhtäältä tukea ymmärtämistä ja toisaalta miten affektin osoittaminen voi tehdä (asian) ei-ymmärtämisestä moraalisesti ”vääriä” tai epäsoivia. Keskustelun sujuva eteneminen perustuu kuitenkin puhujien kykyyn ennakoida toiminnalle ja vuoroille mahdollisia jatkoja (Streeck 1995; Auer 2005; Savijärvi 2011: 72–75) niin, että myös moraalisesti ”vääriä” tai arveluttava toiminta tukee yhteisymmärrystä. Neljännessä artikkelissa käsitelen sitä, miten puhujien käsitykset ”hyvästä” ja ”toimivasta” selityksestä ohjaavat heitä tarjoamaan selventäviä ja yhteistoimintaa tukevia vuoroja.

Palaan ymmärtämisen näkyvyyden ja osoittamisen näkökulmasta vielä kerran esimerkkiin (4). Esimerkistä käy hyvin ilmi se, että opiskelijat käyttävät asian ymmärtämiseen samaan aikaan erilaisia lähteitä, jotka sijoittuvat eri lailla opetustilaan. Vierustoverin kanssa voi helposti tarkistaa lähteitä ja kielioppiyksityiskohtia eleitä käyttämällä kun taas opettajan konsultointi vaatii kysymyksen muotoilua eli käytännössä pitempää sekvenssiä. Samalla esimerkistä käy myös ilmi se, että sekvenssin päätösvaiheessa ymmärtämisen ja kuittauksen osoittaminen on suhteessa siihen, kuka on alun perin käynnistänyt kysymyssekvenssin. Pauline käynnistää kysymyssekvenssin (rivi 07), joka laajentaa agenda. Huomionarvoista on kuitenkin se, että Marien ja Paulinen ymmärrysongelma on syntynyt edellisen sivukeskustelun aikana. Tästä todennäköisesti johtuu, että molemmat reagoivat ratkaisuun dialogipartikkelilla.

(4) "katsoa televisiota" (toistettu) (JK1)

01 Marie ((kuiskaa Paulinelle, osoittaa sormella oppikirjan kohtaa))
 02 Ope ((kirjoittaa taululle))<kuulin radiosta>
 03 Pauline ((katsoo Marieta)) hmm?
 04 Ope tai (1.5) tele(.)visi(.)osta ((kirjoittaa taululle))
 05 Pauline ((nostaa katsetta))
 06 ((ope kääntyy takaisin luokkaan))
 07 Pauline c'est regarder la télévision ça marche pareil?
katsoa televisiota toimiiko se samalla tavalla?
 08 (1.0)
 09 Marie ((nostaa katsetta taululle))
 10 Ope ↑ei. se on katsoa.
 11 Marie => °ah oui°
 °ai niin°
 12 Pauline ((laskee katsetta))
 13 Ope ((kirjoittaa taululle))
 14 Pauline ((nostaa ja laskee katsetta, kirjoittaa vihkoon))
 15 Ope => katson >↑se toimii ↑parti[tiivin kanssa<
 16 Pauline [((nostaa katsetta))
 17 Pauline => ah. ((laskee katsetta, kirjoittaa vihkoon))
 18 Ope minä katson televisiota ja kuuntelen radiota

Ennen Paulinen varsinaista kysymystä (rivi 07), Marie kysyy Paulinelta jotakin kuiskaamalla. Osallistujien katset ja eleet vihjaavat siihen, että asia koskee todennäköisesti oppikirjassa olevaa epäselvää kohtaa. Marie osoittaa muistamista (rivi 11) heti sen jälkeen, kun opettaja on vastannut Paulinen kysymykseen (rivi 10). Marien vuoro on lausuttu hiljaisella äänellä. Sitä ei ole osoitettu suoraan opettajalle eikä Paulinelle. Vaikka vuoron voisi luokitella itselleen puhumiseksi tai ääneen ajattelemiseksi,

se osoittaa kuitenkin kaikille vuoron kuuleville, että Marien ongelma on ratkaistu ja selkeytynyt (Goffman 1978). Marien muistamisen osoitus kertoo myös sen, että opiskelijoille on tavallista ja norminmukaista ilmaista tietämistä ja ymmärtämistä. Kysyjä Pauline puolestaan ei osoita siinä vaiheessa ymmärtämistä tai hyväksymistä. Opettajan jatkoselitys tai tarkennus (rivi 15) täyttää sekventiaalisesti paikan, jossa kysyjällä olisi ollut mahdollisuus antaa palautetta. Opettajan vuoron voi tulkita niin, että hänelle ei ole selvää, oliko ensimmäinen selitys Paulinelle tarpeeksi selkeä. Heti seuraavaksi Pauline tarjoaakin uuden tiedon vastaanottamisen palautteen (rivi 17). Sen lisäksi Pauline kirjoittaa omaan vihkoonsa, mikä on oppituntikeskustelussa yksi tapa osoittaa tiedon vastaanottamista.

Puhujat vahvistavat ymmärtämisensä jatkamalla toimintaa koherentilla tavalla. Tästä seuraa, että toiminnan tulkintakonteksti tekee ymmärtämisongelmista vuorovaikutuksellisesti näkyviä. Puhujilla on tapana ottaa puheeksi asioita, joiden he arvioivat olevan vastoin odotuksia tai rikkovan sosiaalisia normeja. Toisaalta kaikki puhujien vuorovaikutus kertoo heidän tavastaan rakentaa ja arvioida ympäröivän maailman ilmiöitä ja tapahtumia (Garfinkel 1967). Marien hiljainen muistamisen osoitus tukee yhteisymmärrystä sekä keskustelun koherenssia. Tulkinnan ohjenuora on puhujien tunnistettavissa myös silloin, kuin kaikki tapahtuu odotetusti ja rutiininomaisesti. Toisin sanoen puhujat jakavat tietoa yhteisestä päättelyn metodista, jolla pidetään sosiaalisen kontekstin tapahtumat ja niiden tulkinta ajan tasalla. Garfinkel käyttää näistä tulkinnan ohjenuoraa tukevista ja päivittäisistä vuoroista myös termiä *account* merkityksessä ”kertoa ja osoittaa, mikä on tavallista ja odotettavissa, ja miten jotakin toimintaa on tulkittava” (Heritage 1988: 128; vom Lehn 2014: 100).

Kaikissa osajulkaisuissa käsittelen ymmärtämisen tavoitteita ja haasteita opiskelijoiden kysymyssekkensien yhteydessä. On tärkeää huomata, että ymmärrysongelmat voivat johtua hyvin erilaisista syistä. Ne voivat olla sisällöllisiä, käytännöllisiä tai vuorovaikutuksellisia. Ongelman luonteesta riippuen puhujilla on keskustelussa erilaisia keinoja ottaa ymmärrysongelmia esille ja asettaa ne yleiseen keskusteluun. Esittelen seuraavaksi erityisesti vuorovaikutuksellisia mekanismeja antaakseni kokonaiskuvan tutkimuskontekstista ja kysymysten yhteydessä käytetyistä toimintatavoista. Esittelen lyhyesti eksplisiittisiä ymmärtämättömyyden osoituksia, joilla tehdään selityksen tarve relevantiksi (Lindwall & Lymer 2011). Toinen hyvin keskeinen keskusteluanalyttinen tapa tutkia ymmärtämistä on korjausjäsenitys. Pohdin tässä yhteydessä korjausten ja kysymysten rajanvetoa.

7.2.1 Ymmärtämättömyyden osoittaminen

Aineiston kysymyssekvenssien yhteydessä opiskelijat saattavat topikalisoida ymmärtämisongelmia. Ymmärtämättömyyden osoitukset eivät esiinny kuitenkaan järjestelmällisesti kysymysten yhteydessä. Silloin kun opiskelija eksplisiittisesti ilmaisee, ettei ymmärrä, hän yleensä nimeää konkreettisen ongelman. Yleisesti oppituntikeskustelussa ymmärtämättömyyden ja ymmärtämisen osoitukset liittyvät toiminnan päämäärään, esim. tehtävien suorittamiseen ja tehtävien laajempaan tarkoitukseen. Silloin ymmärtämisen tai ymmärtämättömyyden osoitukset ovat merkki tehtäväjaksojen alusta ja lopusta ja tätä kautta siirtymisestä seuraavaan vaiheeseen (Lindwall & Lymer 2011: 473). Minun aineistossani ymmärtämättömyyden osoitukset liittyvät siirtymävaiheisiin, tarkemmin sellaisiin sekventiaalisiin positioihin, joissa yhteisymmärrystä pidetään saavutettuna. Tilanteessa, jossa opiskelija on vastannut tehtävään oikein, on epäodotuksenmukaista, että hänellä on ymmärtämisongelma. Näin voi kuitenkin olla, esimerkiksi silloin, kun oikeassa vastauksessa on sana, jonka merkitystä opiskelija ei ole varma. Opiskelija voi käynnistää sekvenssin laajennuksen toteamalla, ettei hän ymmärrä.

Seuraavassa katkelmassa klassinen opetussekvenssi on se konteksti (rivit 1–3), jota ymmärtämättömyyden osoitus seuraa. Katkelma on osa laajempaa sekvenssiä, jossa ryhmä harjoittelee omistuslausteen rakennetta. Lucie vastaa tehtävään oikein (rivi 2) ja saa opettajalta hyväksyvän palautteen (rivi 3). Tämän jälkeen Lucie ottaa esille sanan, jonka funktiota hän ei ymmärrä (rivi 4).

(9) "je comprends pas trop" (AK2)

01 Ope I ja:: †kenen vuoro. onks lucien vuoro.
02 Lucie R mm kenellä teistä on silmälä†sit
03 Ope E *>†mjoo.<
ope *kääntyy kirjoittamaan kenellä taululle
04 Lucie => mm tei†stä je comprends pas trop ce (qu'il fait là)
mm teistä en oikein ymmärrä mitä (se tuossa tekee)

05 Ope oui qu'est-ce que c'est. (1.0) mm teistä=
joo mikä se on. (.) mm teistä=

06 Lucie [=j'ai pensé que ça serait peut-être (.) vous?]
=mä ajattelin että se olisi ehkä (.) te?

07 Hélène [= (---) d'entre (-) d'entre vo]us
keskuudessa teidän keskuudessa

08 Ope †parmi vous. oui d'[entre vous. †qui parmi vous?
†teistä. joo teidän keskuudessa kenellä teistä?
09 Hél [(-)
10 Hél a
on

11 Ope a d[es lunettes]
 on s[ilmälasit]

12 Hël [des lunet]tes
 [silmälasit]

13 Ope mhym

14 ((ope haravoi katseella koko luokkaa))

15 Gaëlle => ((kuiskaten)) (parce qu'il y a un s)
 Lucielle (koska siinä on s)

16 Lucie ((katsoo vihkoa))

17 (0.5)

18 Lucie °ah non°
 °PRT ei°

19 Gaëlle ((kuiskaten)) (c'est quoi)
 (mikä se on)

20 Ope >°c'est l'élatif°<
 >°se on elatiivi°<

21 Lucie ((kuiskaten)) (>parmi<)
 (>keskuudessa<)

Lucien vastausvuorosta (02) ei käy ilmi, että jokin on jäänyt epäselväksi. Myös opettajan valmius kirjoittaa oikea vastaus heti taululle (03) on merkki ongelmattomasta tehtävän ratkaisusta. Asian ymmärtäminen ja yhteisymmärrys siitä, että vastaus on valmis, muodostavat sen asiointilan, joka edeltää Lucien kysymystä. Tilanteessa, jossa kaikki on selvää, on vaikea esittää ongelma ja saada apua ymmärrysongelmaan. Eksplisiittisellä ymmärtämättömyyden osoituksella Lucie kuitenkin kumoo oletuksen, että kaikki on selvää. Lucie nimeää ensin ongelmallisen kohdan *teistä* ja tarkentaa sen jälkeen, ettei hän ymmärrä sanan funktiota (ks. myös Lindwall & Lymer 2011). Opettaja hyväksyy pyynnön ja avaa sen jälkeen sanastonkäsittelysekvenssin kysymällä *qu'est-ce que c'est* ("mikä *teistä* on", rivi 05) sekä erottamalla lekseemin tauolla edellisestä puheesta (Mortensen 2011: 143).

Waringin (2008) mukaan klassisen IRE-sekvenssin hyväksyvä palautevuoro implikoi samalla sekvenssin sulkemista ja saattaa estää sen, että opiskelijat tuovat lisää ongelmia esille. Eksplisiittinen ymmärtämättömyyden osoitus on tässä tehokas keino velvoittaa opettajaa selittämään. Ymmärtämättömyyden osoitus auttaa osallistujia myös ennakoimaan vuorolle jatkoa. Ymmärtämättömyyden osoitus projisoi, että seuraavaksi puhuja saattaa nostaa ongelman esille (Streeck 1995) ja pyytää apua.

Tässä katkelmassa näyttää siltä, etteivät kaikki ongelmat selviä tämän sekvenssin aikana. Sen jälkeen kun opettaja on käynnistänyt opiskelija-aloitteisen sekvenssin sisällä uuden IRE-sekvenssin, käy ilmi, että Lucie ja Hëlène tunnistavat ainakin lekseemin perusmuodon (rivit 6–7). Samalla käy ilmi, että

ranskan käännös *parmi vous* on sopiva tapa selventää epäselvää lekseemiä ”teistä”. Opettaja vahvistaa tätä tulkintaa tarjoamalla yhdessä Hélènen kanssa harjoituslauseelle käännöksen *qui parmi vous a des lunettes* (rivit 8–12). Opettaja kuittaa valmiin käännöksen vielä kerran (rivi 13), mikä valmistee Lucien aloittaman sekvenssin sulkemista. Opettaja ei kuitenkaan palaa tehtävään heti, vaan tarkkailee luokkaa. Suomenkielistä perusmuotoa ja vastinetta pronominille *vous* (”te”) ei mainita. Gaëllelle on jäänyt jokin asia epäselväksi, jota hän alkaa selvittää Lucien kanssa (rivit 15–19). Opettaja huomaa opiskelijoiden sivukeskustelun, sillä hän mainitsee vielä lekseemin sijamuodon (rivi 20).

Katkelmasta ei käy ilmi, onko Gaëllen ymmärrysongelma sekvenssin lopussa ratkaistu. Keskustelu tässä ei jatku tehtävän parissa, vaan uudella kysymyksellä, joka koskee omistuslausetta ylipäätään. Katkelmasta käy kuitenkin ilmi, että opettaja (rivi 20) ja Lucie (rivi 21) ovat tulkinneet Gaëllen ymmärrysongelman eri tavalla. Opettaja nimeää sijamuodon, kun taas Lucie tarjoaa käännöksen.

Koole ja Elbers (2014) toteavat, että oppitunnilla saman ongelman esiin tuominen sarjamaisesti on harvinaista. Heidän mukaansa se johtuu siitä, että opettaja rakentaa toiminnan ei-preferoiduksi ja estää vastaanottajaa kysymästä lisää. Esimerkissä (9) käy kuitenkin ilmi, että vaikka keskustelun eteneminen jättää paikkoja auki oma-aloitteiselle toiminnalle (rivi 14) ja uusille kysymyksille, kaikkia ymmärtämisiongelmiä ei tuoda julkiseen opetuskeskusteluun. Tämän aineistoanalyysin valossa se saattaa johtua siitä, että ymmärtäminen ja ymmärtämättömyyden osoittaminen ovat osa yhteistä normitettua ja tunnistettavaa toimintaa, sillä ne jäsentävät myös toiminnan aloitus- ja siirtymäkohtia. Toisaalta ymmärtämättömyyden osoittaminen voi olla arkaluontoista silloin, kun opiskelijatoverit osoittavat selkeästi ymmärtävänsä. Ensimmäisessä artikkelissa esitän esimerkin, jossa yhteisymmärrystä ja intersubjektiiivisuuden kokemusta ei saavuteta, koska osallistujat asennoituvat eri tavoin ongelman olemassa oloon. Erimielinen affektiivinen asennoituminen taas johtaa siihen, että opiskelijat korjaavat muiden mahdollisia tulkintoja ja puolustavat samalla omaa toimintaansa.

7.2.2 Korjaus kysymyssekvensseissä

Vuorovaikutus ja vuorottelu voivat synnyttää tilanteita, joissa puhekuppani ei ymmärrä edellistä vuoroa, tai tilanteita, joissa puhuja arvioi, että puhekuppani ei ymmärtänyt vaikka ei osoittanutkaan edellistä vuoroa ongelmalliseksi. Ns. *korjausjäsenitys* (Sacks, Schegloff & Jefferson 1977; Sorjonen 1997) on puhujien käyttämä vuorottelumekanismi, jolla puhujat käsittelevät vuorovaikutuksessa il-

mentyviä ongelmia. Ongelmalliset vuorot nostetaan keskustelussa esille korjausaloitteen avulla. Korjausaloite on tavallisesti ongelmavuoroa (*repairable* tai *trouble source turn*) seuraava. Se voi olla avoin (*täh?*) (Haakana 2011) tai se voi paikantaa edellisen vuoron ongelmallisen kohdan (*milloin?*). Ongelmalähteen aiheuttaja yleensä korjaa ongelman itse, jolloin on tärkeää saada puhelumppaneilta palautetta korjauksen hyödyllisyydestä ja ymmärrettävyydestä. Korjausjakson kolmas vuoro on tästä syystä avainaseman kaltainen kohta, jossa yhteisymmärtämisen varmistaminen on sekventiaalisesti viimeistään tarpeellista, jotta vuorottelu jatkuu ongelmitta (Heritage 1984; Schegloff 1992b).

