

Kysymys–vastaus-vieruspari lastentarhanopettajien ja kakkoskielisten lasten vuorovaikutuksessa

**Maisterintutkielma
Ella Taivassalo
Suomen kieli
Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto
2016**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Taivassalo Ella Emilia	
Työn nimi – Title Kysymys–vastaus-vieruspari lastentarhanopettajien ja kakkoskielisten lasten vuorovaikutuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 70 + liite
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimus käsittelee lastentarhanopettajien ja kakkoskielisten lasten välisiä kysymyksiä ja vastauksia kahdenvälisissä keskustelutilanteissa. Tutkimuksen tavoite on selvittää, millaisia kysymyksiä ja vastauksia keskusteluissa on, millaiset vuorot tulkitaan kysymyksiksi, millaisia funktioita kysymyksillä on ja kuinka ne rakentavat vuorovaikutuksen institutionaalisuutta.</p> <p>Suomessa on tehty keskustelunanalyttista tutkimusta aikuisen ja lapsen välisestä sekä äidinkielen ja kakkoskielisten puhujan välisestä vuorovaikutuksesta, mutta äidinkielen aikuisen ja kakkoskielisten lapsen välistä vuorovaikutusta on tutkittu hyvin vähän etenkin kahdenvälisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimus täydentää kakkoskielisten päiväkotivuorovaikutuksen tutkimusta tuoden siihen aikuisen ja lapsen välisen keskustelun näkökulman.</p> <p>Tutkimuksen aineisto on osa Virpi Matalan keräämää kolmessa päiväkotiryhmässä ja kahdessa alkuopetusryhmässä videoitua aineistoa, josta tässä tutkimuksessa on mukana kahdessa esiopetusryhmässä yhtenä päivänä käytyjä kahdenvälisiä keskusteluita sekä yksi esiopetustuokio, josta on analysoitu kahdenväliset vuorovaikutustilanteet. Tutkimuksen osallistujia ovat kaksi lastentarhanopettajaa ja neljä kakkoskielistä lasta. Kahdenväliset keskustelut käsittelevät lapsen piirustusta menneestä joululomasta, ja esiopetustuokiossa keskustelu liittyy opetuksen aiheeseen ja tulevaan viikonloppuun. Tutkimusmenetelmä on keskustelunanalyysi vuorovaikutuslingvistiikan tukemana. Tutkimuksen keskiössä on kysymysten funktion määrittely lingvististen luokittelun avulla sekä vuorovaikutuksen institutionaalisten piirteiden tarkastelu.</p> <p>Aineiston kysymystyypit ovat taajuusjärjestyksessä hakukysymykset, vaihtoehtokysymykset, kysyvät deklaratiivit, partikkelikysymykset, alisteiset kysymyslauseet, disjunkttiiviset vaihtoehtokysymykset ja elliptiset kysymykset. Kysymyksiksi tulkitaan pääosin interrogatiivisia aineksia sisältävät lausumat, mutta niiden lisäksi myös ymmärrystä tai oletusta tarkistavia kysyviksi tulkittuja deklaratiivisia kysyviä vuoroja esiintyy, vaikkakin vähemmän kuin aiemmassa tutkimuksessa. Lastentarhanopettajat ja lapset käyttävät eri kysymystyyppejä verrattain yhtä paljon, mutta kysymysten funktioissa on eroja. Aikuiset kysyvät pedagogisia kysymyksiä, houkuttelevat nimeämistä ja kehottavat. Lapset taas esittävät pyyntöjä, alustavat kertomustaan ja hakevat informaatiota. Aikuiset esittävät valtaosan aineiston kysymyksistä, ja neljästä lapsesta vain kaksi kysyy kysymyksiä. Osallistujien institutionaaliset roolit näkyvät myös siinä, että aikuiset kysyvät esim. pedagogisia ja funktioltaan kehottavia kysymyksiä, kun taas lapset pyytävät lupaa. Keskustelun institutionaalisuuden aste vaihtelee sekä eri tilanteissa että saman tilanteen sisällä. Päällekkäispuhuntaa esiintyy vähemmän kuin arkikeskustelussa, ja vuorovaikutuksessa on mukana myös luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillinen opetusyksi, jossa aikuiset korjaavat lasten vastauksia täydentäen niitä kielellisesti.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, päiväkodit, lapset, esiopetus, lastentarhanopettajat, kysymykset, keskustelunanalyysi	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, kielten laitos, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	4
2.1 Kakkoskielisen keskustelunanalyysin kehitys	4
2.2 Keskustelunanalyysin lähtökohtia tutkimukseen	6
2.2.1 Vuorottelujäsennys	6
2.2.2 Kysymys–vastaus-vieruspari	8
2.1.3 Institutionaalinen vuorovaikutus	12
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	15
3.1 Aineisto	15
3.2 Keskustelunanalyysi metodina	18
4 KYSYMYKSI–VASTAUS-VIERUSPARIN PIIRTEITÄ	21
4.1 Erityyppisten kysymysten funktiot	21
4.1.1 Hakukysymys, vaihtoehtokysymys ja partikkelikysymys	23
4.1.2 Deklaratiivinen kysyvä vuoro	26
4.1.3 Alisteiset kysymyslauseet	31
4.2 Interrogatiivisten lausumien muut funktiot	33
4.3 Tauot kysymys–vastaus-vierusparissa	36
5 PÄIVÄKOTIVUOROVAIKUTUKSEN INSTITUTIONAALISET PIIRTEET	42
5.1 Opetustuokion opettajajohtoinen keskustelu	42
5.2 Kahdenvälinen vuorovaikutus opetustuokiossa	44
5.3 Opetussykli luokan ulkopuolella	51
5.4 Institutionaalisuuden asteen vaihtelu	55
6 PÄÄTÄNTÖ	60
6.1 Tulokset keskustelunanalyttisessä viitekehyksessä	61
6.2 Tulokset kielen omaksumisen tutkimuksen viitekehyksessä	63
6.3 Tutkimuksen arviointi	65
LÄHTEET	67
Liite	

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus tarkastelee lastentarhanopettajien ja lasten toisilleen esittämiä kysymyksiä kakkoskielisissä keskusteluissa. Tutkimus on keskustelunanalyttisellä ja vuorovaikutuslingvistisellä otteella toteutettu kvalitatiivinen tapaustutkimus, ja sen aineistona on kahdeksan kuukauden aikana kuvattu videomateriaali kahden esiopetusryhmän vuorovaikutustilanteista. Tutkimus keskittyy kahden lastentarhanopettajan ja neljän kakkoskielisen lapsen kahdenvälisiin keskusteluihin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (VKS 2005: 39) todetaan seuraavaa: "Osallistuminen varhaiskasvatukseen tukee eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten mahdollisuutta oppia suomea tai ruotsia toisena kielenä luonnollisissa tilanteissa toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Lapsi tarvitsee lisäksi järjestelmällistä ohjausta kielen omaksumiseen ja käyttöön." Luonnolliset viestintätilanteet äidinkielisten puhujien kanssa mainitaan myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2010: 50), joissa ohjattu kielen opiskelu nostetaan varhaiskasvatussuunnitelmasta poiketen autenttisen viestinnän rinnalle tasaveroiseksi. Kuukan ja Talvitien mukaan (1995: 33) kielen oppimista tuleekin tukea myös kielenopetus-tuokioiden ulkopuolella. Kaikki päiväkodin henkilökunnan arkipuhe ei kuitenkaan tue lapsen kielen kehittymistä toivotulla tavalla (ks. Savolainen 2001: 11). Esimerkiksi Harju-Luukkaisen mukaan (2007: 190–191, 197) kielikylvyssä lapselle suunnattua puhetta saatetaan yksinkertaistaa tarpeettoman paljon, sillä lasten reseptiiviset taidot kehittyvät nopeammin kuin puheen tuottaminen. Sujuvan puheen ja virheettömän ääntämyksen perusteella ei kuitenkaan voi tehdä varmoja päätelmiä lapsen kielitaidosta, sillä kielitaito ei välttämättä riitä syvällisempään ajatteluun; 4–5-vuotiaana toisen kielen oppimisen alkanut lapsi saattaa saavuttaa pintasujuvuuden jo puolessa vuodessa, mutta abstraktien asioiden käsittelyyn tarvittavan ajattelukielen kehittymiseen kuluu vähintään viisi vuotta (Skutnabb-Kangas 1988 [1986]: 85). Ei kuitenkaan ole olemassa mittaria, jonka perusteella voisi mitata, kuinka paljon on sopivasti yksinkertaistamista tai mukauttamista. Tutkitusti sekä kakkoskielisille että pikkulapsille suunnattua puhetta mukautetaan; äidinkielisille pikkulapsille suunnatusta yksinkertaistetusta puheesta käytetään termiä hoivapuhe ja kakkoskielisille puhujille suunnatusta puheesta termiä ulkomaalaispuhe (Ellis 1984; Ferguson & DeBose 1977).