Opetuskeskustelussa epäselvyydet voivat liittyä myös tehtävänantoon tai tehtävän muotoon tai siihen, että opiskelija on analysoinut jotain kieliopillista yksityiskohtaa väärin. Neljännessä artikkelissa esitän, että opiskelijat käyttävät korjaustoimintaa kysymyssekvenssin käynnistyttyä tilanteissa, joissa osallistujilla ei ole yhteisymmärrystä selitettävästä yksityiskohdasta.

Seuraavan esimerkin on tarkoitus näyttää, että kysymyksen tai korjausaloitteen määrittelyyn pitää käyttää sekä sekventiaalisia kriteereitä että keskustelun toimintaan ja sisältöön liittyviä kriteereitä. Katkelmassa ryhmä lukee oppikirjatekstiä, joka on kirjaan painettujen kuvien alapuolella ja jossa kertoja selostaa kuvissa olevien henkilöiden keskinäisiä suhteita. Tekstit ovat lyhyehköjä, minkä vuoksi opiskelijan voi olla hankalaa hahmottaa tekstistä kertojaa eli tässä tapauksessa agenttia, joka esittelee lukijalle kuvia. Clarissan kysymys (rivi 4) koskee deiktisen demonstratiivipronominin ”tuossa” käyttöä lauseessa ”Tuossa vasemmalla on Kaija ja Kaijan sisko”.

(10) ”je comprends pas pourquoi c’est tuossa” (AK2)

01 Ope Clarissa
02 Clar e:uh tuossa vasemmalla on Kaija ja Kaijan sisko?
03 Ope hmhm?
04 Clar => eu:h je comprends pas pourquoi c’est (.) tuossa
öö: en ymmärrä miksi se on (.) tuossa

05 Ope parce que qu’on montre la photo
koska (*siinä*) näytetään kuva

06 [1]↑là sur la gauche?
[1]↑tuossa vasemmalla?

Kuva [1] Ope osoittaa sormella kuvaa, Clarissa katsoo opettajan kättä.



07 [2]

Kuva [2] Ope vetää käden pois, Clarissa ja ope katsovat kirjaa.



08 Clar => [3] et donc c'est une autre photo après
[3] ja se on siis toinen kuva sen jälkeen

Kuva [3] Clarissa nostaa katseen opettajaan



09 Ope ((katsoo uudestaan oppikirjaan))
10 Ope >↑non c'est la même.<
>↑ei se on sama.<
11 Clar => *c'est à côté de de [4] Mi*tkko.
*se on Mikon vieressä
ope *nostaa katseen C:an [4] *katsoo oppikirjaan

Kuva [4] Clarissa: "de Mikko"



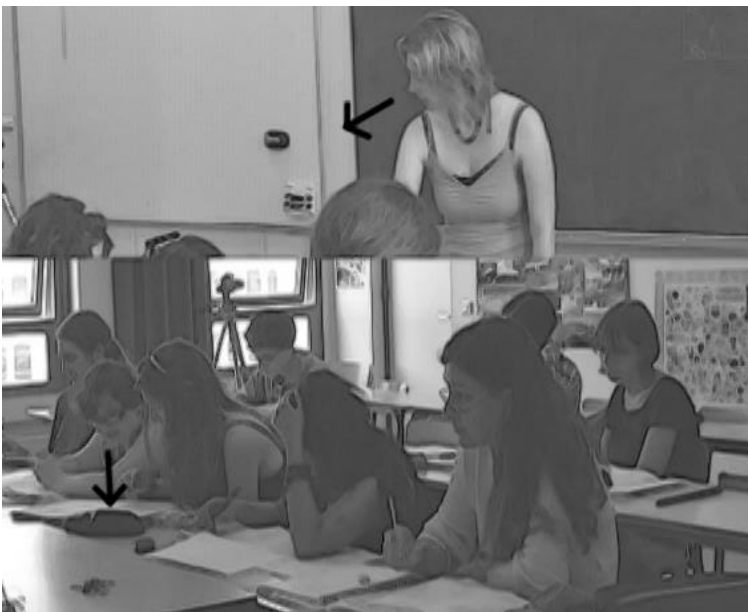
12 (1.5) ((ope tutkii oppikirjaa))
13 Ope *hh. *em:: ↑n:on c'est sur la photo à gauche
äm:: ↑ei se on kuvassa vasemmalla
ope *nostaa katseen [5] nostaa kädet
clar [5] nostaa katseen

Kuva [5] Ope näyttää käsillä kuvan muotoa.



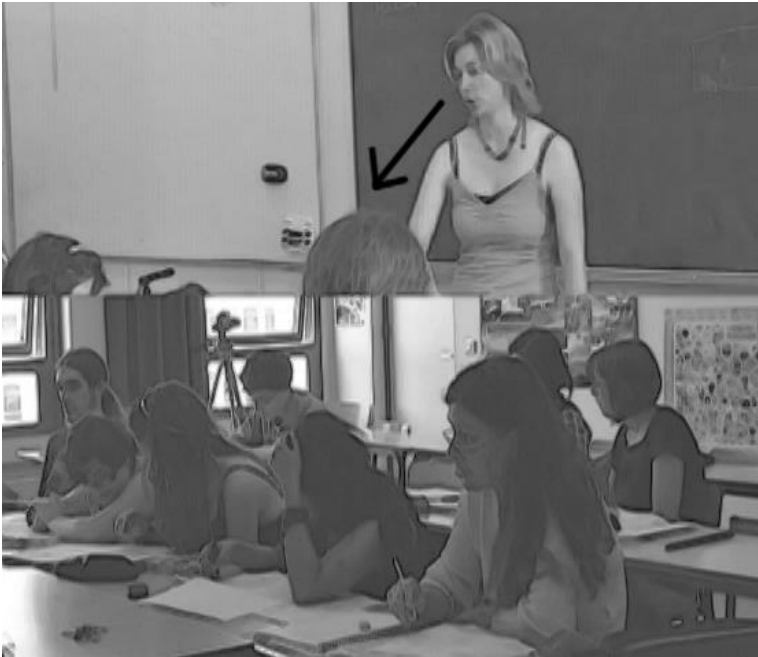
14 Ope *ɥlə (.) sur la pho↑to (.) à gauche
 ↑tuossa (.) kuvassa (.) vasemmalla
 ope * näpäyttää sormella pöytää
 15 Clar oui? (.) [6] d'accord? ɥd'accord.

Kuva [6] Clarissa ja ope katsovat oppikirjaa



16 Ope [il y a]
 siinä on
 17 Clar [il y a] il y a [s- Kaija et et]
 siinä on siinä on s- Kaija ja ja
 18 Ope [il y a Kaija? ↑et] (.) [7] et sa søur=
 siinä on Kaija ja ja hänen siskonsa
 19 Clar =et sa søur.
 =ja hänen siskonsa

Kuva [7] Ope: "et sa soeur"



Esimerkin (10) tilanne on verrattavissa esimerkkiin (9). Clarissa on lukenut lauseen oikein eikä Clarissan ääntämisestä käy ilmi, että lauseessa on ongelmallisia lekseemejä (rivi 02). Ainoastaan nouseva intonaatio vuoron lopussa saattaa viitata siihen, että Clarissa kaipaa vahvistusta johonkin. Opettaja kuittaa Clarissan vuoron *hmm*-palautteella, mikä projisoi jatkuvuutta eikä vastauksen topikalisoimista. Clarissa kehystää seuraavaa kysymystä ei-ymmärtämisen osoituksena. Sen jälkeen käy ilmi, että lauseen osat itsessään ovat selviä, mutta *tuossa*-pronominin funktio ei ole. Ongelma on "*tuossa vasemmalla*"-adverbiaalin merkitys suhteessa kirjassa oleviin kuviin sekä suhteessa kuvissa oleviin henkilöihin.

Clarissan selityspyynnön jälkeen seuraa opettajan selityssekvenssi, jonka opiskelija keskeyttää kahdella jatkokysymyksellä (rivit 08 ja 11). Ensimmäinen jatkokysymys on muotoiltu ymmärrysehdokkaaksi (Kurhila 2006). Kumpikaan jatkokysymys ei osoitaa selkeää ongelmaa edellisissä vuoroissa. Toisaalta Clarissan kysymykset ylläpitävät sitä prosessia, jolla korjataan väärinkäsityksiä tai -tulkin-toja.

Opettaja selittää verbaalisesti sekä eleillä, joten ymmärtämisvaikeudet voivat syntyä myös siitä, mihin selitys on suhteutettava. Neljännessä artikkelissa esitän, että toimivan selityksen perustana on selitettävän ja selityksen selkeä suhde. Tätä varten osallistujien pitää ensin rajata epäselvä kohde ja

saavuttaa yhteisymmärrys selitettävästä asiasta. Edellisessä esimerkissä opettaja käyttää kahta strategiaa osoittamaan selityksen kohdetta. Hän käyttää osoittamisen elettä samaan aikaan, kuin hän lausuu *là sur la gauche* 'tuossa vasemmalla' ja demonstroi adverbiaalin konkreettista tarkoitetta (rivi 6). Hän rakentaa eleillä havainnon tekemisen tilan (*Demonstrationsraum*, Putzier 2012, ks. myös Kendon 2004: 205–6), joka on tässä tapauksessa voimassa eleen tekemisen ajan (kuvat 1 ja 5). Putzierin mukaan tällainen aktiivisesti rakennettu tila jäsentää osallistujien tapa havainnoida erilaisia objekteja tai toimintoja.

Tilanne on monitasoinen, sillä kysymyssekvenssissä on kaksi samanaikaista kilpailevaa havainnon tekemisen tilaa. Yhtäältä opettaja ohjaa eleillä opiskelijoiden havainnon fokusta (Duranti & Goodwin 1992), toisaalta oppikirjan ongelmalliset kuvat muodostavat toisen kohteen, johon opettajan selitys kytkeytyy. Kun Clarissa tekee ensimmäisen jatkokysymyksen, käy ilmi, ettei hänelle ole selvinnyt, mistä kuvasta puhutaan. Clarissan vuoron voi luokitella korjausaloitteeksi sen perusteella, että opettajan edellinen näyttämisen ele ja paikan adverbiaali *là* ("tuossa") eivät valaisseet ongelmaa. Toisaalta alkuperäinen ongelma on todennäköisesti oppikirjatekstin fragmentaarinen muoto, joka estää ymmärtämisestä kuvien yhteyteen kuuluvaa esittämisen toimintaa.

Toisen jatkokysymyksen aikana (rivi 11) ensin Clarissan ja sitten opettajan katse kohdistuvat oppikirjaan. Tämä on tulkittavissa niin, että epäselvä kohta on oppikirjassa ja että edellinen opettajan vuoro ei sinänsä sisältänyt ongelmia (rivi 10). Opettajan vuoro *non c'est la même* ("eiku se on sama") ohjaa katsomaan, mistä kuvasta on kyse, mutta vuoro ei silti ole poistanut alkuperäistä ongelmaa ("Missä *tuossa* sijaitsee?). Clarissan vuoro (rivi 11) pitää vuorovaikutustasolla ongelman käsittelyä yllä, ja estää tulkinnan, että opettajan vuoro olisi tarpeeksi selkeyttänyt asian. Samalla Clarissan vuoro osoittaa edelleen kuvien kuvaamistekstin ongelmallisuuden.

Rajanveto kysymyksen ja korjausaloitteen välillä on hankala, myös siitä syystä että monet korjausaloitteet ovat kieliopillisesti kysymyksen muodossa. Korjausvuoro keskustelussa edellyttää korjattavan vuoron. Opetuskeskustelussa ongelman kohde voi olla verrattavissa korjausjäsennyksen korjattavaan (*repairable*), jolloin kysyttävä on osa edellistä vuoroa eli ongelmavuoroa. Korjattava tai selventävä asia oppituntikeskustelussa ei kuitenkaan ole aina selkeästi yhdistettävissä keskustelun yksittäiseen vuoroon. Voi myös olla, että ongelmanlähde ei ole kysyjällekään selvää tai että ongelma on havainnon tekemisen tilassa, jolloin korjausaloite tai kysymys kytkeytyy muuhun kuin puheeseen. Näissä tilanteissa osallistujat turvautuvat selkeimmin varsinaiseen korjausjäsennykseen selvittääkseen varsinaisen ongelmalähteen (ARTIKKELI 4; ks. myös McHoul 1990).

Rajanveto on myös siinä mielessä vaikea, että asian ymmärtäminen, keskustelukumppanien vuorojen ymmärtäminen sekä keskustelun tavoitteen ymmärtäminen menevät oppituntikeskustelussa usein päällekkäin (ks. myös MacBeth 2004). Se, miten vuoroille annetaan tietoa tai selityksiä hakevia merkityksiä, on monikerroksinen prosessi. Selkeimmin kysymyksen ja korjausaloitteen rajan voi vetää sen avulla, miten osallistujat itse luokittelevat omaa toimintaansa. Toimintaa määrittää keskustelun sekventiaalisen etenemisen lisäksi myös puhujien käsitykset ja tieto toimintojen tyypeistä sekä tieto edellisistä keskusteluista. Kysymys on siinä mielessä osallistujille ”tuttu” eli tunnistettava toimintatyyppi (Levinson 1992), että he voivat viitata siitä *j’avais posé la question* (”esitin kysymyksen”). Kysymyksellä opiskelija esittää havainnon, joka koskee kieliopillista yksityiskohtaa eikä spesifiä edellisen vuorovaikutuksen ongelmavuoroa. Kysymys voi koskea näin myös eri kontekstissa tapahtunutta, joten sitä ei rajoita ajallinen eikä sekventiaalinen määritelmä.

7.2.3 Ymmärtäminen ajassa ja tilassa

Kuten edellisestä on käynyt ilmi, ymmärtäminen on keskusteluanalyysin metodin mukaan hetkessä ja julkisesti tapahtuvaa ihmisten välistä toimintaa ja osa vuorovaikutusta (Atkinson & Heritage 1984). Ymmärtämisen tai ymmärtämättömyyden osoitukset ovat osallistujien tekemiä, joten ymmärtäminen sijoittuu aikaan ja tilaan eli kontekstiin, jossa ymmärtäminen itse on eksplisiittinen tavoite vaikka se palvelisikin samaan aikaan jotakin muuta toimintaa. Ymmärtämisen osoitusten eksplisiittisyys vaihtelee sen mukaan, kuinka tärkeäksi osallistujat määrittelevät ymmärtämistä sen hetkisellem vuorovaikutustapahtumalle. Osallistuja voi nimetä ymmärtämättömyyttä, mutta toisaalta on myös mahdollista, että osallistujat ohittavat ymmärtämisiongelmiä (Firth 1996). Oppituntikeskustelussa ja sen kysymyssekvensseissä osallistujat itse tekevät ymmärtämisestä tärkeän osan keskustelua pyytämällä selvennyksiä sekä topikalisoimalla ymmärtämättömyyttä (Deppermann & Schmitt 2008: 229).

Kysymyssekvenssien analyysistä käy esille se, että itse vuorottelussa eteneminen tarjoaa mahdollisuuksia osoittaa ymmärtämistä. Jo edellä esitetyissä esimerkeissä (10) ja (2) opiskelijat ja opettaja tuottavat vuorojaan yhdessä.

(10) "je comprends pas pourquoi c'est tuossa" (toistettu) (AK2)
 15 Ope [il y a]
 16 Clar [il y a] il y a [s- Kaija et et]
 17 Ope [il y a Kaija? ↑et](.) et sa sœur=
 18 Clar =et sa sœur.

(2) "kokonaisuus" (toistettu) (AK2)

05 Ope si je veux dire kaisa nieminen <a (.) une voiture>
jos haluan sanoa kaisa niemisellä on auto

01 Hél => on ne met la dési[nence à nieminen
(sitten) laitetaan taivutuspäätte ainoastaan niemiseen

Lernerin (2002, 2004) mukaan yhdessä tuotetuilla vuoroilla puhujat osoittavat ymmärtämistä sekä "tekijänoikeuksiaan". Puhujat pystyvät näin osoittamaan samanmielisyyttä tai erimielisyyttä sen kanssa, mitä esitetään, ja näyttävät samaan aikaan tiedollisiakin oikeuksiaan. On ehdotettu, että puhujat tuottavat vuoroja yhdessä varsinkin silloin, kun osoittavat kognitiivista ja affektista samanmielisyyttä (Goodwin 2007b; Piirainen-Marsh 2011).

Edellisen perusteella näyttää siis siltä, että ymmärtäminen kytkeytyy luontevasti samanmielisyyteen. Tiedon esittäminen ja tiedon pyytäminen liittyvät myös aina ymmärtämiseen. Samaan aikaan ymmärtämiseen ja intersubjektiivisuuden kokemiseen liittyy affektiivisia ja sosiaalista solidaarisuutta osoittavia toimintatapoja. Mainitsin aiemmin, että intersubjektiivisuuteen kuuluu oman sekä toisen näkökulman dynamiikka. Tästä seuraa, että kysymyssekvenssien analyysissä ei ole syytä erottaa tiedon ja sosiaalisten suhteiden rakentamista. Ymmärtäminen ja tieto kytkeytyvät sekä sekventiaaliseen tapahtumaan että sosiaaliseen realiteettiin. Sujuvan vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää, että osallistujat käsittelevät ymmärtämistään *intersubjektiivisena tosiasiana* (Clark & Schaefer 1989 in Deppermann & Spranz-Fogasy 2011: 114): ymmärtäminen ja sen osoittamisen keinot ovat jaettuja, ja muodostavat lähtökohdan jokaiselle vuorolle.

Toimivan oppituntikeskustelun perustana on yleinen pyrkimys yhteisymmärrykseen, joka ohjaa eri näkemysten mukaan puhujien välistä vuorottelua. Samalla se luo kontekstin oppimisen tarpeelle esittää eroavia näkökulmia.

Esitän lopuksi vielä, miten oppiminen, samanmielisyys ja erimielisyys perustuvat toiseuteen ja toisen näkökulman välttämättömyyteen. Samanmielisuuden osoitukset tavallisesti edistävät meneillä olevaa toimintaa. Erimielisuuden osoitukset taas lykkäävät toimintaa sekä asettavat edellisen vuoron tai asiointilan kyseenalaiseksi. Kysymys "väärästä ja oikeasta" nousee esille varsinkin tilanteissa, joissa opiskelijat kokevat, että on rikottu sääntö. Tilanteet saavat moraalisen ulottuvuuden myös siitä syystä, että itse tietämiseen yhdistetään moraalisia velvoitteita. Nämä tilanteet avaavat tien oppimiselle, koska niissä tarkastetaan yhdessä normien ja kielioppisääntöjen voimassa oloa.

7.3 Opetustilanteen yhteisymmärryksen paradoksi

Totesin, että samanmielisyyden ja erimielisyyden osoittaminen on luonnollinen osa oppituntikeskustelua. Totesin myös, että jälkimmäinen avaa tien kaikelle uudelle sekä oppimiselle, koska osallistujat voivat testata vanhan ja uuden tiedon yhteensopivuutta ja oikeellisuutta. Tässä kohtaa palaan vielä kerran intersubjektiivisuuteen sekä toiseuteen, samanmielisyyteen ja erimielisyyteen. Jokaisessa keskustelunhetkessä kytkeytyvät mielenkiintoisella tavalla yhteen asian ymmärtäminen, intersubjektiivisuuden kokemus sekä puhujien arviointi ymmärtämisestä ja tiedosta. Jälkimmäistä pidän osoituksena siitä, että oppimista tapahtuu.

Kysymyssekvenssejä luonnehtiva dynamiikka syntyy osallistujien tarpeesta päivittää tietämistään ja ymmärtämistään. Kysymys saa sysäyksensä siitä, että oletettu yhteinen käsitys tilanteesta horjuu, eli osallistujat eivät ole samaa mieltä ymmärtämisestä. Opiskelija ottaa esille havainnon asiasta, jota hän ei ymmärrä tai joka yllättää häntä, koska se on normin- tai odotuksenvastainen. Se, että jokin näytetään odotuksenvastaisena ja että se osoitetaan sellaiseksi, luo samalla uusia odotuksia: asia on selitettävissä ja keskustelemalla voi päästä asiasta yhteisymmärrykseen.

Kysymyksen esittämisen hetkeä luonnehtii epäsymmetria, joka koskee tiedon epäsymmetrian lisäksi osapuolten toisistaan eroavaa arviointia tilanteesta. Opiskelija kokee relevanttina asian, joka ei ollut opettajan työjärjestyksessä. Jotta yhteisymmärrys säilyy, opettajan pitää jakaa opiskelijan kanssa näkemys siitä, että kysytty asia on merkityksellinen. Vastaavanlainen arviointi tilanteesta luo perustuksen intersubjektiivisuuden kokemukselle.

Yhteisymmärrystä ja intersubjektiivisuutta on rakennettava monella eri tasolla. Edellä kävi ilmi, että ymmärtäminen yhdistetään samanmielisyyteen. Schütz (1932) käytti intersubjektiivisuutta pohtivissa kirjoitelmissaan sanaa ”Einverständnis” yhteisestä ymmärtämisestä. Termi ”Einverständnis” on samaa aihepiiriä koskevissa filosofisissa teksteissä käännetty englanniksi myös sanalla ”agreement”¹². Keskusteluanalyysissä *agreement*-termillä taas viitataan preferenssijäsennyksen yhteydessä vierusparien keskeiseen sidonnaisuuteen eli siihen, että jälkijäsenellä puhuja voi luokitella vuoronsa etujä-

¹² ”Verständnis ist zunächst Einverständnis ”Mutual understanding is, primarily, agreement” (Duranti 2010: 21).

sentä hyväksyttäväksi tai torjuvaksi (*acceptance*, Sacks 1987). Preferenssijäsennys pohjautuu oletukseen, että vuorottelua hallitsee puhujien tarve olla samaa mieltä jostakin asiasta (*preference for agreement*, Sacks 1987).

Sacks pohtii luennossaan ”Mitä kielellä voi tehdä?” *agreement*-termiä (1992: III, 433) seuraavasti:

”It’s a very magical idea, agreement. And it’s treated as magical ideas are treated, i.e., wishfully: ‘If we could only agree then everything would be alright.’ And how it is that, agreeings having been reached, the world is then relaunched on a solid basis, is not enormously clear, but involved in it are those notions that also give rise to the hopes for language reform and what it would do: ‘If only we had better communication’.”

Luennossaan Sacks pohtii yhteisymmärrystä (eli tässä *agreement*) käsitteenä, joka ohjaa meidän käsityksiämme siitä, mihin me luonnollisesti keskustelussa pyrimme. Sacksin mukaan (ibid: 430–431) yhteisymmärrys on historiallisesti välittynyt käsite, joka esimerkiksi vaikuttaa käsityksiimme siitä, mitä kielellä voi tehdä, mihin sitä tarvitaan, ja mikä on verbaalisen sosiaalisen kanssakäymisen korkein tavoite.

Ongelmaton, sujuva ja agendassa etenevä vuorottelu on jonkinlainen todellisen keskustelun idealisointi. Siitä huolimatta edellä esillä olleisiin käsitteisiin (Schützlin *Einverständnis*, Sacksin *agreement* ja *acceptance*) sisältyy ajatus, että keskusteluun osallistujat pyrkivät juuri tähän: ongelmattomaan, sujuvaan ja agendanmukaiseen vuorotteluun. Vierusparien jälkijäsenen vuoronrakenne osoittaa tämän teorian mukaan puhujan hyväksymisen ja samanmielisyyden sekä edelliseen vuoroon yhtymisen astetta. Puhujalla on siis karkeasti sanottuna vaihtoehtoina noudattaa vastausvuorossaan edellisen vuoron asettamia ehtoja tai hylätä ne. Toisaalta on myös esitetty, että kieli tarjoaa resursseja, joiden avulla voi tasapainoilla näiden ääripäiden välissä (Niemi 2015).

Opetustilanteessa ihanteet sujuvasta ja agendanmukaisesta vuorottelusta monimutkaistuvat, sillä opetustilanne on monen osallistujan kokema, arvioima ja rakentama. Kolmannessa artikkelissa käsittelen sitä, miten opiskelijan kysymyksen sopivuutta arvioidaan siltä kannalta, onko kysymyksen kysyminen hetkellä relevantti ja agendanmukainen toiminto. Kysymystä käsitellään sen mukaan, onko se aiheen kannalta legitiimi vai ei-legitiimi, ja kysymyksen oikeutusta arvioidaan kysymystä seuraavissa vuoroissa. Ensimmäisessä artikkelissa olen näyttänyt, että oppituntikeskustelussa arvioidaan sitä, täyttääkö kysymys sisällöllisiä ehtoja sekä sitä, millaista affektiivista kantaa se välittää. Kysymysvuoroihin on usein sisään rakennettu oletuksia, joiden ehtoihin vastaaja voi yhtyä tai sitten ei. Neljännessä artikkelissa käsittelen yhteisymmärrystä siitä näkökulmasta, että vastaanottajat arvioivat kysymyksen legitiimiyden aspekteja episteemisestä näkökulmasta. He voivat esimerkiksi osoittaa sa-

manmielisyyttä kysymyksen relevanssin kannalta, mutta olla eri mieltä kysymykseen sisään rakennetuiden oletusten kanssa. Toisaalta osallistujat voivat olla samaa mieltä jonkin asian hämmästyttävyydestä, mutta olla eri mieltä asian relevanssista sen hetkessä työjärjestyksessä. Ensimmäisessä artikkelissa olen käsittelet tilanteita, joissa opiskelijat ovat keskenään eri mieltä asian vaikeudesta, ja käyttävät opiskelijakaverin kysymystä hyväksi aloittamaan humoristista sivutoimintaa sen sijaan, että hylkäisivät kysymyksen relevanssin kannalta suoraan.

Jatkuva ymmärtämisen, tilanteen ja sisällön arvioinnin dynamiikka vastaa sitä luokan todellisuutta, jossa merkityksiä rakennetaan ja johon esimerkiksi uutta kielioppitietoa suhteutetaan. Toisessa osajulkaisussa käsittelet opiskelijoiden kysymyksiä, joilla he punnitsevat tarkasti jo opittujen sääntöjen yhteensopivuutta uuteen tietoon. Opiskelijat puhevat *mais*-alkuisilla kysymyksillä havaitun ristiriidan sanoiksi ja tarjoavat samalla uuden tulkinnan koko keskustelukontekstista. Toiminnan eteneminen vaatii, että yhteisymmärrystä vahvistetaan opiskelijan erimielisyyden osoittamisen pohjalta. Pelkkä palaute, jolla opettaja vahvistaa opiskelijan havainnon, ei riitä saavuttamaan yhteisymmärrystä. Havaitusta ristiriidasta pitää tehdä yhdessä legitiimi ja ymmärrettävä. Näin yhteisymmärrys sekä asiasta että tilanteesta säilyy.

Esitin edellä, että erimielisyydellä on oma statusensa oppituntikeskustelussa. Havainnon tai odotuksenvastaisen asian voi esittää relevanttina vain sen perusteella, että puhujat jakavat käsityksiä siitä, mitä erottuu edellisestä ja odotettavissa olevasta. Havainnon esittämisen perustana on myös puhujien oletettu pyrkimys yhteisymmärrykseen ja intersubjektiivisuuden kokemiseen. Oppitunnin osallistujat jakavat käsityksen virallisesta työjärjestyksestä ja tunnilla käytetyistä työmuodoista. He säätelevät saman- ja erimielisyyden dynamiikkaa sekä tietämisen rajoja ja velvollisuuksia kaikilla keskustelun rakentamisen ymmärtämisen työkaluilla. Työkalut voivat olla ymmärtämisen ja ymmärtämättömyyden osoituksia tai vuorottelukeinoja kuten korjaus ja kysymys. Toisaalta osallistujat perustavat tulkintansa keskustelun normatiiviseen ohjenuoraan ja sitä kautta keskustelun ennakoitavuuteen.

Vieraan kielen oppitunneilla myös opetettavalla asialla on merkitystä yhteisymmärryksen rakentamisessa ja intersubjektiivisuuden kokemisessa. Vieraskieli voi oppituntikeskustelussa olla läsnä puhe-kumppanin tapaan (taulukirjoituksessa tai oppikirjassa), joka vaaditaan tilille odotuksenvastaisesta käyttäytymisestä. Päätän tulosten esittelyn tarkistelemalla odotuksenvastaisuudesta ilmi käyvää normiajattelua sekä moraalista kommunikaatiota.

7.4 Oppituntikeskustelu moraalisenä kommunikaationa

Kuten olen esittänyt, institutionaalista keskustelua säätelevät kesto, paikka, aihepiiriä, osallistujakehikkoa ja tietämisen jäsentymistä koskevat normit. Nämä normit luovat ne kehykset, jotka ohjaavat osallistujien tilanteen toimintoja koskevia arvioita. Arviointi perustuu osallistujien odotuksiin. On kuitenkin liian yksinkertaista todeta, että osallistujien odotukset rajoittuisivat sen mukaan, mikä kyseisessä tilanteessa on norminmukainen toimintatapa.

Odotukset ja tapahtumien normatiivinen arviointi koskevat yleisesti ihmisten välistä toimintaa. Garfinkel (1967) toteaa, että puhujilla on ns. sisäinen moraalinen, johon puhujat sitovat odotuksiaan. Puhujien toiminta sekä selonteko toiminnasta näyttävät, miten he jäsentävät ”oikean” ja ”väärän”. Tämä koskee sekä omia että puhekumppanien toimintoja. Toimintoja ei pysty kuitenkaan luokittelemaan oikeiksi tai vääriksi, koska itsessään ”väärä” tai ”oikeita” tekoja ei ole olemassa. Tästä syystä Bergmann ja Luckmann (1999: 22) ehdottavatkin termin *moraalinen kommunikaatio* käyttämistä. Sisäinen moraalinen ei ole milloinkaan keskustelussa näkyvässä, vaan puhujat tuovat sen vasta reaktioilla ja toimintoilla esille. Koska keskustelu etenee ja muokkautuu vuorovaikutuksessa, ei oppituntikeskustelussa ole (olemassakaan) a priori oikeita vastauksia (Koole 2010: 200). ”Oikea” ja ”hyväksyttävä” vastaus on aina osa meneillä olevaa toimintaa ja palvelee toimintaa sekventiaalisesti, siten että ”oikea” vastaus vie toimintaa eteenpäin (MacBeth 2004: 722).

Opetuskeskustelussa erityisesti tietämisen rajat ja vastuu ovat keskeinen osa osallistujien moraalikäsitteistä. Tiedon ”omaksumisesta” sekä oikeudesta jakaa tietoa neuvotellaan myös opiskelijoiden kesken. Toiseksi viimeinen katkelma on osa käännösharjoitusta, jossa ranskalainen teksti käännetään suomeksi. Kohdevuorot koskevat Fannyn ja Elenan välillä käytyä kysymys-vastaus-sekvenssiä.

(11) ”généatif pluriel” (JK2)

01 Ope monsieur bouvier parle avec tout le monde
 herra bouvier puhuu kaikkien kanssa
02 (2.0)
03 Fanny hän puhuu
04 (2.0)
05 je sais pas s'il y a un mot pour tout le monde (.) mm
 en tiedä onko sanaa kaikille
06 (.)
07 Ope kaikki?
08 Fanny kaik- mm (.) kaikki kanssa
09 Elena °kaikkien kanssa°

ota kantaa omaan unohtamiseensa eikä osoita uutisen vastaanottamista. Sen sijaan hän ohjaa kysymyksellä keskustelua uuteen suuntaan (rivi 14). Ensimmäisessä artikkelissa käsittelin myös tapauksia, joissa opiskelija käyttää affektista ilmaisua tilanteissa, joissa on joutunut selontekovelvolliseksi omasta unohtamisestaan.

Elena, joka oli korjannut Fannyn virhettä, tarjoaa itseään uudestaan tietäväksi osapuoleksi selittämällä postposition kanssa käytettävää sijamuotoa (rivi 16). Elenan vuoro ei selitä kuitenkaan Fannyn topikalisoimaa monikkoa. Fanny torjuukin Elenan selityksen sekä Elenan asiantuntijuuden osoittamalla, että Elenan vastaus ei vastaa kysyttyä asiaa (rivi 17). Se, että Elena ei pystykään selittämään syytä monikon käyttöön *je sais pas* ("en tiedä"), tekee hänestä samalla lailla selityksen tarpeessa olevan kuin Fannysta.

Kaikissa osajulkaisuissa käsittelen sitä, miten opetuskeskustelun tietämisen oikeutta ja vastuuta voi jäljittää kysymysten muotojen ja toimintojen sekventiaalisen toteutumisen kautta. Esimerkki (11) valaisee, miten tietämisen rajat, vastuu sekä tiedon omaksuminen neuvotellaan pitkin katkelmaa. Opiskelijat osoittavat olevansa tietoisia tietämisen rajoista ja vastuusta. Se, että opiskelijan tietämättömyyttä arvioidaan moraalisesti, on näkyvissä ainoastaan opiskelijoiden reaktioista kritiikkiin, korjauksiin tai pilkkaan (Scott & Lyman 1968; Stivers, Mondada & Steensig 2011a). Kysymyssekvenssien aikana ilmaistu affekti on usein merkki tietoon ja tietämiseen kohdistuvista odotuksista. Kysymyssekvenssin kolmas vuoro on tässä avainasemassa, koska siinä opiskelija voi torjua tietämättömyyttä, jota muut hänelle mahdollisesti osoittavat vastausvuoroissaan. Kolmas vuoro tarjoaa myös mahdollisuuden häivyttää tietämättömyyttä, joko vetoamalla tunteisiin ja muiden myötälämiseen (ARTIKKELI 1) tai kuten edellisessä katkelmassa avaamaan uusi kysymyssekvenssi uudella fokuksella.