Tämän vuoksi päiväkotien vuorovaikutustilanteita ja sekä lasten että aikuisten puhetta on siis syytä tarkastella nimenomaan kielen näkökulmasta. Lisäksi päiväkotitoiminta on lapsille usein ensimmäinen kosketus säännölliseen institutionaaliseen vuorovaikutukseen, ja instituution

käytänteisiin tottuminen vaatii opettelua sekä äidinkielisille että kakkoskielisille lapsille (Kurahila 2006a: 30).

Tutkimuksessa viitataan äidinkielellä ja ensikielellä yksilön ensimmäisenä oppimaan kieleen ja toisella kielellä sellaiseen ympäristön kieleen, joka on jokin muu kuin yksilön äidinkieli ja jota hän osaa jonkin, määrittelemättömän verran (Skutnabb-Kangas 1988: 34–35, 38, 111). Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa on nähty ongelmallisena käyttää nimitystä kielenoppija, koska oppijan identiteetti on vain pieni osa kielenkäyttäjän olemusta (ks. esim. Schegloff, Koshik, Jacoby & Olsher 2002: 10–13). Viittaankin toisen kielen puhujiin suomalaisessa keskusteluanalyysissa toisen kielen puhujista käytettäväksi esitetyllä termillä kakkoskielinen puhuja (esim. Kurahila 2006b: 33; Lilja 2010: 38–39). Lisäksi voi nähdä, että etenkin kun kyse on lapsista, myös äidinkieliset puhujat asettuvat välillä kielenoppijan rooliin. Ei siis olisi siltäkään kannalta perusteltua käyttää oppija-nimitystä vain osasta kielen oppijoiden ja käyttäjien joukkoa muulloin kuin silloin, kun on kyse juuri oppimistilanteesta.

Suomessa keskusteluanalyttista toisen tai vieraan kielen tutkimusta ovat aikaisemmin tehneet esim. Lehtimaja (2012), Lilja (2010) ja Kurahila (2006a; 2006b). Kysymys–vastausvieruspareja keskusteluissa ovat tässä menetelmällisessä viitekehyksessä taas tutkineet Korpela (2007) sekä Raevaara ja Sorjonen (2001). Luokkahuone- tai opetusvuorovaikutusta suomen opetuksessa on tutkittu jonkin verran (esim. Kleemola 2007), mutta toisen kielen tai kulttuurien välisen kohtaamisen kannalta tutkimusta on keskusteluanalyysin piirissä tehty melko vähän (ks. kuitenkin Ruuskanen 2007; Lehtimaja 2012).

Tutkimusta päiväkotikäisistä kakkoskielisistä puhujista on tehty lapsen kielenkäytön näkökulmasta eri menetelmin (esim. Karjalainen 1996; Stigell 2004; Tuomisto 2004; Pulkkinen 2005; Oivukkamäki 2006). Myös aikuisen ja lapsen välistä äidinkielistä keskustelua on tutkittu esimerkiksi ensikielen oppimisen ja sosiaalipsykologian näkökulmasta (esim. Kunnari 2000; Paavola 2006; Holkeri-Rinkinen 2009). Keskusteluanalyysin ja vuorovaikutuslingvistiikan näkökulmasta päiväkotivuorovaikutusta on tutkittu vain vähän: Kurahila (2006b) on tutkinut päiväkotiryhmissä lasten välillä tehtyjä korjauksia kakkoskielisissä keskusteluissa ja Savijärvi (2011) suomenkielisten lasten ruotsinoppimista kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa. Tämä tutkimus täydentääkin aukkoa siinä, millaista jokseenkin institutionaalista vuorovaikutusta päiväkodin kakkoskielisissä vuorovaikutustilanteissa syntyy aikuisen ja lapsen välillä.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa lisätietoa lasten kakkoskielisestä vuorovaikutuksesta, mikä osaltaan antaa näkökulmia myös lasten toisen kielen oppimisen tutkimukseen. Lisäksi tutkimus täydentää institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen

kenttää. Kysyminen ja vastaaminen ovat perustavanlaatuisia vuorovaikutuksellisia toimintoja, jotka päiväkodissa myös rakentavat keskustelun osallistujien institutionaalisia rooleja.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia kysymys–vastaus–vierusparin toteumia lastentarhanopettajan ja kakkoskielisen lapsen kahdenvälisissä keskusteluissa on?
2. Millaiset vuorot tulkitaan kysymyksiksi ja millä perusteella? Millaisia vastauksia ne saavat?
3. Millaisia funktioita kysymyksillä on vuorovaikutuksessa?
4. Millaista institutionaalista vuorovaikutusta kysymys–vastaus–vierusparit ilmentävät?

Tutkielma jakautuu kuuteen lukuun. Seuraava luku käsittelee tutkimuksen teoreettista taustaa keskittyen ensin toisen kielen ja vuorovaikutuksen tutkimuksen historiaan ja sitten tutkimuksen kannalta keskeisiin keskustelunanalyysin pääperiaatteisiin: vuorottelujäsennykseen, kysymys–vastaus–vieruspariin ja institutionaaliseen vuorovaikutukseen. Kolmannessa luvussa esittelen aineiston ja käsittelen keskustelunanalyysin metodologisia lähtökohtia ja vuorovaikutuslingvistiikan suhdetta tutkimukseen. Luku 4 käsittelee kysymys–vastaus–vierusparia ensin vuorovaikutuslingvistisestä näkökulmasta kysymystyypeittäin ja sitten interrogatiivimuotoisten lausumien muita funktioita sekä vierusparissa esiintyviä taukoja. Luku 5 tarkastelee aineiston vuorovaikutusta institutionaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta keskittyen ensin esiopetustuokion vuorovaikutukseen ja tarkastellen sitten piirustustehtävistä käytyjä keskusteluita. Kuudes luku päättää tutkimusraportin tarkastelemalla saatuja tuloksia sekä keskustelunanalyysin että toisen kielen tutkimuksen viitekehyksissä ja reflektoi tutkimuksen onnistumista.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esittelen lyhyesti keskustelunanalyysin historiaa kakkoskielisen tutkimuksen näkökulmasta. Sen jälkeen tarkastelen tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä keskustelunanalyysin peruseriaatteita: vuorottelujäsennystä, vierusparirakennetta kysymisen ja vastaamisen näkökulmasta sekä institutionaalisen vuorovaikutuksen piirteitä.

2.1 Kakkoskielisen keskustelunanalyysin kehitys

Keskustelunanalyysi pohjautuu Harold Garfinkelin perustamaan etnometodologian tutkimussuuntaukseen, jonka keskeinen ajatus on, että kulttuuri on ihmisten ylläpitämä ja ohjailema prosessi (ks. esim. Heritage 1996 [1984]). Etnometodologiasta on taas jalostunut omaksi tutkimusalakseen keskustelunanalyysi, jonka perustan loi Harvey Sacks (1992) luennoillaan 1960- ja 1970-luvuilla ja joka on sittemmin laajentunut sosiologian piiristä myös esimerkiksi lingvistiseen tutkimukseen. Yksi keskustelunanalyysin perusajatuksista on se, että luonnollinen vuorovaikutus perustuu puheenvuorojen vuorotteluun ja että keskustelijat rakentavat yhteisymmärryksen viittaamalla puheenvuoroillaan siihen, miten ovat tulkinneet aiemmat vuorot (ks. esim. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 728–729; Sorjonen 2011). Tutkimuksen kohteena on aito vuorovaikutus, eivät keinotekoiset tilanteet (Seppänen 1997: 18). Samoin tutkijan taustatietojen näkökulmasta tehtyjä tulkintoja ja päätelmiä vältetään ja pyritään löytämään sellaiset tulkinnat, jotka keskustelun osapuolet luovat vuorovaikutuksen aikana (ks. esim. Hakulinen 1997a: 14).