Päätän tarkastelun esimerkkiin, joka on siinä mielessä erikoinen, että ymmärrysongelmaa ei pysty paikantamaan selkeästi edelliseen vuoroon tai keskusteluun. Katkelmassa alkeiskurssin tunnilla opiskellaan eksistentiaalilauseen rakennetta ja opiskelijat ovat parhailaan tekemässä tehtävää, jossa pitää kääntää suomenkielisiä lauseita ranskan kielelle (malliin "Pöydällä on kuppi" ja "Kuppi on pöydällä".) Ennen sekvenssiä Estelle on kääntänyt lauseen "Kaapissa on astia" väärin: *Le récipient est dans le placard* ("Astia on kaapissa"). Oikea käänös on *Dans le placard, il y a un récipient*, jossa *récipient* ("astia") saa epämääräisen artikkelin. Opettaja on korjannut suoraan Estellen virheen. Oikaisun jälkeen opettaja rykii ja siirtyy seuraavaan vaiheeseen. Varsinainen ongelma tilanteessa on

todennäköisesti se, että Estellen vuoro oli harjoituksen viimeinen ja kaikki ryhmän jäsenet ovat ennen Estelleä ratkaisseet oman tehtävänsä oikein ilman ongelmia.

Sinä hetkenä kun opettaja on siirtymässä eteenpäin Estellen vierustoveri, Mathilde, esittää opettajalle kysymyksen (rivi 1). Mathilden kysymys osuu siis kohtaan, jossa Estelle on vastannut väärin harjoitustehtävään, mutta ei ole antanut merkkiä siitä, että on ymmärtänyt opettajan korjauksen. Mathilde tiedustelee kysymyksellä yleisempiä kääntämisen lainalaisuuksia.

(12) "sans il y a" (AK1)

01 Ma ↑est-ce que c'est possible de dire ↓dans la traduction >enfin<
onko mahdollista sanoa käännöksessä

02 de ↑pas mettre il y a
että ei laita **il y a** [siinä on]

03 (2.0)

04 de mettre <juste> le café est sur la table,
että laittaa pelkästään kahvi on pöydällä

05 (1.5)

06 Ope en français
ranskaksi

07 Ma oui
joo

08 (.)

09 Ope le café est sur la table.
kahvi on pöydällä

10 Ma euh:::::la tasse est sur la table >j'veux dire.<
äämm kuppi on pöydällä tarkoitan

11 la tasse est sur la table ou::
kuppi on pöydällä tai

12 ((opettaja lähestyy eturivin pulpettia, nojaa käsillä pulpetille))

13 Ma le café est dans la tass:::e, >sans mettre il y a.<
kahvi on kupissa ilman että laittaa **il y a**

14 (.)

15 est-ce [que ça veut dire la même chose]
tarkoittaako se samaa

16 Ope [mais c'est pas] très,>
[mutta se ei kuulosta] kovin

17 (1.0)

18 Ope ça c'est pas très franç- [*ben >c'est pas une phrase, complète<
tuo ei kuulosta kovin rans-[*öö se ei ole kokonainen lause

ope *((astuu askelen taaksepäin)

19 Ma [---

20 Ope en fran-français aussi vous avez bes-besoin quand même (.)
ranskaksikin teidän pitää kuitenkin

21 de mettre un mmh, (0.5) >un prédicat,
käyttää ääm predikaattia

22 j'ai pas entendu< *où tu voudrais mettre le prédicat
mä en kuullut *mihin sinä halusit laittaa predikaatin
ope *((nojaa uudestaan kädet pulpetille))

23 Ma euh en fait c'est:: est-ce qu'on peut traduire par
ääm itse asiassa tuo:: voiko kääntää lauseen

24 la tasse est sur la table
kuppi on pöydällä

25 (0.5)

26 Ma sans di[re il y a=
ilman että sanoo **il y a**

27 Ope [non
[ei

28 Ope *=non [----
* ei voi
*((kaikki katsovat opettajaan))

29 Ma [----

30 Ope la- [la äm [(1.0) ça veut dire au:::
se [se äm se tarkoittaa

31 Ma [ça veut pas dire la même chose
[se ei tarkoita samaa

32 Ope °missä on° ((etsii liitua))

33 Est ((kuiskaa Mathildelle))

34 Ope ((menee taululle, alkaa kirjoittaa taululle))

Katkelman lähtötilanne on siinä mielessä merkillinen, että Mathilde on ratkaissut oman tehtävänsä oikein, joten hän on kysyjä, jolle edellinen tehtävä ei tuottanut ongelmia. Tästä voi päätellä, että ongelma ei koske varsinaisesti edellistä tehtävää vaan asiaa yleisesti. Huomionarvoista on, että Estelle ei pyydä tarkennuksia asiasta, vaikka hän on ollut ainoa, jolle tehtävä on ollut vaikea. Neljännessä artikkelissa olen esittänyt, että yhteisymmärrys on helposti uhattu tilanteissa, joissa osallistujat eivät pysty identifioimaan varsinaista epäselvää kohtaa tai ymmärtämisen ongelmaa (ARTIKKELI 4, esim. 1).

Mathilden kysymys koskee ranskankielistä käännöstä. Mielenkiintoista on, että Mathilde ei ehdota heti itse käännöstä vaan luonnehtii sitä lauseeksi ilman *il y a* -rakennetta. Sen jälkeen hän muotoilee käännöksen (rivi 4), jonka opettaja oli Estellen vastauksessa luokitellut vääräksi. Opettaja ei pysty tunnistamaan kysymyksen kohdetta, mihin viittaavat tauko (rivi 03) sekä opettajan korjausaloitteet (rivit 6 ja 9). Opettaja ei saa jatkossakaan kiinni Mathilden ongelmasta ja pyytää Mathildea tarkentamaan, mihin hän laittaisi verbin kyseisessä käännöksessä (rivi 22). Yhteisymmärryksen este saattaa olla siinä, että Mathilden kuvailema tapa *sans il y a* ("ilman il y a") ei osu harjoituksen varsinaiseen aiheeseen, joka on ranskan ja suomen eri tapoja ilmaista definiittisyyttä. Ongelma näyttää olevan se, ettei Mathilde yhdistä tietoisesti (eksistentiaalista) *il y a* -rakennetta äidinkieltensä definiittisten ja indefiniittisten artikkelien käyttöön. Rivillä 24 Mathilde ehdottaa uudestaan käännösehdokkaan,

jonka opettaja hylkää tällä kertaa heti (rivi 27–28). Tämän jälkeen opettaja kirjoittaa molemmat lauseet taululle sekä selittää uudestaan artikkelien, sanajärjestyksen ja definiittisyyden ilmaisun suhteet. Sen jälkeen opettaja palaa takaisin ranskankielisen käännökseen.

(12 jatko) "sans il y a" (AK1)

58 Ope on peut pas dire en français une tasse est sur la table
 ranskaksi ei voi sanoa että IND.ART kuppi on pöydällä

59 (.)

60 *est-ce que vous dites comme ça,
 *sanotteko näin

est *((pudistaa empien päätä))

61 une tasse est sur la table.
 IND.ART kuppi on pöydällä

62 (1.0)

63 Ma *oui?* on peut dire si::* *jeuh::* on veut que la vaisselle soit rangée,
kyllä? näin voi sanoa kun *äm* halutaan että astiat korjataan pois
 viola *kääntää katseen Mathildeen

64 on fait il y a une tasse qui reste sur la table
 tehdään että **il y a** IND.ART *kuppi pöydällä
 *nostaa kulmakarvat

65 Vio ((hymyilee ja kääntää katseen opettajaan))

66 Ope ((voimakkaalla äänellä)) *il y a* *une tasse (.) *voilàf
il y a *IND.ART kuppi *no niinf

ope *((osoittaa sormella))*

67 ((luokka nauraa))

68 Ope *ah j'ai entendu* [il y a]*une tasse tu l'as ditf
*EPRT kuulin minä sen [il y a]*kuppi pöydällä sanoit sen itsef*

ma *punastuu

69 Ma (ah oui oui j'entends) ((nauraen))

Selityksen jälkeen opettaja ehdottaa lausetta ilman *il y a* -elementtiä (rivi 58) ja pyytää opiskelijoita vahvistamaan lauseen epäidiomaattisuuden tai käyttökelttomuuden (rivi 60). Opettaja käyttää epämääräistä artikkelia *une* ("eräs") toisin kuin Mathilde, joka oli käyttänyt omassa käännösehdotuksessaan määräistä artikkelia *la* (rivi 24).

Estelle, joka oli ennen katkelmaa vastannut väärin tehtäväkysymykseen, pudistaa empien päätä (rivi 60). Mathilde sen sijaan väittää opettajaa vastaan. Hän hymyilee ja lausuu hitaasti nousevalla intonaatiolla *oui?* partikkelia, minkä jälkeen hän esittää konkreettisen käyttökontekstin (rivi 63). Mathilden hymyä voi tulkita jonkinlaisena näyttönä norminvastaisesta käyttäytymisestä. Ranskankielisenä Mathildella on paremmat valmiudet arvioida ranskan kielen käyttöä ja hän on vieraskieliseen opettajaan verrattuna asiantuntevampi vaikka institutionaalisen tilanteen mukaan roolijako on toinen.

Esimerkkilauseessa Mathilde käyttää kuitenkin juuri sitä elementtiä, jota hän kieltää käyttäneen (rivi 64). Viola havahtuu ensimmäisten joukossa Mathilden käyttämään *il y a* -rakenteeseen. Viola hymyilee ja kääntää katseen opettajaan (rivi 65). Opettaja vuorostaan hymyilee myös, mutta käyttää samalla Mathilden vuoroa vastatodisteena Mathilden omaa argumenttiaan kohtaan. Opettajan käyttämä äänen

voimakkuus korostaa asian ristiriitaisuutta. Opettajan kovaääninen tapa lausua vuoroa on kontrastissa Mathilden vuoron alkuun, jossa hiljainen intonaatio nousi varovasti.

Tietämisen moraalisuus nousee kahdella tasolla esille. Ensinnäkin Mathilde esittää väitteen, joka on epätodennäköinen ja toiseksi hän jää kiinni siitä, ettei hän tiedosta käyttäneensä mainittua ranskan-kielistä ilmausta. Mathilden punastumista voi pitää merkinä siitä, että hän ymmärtää oman väittämänsä vääryyden, ja toisaalta myös merkinä siitä, että hän esitti tietävänsä asioita, jotka loppujen lopuksi eivät pitäneet paikkansa. Myös se, että hän ja hänen väittämänsä ovat joutuneet huomion kohteeksi, voi olla arkaluontoista.

Kysymysvuorot vaihtelevat affektisuudessaan samaten kuin myös kysymyssekvenssin kolmannen position vuoro. Voimakkaasti ilmaistu tunne on osoitus siitä, että opiskelija kokee tietämisessä ja ymmärtämisessä vahvoja muutoksia. Tilanteen voi aluksi tulkita erimielisyyden osoittamiseksi siinä mielessä, että opiskelijan kohtaama todellisuus ei vastaa odotettua ja että opiskelijan pitää korjata omia odotuksiaan päästäkseen muiden kanssa yhteisymmärrykseen. Tunteet ovat voimakkaimpia silloin, kun ehdotettu ongelma ratkaistaan sillä, että kysyjä tunnistaa ongelman alkuperään liittyvät väärät johtopäätökset tai perusoletukset (ARTIKKELI 4). Tässä tapauksessa Mathilden ongelmana esittämä asia ratkeaa korjaamalla perusoletuksia.

YHTEENVETO JA KÄYTÄNNÖN SOVELLUKSIA

8 Moniulotteinen kysymyssekvenssi

Tämän tutkimuksen keskeinen tulos koskee opiskelijoiden tapaa tehdä osallistumisestaan mielekästä ja merkityksekkästä pyytämällä tietoa tai selityksiä. Opiskelijan vuoro kyseenalaistaa jonkin aiemmin yhdessä opiskellun yksityiskohdan. Se tarjoaa uuden tai erilaisen tulkinnan tilanteesta tai se asettaa uuden yksityiskohdan ristiriitaiseen valoon. Nämä opiskelijoiden oma-aloitteiset vuorot tulkitaan pääasiassa kysymyksiksi tai pyynnöiksi varmistaa tai selventää jotakin.

Keskustelunanalyttisiä ja sosiokulttuurista teoriaa hyödyntäviä tutkimuksia on kritisoitu siitä, että niiden menetelmät eivät tarjoa mahdollisuuksia tulosten yleistämiseen. On esitetty, että keskustelunanalyttiset laadulliset ja rajallista kontekstia koskevat tutkimukset antaisivat kuvan vain nimenomaisesti tutkitusta tilanteesta. Keskustelunanalyysin metodin teoreettinen perusta onkin juuri siinä, että aineiston ilmiöitä ei luokitella etukäteen eikä tutkimus perustu hypoteeseihin, joten tulosten pätevyyttä ja varmuutta ei voi tässä mielessä todistaa oikeaksi tai vääräksi.

On selvää, että empiirisestä otteesta huolimatta keskusteluntutkija kartoittaa ja tulkitsee aineistoa teoreettisilla tai abstrakteilla käsitteillä (esimerkiksi *pyyntö*), jotka ovat osa tutkijan ja tutkittavien sosiaalisen kanssakäymisen todellisuutta. Käsitteet ja toiminta, jota käsitteillä kuvataan, kuuluvat yhteisön jäsenten yhteiseen tietoon. Tämä onkin tärkeä tiedostaa tutkimusta tehdessä. Vuorovaikutuksellisen toiminnan nimeäminen ja luokittelu on samaan aikaan haaste ja mahdollisuus. Sillä lailla pystyy tutkimaan toimintaa ja sen sosiaalista vuorovaikutusta ohjaamia ei-tietoisia normeja. Toiminnan toteutuminen vuorovaikutuksessa eli sen sekventiaalinen rakentuminen ei yleensä kuulu yhteiseen tietoisuuteemme. Tästä syystä keskusteluntutkimus pystyy tarjoamaan uutta tietoa kulttuurissamme tunnistettavissa käytänteistä.

Tutkimuksesta saatu tieto pohjautuu keskustelun kulun tarkkaan analyysiin. Tutkija nimeää ja luokittelee toimintoja ja niihin liittyvät vuorottelumekanismit, jotka ovat toistuvia ja sitä kautta yleistettävissä. Ne mahdollistavat sosiaalisen kanssakäymisen siksi, että ne ovat puhujien kesken tunnistettavissa. Keskustelunanalyttisissä kielen omaksumisen tutkimuksissa on täten tutkittu näiden toimintojen ja mekanismien toteuttamista toisen kielen käyttäjän arkitoiminnoissa ja kertomuksissa (Lilja 2010; Theodórsdóttir 2011; Kim 2012; Kasper & Prior 2014), pitkittäisen kielen omaksumisprosessin aikana (Brouwer & Wagner 2004; Hellermann 2008; Hauser 2013) sekä toisen kielen opetustilanteissa (Mori 2004; Waring 2008; Savijärvi 2011; Lehtimaja 2012; Sert & Walsh 2013; Kääntä 2014; Majlesi 2014).

Tässä tutkimuksessa keskityin havainnon tekemiseen ja kysymiseen, joiden edellytyksenä oppitunnilla pidän sitä, että jokin eroaa odotetusta tai normista. Havainnon tekemisen taustalla on tilanteen ennakoitavuus, johon kuuluvat rutiiniomainen toiminta, normitettu vuorottelu sekä osallistujien yhteisymmärrys opetuskeskustelun aiheiden relevanssista sekä opetettavan aineen luonteesta. Kysymys taas on luokkahuoneessa odotuksenmukainen toiminto, jolla voi pysäyttää tehokkaasti meneillään olevaa agenda, koska se velvoittaa vastaanottajaa reagoimaan.

Tutkimukseni tuo esille sen, että yhteisymmärryksen ja samanmielisyyden ihanteet ovat tärkeitä oppitunnin osallistujille. Yhteisymmärrys ja samanmielisyys ovat normitettuja ja idealisoituja keskustelun tavoitteita. Kysymyksellä esitetty havainto horjuttaa yhteisymmärrystä ja tuottaa samalla alkusysäyksen yhteisymmärryksen tavoitteluun uudestaan. Kysymyksen kautta esille tullut uusi tai edellisestä eroava näkökulma ei muodosta siten estettä yhteisymmärrykselle eikä intersubjektivisuuden kokemiselle. Tutkimuksesta käy päinvastoin ilmi, että myös erimielisyyden ilmaisu on tavoiteltua ja että se noudattaa omaa normijärjestelmäänsä.