Kakkoskielinen keskustelunanalyysi on alkanut yleistyä vasta 1990-luvulta lähtien. Yksi ensimmäisistä tutkijoista, jotka ovat ehdottaneet keskustelunanalyysia vaihtoehtoiseksi tavaksi toisen kielen omaksumisen tutkimukseen, on Numa Markee (1994). Hänen mukaansa (mt.) on tarvetta täydentää varhaisen toisen kielen omaksumisen eli SLA-tutkimuksen perusoletusta, jonka mukaan kielen oppiminen ja vuorovaikutus ovat sellainen rajattavissa oleva tutkittava kokonaisuus, jonka tutkijat voivat ulkopuolelta tarkastellen määritellä ja jonka lainalaisuudet ovat nimettävissä ja yleistettävissä, ja tähän tarpeeseen luonnollisen vuorovaikutuksen tutkimus vastaa. Ensimmäinen suomalainen keskustelunanalyttinen toisen kielen omaksumisen tutkimus on taas Maija Kalinin (1995) tutkimus korjausaloitteista kakkoskielisessä keskustelussa. Hän (mts. 191) perustelee keskustelunanalyysin käytön hyödyllisyyttä kakkoskieliseen tutkimukseen sillä, että se voi tuoda uusia näkökulmia

kakkoskielisyyden analysointiin, koska mikroanalyysin avulla voi tutkia sellaisia vuorovaikutuksen ja kielenkäytön piirteitä, jotka jäisivät perinteisessä toisen kielen omaksumisen tutkimuksessa huomaamatta. Sittenkin keskustelunanalyysi on yleistynyt kakkoskielisessä tutkimuksessa (ks. esim. Lilja 2010) etenkin institutionaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta (esim. Kurhila 2006a; 2006b; Lehtimaja 2012).

Keskustelunanalyysin tavoitteena on löytää ja analysoida niitä keinoja, joilla ihmiset pyrkivät saavuttamaan yhteisymmärryksen eli intersubjektiivisuuden (Hakulinen 1997a: 15). Vuorovaikutus nähdään tiettyä merkitystä kantavien koodien lähettämisen ja purkamisen sijaan toimintana, mikä erottaa sen muusta toisen kielen omaksumisen tutkimuksesta (mas. 14). Keskiössä on, miten vuorot rakennetaan tekemään keskustelun eri toimintoja ja miten keskustelun konteksti luodaan niillä (Schegloff ym. 2002: 5). Keskustelunanalyysissa vuorovaikutusta analysoidaan autenttisista aineistoista keinotekoisien tilanteiden sijaan, jotta nähdään, miten ihmiset toimivat juuri todellisissa vuorovaikutustilanteissa ja miten puhujat tulkitsevat toistensa vuoroja (ks. esim. Seppänen 1997: 18).

Keskustelunanalyysin käyttökelpoisuutta toisen kielen omaksumisen tutkimukseen onkin kritisoitu, sillä intersubjektiivisuuden syntymisen on nähty olevan erilaista kakkoskielisessä keskustelussa kuin äidinkielisessä, koska keskustelun osallistujien lähtökohdat ovat epäsymmetriset (ks. esim. Firth 1996: 139–140). Esimerkiksi Goodwin, Goodwin ja Olsher (2002) ovat kuitenkin tutkineet vakavan afasiapotilaan vuorovaikutusta onnistuneesti, ja myös Liljan mukaan (2010: 38) kakkoskielisessä keskustelussa pätevät samat normit ja siitä löytyvät samat ilmiöt kuin äidinkielisestä keskustelusta. Kalin (1995: 187) korostaa lisäksi, että kakkoskieliselle puhujalle suunnattu puhe on myös äidinkieliselle ikään kuin vieras kieli, eli siltä osin osallistujien lähtökohdat keskusteluun ovat väitettyä symmetrisemmät. On myös huomattava, että institutionaalisen vuorovaikutuksen voi nähdä olevan epäsymmetristä, sillä usein keskustelun toisella osapuolella on asiantuntijan ja puheenaiheesta enemmän tietävän rooli (Peräkylä 1997: 181–182). Ajatusta vain symmetrisen vuorovaikutuksen tutkimisesta onkin syytä kritisoida, sillä luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin kuuluu vuorovaikutusta erilaisten ja erilaisista lähtökohdista vuorovaikutukseen osallistuvien ihmisten välillä – ei pelkästään vertaisten kanssa käytyjä keskusteluja. Ei siis ole tarkoituksenmukaista jättää osaa luonnollisesta vuorovaikutuksesta tutkimuksen ulkopuolelle vaan kiinnittää huomio kaikkeen vuorovaikutuksen kirjoon.

Keskustelunanalyysi tuo hyödyllisiä näkökulmia kakkoskieliseen tutkimukseen myös siitä syystä, että se tarkastelee juuri luonnollista kielenkäyttöä. Toisen kielen omaksumisen tai oppimisen eli SLA-tutkimuksen (*second language acquisition*) näkökulma vuorovaikutukseen

on pitkään ollut sen tutkiminen, millaista syötöstä kielenoppija saa esimerkiksi äidinkieliseltä puhujalta (esim. Ferguson & DeBose 1977; Ellis 1984; Storhammar 1994). Sitten vuorovaikutukseen liittyvän tutkimuksen fokus on siirtynyt syötösajattelusta keskustelun osapuolten yhteistyössä tuottaman merkitysneuvottelun käsittelemiseen (esim. Suni 2008). Oman tutkimukseni kielikäsitteily nojaakin perinteistä SLA-tutkimusta enemmän käyttöpohjaiseen kielinäkemykseen, jossa kieli nähdään osana vuorovaikutusta ja myös kielen oppimisen (sekä äidinkielen että toisen kielen) ajatellaan tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta (ks. Tomasello 2003). Varhaista SLA-tutkimusta on kritisoitu siitä, että se näki tutkimusalan yhtenä määriteltävissä olevana kokonaisuutena, joka noudattaa yleistettävissä olevia sääntöjä eikä ota huomioon esimerkiksi luonnollisen, ”epätäydellisen” arkivuorovaikutuksen roolia (Markee 1994: 89–94). Lisäksi kritiikkiä on esitetty siitä, että yksilökeskeisen ajattelutavan kautta ei päästä käsiksi lainkaan kielen vuorovaikutukselliseen ja sosiolingvistiseen puoleen (Firth & Wagner 1997: 285). Viime vuosina SLA-tutkimuksen ja kakkoskielisen keskusteluanalyysin aiemmin varsin kaukana toisistaan pysytelleet tutkimusparadigmat ovat kuitenkin alkaneet lähestyä toisiaan (Lilja 2010: 30).

2.2 Keskusteluanalyysin lähtökohtia tutkimukseen

Seuraavat alaluvut keskittyvät niihin keskusteluanalyysin käsitteisiin, jotka nousevat tässä tutkimuksessa keskeiseen osaan. Ensimmäisenä esittelen vuorottelujärjestyksen yleisajatuksen eli näkemyksen siitä, millaiset säännöt vuorojen jakautumisessa vallitsevat. Sen jälkeen käsitelen kysymys–vastaus–vierusparia ja kysymisen eri tapoja ja lopuksi tarkastelen vuorovaikutusta institutionaalisessa kontekstissa.

2.2.1 Vuorottelujäsennys

Puhutun kielen perusyksikkönä pidetään lausumaa, joka tietyin piirtein vastaa kirjoitetun kielen lausetta mutta joka erotellaan puhemassasta sen edustaman puhetoiminnon ja prosodian perusteella toisin kuin lause, jota määrittelevät syntaktiset periaatteet (ISK 2004 § 1003). Samoin kuin esimerkiksi tekstin pituutta, lausumien määrää puheessa ei ole rajattu. Keskustelussa vuorot voivatkin rakentua hyvin erilaisista rakenneyksiköistä: jopa vain yksi sana voi muodostaa kokonaisen vuoron ja toisaalta vuoroon voi mahtua pitkään, monien lausumien mittainen kertomus (Hakulinen 1997b: 36). Kokonaisen vuoron voi muodostaa myös vaikkapa dialogipartikkeli (esim. *nii*, *mmh*) tai jokin ei-kielellinen toiminta kuten nauru

tai pään pudistus (mas. 41–42). Vuoroksi siis määritellään minkä tahansa pituinen puhe- tai toimintajakso, jonka yksi keskustelun osallistuja tuottaa – puhujanvaihdosta puhujanvaihtoon (mas. 37).