Erimielisyyden kohteet tai tasot ovat olennaisia silloin, kun puhujat arvioivat toistensa vuoroja, joissa keskustelukumppani esittää eroavan näkökulman tai uuden tulkinnan. Erimielisyydet tai eroavat näkökulmat voivat koskea sisällön lisäksi myös toimintaa sekä muiden osallistujien kannanottoja koskien tiedon saatavuutta, vastuuta tai tunnettavuusastetta. Puhuja voi esittää eroavan näkökulman joko opittavan asian luonteesta, toiminnanjärjestyksestä tai puhekumppanien tulkinnoista. Erimielisyys tai eroava näkökulma legitimoidaan yleensä silloin, kun opiskelija nostaa esiin yllättävän kielioppiseikan tai silloin, kun opettaja käsittelee tiettyä asiaa valmiiksi käsiteltynä, vaikka selitys ei ollutkaan opiskelijan mielestä riittävä eikä yhteisymmärrystä ole saavutettu. Todisteena erimielisyyden hyväksytävyydestä voi pitää sitä, että opetuskeskustelussa haastavaa kysymystä seuraa usein opettajan vastaanottamisen dialogipartikkeli *oui* ("kyllä"), jolla opettaja hyväksyy kysymyksen.

Erimielisyys, jota opiskelijat osoittavat tiedon rajoista ja vastuusta, näyttäytyy sen sijaan usein normista poikkeavana tilanteena. Muut osallistujat reagoivat tilanteeseen yleisesti huumorilla tai muulla myötäelämisellä. Siinä tapauksessa, että opiskelijat ovat eri mieltä kysymyksen presuppositioiden kanssa, he puolestaan saattavat vastata kysymykseen ja osoittaa sillä omaa tietämystään. Esimerkissä (11), jossa vierustoveri oli selittänyt genetiivin syytä eikä vastannut alkuperäiseen kysymykseen monikosta, opiskelija ei hyväksy opiskelutoverin tietämystä, ja tiedon esittäjä perääntyy oikaisun jälkeen ottamastaan "tietävän" tai sivuopettajan asemasta (ks. Tholander & Aronsson 2003).

Opetuskeskustelussa erimielisyys ei siis välttämättä koske suoraan puhekuomppanin toimintaa. Se voi koskea myös oppituntisisältöä sekä oppituntikäytännön rutiineja (esim. tunnin aloittamisen vastustus). Erimielisyys tuo tilanteeseen usein uuden näkökulman, ja tästä syystä sitä ei arvioida oppituntikeskustelussa kategorisesti vääränä ja täten norminvastaisena. Päinvastoin eroavaa ja uutta näkökulmaa esittävä vuoro voi edistää keskustelua ja aiheen käsittelyä. Koole ja Elbers (2014: 60) mainitsevat, että opettajat voivat käsitellä pelkästään sitä, mitä opiskelijat tekevät heille näkyväksi. Se, että opiskelija esittää henkilökohtaisen näkökulman, on tärkeää siitä syystä, että opiskelija arvioi siinä tilannetta oman osaamisensa ja ymmärtämisensä perusteella. Sen lisäksi hän kutsuu muut mukaan niin, että havainnon jakaminen luo kaikille mahdollisuuden miettiä kyseistä asiaa uudestaan. Sillä lailla se edistää myös yhteistä oppimista.

Sosiokulttuurisessa teoriassa havainto (*perception*, van Lier 2008: 176–7) hahmotetaan toimintona, joka kertoo havaitsijan aktiivisuudesta ja toimijuudesta. Lantolf ja Thornen (2006) mukaan opiskelijoiden toimijuus kertoo heidän kyvystään osoittaa oppitunnin asioiden ja tapahtumien tärkeys ja merkittävyys. Sekä sosiokulttuurisessa tutkimussuuntauksessa että keskustelututkimuksen alalla on pohdittu opiskelijoiden toimijuutta (*agency*, van Lier 2008; Goodwin 2007a) ja aloitteen tekemistä (*learner-initiatives*, van Lier 1988; Walsh 2002; Cekaite 2009; Waring 2011). Molempia käsitteitä on tarkasteltu oppimisen näkökulmasta.

Molemmilla käsitteillä on selitetty oppimisen tilanteita ja edellytyksiä. Tässä tutkimuksessa tarkastelemani toiminnot, havaitsemisen ja kysymisen, voi rinnastaa toimijuuden sekä aloitteen tekemisen käsitteisiin, vaikka tutkimukseni konteksti eroaakin perinteisestä sosiokulttuurisessa L2-tutkimuksissa tutkitusta kontekstista: Tutkimassani kontekstissa opiskelijat voivat kysyessään turvautua äidinkieliensä. He eivät siis osallistu keskusteluun kohdekielellä. Sen lisäksi tutkimani sekvenssit eivät rajoitu opiskelijoiden harjoitusjaksoihin, vaan keskiössä on opetuskeskustelu, joka on opiskelijaaloitteinen. Oman tutkimukseni kontribuutio on se, että se paljastaa intersubjektivisuuden kokemisen tarpeen sekä kysymyssekvenssien yhteisymmärryksen dynamiikan, jotka edistävät opiskelijoiden itse virittämiä oppimista mahdollistavia tilanteita.

Lisäksi tutkimukseni kysymyssekvenssejä on mielekäästä tutkia moraalisen kommunikaationa, mikä tuo myös oppimisen tutkimukseen uuden ulottuvuuden. Keskiössä ei ole niinkään yksilöiden panos, vaan ryhmän yhteinen sosiaalisen solidaarisuuden dynamiikka, jota on tutkittu keskusteluanalyysin ja toisen kielen oppimisen tutkimuksen alalla jo jonkin verran (Pekarek Doehler 2002, Mondada & Pekarek Doehler 2004, Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011, Majlesi 2014).

Moraalista kommunikaatiota luonnehtivat yleisesti toimijuus, arvot, sekä mahdollisuus ja kyky valita oikean ja väärän välillä. Oppituntikeskustelun kysymyssekvenssejä voi pitää moraalisena kommunikaationa siinä mielessä, että osallistujat näyttävät käyttäytymisellään mitä he pitävät ”oikeana” tai ”vääränä”. Puhujilla on odotuksia siitä, miten heidän sosiaalinen ympäristönsä on jäsentynyt (Bergmann & Luckmann 1999). Samalla tavalla kielen oppijoilla on odotuksia siitä, miten opiskeltava kieli jäsentyy. Odotuksenvastaiset toiminnot tai odotuksenvastaiset kielelliset esiintymiset huomataan ja niistä tehdään näkyviä olemalla ”eri mieltä”.

Se, että voimme ylipäättään havaita epäsäännöllisyyksiä tai velvoittaa puhekumppanimme selontekoon, edellyttää, että meillä on yhteistä tietoa normeista, säännöistä tai muista yhteisistä ”sopimuksista” ja että me hyväksymme ne yleispätevinä. Se, että jokin on vastoin odotuksia, ei kuitenkaan tarkoita, että arvioinnin alla oleva asia on tuomittu pysymään vääränä. Luhmannin mukaan (1987) ihmisen odotukset jakautuvat *normatiivisiin* ja *kognitiivisiin*. Ihmisen oikeuden taju muokkautuu sen mukaan, kuinka hän kohtaa odotuksenvastaisia asioita. Normatiivisten ja kognitiivisten odotusten ero on siinä, että normatiivista odotusta rikkova tapahtuma koetaan ja arvioidaan pysyvästi vääräksi eikä siihen liittyvää odotusta korjata. Kognitiivinen odotus taas aiheuttaa samanlaisen vääryyden tunteen, mutta erona on se, että omia odotuksia pystyy korjaamaan ja sopeuttamaan. Sillä lailla väärältä näyttävä asia voi kehittyä normien mukaiseksi asiaksi, jota tulevassa kohdataan ja koetaan ”oikeana”.

Se, että opiskelija havahtuu odotuksenvastaiseen asiaan tai riittämättömään selitykseen, edellyttää, että hänellä on tietoa asiasta edellisiltä tunneilta tai jostakin muusta luotettavasta lähteestä, ja että tieto eroaa keskusteluhetken tiedosta. Opettajalle suunnattu haastava kysymys osoittaa, että opiskelija on ymmärtänyt tiettyjä kieltä koskevia sääntöjä ja on itse jonkin asteen ekspertti. Siinä tapauksessa että opiskelijan arviointi tai analyysi ei vastaakaan aiemmin opittua, opiskelijan pitää sopeuttaa tulkintansa uuteen asiointilaan ja tarvittaessa muuttaa sitä. Tätä varten hänen täytyy arvioida omaa tietoaan ja tulkintansa uudelleen. Oppimista voi tapahtua silloin, kun kognitiivinen odotus muokataan uudelle tiedolle sopivaksi ja yllättävästä asiasta tulee tavallinen ja norminmukainen.

Moraalinen kommunikaatio herättää myös vastuun ulottuvuuden (Bergmann & Luckmann 1999: 25–27). Silloin kun oppitunnilla tapahtumat eivät vastaa odotuksia, opiskelijalta vaaditaan kykyä arvioida tilannetta uudestaan ja ottaa itsenäistä ja oma-aloitteista vastuuta tietojen käsittelystä.

Haastava kysymys käynnistää aina yllä mainitun arviointiprosessin. Tilanne voi saada toisestakin syystä moraalisen ulottuvuuden, sillä esittämällä kysymyksen opiskelija astuu esille opiskelijakollektiivista ja asettuu kritisoijan rooliin. Tämä itsessään voi olla norminvastainen teko, jolla opiskelija

taas nostaa itsensä muiden osallistujien mahdolliseksi kritiikin tai moraalisen sanktion kohteeksi (mts. 31). Tämä on syy siihen, miksi puhujat saattavat olla kritiikin esittämisen suhteen varovaisia varsinkin silloin, kun kritiikin kohde on joku muu keskustelun osallistuja.

Painotan tutkimuksessani sitä, että oppimisen ympäristö perustuu osallistujien tapaan hahmottaa oppituntikeskustelua ja oppimista havainnon ja ymmärtämisen poluksi, jolla testataan yhtä lailla opetettavan kielen normatiivista järjestelmää kuin yhdessä käydyn oppituntikeskustelun koherenssia ja sosiaalista toimijuutta. Toimintaa luonnehtii vuoropeli, jossa on luonnollista ilmaista yhtäältä erimielisyyttä ja toisaalta tavoitella yhteisymmärrystä.

Pyrkimys osoittaa erimielisyyttä sekä pyrkimys päästä uudestaan yhteisymmärrykseen näkyy opiskelijan toiminnassa silloin, kun havaittu asia on ristiriidassa aiemmin opitun kanssa tai tilanne on sellainen, että se vaatii muusta syystä lisää selvennystä. Kysymysvuorollaan opiskelija vastustaa oletettua yhteisymmärrystä ja agendassa etenemistä (vrt. Heritage 2007; Deppermann & Spranz-Fogasy 2011: 119). Erimielisyyden ja yhteisymmärryksen dynamiikka ponnistaa opiskelijoita toimimaan ja osoittamaan omia näkemyksiään niin, että opiskelija tavoittelee erimielisyyden ilmaisemisen kautta parempaa ja syvempää ymmärtämistä. Syvempi ymmärtäminen taas koetaan intersubjektiiivisena tosiasiiana.

Yksityiskohtainen vuorovaikutuksen sekventiaalinen analyysi avaa edellisiin teorioihin uusia täydentäviä näkökulmia. Tutkimus tarjoaa oppitunneilla syntyviin ymmärtämisvaikeuksiin ja erimielisyyksiin näkökulman, jonka mukaan molemmat ovat luonnollinen ja tavoiteltava osa vuorovaikutusta sekä jossain määrin edellytys oppimiselle.

8.1 Metodologista pohdintaa

Tässä tutkimuksessa olen käsitellyt opetustilanteissa esitettyjä kysymyssekvenssejä toimintoina, jotka ovat osallistujille tuttuja ja joiden taustalla on puhujien luoma normatiivinen kehys. Näitten sekvenssien analyysi ei pysty kertomaan, *mitä* opiskelijat oppivat, vaan ainoastaan mitä he *käsittelevät* sekvensseissä ja *miten*. Tutkimuskauden lyhyt kesto sekä aineiston otantojen satunnaisuus estävät näkemästä yleistettävissä olevaa kehitystä kielioppiseikkojen omaksumisessa, esimerkiksi taiputus- tai sijamuotojen oppimisessa.

Lee (2010) tarkastelee kriittisesti keskusteluanalyysin mahdollisuuksia sekä panosta toisen kielen oppimisen tutkimiseen. Hän korostaa, että opetuskontekstien tutkimisessa on otettava huomioon keskustelun tilanteiden omat lainalaisuudet (ks. myös Majlesi & Broth 2012). Pitkittäistutkimusten toteutuksissa Lee varoittaa esimerkiksi yleistämistä vuorottelumekanismeja tai -tyyppisiä ja johtamista niistä yleistyksiä mekanismin ja kielen kehityksen suhteesta. Hän kyseenalaistaa niiden kelpoisuuden mitata kielen omaksumisen prosessia. Niin ikään Savijärvi (2011: 223) huomauttaa tähän liittyen, että esimerkiksi minimaali ymmärtämisen osoitus on tulkittava aina kontekstispesifisti. Toisen kielen puhuja voi käyttää minimaalia ymmärtämisen osoitusta kielitaidonkehityksen eri vaiheessa niin, että se ei anna tarkkaa kuvaa ymmärtämisen tasosta saati kielitaidon etenemisestä.

Tämä tutkimus pystyy osoittamaan a) millaisia *odotuksia* opiskelijat kytkevät kieleen ja sen opetukseen vieraan kielen oppitunnilla ranskalaisessa yliopistossa, b) mihin *vuorovaikutuksellisiin tehtäviin* opiskelijat kysymyksiä käyttävät ja c) millä tavalla sekvenssien toiminta valmentaa *asiantuntijuuden* osoittamiseen. Opiskelijat osoittavat havaintojen esittämisen ja kysymisen kautta, mihin kieliopiseikkaan tai kenttään he yhdistävät epäselvän kohdan. He tekevät siis aiempaa jo omaksuttua tietoa relevantiksi. He yhdistävät uuden kontekstin samaan aikaan kieliopilliseen yksityiskohtaan sekä aiempaan yhteiseen oppimistoimintaan (ks. myös Jakonen 2014). Oppiminen tai mahdollisuus oppimiseen tulee tässä tutkimuksessa näkyväksi kontekstisidonnaisena toimintana: opiskelijat navigoivat yhdessä sekä kieliopissa että oppituntihistoriassa ja oppimiskokemuksissaan. Kaikki yhdessä muodostavat oppimisen ympäristön, johon kuuluvat yhtälailla tunnekokemukset kuin myös ymmärtämisen hetket ja moraalinen ulottuvuus eli tietoisuus väärästä ja oikeasta. Analyysin perusteella ei voi kuitenkaan arvioida, mitkä kokemukset ja ymmärtämisen hetket opiskelijat hyödyntävät myöhemmissä opetus- tai arkitilanteissa ja millä tavalla se voisi tapahtua. Kavereiden tuki ja selitykset sekä ymmärtämisen kokemus voivat esimerkiksi vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin tai siihen, miten tulevaisuudessa käyttää jotakin kielen rakennetta.

Erillinen ongelma on se, mitä voi luokitella oppimiseksi tai oppimisen mahdollisuudeksi osallistujan näkökulmasta. Kuten Jakonenkin (mts. 273) huomauttaa, tässä on riski, että oppiminen jää ainoastaan tutkijan abstraktiksi kategoriaksi. Se, luokitteleeko kysymisen hetken oppimisen mahdollistavaksi hetkeksi, on tutkijan tulkintaa. Kysymysekvenssit osoittavat pelkästään, että opiskelija on ammentanut kysymisen hetkenä tietoa aiemmilta tunneilta ja että hän suhteuttaa tiedon nykyhetkeen. On mahdotonta jäljittää, milloin ja miten opiskelija on omaksunut tiedon, johon kysymys pohjautuu. Toisaalta kysymisekvenssin päätyttyä, on avointa, osoittautuuko pyydetty tieto jatkossa relevantiksi vai ei.

Siinä tapauksessa, että tavoitteena on todistaa omaksuminen, kohtaa lähestymistavan metodisen ongelman. Keskusteluanalyytisissä tutkimuksissa ei teetä alku- ja jälkitestejä SLA:n tapaan. Testeillä osoitetaan, minkälaisia ennalta määriteltyjä rakenteita oppijalla oli testaushetkenä käytössä. Kysymyksillä taas opiskelijat tuovat itse esille ongelman aiheuttaneita yksityiskohtia, joten niitä ei voi etukäteen testata. Se taas, tuleeko kysymyksen vastauksesta jossain vaiheessa relevanttia tietoa, ei pysty, kuten mainitsin, ennakoimaan. Jos luokittelee kysymyssekvenssi tietoa tuottavaksi sekvenssiksi, pitäisi suhteuttaa jälkitestin testikysymykset kysymyssekvensseissä esiin tulleeseen tietoon.

Keskusteluaineiston tutkijan havainnot rajoittuvat siihen, mitä on mahdollista erottaa aineistosta silmin ja korvin. Sama pätee itse asiassa myös opettajien näkökulmaan. Kuten mainitsin, Koole ja Elbers (2014) toteavat, että opettajat pystyvät tarttumaan vain siihen, mitä he näkevät. Opettajien selitykset on heidän mukaansa (mts. 60) mukautettu oppilaiden ongelmiin ja ymmärtämisvaikeuksiin. Samoin Jakonen (2014: 237) toteaa, että mitä vähemmän merkkejä ja palautetta opettajat saavat oppilailta mahdollisista ymmärtämisen ongelmista, sitä vaikeammin opettajien on arvioida edistystä tai tiedon aukkoja. Opiskelijat, jotka seuraavat opetusta hiljaa, eivät saa samanlaista näkyvyyttä kuin vilkkaasti osallistuvat, joten he jäävät helposti myös tutkijan havaintojen ulkopuolelle. Tutkija törmää tällä tavalla samanlaisiin rajoituksiin kuin opettajakin. Tutkijan ulottuvilla on ainoastaan toiminta, jonka osallistujat tekevät näkyväksi.

Aineisto itse rajoittaa siis havaintojen tekemistä kaikkien osallistujien osalta. Tähän verrattavissa on myös se rajallinen kuva, jonka aineistoa tutkimalla voi saada esimerkiksi oppimiskontekstista tai jostain toiminnasta. Kontekstisidonnaisuudesta huolimatta tämä tutkimus asettaa aiempien CA-for-SLA-tutkimusten tuloksia uuteen valoon esimerkiksi vuorottelumekanismia koskevien havaintojen osalta. Waring (2008: 584) huomauttaa esimerkiksi, että opettajan IRE-jakson positiiviset palautevuorot ”(oikein) hyvä” (EPA = *explicit positive assessment*) ovat voimakkaasti sekvenssin sulkemista implikoivia. Tästä seuraa Waringin mukaan sellainen vaara, että kilpailevia vastauksia ei esitetä EPA:n jälkeen. Sen sijaan tilanteissa, joissa opettaja sulkee IRF-sekvenssin eri palautteella kuin positiivisella palautteella, sekvenssi voi poikia opiskelijoiden lisäehdotuksia. Omassa tutkimuksessani taas kävi ilmi, että kysymyssekvenssit voivat hyvin saada alkunsa osana perinteistä IRE-sekvenssiä. Tämä tutkimus on voinut näyttää tilanteita, joissa opiskelijat puuttuvat keskusteluun myös silloin, kun kaikki vaikuttaa selvältä.

Opettajan positiivisella palautevuorolla ei siis ole välttämättä aina samanlaisia sekventiaalisia implikaatioita. Opiskelijoilla on tavallisesti tarve tai syy kysyä, ja ne käyvät kysymyksestä ilmi. Keskusteluun puuttuminen voi tapahtua niin, että kilpailevan vastauksen sijaan opiskelija voi esimerkiksi esittää kysymyksen, jolla hän asettaa ”oikean” vastauksen eri valoon. Opiskelija voi muotoilla kysymyksiä eri tavoilla, mikä tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden olla aktiivinen ja samalla pätevä opiskelija, joka hallitsee aikaisempaa tietoa niin hyvin, että pystyy asettamaan sitä uuteen kontekstiin. Opiskelijoiden kysymysten muotoilujen analyysi osoitti myös sen, että opiskelijat ovat taitavia haastamaan opettajaa, ilman että he kyseenalaistaisivat opiskelutoverinsa ”oikeaa” tai ”väärää” vastausta.

Opetuskeskustelun toiminnan jäsentyminen on toinen tekijä, jonka on katsottu rajoittavan opiskelijan mahdollisuuksia esittää tarkennuspyyntöjä (Waring 2008). Waringin tutkiman aineiston ryhmäkoot, kurssien kielitaitotasot sekä opetusfrekvenssi muistuttavat enimmäkseen tämän tutkimuksen asetelmia. Erona on se, että minun tutkimukseni aineiston puhujilla on samanlainen kieli- sekä kulttuuri-tausta. Se, opiskellaanko toisella kielellä vai yhteisellä äidinkielellä, vaikuttaa todennäköisesti aineiston luonteeseen ja sitä kautta myös aineistosta löytyviin ilmiöihin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmaksi on esitetty, että oppitunneilla opiskelijat ilmaisevat itseään vain niukasti opetettavalla kielellä. Kuten mainitsin edellisessä alaluvussa, omassa aineistossanikaan opiskelijat eivät ilmaise itseään juurikaan opetettavalla kielellä. Tutkimukseni voi avartaa näkökulmaa vain siihen suuntaan, millä tavalla kielestä puhutaan. Van Lier (1988) ehdottaakin katseen kääntää siihen, miten luokkahuoneessa asioista puhutaan. Vieraan kielen didaktiikassa on tähän nähden erotettu kaksi omaksumiskenttää: ”institutionaalinen” omaksuminen ja ”luonnollinen” omaksuminen. Erolla viitataan kahteen ideologiseen suuntaukseen, jotka puolustavat vastakkaisia vieraan kielen opettamistapoja. Näiden suuntausten on sanottu vaikuttavan mm. siihen, kuinka paljon tunneilla keskustellaan opetettavasta kielestä ja kuinka paljon tunneilla selitetään (Appel 2009). Tästä näkökulmasta onkin mielekästä verrata perinteisen SLA:n rakennekeskeistä näkökulmaa (Ellis 2001) keskusteluanalyttiseen (ks. seuraava luku).

8.2 Käytännön implikaatioita

Tutkimus osoitti, että aikuiset opiskelijat keskustelevat vilkkaasti kielestä. Se, että opiskelija kiinnittää kysymyksillä huomiota nimenomaan rakenteisiin, osoittaa, että rakenteet ovat osa opiskelijan kie-

litietoisuutta. Keskustelua varten he tarvitsevat analyysityökaluja ja termejä, joilla he pystyvät ottamaan puheeksi kieltä koskevia havaintoja. Rakenteita ja kielioppitermejä kannattaakin miettiä funktionaalisuuden kautta. Opiskelija tarvitsee niitä osoittamaan kielen opiskelun ongelmakohtia sekä ilmaisemaan ihmetystä, turhautumista tai huvittuneisuutta tilanteissa, joissa jokin kielen rakenne herättää hänen huomionsa. Opiskelija hahmottaa kielen lainalaisuuksia tutkimalla ja testaamalla rakenteita. Hän voi niitä nimittää, luokitella, jäsentää ja kuten tästä tutkimuksesta kävi ilmi myös haastaa. Kielen rakenteet ovat ”kielenosia”, joista on legitiimiä pyytää selvennyksiä ja herättää keskustelua.

Yleensä opetuskeskustelussa tavoitellaan opiskelijoiden aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta (Nevgi ym. 2009: 237–238). Didaktiikassa yhdistetään opiskelijoiden aktivointi oppijakeskeiseen ja siten tavoiteltavaan opetustyyliin, joka mahdollistaa syvällisen oppimisen kokemuksen. Opiskelijoiden aktiiviteetti voi herätä yllättävistäkin syistä. Opetustilanteeseen voi tällöin syntyä pitkiäkin sivusekvenssejä, jotka eivät ole välttämättä opettajan suunnitelmien mukaisia, mutta jotka osoittavat, mitä opiskelijoille on merkittävä. Opiskelijoiden osallistuminen voi esimerkiksi tapahtua heidän havaintojensa ja kysymystensä kautta, jotka parhaassa tapauksessa johtavat ymmärtämisen ja oppimisen kokemukseen.

Tutkimukseni perusteella voi sanoa, että oppitunteja kannattaa hahmottaa keskusteluina, joissa asiantuntijuus määritellään uusiksi. Yhteisymmärryksen löytäminen ja yhteinen oivaltamisen kokemus ovat ensisijaisia tavoitteita. Oppituntitehtävien luonnetta voi suunnitella niin, että ryhmä itse on vastuussa opetustilanteen ohjaamisesta. Sillä lailla tehtävän tekemisestä ja oppimisesta tulee ryhmän yhteinen kokemus, johon liittyy sosiaalinen ja moraalinen ulottuvuus sekä vastuu onnistumisesta. Kääntöpuolena on riski, ettei yhteistä keskustelua tai pohdiskelua synny, jolloin osallistujat jäävät ilman oppimiskokemusta. Tämä tutkimus osoittaa kuitenkin, että opetuskeskustelu on vilkasta silloin, kun opiskelijat vaikuttavat itse sisällön käsittelyyn ja asioiden käsittelyn järjestykseen (ks. myös Swain 2000: 112).

Keskeinen tekijä, joka vaikuttaa keskustelun osallistumiskehikkoon sekä opiskelijoiden puheenvuorojen frekvenssiin, on tiedollisen epäsymmetrian uudelleen neuvottelu. Konkreettisesti on kyse tilanteesta, jossa opiskelijoiden asiantuntijuus on aktivoitunut tai joka haastaa heidän ymmärtämistään. Tällaisia tilanteita on suotuista rakentaa uuden oppimissisällön käsittelyn yhteyteen. Uuden sisällön suhteuttaminen tuttuun tietoon siirtää jo tutut sisällöt uuteen valoon. Vastakkaisasetelmat ja näennäiset paradoksit luovat lisää tilanteita, joissa oppilas pystyy tekemään havaintoja. Näissä tilanteissa

keskustelu voi muuttua moraaliseksi keskusteluksi siinä mielessä, että opiskelija kokee tai näkee vääryyttä ja pyytää selvennystä. Opettaja on yhtäältä velvollinen auttamaan, mutta voi moraalisen ulottuvuuden takia joutua asemaan, jossa hänen pitää vastata moitteeseen tai syytökseen. Tällaiset tilanteet voivat kuitenkin johtaa myönteisiin oppimiskokemuksiin. Osallistujien kannattaa käyttää näitä tilanteita voimavaroina siten, että haasteesta ja sen selvittelystä tulee yhteinen oppimisen kokemus, jossa ratkaisun löytäminen on yhteisen ponnistelun tulos.

Ensisijaista kuitenkin on, että opiskeltavien asioiden tärkeys on suhteessa opiskelijoiden tarpeisiin. Asioiden relevanssin voi päätellä sen perusteella, mistä opiskelijat pyytävät lisätietoa, milloin he osoittavat ymmärtämättömyyttä tai kyseenalaistavat asioita. Kuten kävi ilmi, yliopistokontekstissa vieraan kielen opiskelijat hahmottavat opiskeltavaa kieltä pitkälti kielen rakenteiden kautta. Voi olettaa, että myös muissa opetus konteksteissa kielen oppilaan kielenkäsitelyyn kuuluu arvio rakenteiden olemasta olosta ja niiden tärkeydestä (tai epätärkeydestä).

Tämä tutkimus osoitti, että rakenteet ja niiden säännöllisyys tai odotuksenvastaisuus koetaan myös tunnetasolla. Rakenteet voivat miellyttää, hauskuttaa tai pettää. Oppilaille voi antaa tilaa ”kokea” kielen rakenteita, siinä mielessä, että rakenteiden opiskelua ja tutkiskelua on sallittu arvioida tunnekokemuksilla. Konkreettisesti se voisi tarkoittaa, että yllättävä tai ”epäreilu” asia käsitellään ensin sellaisenaan. Yllätyksen tai turhautuneisuuden tunne ei vaadi jälkijäsenenä ilmiötä tarkentavaa selitystä vaan samastumista tai lohdutusta.

Selitykset, jotka vastaavat yllätyksen ilmaisemiseen, saattavat viedä oikeuden ihmettelyn kokemukselta. Selitys aloittaa aina uuden sekvenssin ja siihen kannattaa ryhtyä vasta silloin, kun edellistä odotusten pettymystä tai ihmettelyä on käsitelty. Jotta osallistujat pystyvät vaikuttamaan tilannekohtaisesti oppitunnin tapahtumiin ja sisältöön, opetuksen agendan sekä kurssin sisällön noudattaminen eivät saisi olla esteenä itse-ohjautuvalle oppituntikeskustelulle. Tilanne vaatii joustoa sekä opettajalta, ryhmältä että järjestelmältä, johon kurssikokonaisuus kuuluu.

Opetustilanteita kannattaa kaiken lisäksi suunnitella niin, että kynnys osallistumiseen on matala. Pieni ryhmäkoko on keskustelun syntymisessä olennainen peruspilari, joka vaikuttaa myös keskustelun etenemiseen (Stivers 2015). Ensinnäkin opiskelijoilla on ryhmäkoosta riippumatta tarve osoittaa asiantuntijuutta ja ymmärtämistä. Tämä tarve perustuu tavoitteeseen rakentaa opetuskeskustelua yhdessä ja saavuttaa yhteisymmärrys muiden osallistujien kanssa. Pienryhmä tarjoaa tähän todennäköisesti paremman ympäristön kuin esimerkiksi massaluento, sillä ymmärtämisen ja erimielisyyden dynamiikka perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Toiseksi pienessä ryhmässä yksilön vastuu

ja näkyvyys on suurempi kuin isossa. Tämän perusteella voi olettaa, että pienryhmässä toisin kuin massaluennolla on norminmukaista, että opiskelijat osallistuvat ja että agendaan tulee sivupolkuja. Lisäksi pienessä ryhmässä osallistujien ei tarvitse kilpailla puheenvuorosta vaan pienryhmä tarjoaa ympäristön, jossa ymmärtämisen ja ei-ymmärtämisen tasapainoilu saa tukea itse ryhmän jäseniltä eikä asiantuntijuus rajoitu pelkästään opettajaan. Tämä taas aktivoi opiskelijoita ennestään.

Tutkimuksesta kävi myös ilmi se, että osallistujien yhteinen kielen oppimisen historia on sekä aikajana että kokemusten kertymä, jonka kautta kielioppi hahmotetaan ja johon suhteutetaan uudet sisällöt sekä kokemukset. Mondada ja Pekarek Doehler (2004: 503) huomauttavat, että oppimista on tarkasteltava konteksteissa, jotka ovat oppilaalle tuttuja ja arkisia sillä lailla, että kontekstit ovat yhdistettävissä tavanomaisiin käytäntöihin ja toimintoihin. Tämän tutkimuksen tulokset rohkaisevat miettimään oppimista toimintoina, joista muodostuu opiskelijoille tärkeitä kokemuksia. Näiden toimintojen ei tarvitse ensisijaisesti liittyä kielen opiskeluun. Esimerkiksi agendan tai luokkahuoneen ulkopuolinen toiminta, jossa voidaan opiskelijoiden keskinäisiä tai muiden osallistujien ja opiskelijoiden keskinäisiä sosiaalisia suhteita, voi osoittautua hedelmälliseksi ympäristöksi kielioppiasioiden käsitteilylle ja oppimisen kokemukselle (Partanen 2013). Tällainen ”epävirallinen” toiminta mahdollistaa sen, että voi käsitellä samaan aikaan osallistujien toiminnan sopivuutta sekä kielioppimuotojen sopivuutta ja oikeellisuutta. Keskeistä näissä keskusteluissa on se, että opiskelijat testaavat niissä omaa asiantuntijuuttaan ja kokevat yhteisen opiskelun merkitykselliseksi. Tällä lailla saa opiskelijoita tuomaan omia havaintojaan ja sitä kautta ymmärtämistä esille.

8.3 Jatkotutkimusten aiheita

Asetan jatkotutkimuksen aiheet kolmelle eri alueelle. Ensimmäinen käsittelee opetusryhmien osallistujien tapaa ja mahdollisuuksia osallistua opetuskeskusteluun tai toimintaan, joka voi johtaa kielen oppimiseen. Toinen käsittelee korjausjäsenyyksen ja korjauksen käsitteen relevanssia multimodaalisen havaitsemisen tilan ja oppimisen yhteydessä. Kolmas aihe liittyy keskusteluun opetuskielestä. Opetuskeskustelun luonne vaihtelee todennäköisesti sen mukaan, keskustellaanko tunnilla opetettavalla, opiskelijoiden äidinkielellä vai muuten yhteisellä (mutta kaikille vieraalla) kielellä.

Kuten aiemmin mainitsin, sekä keskustelunanalyttiset että sosiokulttuurista teoriaa edustavat luokkahuonetutkimukset korostavat opiskelijoiden aktiivisuutta sekä oma-aloitteisuutta. Tutkimuksissa on pohdittu esimerkiksi sitä, miten vuorovaikutuksellisen toiminnan jäsentyminen edesauttaa tai estää

opiskelijoiden aktiivoitumista. On kuitenkin kyseenalaista vetää liian suoria yhteyksiä osallistumisen ja aktiivisuuden välille, koska silloin on vaarana luokitella hiljaisia osallistujia passiivisiksi ja jättää heidät mielenkiinnon ja tutkimuksen ulkopuolelle. Skinnari (2012: 240–241) toteaa esimerkiksi, että hiljaisen oppilaan identiteetti saattaa olla itse asiassa yhteydessä ryhmädynamiikkaan eikä sitä voi selittää yksilön ominaisuutena. Aktiivisuuden ja osallistumisen konseptit tarvitsevat lisää tutkimusta, jotta tutkimussuuntauksissa syntyy konsensusta siitä, mihin näillä käsitteillä viitataan (ks. Skinnari 2012: 26–27). Tutkimuskysymykset liitetään helposti hyvin laajaan kenttään, jossa käsitellään autonomiaa, identiteettiä, aloitteentekemistä sekä motivaatiota ja motivaation ulkoisia tekijöitä, jotka edesauttavat onnistumista ja oppimista (van Lier 2008).