Yksi keskustelunanalyysin perusajatuksista on, että vuorot eivät vaihdu keskustelussa sattumanvaraisesti, vaan keskustelussa toimii sääntöjärjestelmä, jonka perusteella osallistujat tietävät, milloin on kenenkin vuoro puhua, miten vuoron voi ottaa haltuunsa ja miten saamansa vuoron voi pitää tai antaa eteenpäin (ks. esim. Sacks ym. 1974). Säännöt eivät kuitenkaan ole erityisesti sovitut kokoelma sääntöjä vaan lapsena vuorovaikutuksessa sisäistetty osin tiedostettu ja osin tiedostamaton normisto (Hakulinen 1997b: 33).

Sacks ym. (1974: 700–701) ovat määritelleet keskustelussa tapahtuvalle vuorottelulle muun muassa seuraavanlaisia perustavia pääperiaatteita: puhujat vaihtuvat useamman kerran keskustelun aikana, useimmiten yksi puhuu kerrallaan ja päällekkäisyydet kestävät vain lyhyen ajan sekä vuorojen vaihtuminen on yleensä sujuvaa ilman pitkiä päällekkäisyyksiä tai taukoja. Lisäksi vuorojen järjestys ja pituus voivat vaihdella samoin kuin esimerkiksi osallistujien määrä, ja keskustelun pituutta tai vuorojen sisältöä ei ole määritelty etukäteen, niin kuin ei myöskään vuorojen jakautumista osallistujien kesken (mp.). Vuorottelussa pidetään tiedostetulla tasolla normaaleina tai tavoiteltavina erityisesti seuraavia asioita: osallistujat saavat puhua vuoronsa loppuun toisen keskeyttämättä, osallistujat puhuvat vuorotellen eivätkä yhtä aikaa ja vuorot vaihtuvat sujuvasti (Hakulinen 1997b: 34).

Vuorojen vaihtuminen sujuvasti ja lähes tauotta vaatii kuitenkin osallistujilta keskittymistä. Sacksin ym. (1974: 706) mukaan osallistujat tekevät päätelmiä vuoron päättymisen hetkestä ja siten vuoronvaihdon mahdollistavista paikoista meneillään olevan vuoron sisällön ja muodon perusteella. Heidän (mas. 704) esittämänsä säännöt vuoronvaihdolle ovat yksinkertaisten seuraavanlaiset:

1. Kun puheessa on syntaktisesti vuoronvaihdon mahdollistava paikka:
 - a. Jos äänessäolija valitsee seuraavan puhujan, valitun puhujan tulee puhua seuraavaksi.
 - b. Jos äänessäolija ei valitse seuraavaa puhujaa, kuka tahansa voi valita itsensä seuraavaksi puhujaksi. Ensimmäisenä vuoron ottanut saa vuoron.
 - c. Jos äänessäolija ei valitse seuraavaa puhujaa, hän voi myös jatkaa vuoroaan seuraavaan vuoronvaihdolle otolliseen paikkaan, ellei joku muu osallistuja ehdi valita itseään seuraavaksi puhujaksi.
2. Samat säännöt pätevät samassa järjestyksessä seuraavassa vuoronvaihdolle otollisessa paikassa.

Mallin mukaan kulloinenkin puhuja osoittaa valintansa seuraavaksi puhujaksi usein hienovaraisesti, esimerkiksi aloittamalla jonkin vierusparin, mikä vaatii muilta keskustelun osallistujilta tarkkaavaista kuuntelua (mas. 727–729). Kahdenvälisessä vuorovaikutuksessa seuraavan puhujan valitseminen ei olekaan samalla tavalla monimutkaista kuin monen-

keskisessä keskustelussa, sillä kaksi keskustelijaa puhuvat vuorotellen eikä vuoron saaminen vaadi esimerkiksi kilpailua (ks. Londen 1997: 57–58). Sacksin, Schegloffin ja Jeffersonin mallin toteumia näkyy myös tässä aineistossa: esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa senhetkinen äänessäolija on päässyt puheessaan vuoronvaihdon mahdollistavaan paikkaan ja vaikenee, mutta keskustelukumppani ei aloitakaan omaa vuoroaan, tauon jälkeen puhuja jatkaa vuoroaan. Vuorottelun kannalta oleellista ei olekaan kahden henkilön välisessä vuorovaikutuksessa niinkään seuraavan puhujan valinta vaan vuorojen koko ja jakautuminen eli milloin puhuja vaihtuu (mas. 712–713).

Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa vuorottelusäännöt kuitenkin usein eroavat arki-keskustelusta (ks. esim. Drew & Heritage 1992: 25–27). Tästä hyvä esimerkki on luvussa 5.1 näkyvä luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillinen piirre, jossa lapset pyytävät puheenvuoron viittaamalla ja opettaja antaa vuoron valitsemalleen lapselle. Arkikeskustelussa puheenvuoron pyytäminen viittaamalla herättäisi todennäköisesti kummastusta muissa osallistujissa.

2.2.2 Kysymys–vastaus–vieruspari

Vierusparin käsitteen esitteli ensimmäisenä 1972 Harvey Sacks luennoillaan (1992: 521–541) tarkastellessaan keskustelun sekventiaalista rakentumista ja toisiinsa tiiviisti yhteydessä olevan parin muodostavia kahden vuoron kokonaisuuksia, jollaisia ovat esimerkiksi kysymys ja vastaus sekä tervehdys ja vastatervehdys. Vierusparin kriteerit ovat Schegloffin ja Sacksin (1973: 295) määritelmän mukaan seuraavanlaiset: vieruspari on kahden vuoron muodostama kokonaisuus, jossa puheenvuorot ovat vierekkäisiä ja eri puhujan esittämiä, minkä lisäksi vuorot järjestyvät etujäseneksi ja jälkijäseneksi siten, että etujäsenen tyyppi määrittelee, minkä tyyppinen jälkijäsenen tulee olla. Kysymys ja vastaus ovatkin melko perustavanlaatuinen toteuma näistä määritelmistä, sillä kysymykseen odotetaan saatavan vastaus, vuorot ovat prototyyppisesti peräkkäiset ja tavallisesti kysymyksen ja vastauksen esittäjät ovat eri henkilöitä.

Tämä tutkimus keskittyy juuri kysymys–vastaus–vierusparin käsittelemiseen. Kieliopillisesta näkökulmasta kysymystä tarkastellaan usein seuraavan, Ison suomen kieliopin (ISK 2004 § 1678) määritelmän mukaisesti: ”Kysymisen puhetoiminnon prototyyppinen kielellinen keino on kysymyslause eli interrogatiivilause. – – Kysymyslauseen tuntomerkki on lauseenalkuinen interrogatiivipronomini tai liitepartikkeli *kO*”. On myös huomattava, että kysymyksinä toimivat muutkin kuin kokonaiset kieliopilliset interrogatiivilauseet. Kysymisen tavoiksi ovat vakiintuneet lisäksi jotkin partikkelit (esim. *vai* ja *entä*) sekä kysymyslauseen

aineksia sisältävät lausetta lyhemmät ilmaukset (esim. *Sinäkö?*; mp.). Luonnollisessa vuorovaikutuksessa ovat mukana myös lyhyet tarkistuskysymykset (esim. *Mitä?*), joita käytetään, kun on jostain syystä tarpeen pyytää edellisen vuoron toistamista tai selventämistä (mt. § 1211).

Luonnollisessa kielenkäytössä lausumaa ei kuitenkaan voi luokitella kysymykseksi pelkästään sen morfosyntaktisen muodon perusteella, sillä myös väitelauseet voi tulkita kysymyksiksi (ISK 2004 § 1207–1208). Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa ei nojatakaan ennalta määriteltyihin kategorioihin, vaan pyritään määrittelemään ne kategoriat, joihin keskustelijat ovat orientoituneet (ks. esim. Levinson 1983: 286–187). Jos siis keskustelun osallistujat näyttävät tulkitsevan lausuman kysymykseksi, sitä käsitellään tutkimuksessa kysymyksenä, vaikkei lausumassa olisikaan kysymyslauseen aineksia. Seuraavassa esimerkissä Ladarius tulkitsee lastentarhanopettajan väitemuotoisen lausuman kysymykseksi.