Osallistumisen käsitteen selvittämiseksi pitää tehdä yksityiskohtaista analyysiä siitä, miten yhteinen opiskelutilanne tai muu kielen oppimisen tilanne rakennetaan yhdessä. Tätä varten on kerättävä aineistoa eri toimintaympäristöistä. Aineistokeruussa pitää seurata erilaisia ryhmiä ja niiden eri muodostelmia eri tilanteissa. Ryhmiä on kuvattava esimerkiksi eri opettajien kanssa sekä toiminnoissa, joiden fokus ei ole kielen opiskelussa. Tällä lailla on mahdollista tehdä päätelmiä ryhmän oman dynamiikan ja toimintatapojen syntyemisestä sekä opettajan tai muun toimijan vaikutuksesta ryhmän toimintatapoihin. Ihanteellinen tutkimusasetelma olisi aloittaa kuvaukset ryhmien ensitapaamisista lähtien, koska sillä tavalla on mahdollista havaita muutoksia ryhmän jäsenten toimintatavoissa. Analyysissä voisi pureutua opetuskeskustelun tai muun aktiviteetin toimintavaiheiden siirtymäkohteisiin. Siirtymäkohdissa osallistujien on tehtävä enemmän työtä yhteisymmärryksen rakentamisessa kuin rutiininomaisessa toiminnassa. Olisi kiinnostava tutkia tarkemmin, millaisilla kielellisillä resursseilla osallistujat tunnistavat toiminnot tietynlaisiksi. Moraalisen kommunikaation käsite auttaa tässä ymmärtämään osallistujien tapaa arvioida osallistumisen eri muotoja, sosiaalista kanssakäymistä ja solidaarisuutta sekä normien ja tilan asettamista tulevalle yhteiselle toiminnalle.

Toinen jatkotutkimuksen aihe liittyy havaitsemiseen ja *näyttämiseen*. Näyttämisen tilan käsite (*Demonstrationsraum*, Putzier 2012) on lainattu alun perin kemian opetustilanteen analyysistä, mutta käsite on sovellettavissa myös muihin ainealueisiin (ks. Lindwall & Lymer 2011). Korjausaloitteet ja korjaukset, joita osallistujat tekevät sinä hetkenä, kun havaitsevat uusia asioita, muodostavat oman alaluokkansa, sillä ne eivät kohdistu pelkästään vuorovaikutuksellisiin ongelmiin tai vaikeuksiin. Luokittelisin nämä hetket oppimisen fokushetkeiksi, jolloin osallistujat tuovat omia havaintojaan ja ymmärtämistä keskusteluun nähtäväksi ja tarkistettavaksi. Näiden hetkien multimodaalinen sekventiaalinen analyysi, jossa pohditaan kysymysten ja korjausaloitteiden käsitteitä, voi kertoa lisää siitä, miten havaitseminen, näyttäminen ja oppiminen jäsentyvät yksilön toiminnassa sekä ryhmässä.

Kolmas aihe on jatkoa edellisille. Olisi kiinnostava tutkia, eroavatko käytännöt opetuskeskustelussa, jossa opiskelijat pohdiskelevat äidinkielellään sisällöllisiä asioita ja ilmaisevat tuntemuksia, käytännöistä, joista neuvotellaan opetettavalla kielellä tai yhteisellä lingua franca kielellä. Äidinkieli tarjoaa osallistujille vuorovaikutuksessa tärkeitä resursseja (Savijärvi 2011) ja yksikielisyysnormi voi jopa estää osallistujia ilmaisemasta itseään vapaasti (Slotte-Lüttge 2005; ks. myös Jakonen 2014: 227). Kielen oppimista käsittelevissä keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa tarkastellaan usein opetuskeskusteluja, joissa opiskelijat käyttävät toista eli ympäröivän kieliyhteisön kieltä osoittamaan ymmärtämisvaikeuksia tai pyytämään lisätietoa. Edellä esitettyjä jatkotutkimuksen aiheita kannattaakin pohtia myös siltä kannalta, miten opetuksessa käytetyt kielet tarjoavat mahdollisuuksia tai rajoituksia osallistumiseen. Tähän liittyen on tutkittava myös kehonkielen ja kasvojen ilmeiden potentiaalia, joita opiskelija käyttää esimerkiksi kysymyssekvenssien ja selitysjaksojen aikana. Esitin aiemmin, että oppija voi osallistua myös kasvojen ilmeillä luomalla niillä odotuksia sekä sekvenssille normatiivisen kehyksen. Nämä resurssit kuuluvat sekä toisella että äidinkielellä opiskelevan vuorovaikutukselliseen repertoaariin. Avoimeksi kysymykseksi jää, vaikuttavatko kielivalinta ja kielitaitotaso tai opetuksen konteksti (esim. kaukana kieliyhteisöstä tapahtuva kielenopetus) siihen, millä lailla keskustelusta tehdään oppituntikeskustelu, miten yhteisymmärrystä ja erimielisyyttä arvioidaan ja millä lailla keskusteluun rakennetaan moraalinen ulottuvuus.

LIITE

LITTEROINTIMERKIT

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	sävelkorkeuden nousu
↓	sävelkorkeuden lasku
<u>katsoa</u>	painotettu tavu
>katsoa<	ympäristöä nopeammin lausuttu jakso
<kuulin>	ympäristöä hitaammin lausuttu jakso
°kuulin°	ympäristöä hiljaisempaa puhetta
KUULIN	äänien voimistaminen
kats-	sana jää kesken
joo::	äänteen venytys
#joo#	nariseva ääni
£joo£	hymyillen lausuttu jakso
@kuulin@	muunneltu ääni
.h	sisäänhengitys
h	uloshengitys
he he	nauru
jo(h)o	nauraen lausuttu puhe
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
(.)	mikrotauko
(0.6)	laskettu tauko
(kuulin)	epäselvästi kuultu jakso
(-)	epäselvä sana tai jakso
(())	litteroijan kommentti
=>	kohdevuoro
*	katseen tai kehon asennon muutos
*nostaa katseen	(harmaalla) puhutun vuoron kanssa simultaani kehollinen toiminta (ilman erillistä rivinumeroa)

LÄHTEET

- Agha, Asif 2007: *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aho, Eija & Toivola, Minnaleena 2008: Venäläisten maahanmuuttajien suomen prosodiasta. – *Viritäjä* 1, 13–23.
- Appel, Joachim 2009: Erklären im Fremdsprachenunterricht. – Janet Spreckels (toim.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Hohengeren: Schneider, s. 33–48.
- Aro, Mari 2009: *Speakers and Doers*. University of Jyväskylä.
- Atkinson, Dwight (toim.) 2011: *Alternative approaches to second language acquisition*. London, New York: Routledge.
- Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (toim.) 1984: *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, Peter 2005: Projection in interaction and projection in grammar – *Text* 25, 7–39.
- Barth-Weingarten, Dagmar 2007: Intonation units and actions – evidence from everyday interaction – *IPrA Conference*, Göteborg 8.–13.7.
- Bergmann, Jörg & Luckmann, Thomas (toim.) 1999: *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Blanche-Benveniste, Claire; Bilger, Mireille; Rouget, Christine & van den Eynde, Karel 1991: *Le français parlé. Etudes grammaticales*. Paris: CNRS Editions.
- Brouwer, Catherine E. & Wagner, Johannes 2004: Developmental issues in second language conversation – *Journal of Applied Linguistics* 1(1), 29–47.
- Cekaite, Asta 2009: Soliciting teacher attention in an L2 classroom: Affect displays, classroom artefacts, and embodied action. – *Applied Linguistics* 30(1), 26–48.
- Clark, Herbert H. & Gerrig, Richard J. 1990: Quotations as demonstrations. – *Language* 66(4), 764–805.
- Clift, Rebecca 2006: Indexing stance: Reported speech as an interactional evidential. – *Journal of Sociolinguistics* 10(5), 569–595.
- Coulter, Jeff 1979: *The social construction of mind: studies in ethnomethodology and linguistic philosophy*. London: Macmillan.
- DeKayser, Robert 2003: Implicit and explicit learning. – Catherine J. Doughty & Michael H. Long (toim.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, s. 313–348. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Deppermann, Arnulf & Schmitt, Reinhold 2008: Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. – *Deutsche Sprache* 3, 220–245.

Deppermann, Arnulf & Spranz-Fogasy, Thomas 2011: Doctors' questions as displays of understanding. – *Communication & Medicine (Equinox Publishing Group)* 8(2), 111–122.

Diller, Anne-Marie 1984: *La pragmatique des questions et des réponses*. Tübingen: Narr.

Donato, Richard 1994: Collective scaffolding in second language learning. – James P. Lantolf & Gabriela Appel (toim.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, s. 33–56.

Donato, Richard 2000: Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. – James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, s. 27–50.

Doughty, Catherine J. & Long, Michael H. 2003: The scope of inquiry and goals of SLA. – Catherine J. Doughty & Michael H. Long (toim.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, s. 3–16. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Drew, Paul 1981: Adults' correction of children's mistakes: A response to Wells and Montgomery. – P. French & M. Maclure (toim.), *Adult-Child Conversation*. London: Croom Helm, s. 244–268.

Drew, Paul & Heritage, John 1992: *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duff, Patricia A. & Talmy, Steven 2011: Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. – Dwight Atkinson (toim.), *Alternatives Approaches to Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge, s. 95–116.

Duranti, Alessandro 2010: Husserl, intersubjectivity and anthropology. – *Anthropological Theory* 10(1–2), 16–35.

Duranti, Alessandro & Goodwin, Charles 1992: *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, Rod 1994: *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod 2001: Introduction: Investigating form-focused instruction. – *Language Learning* 51, 1–46.

Enfield, Nick; Stivers, Tanya & Levinson, Stephen C. 2010: Question–response sequences in conversation across ten languages: An introduction. – *Journal of Pragmatics* 15, 2615–2619.

Falk, J. 1980: *The Duet as a Conversational Process*. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International.

Fasel Lauzon, Virginie 2014: *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Bern: Peter Lang.

- Firth, Alan 1996: The discursive accomplishment of 'normality': on lingua franca English and conversation analysis – *Journal of Pragmatics* 26, 237–259.
- Foster, Pauline & Ohta, Amy Snyder 2005: Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. – *Applied Linguistics* 16(3), 402–430.
- Gardner, Rod & Wagner, Johannes (toim.) 2004: *Second Languages Conversations*. London: Continuum.
- Garfinkel, Harold 1967: *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gass, Susan M. & Varonis, Evangeline 1994: Input, interaction, and second language production. – *Studies in Second Language Acquisition* 16(3), 83–302.
- Gass, Susan M. & Mackey, Alison 2006: Input, Interaction and Output: An Overview. – *AILA Review* 19(1), 3–17.
- Goffman, Erving 1963: *Behavior in Public Spaces*. New York: The Free Press.
- Goffman, Erving 1978: Response cries. – *Language* 54(4), 787–815.
- Goodwin, Charles 2007a: Participation, stance and affect in the organization of activities. – *Discourse & Society* 18(1), 53–73.
- Goodwin, Charles & Duranti, Alessandro 1992: Rethinking context: an introduction. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–42.
- Goodwin, Marjolie Harness 2007b: Occasioned knowledge exploration in family interaction. – *Discourse and Society* 18(1), 93–110.
- Goodwin, Marjorie Harness & Goodwin, Charles 2012: Car talk: Integrating texts, bodies, and changing landscapes. – *Semiotica*, 2012(191), 257–286.
- Gregg, Kevin R. 2003: SLA Theory: Construction and assessment. – Catherine J. Doughty & Michael H. Long (toim.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, s. 831–865. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Grice, H. P. 1975: Logic and conversation. – P. Cole & J. L. Morgan (toim.), *Syntax and Semantics: Speech Acts*. New York: Academic Press, s. 41–58.
- Haakana, Markku 2011: "Mitä" ja muut avoimet korjausaloitteet – *Virittäjä* 115(1), 36–67.
- Hakulinen, Auli 1997: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), s. 32–55.
- Hakulinen, Auli; Alho, Irja; Heinonen, Tarja Riitta; Koivisto, Vesa; Korhonen, Riitta & Vilkuna, Maria 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hall, Joan Kelly; Hellermann, John & Pekarek Doehler, Simona 2011: *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters.

- Hauser, Eric 2013: Stability and change in one adult's second language English negation – *Language Learning* 63(3), 463–498.
- He, Agnes Weyun 2004: CA for SLA: Arguments from the Chinese Language Classroom – *The Modern Language Journal*, 88(4), 568–582.
- Hellermann, John 2003: The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. – *Language in Society* 32, 79–104.
- Hellermann, John 2005: Syntactic and prosodic practices for cohesion in series of three-part sequences in classroom talk. – *Research on Language and Social Interaction* 38(1), 105–130.
- Hellermann, John 2008: *Social Actions for Classroom Language Learning*. Tonawada, NY: Multilingual Matters.
- Heritage, John 1984: *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John 1988: Explanations as accounts: a conversational analytic perspective. – Charles Antaki (toim.), *Analysing everyday explanation: a casebook of methods*. London: Sage, s. 127–144.
- Heritage, John 2007: Intersubjectivity and progressivity. – Nick Enfield & Tanya Stivers (toim.), *Person Reference in Interaction: Linguistic, Cultural, and Social Perspectives*. New York: Cambridge University Press, s. 255–280.
- Heritage, John 2012a: Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. – *Research on Language and Social Interaction* 45(1), 1–29.
- Heritage, John 2012b: The epistemic engine: Action formation, sequence organization and territories of knowledge. – *Research on Language and Social Interaction* 45(1), 29–50.
- Heritage, John & Raymond, Geoffrey 2005: In terms of agreement: indexing epistemic authority and subordination in assessment sequences. – *Social Psychology Quarterly* 68(1), 15–38.
- Heritage, John & Raymond, Geoffrey 2012: Navigating epistemic landscapes: acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. – de Ruijter, Jan P. (toim.), *Questions. Formal, Functional and Interactional Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 179–192.
- Holt, Elizabeth 1996: Reporting on talk: The use of direct reported speech in conversation – *Research on Language and Social Interaction* 29(3), 219–245.
- Horlacher, Anne-Sylvie 2012: *La dislocation à droite revisitée : une investigation interactionniste*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Huhtamäki, Martina 2015: *En fråga om prosodin? Prosodiska drag hos frågor i vardagliga Helsingforsvenska flerpersontal*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hulstijn, Jan H.; Young, Richard F.; Ortega, Lourdes; Bigelow, Martha; DeKeyser, R.; Ellis, Nick C.; Lantolf, James P.; Mackey, Alison & Talmy, Steven 2014: Bridging the Gap. – *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 1–61.

- Husserl, Edmund 1973: *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Erster Teil: 1905-1920*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund 2003: *Arbeit an den Phänomenen: Ausgewählte Schriften*. München: Fink.
- Hutchby, Ian & Wooffit, Robin 1998: *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Hymes, Dell 1972: On communicative competence. – J. B. Pride & J. Holmes (toim.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, s. 269–293.
- Jakonen, Teppo 2014: *Knowing matters. How students address lack of knowledge in bilingual classroom*. Jyväskylä studies in humanities 235. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jefferson, Gail 1972: Side sequences. – David N. Sudnow (toim.) *Studies in social interaction*. New York, NY: Free Press, s. 294–333.
- Kalliokoski, Jyrki 1989: *Ja: rinnastuksen ja rinnastuskonjunktion käytön kuvausta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kalliokoski, Jyrki 2001: Vuorovaikutuksen näkökulma ja toisen kielen käytön tutkimus. – *Kieli* 13, 105–121.
- Kasper, Gabriele & Prior, Matthew 2014: Analyzing story telling in TESOL interview research. – *TESOL Quarterly* 1–30.
- Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes 2011: A conversation-analytic approach to second language acquisition. – Dwight Atkinson (toim.), *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, s. 117–142.
- Kaukomaa, Timo 2015: *Facial expressions as an interactional resource in everyday face-to-face conversation*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Keisanen, Tiina 2012: "Uh-oh, we were going there": Environmentally occasioned noticings of trouble in in-car interaction. – *Semiotica* 191, 197–222.
- Kendon, Adam 1992: The negotiation of context in face-to-face interaction. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 326–334.
- Kendon, Adam 2004: *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, Younhee 2012: Practices for initial recognitional reference and learning opportunities in conversation. – *Journal of Pragmatics* 44, 709–729.
- Kinginger, Celeste 1994: Learner initiative in conversation management: An application of van Lier's pilot coding scheme. – *Modern Language Journal* 78(1), 29–40.
- Kleemola, Sari 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), s. 61–89.