Esimerkki 1

01 Tiina ↑kökö↓tit sisällä koko loman.
02 Ladarius joo,

Esimerkissä 1 lastentarhanopettaja Tiina esittää väitemuotoisen vuoron *kökötit sisällä koko loman*. Ladarius selvästi käsittelee vuoroa kysymyksenä, sillä hän vastaa siihen myöntävästi *joo*. Viitataan tällaisiin kysymykseksi tulkittaviin deklarativimuotoisiin vuoroihin Korpelan (2007) käyttämällä termillä **kysyvä deklaratiivi** ja sen lisäksi termillä **deklaratiivinen kysyvä vuoro**. Myös vierusparin jälkijäsenen, mahdollisen vastauksen, analysointi on siis tarpeellista, jotta nähdään, onko edeltävä vuoro tulkittu kysymykseksi (Schegloff 1984: 30–35). Edellisessä esimerkissäkin Tiinan vuoron kysyvää funktiota ei saisi selville ilman Ladariuksen vuoron tutkimista, sillä sen muodossa ei ole mitään interrogatiivisia piirteitä.

Kysymysten muodostamisen moninaisen kirjon lisäksi niiden saamat vastaukset ovat erityyppisiä. Esimerkiksi suppein mahdollinen vastaus hakukysymykseen on yhden lausekkeen vastaus (esim. *minkä te laitoitte sillep päähä* → *hatu[n]*), joka on prototyyppisesti samaa kategoriaa kuin hakukysymyksen interrogatiivipronomini: esimerkiksi kategoriaa, ominaisuutta tai määrää ilmaiseva lauseke (ISK 2004 § 1209). Vaihtoehtokysymykseen minimivastaus voi taas olla joko pelkkä myöntö (esim. *joo* tai lausumassa esiintynyt verbi) tai kieltö (esim. *ei*) (mt. § 1201). Luonnollisessa vuorovaikutuksessa pelkät minimivastaukset ovat kuitenkin etenkin kieltävissä vastauksissa melko harvinaisia, ja yleensä vaikkapa

kieltäytymiseen liitetään kysyjän tai pyytäjän kasvoja suojeleva perustelu (mt. § 1204). Lisäksi hakukysymysten hakualueet vastauksille ovat yleensä esimerkiksi vaihtoehtokysymyksiä laajempia, sillä hakukysymys ei juurikaan määrittele vastauksen laajuutta, kun taas muissa kysymystyypeissä odotettu vastaus on paljon tarkkarajaisempi (mt. § 1209). Esimerkiksi koko edellistä vuoroa koskeviin tarkistuskysymyksiin prototyypin vastaus on ongelmallisen vuoron toistaminen joko sanatarkasti tai muunneltuna (Haakana 2011: 37).

Tilanteissa, joissa vastausvaihtoehtoja on kaksi – esimerkiksi pyyntöön suostuminen tai sen torjuminen – vastauksen valikoitumista ohjaa preferenssijäsennys (ks. Tainio 1997). Vaihtoehtoista oletetumpaa eli suositumpaa ja sosiaalisesti sopivampaa vastausta (esim. pyyntöön suostuminen) kutsutaan preferoiduksi jälkijäseneksi, ja se usein esitetään viipymättä etujäsenen jälkeen (mas. 94). Preferoimatonta jälkijäsentä taas edeltää usein tauko, ja siihen kuuluu usein selityksiä (mp.). Vaihtoehtokysymyksen preferoitu vastaus on siis usein myöntävä minimivastaus, kun taas kieltävää vastausta laajennetaan jonkin verran (ISK 2004 § 1201, 1204, 1206). Hakukysymyksessä sen sijaan pelkät yhden lausekkeen vastaukset ovat harvinaisempia, ja vaikka tietoa ei annettaisi hakualueen vaatimaa minimaalisinta vastausta enempää, vastaus muotoillaan siitä huolimatta usein lauseeksi (esim. *me laitettiin sille hattu*; mt. § 1210).

Luonnollisessa vuorovaikutuksessa vuorot eivät aina rakennu prototyypin mukaan, ja esimerkiksi kysymykset voivat jäädä joskus jopa kokonaan vaille vastausta. On kuitenkin vierusparin määritelmän mukaan odotuksenmukaista, että kysymys saisi vastauksen, ja jos vastaus jää saamatta, kysyjä usein osoittaa odotusten rikkoutuneen esim. toistamalla kysymyksen tai täsmentämällä sitä (Raevaara 1997: 79). Raevaara (mas. 80) esittää myös, että kysymyksen vastaanottaja ei osoita orientoitumistaan vierusparirakenteeseen pelkästään sillä, että hän vastaisi kysymykseen, vaan myös sillä, että jos hän jättää syystä tai toisesta vastaamatta, hän antaa siihen jonkinlaisen selityksen.

Vastauksen puuttumisen lisäksi kysymys–vastaus–vieruspari voi myös muulla tavalla muuttua prototyypisestä muodostaan, esimerkiksi laajentamalla. Kysymyksen ja vastauksen väliin voi sijoittua välisekvenssi: yhden tai useamman vuoron kokonaisuus, jonka avulla puhuja tarkistaa etujäsenen liittyvän seikan tai esittää lisäkysymyksiä, jotta voi tuottaa odotetun jälkijäsenen (ISK 2004 § 1219). Tällaisia välisekvenssejä voivat olla esimerkiksi kuulemista tai oikein ymmärtämistä varmistavat tarkistuskysymykset (mt. § 1211). Välisekvenssin lisäksi vieruspari voi laajeta esijaksolla, jolla puhuja pohjustaa esimerkiksi pyyntöä tai tarinaa (mt. § 1218). Samoin vierusparin jälkeen kysyjä voi vielä esittää kiittauksen, jolla hän ilmaisee tiedon vastaanotetuksi ja kenties kommentoi sitä jotenkin

(mp.). Tästä esimerkkinä on luvussa 2.1.3 esiteltävä opetussykli. Todellisuudessa vain kaksiosaiset vierusparit ovat melko harvinaisia, ja laajennukset, etenkin vierusparia jatkavat kolmannet vuorot, ovat yleisiä (mt. § 1209).

On keskusteluanalyyttisen tutkimuksen yleinen premissi, että puheenvuorot liittyvät toisiinsa ja ne pyritään laatimaan ja tulkitsemaan liittyviksi aiempiin vuoroihin, ja myös tässä aineistossa kysymyksiin saadut vastaukset johtavat usein jatkokysymyksiin. Korpela (2007: 201–204) käyttääkin tällaisista jaksoista termiä **kysymyssarja**: termi kuvaa sellaisia useamman vierusparin kokonaisuuksia, joissa kysyjä muodostaa aiempiin kysymyksiinsä saamiensa vastausten perusteella jatkokysymyksiä. Lisäksi kysymyksistä voi muodostua **kysymyslistoja**, jotka muodostuvat kysymyssarjojen tapaan peräkkäisistä kysymyksistä ja vastauksista; sarjoista eroten kysymykset eivät kuitenkaan ole juuri saatuun vastaukseen liittyviä tai sen pohjalta rakentuvia tarkennus- tai jatkokysymyksiä, vaan ne liittyvät keskustelun laajempaan kontekstiin, esimerkiksi sekvenssin alussa määriteltyyn puheenaiheeseen (Korpela 2007: 201–204).

Seuraava kuvio havainnollistaa kysymyslistan ja kysymyssarjan eroa.

Kuvio 1. Kysymyslistan ja kysymyssarjan ero.