- Klein, Hans-Wilhelm & Kleineidam, Hartmut 1994: *Grammatik des heutigen Französisch*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Koivisto, Aino 2012: Discourse patterns for tun-final conjunctions. – *Journal of Pragmatics* 44, 1254-1272.
- Koole, Tom 2003: The Interactive Construction of Heterogeneity in the Classroom. – *Linguistics & Education* 14(1), 3–26.
- Koole, Tom 2007: Parallel Activities in the Classroom. – *Language and Education* 21(6), 487–501.
- Koole, Tom 2010: Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanations. – *Research on Language and Social Interaction* 43(2), 183–209.
- Koole, Tom & Elbers, Ed 2014: Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. – *Linguistics and Education* 26, 57–69.
- Koshik, Irene 2005: *Beyond rhetorical questions: assertive questions in everyday interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kramsch, Claire (toim.) 2002: *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum.
- Kurhila, Salla 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*, Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kurhila, Salla 2004: Clients or language learners: Being a second language speaker in institutional interaction. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second Languages Conversations*. London: Continuum, s. 58–74.
- Kurhila, Salla 2006: *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kääntä, Leila 2014: From noticing to initiating correction: Students' epistemic displays in instructional interaction. – *Journal of Pragmatics* 66, 86–105.
- Kääntä, Leila 2015: The multimodal organization of teacher-led classroom interaction. – Christopher Jenks & Paul Seedhouse (toim.), *International Perspectives on ELT Classroom Interaction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 64–83
- Lantolf, James P. & Pavlenko, Aneta 1995: Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. – *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 108–124.
- Lantolf, James P. & Thorne, Steve L. 2006: *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. 2004: Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. – *Journal of Applied Linguistics* 1(1), 49–72.

Lappalainen, Hanna 2012: Osallistuva havainnointi. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerman, Ulla Tiililä, Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi -tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Tallinna: Gaudeamus, 411–422.

Larsen-Freeman, Diane 2011: A complexity theory approach to second language development/acquisition. – Dwight Atkinson (toim.), *Alternatives Approaches to Second Language Acquisition*. London; New York: Routledge, s. 48–72.

Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991: *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, Yo-An 2007: Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. – *Journal of Pragmatics* 39(6), 1204–1230.

Lee, Yo-An 2010: Learning in the contingency of talk-in-interaction. – *Text & Talk* 30(4), 403–422.

Lehtimaja, Inkeri 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lehtinen, Mari 2011: Prosodiset ilmiöt vuorovaikutuskeinoina institutionaalisessa keskustelussa. – Pentti Haddington & Leila Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, s. 93–121.

Lehtonen, Heini 2015: *Tyyliellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lemke, Jay 1990: *Talking science: Language, learning and values*. New York: Ablex Publishing Corporation.

Lerner, Gene H. 2002: Turn-sharing: The choral co-production of talk-in-interaction. – Cecilia E. Ford, Barbara A. Fox & Sandra A. Thompson (toim.), *The language of turn and sequence*. Oxford: Oxford University Press, s. 225–256.

Lerner, Gene H. 2004: Collaborative turn sequences. – Gene H. Lerner (toim.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamin, s. 225–256.

Levinson, Stephen C. 1992: Activity types and language. – Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 66–100.

Lilja, Nina 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Liljestrand, Johan 2002: *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6. Örebro: Örebro Universitet.

Lindwall, Oskar & Lymer, Gustav 2011: Uses of "understand" in science education. – *Journal of Pragmatics* 43, 452–474.

Linell, Per 2009: *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte NC: Information Age Publishing.

- Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. 2003: SLA and cognitive science. – C. J. Doughty & M. H. Long (toim.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell, s. 866–870.
- Luhmann, Niklas 1987: *Rechtssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MacBeth, Douglas 2000: Classroom as installations. Direct instruction in early grades. – Hester, Stephen & Francis, David W. (toim.), *Local educational order: ethnomethodological studies of knowledge in action*. Amsterdam: John Benjamins, s. 21–72.
- MacBeth, Douglas 2004: The relevance of repair of classroom repair. – *Language in Society* 33(5), 703–736.
- MacBeth, Douglas 2011: Understanding understanding as an instructional matter. – *Journal of Pragmatics* 43, 438–451.
- Majlesi, Ali Reza & Broth, Mathias 2012: Emergent learnables in second language interaction. – *Learning, Culture and Social Interaction* 1, 193–207.
- Majlesi, Ali Reza 2014: *Learnables in Action. The Embodied Achievement of Opportunities for Teaching and Learning in Swedish as a Second Language Classrooms*. Linköping: University of Linköping.
- Margutti, Piera 2004: *Classroom interaction in an Italian primary school: instructional sequences in pedagogic setting*. York: University of York.
- Margutti, Piera 2006: "Are you human beings?" Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. – *Linguistics and Education* 17, 313–346.
- Markee, Numa 2000: *Conversation Analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Markee, Numa 2008: Toward a learning behaviour tracking methodology for CA-for-SLA. – *Applied Linguistics* 29(3), 404–427.
- Markee, Numa & Kasper, Gabriele 2004: Classroom Talks: An Introduction. – *The Modern Language Journal* 88(4), 491–500.
- Maynard, Douglas W. & Zimmerman, Don 1984: Topic talk, ritual and the social organization of relationships. – *Social Psychology Quarterly* 47, 301–316.
- Mazeland, Harrie & Huiskes, Mike 2001: Dutch “but” as a sequential conjunction: Its use as a resumption marker. – Elizabeth Couper-Kuhlen & Margret Selting (toim.), *Studies in Interactional Linguistics* 10. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 141–169.
- McHoul, A. W. 1990: The organization of repair in classroom talk. – *Language in Society*, 349–377.
- McNamara, T. F. 1997: 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? – *Applied Linguistics* 18(4), 446–466.

- Mehan, Hugh 1979: *Learning lessons: Social Organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, Hugh 1985: The structure of classroom interaction. – Teun A. Van Dijk (toim.), *Handbook of Discourse Analysis. Volume 3, Discourse and dialogue*. London: Academic Press, s. 120–131.
- Mercer, Neil 1992: Task for teaching and learning. – Kate Norman (toim.), *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton, s. 215–223.
- Mondada, Lorenza & Pekarek Doehler, Simona 2000: Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? – *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère - AILE* 12, 147–174.
- Mondada, Lorenza & Pekarek Doehler, Simona 2004: Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. – *The Modern Language Journal* 88(4), 501–518.
- Mori, Junko 2004: Negotiating Sequential Boundaries and Learning Opportunities: A Case from a Japanese Language Classroom. – *Modern Language Journal* 88(4), 536–550.
- Mortensen, Kristian 2011: Doing word explanation in interaction. – Gabriele Pallotti & Johannes Wagner (toim.), *L2 Learning as Social Practice. Conversation-Analytic Perspectives*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, s. 135–162.
- Mäntynen, Anne; Halonen, Mia; Pietikäinen, Sari & Solin, Anna 2012: Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. – *Virittäjä* 3, 325–348.
- Nassaji, Hossein & Wells, Gordon 2000: What's the use of 'Triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. – *Applied Linguistics* 21, 376–406.
- Nevgi, Anne; Lonka, Kirsti & Lindblom-Ylänne, Sari 2009: Aktivoiva opetus. Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, s. 237–253.
- Newman, Denis; Griffin, Peg & Cole, Michael 1989: *The Construction Zone*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemi, Jarkko 2015: *Myönnyttelyn käytänteitä. Erimielisyys ja yhteisymmärryksen rakentaminen vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ochs, Elinor 1979: Transcription as theory. – Elinor Ochs & Bambi Schieffelin (toim.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, s. 43–72.
- Ochs, Elinor; Schegloff, Emanuel A. & Thompson, Sandra A. 1996: *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohta, Amy Snyder 2000: Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. – James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, s. 51–78.

- Ortega, Lourdes 2014: *Critical flows in SLA for the 21st century, Plenary address*, AFinLA Syssymposiumi, 14.–15. marraskuuta 2014, University of Jyväskylä.
- Pallotti, Gabriele & Wagner, Johannes 2011: *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*. Honolulu: NFLRC, The University of Hawai'i.
- Paoletti, Isabella & Fele, Giolo 2004: Order and disorder in the classroom. – *Pragmatics* 1, 69–85.
- Partanen, Maiju 2013: Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja työyhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: afrikkalaisten maahanmuuttajien käsityksiä ja kokemuksia. – Keisanen T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) 2013. *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit. Multimodal discourses of participation*. AFinLAN vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 71. Jyväskylä. s. 55–76.
- Pekarek Doehler, Simona 2001: Dislocation à gauche et organisation interactionnelle. – *Marges Linguistique* 2, 177–194.
- Pekarek Doehler, Simona 2002: Mediation Revisited: The Interactive Organization of Mediation in Learning Environments. – *Mind, Culture, and Activity* 9(1), 22–42.
- Pekarek Doehler, Simona 2011: Emergent grammar for all practical purposes: on-line formatting of left- and right dislocations in French conversation. – Peter Auer & Stefan Pfänder (toim.). *Constructions: Emerging and Emergent*. Berlin: De Gruyter, s. 45–87.
- Pekarek Doehler, Simona 2013: Social-interactional approaches to SLA: A state of art and some future perspectives. – *LIA, Language Interaction Acquisition* 4(2), 134–160.
- Pekarek Doehler, Simona & Pochon-Berger, Evelyne 2011: Developing 'Methods' for Interaction: A Cross-Sectional Study of Disagreement Sequences in French L2. – Simona Pekarek Doehler, John Hellermann & Joan Kelly Hall (toim.), *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters, s. 206–243.
- Persson, Rasmus 2015: *Repetitions in French*. 9. syyskuuta 2015, Workshop on Prosody and action formation across languages: the case of next-turn repetitions, CoE, Helsingin yliopisto.
- Piirainen-Marsh, Arja 2011: Enacting interactional competence in gaming activities: Coproducing talk with virtual others. – Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters, s. 19–44.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2003: *Texts and interaction: literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Psathas, George (toim.) 1990: *Interaction Competence*. Washington, D.C.: University Press of America.
- Putzier, Eva-Maria 2012: Der 'Demonstrationsraum' als Form der Wahrnehmungsstrukturierung. – Heiko Hausendorff, Lorenza Mondada & Reinhold Schmitt (toim.), *Raum als interaktive Resource*. Tübingen: Narr, s. 275–315.

- Raevaara, Liisa 1997: Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.), s. 75–92.
- Rampton, Ben 2006: *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raymond, Geoffrey 2003: Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding. – *American Sociological Review* 68, 939–967.
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe & Rioul, René 2009: *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ruuskanen, Laura 2007: Suomenoppija vastauspolulla – opetusssyökin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), s. 90–116.
- Ruusuvuori, Johanna; Haakana, Markku & Raevaara, Liisa (toim.) 2001: *Institutionaalinen vuoro-vaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sacks, Harvey 1984: Methodological remarks. – J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 21–27.
- Sacks, Harvey 1987: On the preference for agreement and contiguity in sequences in conversation. – Graham Button & John R. E. Lee (toim.), *Talk and social organisation*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, s. 54–69.
- Sacks, Harvey 1992: On questions. – Gail Jefferson (toim.) *Lectures in Conversation, Volume 1*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey 1995: Lectures on conversation, vol. 2. – Gail Jefferson (toim.) Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel 1979: Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. – G. Psathas (toim.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington, s. 15–21.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50(4), 696–735.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language* 53, 361–382.
- Sahlström, Fritjof 2011: Learning as social action. – Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters, s. 45–65.
- Savijärvi, Marjo 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Schegloff, Emanuel 1987: Between micro and macro: Contexts and other connections. – Jeffrey C. Alexander, Bernhard Giesen, Richard Munch & Neil J. Smelser (toim.), *The micro-macro link*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, s. 207–234.
- Schegloff, Emanuel A. 1990: On the organization of sequences as a source of "coherence" in talk in interaction. – B. Dorval (toim.), *Conversational Organization and its Development*. Norwood: Ablex publishing corporation, s. 51–77.
- Schegloff, Emanuel 1992a: Introduction. – Gail Jefferson (toim.), *Lectures on Conversation by Harvey Sacks*. Oxford: Blackwell.
- Schegloff, Emanuel 1992b. Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. – *American Journal of Sociology* 95(5), 1295–1345.
- Schegloff, Emanuel 1996: "Confirming Allusions": Toward an Empirical Account of Action. – *American Journal of Sociology* 102(1), 161–216.
- Schegloff, Emanuel 2007: *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel & Sacks, Harvey 1973: Opening up closings. – *Semiotica* 7, 289–327.
- Schmidt, Richard 1990: The role of consciousness in second language acquisition. – *Applied Linguistics* 11(2), 129–158.
- Schmidt, Richard & Frota, S. 1986: A case of an adult learner of Portuguese: In R. Day (ed.) *Talking to Learn*, 237–326. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Schütz, Alfred 1932: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Julius Springer.
- Scott, M. & Lyman, S. 1968. Accounts. – *American Sociological Review* 33, 46–62.
- Seedhouse, Paul 2004: *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analytic perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, Paul; Walsh, Steve & Jenks, Chris 2010: *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Selting, Margret & Couper-Kuhlen, Elizabeth 2001: *Studies on Interactional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Seppänen, Eeva-Leena 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), s. 18–31.
- Sert, Olcay & Walsh, Steve 2013: The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. – *Language & Education: An International Journal* 27(6), 542–565.
- Sinclair, John McH & Coulthard, R. M. 1975: *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

Skinnari, Kristiina 2012: "Tässä ryhmässä olen aika hyvä." *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Slotte-Lüttge, Anna 2005: *Ja vet int va de heter på svenska: interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Turku: Åbo Akademi.

Sorjonen, Marja-Leena 1997: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), s. 111–137.

Steensig, Jakob & Drew, Paul 2008: Introduction: questioning and affiliation/disaffiliation in interaction. *Discourse Studies* 10(1), 5–15.

Stivers, Tanya 2015: Is Conversation Built for Two? *International Pragmatics Association (IPrA) Conference*, 29. heinäkuuta 2015, Antwerpen.

Stivers, Tanya & Hayashi, Makoto 2010: Transformative answers: One way to resist a question's constraints. – *Language in Society* 39(1), 1–25.

Stivers, Tanya; Mondada, Lorenza & Steensig, Jakob 2011a: Knowledge, morality and affiliation in social interaction. – Tanya Stivers, Lorenza Mondada & Jakob Steensig (toim.), s. 3–24.

Stivers, Tanya; Mondada, Lorenza & Steensig, Jakob (toim.) 2011b. *The Morality of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stivers, Tanya & Rossano, Frederico 2010: Mobilizing response. – *Research on Language and Social Interaction* 43(1), 3–31.

Streeck, Jürgen 1995: On projection. – Esther N. Goody (toim.), *Social intelligence and interaction: expressions and implications of the social bias in human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 87–110.

Sunderland, Jane 2001: *Student initiation, teacher response, student follow-up: Towards an appreciation of student-initiated IRFs in the language classroom*. Workingpaper 55
<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>: University of Lancaster.

Swain, Merrill 2000: The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. – James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, s. 97–114.

Swain, Merrill 2001: Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. – *Canadian Modern Language Review* 58(1), 44–63.

Swain, Merrill & Lapkin, Sharon 1998: Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. – *Modern Language Journal* 82(3), 320–337.

Szczepek Reed, Beatrice 2006: *Prosodic orientation in English conversation*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.

- Szczepek Reed, Beatrice 2010: Intonation phrases in natural conversation: A participant's category? – Dagmar Barth-Weingarten, Elisabeth Reber & Margret Selting (toim.), *Studies in discourse and grammar* 23. Amsterdam: John Benjamins, s. 191–212.
- Tainio, Liisa (toim.) 1997a: *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino
- Tainio, Liisa 1997b: Preferenssijäsennys. – Liisa Tainio (toim.), s. 93–110.
- Tainio, Liisa (toim.) 2007: *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- ten Have, P. 1999: *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- Theodórsdóttir, Gudrun 2011: Second language interaction for business and learning. – Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, s. 93–116.
- Tholander, Mikael & Aronsson, Karin 2003: Doing subteaching in school group work: Positionings, resistance and participation frameworks. – *Language and Education* 17(3), 208–234.
- van Dam, Jet 2002: Ritual, face, and play in a first English lesson: Bootstrapping a classroom culture. – Claire Kramsch (toim.), *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London: Continuum.
- van Lier, Leo 1988: *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman.
- van Lier, Leo 2000: From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. – James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, s. 245–259.
- van Lier, Leo 2008: Agency in the classroom. – James P. Lantolf & Matthew E. Poehner (toim.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, s. 163–186.
- Vatanen, Anna 2014: *Responding in overlap. Agency, epistemicity and social action in conversation*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- vom Lehn, Dirk 2014: Garfinkel. *The Creation and Development of Ethnomethodology*. Walcut Creek, CA: Left Coast Press.
- Wagner, Johannes & Firth, Alan 1997: On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. – *The Modern Language Journal* 81(3), 285–300.
- Walsh, Steve 2002: Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. – *Language Teaching Research* 6(1), 3–23.
- Waring, Hansun Zhang 2011: Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. – *Classroom Discourse* 2(2), 201–218.
- Waring, Hansun Zhang 2008: Using explicit positive assessment in the language classroom: IRE, feedback and learning opportunities. – *The Modern Language Journal* 92(4), 577–594.

Weber, Max 1922: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr.

Wittgenstein, Ludwig 1971: *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