Kysymyslista	Kysymyssarja
<p>Puheenaihe</p> <p>↙ ↘ ↙ ↘</p> <p>K1 K2 K3 K4</p> <p>↙ ↘ ↙ ↘</p> <p>V1 V2 V3 V4</p>	<p>Puheenaihe</p> <p>↙</p> <p>K1</p> <p>↘</p> <p>V1</p> <p>↙</p> <p>K2</p>

Kuviossa K merkitsee kysymystä ja V vastausta. Kysymyslistassa siis keskustelun aihe palaa takaisin keskustelun laajempaan kontekstiin, kun taas kysymyssarjassa seuraava kysymys syntyy edellisen vastauksen pohjalta. Luonnollisesti kysymyssarjoja ja -listoja voi syntyä myös sisäkkäin, jolloin esimerkiksi kysymyssarjan jälkeen kysyjä palaa takaisin alkuperäiseen puheenaiheeseen ja muodostaa siitä uuden kysymyksen. Eräs esiintymä aineiston kysymyssarjoista ja -listoista on esimerkki 22 luvussa 5.2.

2.1.3 Institutionaalinen vuorovaikutus

Vaikka myös arkikeskustelussa ovat voimassa tietynlaiset säännöt, joita osallistujat noudattavat, joissain tilanteissa vaaditaan erityyppistä järjestystä, joka saattaa erota arkikeskustelun käytänteistä esimerkiksi vuorojen sisältöihin tai yleisiin vuorottelun periaatteisiin liittyen (ks. esim. Ruusuvuori, Haakana & Raevaara 2001). Esimerkiksi oppitunnilla oppilaiden usein odotetaan pyytävän puheenvuoroa viittaamalla, ja lääkärin vastaanotolla potilas taas pitää tilannetta kummallisena, jos lääkäri ei kysy lainkaan kysymyksiä. Institutionaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan vuorovaikutusta, jossa ja jonka avulla osallistujat toteuttavat institutionaalisia roolejaan; tällaista on esimerkiksi asiakkaan ja ammattilaisen välinen puhe tai opettajan opetuspuhe luokassa (Tieteen termipankki 2014 s.v. *institutionaalinen vuorovaikutus*).

Varhainen keskusteluanalyysi keskittyi pääosin arkikeskustelun tutkimiseen, mikä johti monien tilanteiden rajaamiseen pois tutkimuksesta (Heritage 1998: 3). 1970-luvun lopulla institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimus nousi kuitenkin aiempaa suuremman huomion kohteeksi, ja nykyisin myös institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkiminen nähdään hedelmällisenä (Peräkylä 1997: 177–178). Hakulinen (2009) on kuitenkin nostanut esiin näkökulman siitä, että arkikeskustelun ja institutionaalisen keskustelun ero on lähinnä metodinen. Toisaalta tässäkin tutkimuksessa vuorovaikutuksen institutionaalisten piirteiden vertaaminen arkikeskusteluun antaa vuorovaikutuksesta sellaista tietoa, jota ei ilman tätä jakoa välttämättä saataisi.

Drew ja Heritage (1992: 22–23) määrittelevät institutionaaliselle vuorovaikutukselle seuraavanlaisia, tässäkin tutkimuksessa esiin nousevia piirteitä: osallistujien tavoitteet ovat rajattuja ja instituutioon liittyviä, keskustelu on epäsymmetristä ja asiantuntija-asemassa oleva usein kontrolloi keskustelun kulkua sekä vuorot ovat sanaston ja muodon (esim. vaihtoehtoihin tai hakukysymyksiä) tasolla kyseessä olevalle instituutiolle tyypillisiä. Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen tavoite onkin yleensä selvittää, miten vuorovaikutuskäytännöt muuttuvat, kun ne siirtyvät arjesta instituutioon, ja toisaalta kuinka juuri keskusteluinstituution tarjoamia työkaluja ja vuorovaikutuskäytännöitä käytetään toteuttamaan keskustelun osallistujien institutionaalisia tehtäviä (Peräkylä 1997: 180).

Tämän tutkimuksen keskiössä olevassa institutionaalisen vuorovaikutuksen muodossa, päiväkodissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, voi nähdä olevan yhteneviä piirteitä koulun luokkahuonevuorovaikutuksen kanssa. Luokkahuonevuorovaikutusta on tutkittu 1990-luvulta alkaen, mutta Suomessa tutkimusala on melko uusi (Tainio 2007: 15). Eräs luokkahuone-

vuorovaikutuksen ominaispiirre on se, että opettaja dominoi keskustelua, ja vaikka koulun vuorovaikutuskäytänteet ovat viime vuosikymmeninä muuttuneet, on edelleen yleistä, että arkikeskustelusta poiketen oppilaat pyytävät vuoron viittaamalla (ks. esim. Lehtimaja 2007). Oppitunnilla opettaja voi jo kysymyksessään määritellä, tuleeko oppilaiden viitata, ja lisäksi oppilaat valitsevat yksilöllisesti erilaisia vuoron saamisen strategioita – ottamalla vuoron oma-aloitteisesti opettajan huomion saa todennäköisemmin kuin viittaamalla (mas. 142–143). Tässäkin aineistossa esiopetustuokion aikana lapset sekä viittaavat että ottavat vuoroja oma-aloitteisesti, mutta kahdenvälisessä vuorovaikutuksessa vuorottelu hoidetaan arkikeskustelulle tyypillisempään tapaan.

Yksi luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillinen piirre on opetussykli, johon kuuluu kolme vaihetta: kysymys, vastaus ja sitä seuraava palaute (Mehan 1979: 52–54; suomenkieliset termien käännökset Ruuskanen 2007: 93 ja Merke 2012). Kolmivaiheiseen sykliin kuuluu kaksi sisäkkäistä vierusparia, sillä syklin aloittava kysymys–vastaus–vieruspari muodostaa kokonaisuudessaan etujäsenen opettajan palautteelle, joka kommentoi etujäsenen hyväksyttävyyttä ja tasapainoa kokonaisuudessaan (Mehan 1979: 54). Opetussyklissä kysymys–vastaus–vieruspari vaatii siis muiden vierusparien etujäsenten tapaan jälkijäsenenä eli opettajan palautteen ja jää ilman sitä vajaaksi (Ruuskanen 2007: 94). Seuraava esimerkki 2 on opetussyklin prototyyppinen toteuma esiopetusryhmän opetustuokiosta.

Esimerkki 2

01 Tiina mikä ↓se on.
 02 Ladarius ympyrä.
 03 Tiina =no ↑y:↓:mpyrä? se on y:mpyrä.

Rivillä yksi lastentarhanopettaja Tiina kysyy *mikä se on* viitaten kysymyksellä taululle piirtämäänsä muotoon. Ladarius vastaa *ympyrä*, ja Tiina esittää palautteensa *no ympyrä, se on ympyrä*, mikä hyväksyy Ladariuksen vastauksen oikeana.

Tutkimuksessa käytän termiä **aito kysymys** sellaisista kysymyksistä tai kysyvistä vuoroista, joiden tavoite on tuottaa kysyjältä puuttuvaa tietoa (esim. *Milloin tulet?*; ISK 2004 § 1678). Pedagogisiksi kysymyksiksi taas kutsun sellaisia, yleensä opettajan esittämiä kysymyksiä, joihin kysyjällä on tiedossaan vastaus ja joiden tavoite on joko jakaa mahdollisten vastaajien joukolle heiltä mahdollisesti puuttuvaa tietoa tai testata vastaajien tietämystä (esim. *Mikä tämä muoto on?*; Kleemola 2007: 61).

Opetussyklin kaltaista kolmivaiheista sykliä esiintyy myös opiskelijan aloitteesta. Tällöin opiskelija kuitenkin useimmiten esittää aidon kysymyksen, johon opettaja vastaa. Lisäksi opiskelijan kiittäminen opettajan vastaukseen ei ole niinkään palaute vastauksen oikeellisuudesta kuin viesti sen tyydyttävyydestä tai epätyydyttävyydestä. (Merke 2012: 201–202.)

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämä luku käsittelee tutkimuksen toteutuksen käytännön seikkoja. Aluksi esittelen tutkimuksen aineiston, joka koostuu päiväkodissa kahtena päivänä kuvatuista videoista. Lisäksi käsittelen lyhyesti tutkimuksen eettisiä näkökulmia ja arvioin aineiston soveltuvuutta keskustelunanalyttiseen tutkimukseen. Sen jälkeen tarkastelen tutkimuksen metodologisia lähtökohtia keskustelunanalyysin kentällä vuorovaikutuslingvistiikan näkökulmien tukemana.

3.1 Aineisto

Tutkimuksen aineisto on osa Virpi Matalan keräämää aineistoa, joka on kerätty Monikielisten lasten ja nuorten kielellinen kehitys -tutkimushankkeeseen. Aineisto koostuu videomateriaalista, jonka Matala on kerännyt lukuvuonna 2012–2013 havainnoimalla alkuopetus- ja päiväkotiryhmiä, joissa on sekä äidinkieliä että kakkoskielisiä suomenpuhujalapsia. Kahdeksan kuukauden aikana kerätyistä aineistosta tähän tutkimukseen on rajautunut kahdenlaista materiaalia: yksi esiopetustuokio ja kahdessa esiopetusryhmässä yhtenä päivänä kuvattuja lastentarhanopettajien ja kakkoskielisten lasten välisiä kahdenvälisiä keskusteluja. Olen valinnut analysoitavat videot siksi, että niissä on monenkeskisen keskustelun lisäksi kahdenvälisiä vuorovaikutusta. Kaikki keskustelut käydään suomen kielellä. Tutkimuksen ulkopuolelle jää paljon muuta päiväkodin toimintaa, esimerkiksi leikkihetket, ulkoilu ja ruokailu, sillä tällaisista tilanteista ei joko ole lainkaan videonauhoja, lastentarhanopettaja ei osallistu videoidussa tilanteessa vuorovaikutukseen tai tilanteessa käydyssä keskustelussa ei esitetä lainkaan kysymyksiä.

Videomateriaalia sekä päiväkoti- että alkuopetusryhmistä on yhteensä kymmeniä tunteja, mutta tässä tutkimuksessa olen rajannut analysoitavaan aineistoon kymmenen kahdessa esiopetusryhmässä kuvattua videotallettenua, joiden yhteiskesto on noin tunti. Aineistosta olen poiminut tarkempaan analyysiin sellaisia tilanteita, joissa aikuinen ja kakkoskielinen lapsi ovat aktiivisesti mukana vuorovaikutuksessa. Tällaisia tilanteita on kahdenlaisia: aikuinen suuntaa puheensa vain kakkoskieliselle lapselle tai lapsi aikuiselle tai lapsi vastaa aikuisen koko ryhmälle esittämään kysymykseen. Tutkimuksen ulkopuolelle jäävät siis sellaiset vuorot, jotka puhuja on esittänyt joko jollekulle muulle tai koko ryhmälle, ellei tutkimuksen osallistuja reagoi siihen.

Merkitseen keskusteluissa mukana olevia kakkoskielisiä lapsia keksityillä nimillä Jala, Abar, Mehry ja Ladarius. Lastentarhanopettajia merkitseen nimillä Leena ja Tiina ja heistä käytän myös sanoja opettaja ja aikuinen. Leena toimii Jalan ja Abarin esiopetusryhmän opettajana ja Tiina Mehryn ja Ladariuksen ryhmän.

Kymmenestä valitusta videonauhasta yksi on lokakuussa 2012 kuvattu puolen tunnin video esiopetustuokiosta, jossa ovat mukana lastentarhanopettaja Tiina sekä kakkoskieliset lapset Mehry ja Ladarius. Mukana on myös muita lapsia ja yksi avustaja. Lapset istuvat pöytien ääressä ja Tiina on jalkeilla, pääosin tussitaulun edessä. Ladariuksen vieressä istuu avustaja, joka auttaa häntä huonon näön takia. Tarkastelun kohteena ovat kuitenkin vain ne tuokion ne osat, joissa on vuorovaikutusta Ladariuksen tai Mehryn ja Tiinan välillä. Olen huomionnut Tiinan koko ryhmälle osoittamat puheenvuorot vain niissä tilanteissa, joissa joko Ladarius tai Mehry reagoi vuoroon esimerkiksi vastaamalla. Ladarius ja Mehry taas eivät osoita vuorojaan koko ryhmälle.

Muut valitsemani aineiston videot on kuvattu tammikuussa 2013, ja niiden yhteiskesto on noin 34 minuuttia. Niissä lapset piirtävät kuvaa joululomastaan ja keskustelu käydään aiheen ympärillä. Leena ja Abar tutkivat Abarin piirtämää kuvaa, ja Tiina ja Mehry keskustelevat samalla tavoin Mehryn piirroksista. Näiden keskusteluiden kestot ovat 4.40 ja 5.20 minuuttia. Eniten materiaalia on keskusteluista, joiden toinen osapuoli on Ladarius tai Jala: Ladariuksen ja Tiinan välisistä keskusteluista on videoitu yhteensä noin 11 minuuttia ja Jalan ja Leenan keskusteluista noin 13 minuuttia. Tiinan ja Ladariuksen ensimmäinen keskustelu, josta on kuvattu kaksi osaa, käydään ennen kuin Ladarius ryhtyy piirtämään kuvaa, ja siinä osallistujat neuvottelevat piirustuksen tulevasta sisällöstä. Myöhemmin kuvatussa videossa Tiina haastattelee Ladariusta tämän piirroksista. Leenan ja Jalan välistä vuorovaikutusta on tilanteessa useista eri tilanteista: kahdessa videossa Jala piirtää ja keskustelee Leenan kanssa, yhdessä hän yrittää kiinnittää Leenan huomion esitelläkseen valmista piirustustaan ja lopuksi Leena haastattelee Jalaa piirustuksesta ja kirjoittaa siihen kuvatekstejä.

Tutkimuksen osallistujien lisäksi kaikkien muiden videolla esiintyvien esiopetusryhmän jäsenten ja työntekijöiden nimet sekä muut keskusteluissa mainittujen henkilöiden nimet on muutettu, jotta osallistujien anonymiteetti säilyy. Olen häivyttänyt myös aineistonkeruupaikkakunnan muuttamalla keskusteluissa esiintyneet paikannimet.

Tutkimusluvat hankkeelle on saatu keväällä ja kesällä 2012 sekä organisaatiotasolta että kaikilta esiopetusryhmissä olevien lasten vanhemmilta ja päiväkodin henkilökunnalta. Osallistumiskutsut ja lupalomakkeet on käännetty huoltajien äidinkielille, jotta tutkimuksen

tarkoituksesta, aineistonkeruusta ja tutkimusluvan sisällöstä ei jäisi mahdollisia väärinymmärryksiä. Koska esiopetusikäisten lasten ei vielä katsota olevan kykeneviä tekemään informoitua suostumusta osallistumisestaan, tutkimukseen osallistuvilta lapsilta tarvitaan heidän huoltajiensa lupa (Kuula 2006: 147). Kuulan (mts. 153) mukaan aikuisten suostumus on kuitenkin vain alustava, ja sen lisäksi tarvitaan myös lapsen oma suostumus. Myös tässä tutkimuksessa lasten omaa toivetta on eettisten periaatteiden mukaisesti kuunneltu, ja myös heillä on ollut mahdollisuus kieltää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimuksessa näkyy kuitenkin myös aikuisten portinvartijan rooli, sillä sellaiset lapset, jotka mahdollisesti olisivat halunneet osallistua tutkimukseen mutta joiden vanhemmat ovat tämän kieltäneet, eivät ole voineet olla tutkimuksen osana (ks. myös mts. 151).

Aineistoa ei ole kerätty varta vasten tätä tutkimusta varten, vaan videokuvattujen vuorovaikutustilanteiden valintaan ovat liittyneet muut syyt. Aineistoa kerättäessä Matalan tutkimusintressi on ollut nimenomaan kakkoskielisten lasten kielenkäytössä, ei niinkään aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Videoaineistossa ei ole siis mukana kaikkia kuvausaikana käytyjä lastentarhanopettajien ja lasten välisiä keskusteluita vaan vain ne, jotka ovat tapahtuneet yhtä lasta kerrallaan seurattaessa. Videoimatta on jäänyt todennäköisesti myös joitakin sellaisia tilanteita, joita kuvaaja ei ole pitänyt mielenkiintoisina tai joissa kamera on ollut jostain muusta syystä pois päältä. Tutkimustulokset eivät ole siis yleistettävissä, sillä tutkimus ei anna täysin tarkkaa kuvaa päiväkotien todellisista kielenkäyttötilanteista, koska tarkastelussa on vain pieni ja osin rajautunut osa vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi sellaiset päiväkodin arkeen olennaisesti liittyvät tilanteet kuin oletettavasti strukturoidummat ruokailu ja lepoaika tai vapaammat leikkihetki ja ulkoilu ovat jääneet kokonaan analyysin ulkopuolelle.

Aineisto on kuvattu vain yhdellä videokameralla lähikuvana, joten usein osa keskustelun osallistujista on jäänyt kuvan ulkopuolelle, eikä vuorovaikutuksen kehollista puolta pysty tämän vuoksi suurilta osin analysoimaan. Kehollinen viestintä on merkittävä osa vuorovaikutusta, ja esimerkiksi keskustelijoiden katseen suunnan tai eleiden tietäminen olisi usein analysoidessa tärkeää (ks. esim. Seppänen 1997: 26–27). Niiltä osin tämä tutkimus ei pysty tuottamaan täysin tarkkaa kuvaa syntyneestä vuorovaikutuksesta. Lisähaasteen analyysiin tuottaa myös taustamelu, jota päiväkotiympäristössä luonnollisesti on. Jotkin osat keskusteluja ovat sen vuoksi jääneet epäselviksi.

3.2 Keskustelunanalyysi metodina

Tutkimus on keskustelunanalyttinen kvalitatiivinen tapaustutkimus, jota täydentää vuorovaikutuslingvistinen näkökulma (ks. esim. Couper-Kuhlen & Selting 2001). Keskustelunanalyysin metodilla pyrin tutkimaan luonnollista vuorovaikutusta (ks. Hakulinen 1997a). Sen vuoksi käyttämäni aineisto on kerätty todellisista päiväkodin tilanteista esimerkiksi simuloidun koeasetelman sijaan. Tutkin, mitä puheenvuoroilla tehdään, mitä funktioita erilaisilla kysyvillä vuoroilla on ja toisaalta millaisia vuoroja osallistujat yhteistyössä käsittelevät kysyvinä. Yksi keskustelunanalyysin ajatuksista on, että merkitykset syntyvät keskustelun osallistujien yhteistyönä ja heidän välisenään neuvotteluna (Hakulinen 1997a: 15). Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa vältetään yleensä käyttämästä sanoja puhuja ja kuulija niiden erottelevan ja kuulijaa passivoivan sävyn vuoksi (mp.). Tässä tutkimuksessa käytänkin kuulijasta sanaa vastaanottaja, mutta puhujan viittaan puhujana suomenkieliseksi versioksi *current speaker* -sanasta ehdotetun äänessäolijan kömpelyyden vuoksi. Lisäksi puhun keskustelun osallistujista.

Keskustelunanalyysi mahdollistaa vuorovaikutuksen tutkimisen ilman ennakkoletuksia. Keskustelunanalyysin lähtökohta on, että muoto saa merkityksensä vasta vastaanottajan tulkinnassa – kontekstin ja ilmaisun yhteisvaikutuksessa valmiin merkityksen sijaan (Hakulinen 1997a: 14). Sen vuoksi tutkija ei etukäteen määrittele analysoimiaan kategorioita vaan tekee analyysia aineistolähtöisesti. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt joitakin lingvistisiä kategorioita kysymysten luokitteluun ja verrannut aineistosta nousevia ilmiöitä aiempaan tutkimukseen esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutuksesta. Kaikki tällaiset luokiteltavat tai verrattavat ilmiöt ovat kuitenkin sellaisia, jotka nousevat merkityksellisiksi aineistossa eivätkä pelkästään aiemmassa tutkimuksessa.

Tutkimuksessa käsittelen seuraavanlaisia kysymystyyppisiä: hakukysymys, vaihtoehtokysymys, disjunkttiivinen vaihtoehtokysymys, partikkelikysymys, deklaraatiivinen kysyvä vuoro, elliptinen kysymys ja alisteinen kysymyslause. Ison suomen kieliopin mukaan (2004 § 1679) hakukysymystä merkitään kolmella tavalla: interrogatiivipronominilla (esim. *kuka*), interrogatiivisella proadverbilla (esim. *miksi*) tai interrogatiivisella adjektiivilla (esim. *millainen*). Vaihtoehtokysymystä merkitään ensimmäiseen jäsenen liittyvällä *-ko*-liitepartikkelilla. Disjunkttiivinen vaihtoehtokysymys eroaa yksinkertaisesta vaihtoehtokysymyksestä niin, että siinä esitetään kaksi (tai useampi) vaihtoehtoa, joita erotetaan konjunktioilla *vai*. Partikkelikysymys taas on muuten deklaraatiivimuotoinen lausuma, mutta siitä tekee kysyvän kysymisen merkitykseen vakiintunut lausumanloppuinen *vai* tai

lausumanalkuinen *entä*. (Mp.) Partikkelikysymyksiin olen lukenut myös muuten deklaratiivimuotoiset väittämät, jotka päättää partikkeli *niinkö*, sillä sen funktiot näyttävät olevan samankaltaisempia *vai*-partikkelikysymyksen kuin vaihtoehtokysymyksen kanssa, mutta toisaalta *-kO*-liitepartikkeli tekee siitä selvästi interrogatiivisen lauseen (ks. myös Taivassalo 2013: 9). Näiden lisäksi jotkin deklaratiiviset lausumat tulkitaan aineistossa kysymyksiksi (ks. esim. ISK 2004 § 1207). Olen jaotellut erikseen myös elliptiset kysymysrakenteet, jotka eivät kokonaisuudessaan muodosta merkityksellistä lausumaa ja joiden tulkinta pohjaa edellisten vuorojen sisältöön mutta jotka selvästi tulkitaan aineistossa kysymyksiksi (ks. Korpela 2007: 47–48). Lisäksi analysoin sellaisia lausumia, joiden kysyvän funktion määrittää poikkeuksellisesti päälauseen sijasta alisteinen kysyvä sivulause (ks. ISK 2004 § 1704).

Lingvistinen painotus siirtää tutkimusta puhtaan keskustelunanalyysin piiristä vuorovaikutuslingvistiikkaan, eli pelkän vuorovaikutuksen sijaan tutkin myös niitä kieliopillisia piirteitä, joita aineiston kysymys–vastaus-vieruspareissa ilmenee. Vuorovaikutuslingvistiikka keskittyy selvittämään, miten kieli muovautuu vuorovaikutuksessa ja toisaalta kuinka vuorovaikutuskäytännöt mukautuvat mahdollisesti eri tavalla eri kieliin (Couper-Kuhlen & Selting 2001: 3). Korpelan mukaan (2007: 235) lingvistiksestä painotuksesta on hyötyä keskustelunanalyysin menetelmien rinnalla silloin, kun halutaan tietää, miten kielelliset rakenteet toimivat luonnollisissa tilanteissa ja millaisia funktioita niillä on. Vuorovaikutuslingvistiikalle tyypillisiä tutkimuskohteita on kaksi: millaisia kielellisiä resursseja käytetään tiettyjen vuorovaikutuksellisten funktioiden täyttämiseen sekä mitä vuorovaikutuksellisia funktioita edistetään tiettyjen kieliopillisten muotojen käytötavalla (Couper-Kuhler & Selting 2001: 3).

Luokittelemalla kysymyksiä kieliopillisin perustein voidaankin tehdä karkeita arvioita kysymysten funktioista keskusteluissa. Esimerkiksi hakukysymyksiin saatava vastaus on interrogatiivipronomiinin avoimeksi osoittaman kohdan kanssa samaa kategoriaa oleva lauseke, jonka sisällön vastaaja voi kysymyksen hakualueen sisällä määritellä yleensä kokonaan itse (ks. ISK 2004 § 1679–1680, 1686–1788). Sen sijaan vaihtoehtokysymyksissä, partikkelikysymyksissä ja deklaratiivisissa kysymyksissä odotettu vastaus on useimmiten kyllä tai ei, ja vastaaja voi korkeintaan laajentaa vastausta esimerkiksi perusteluilla (mt. § 1680, 1689). Disjunktiiiviseen kysymykseen saatava vastaus on jompikumpi kysymyksessä esitetyistä vaihtoehdoista (mt. § 1680). Olen kuitenkin luokitellut kysymykset aineistolähtöisesti eli vertaamalla aineistosta esiin nousseita kysymystyyppejä valmiisiin luokitteluihin.

Olen litteroinut analysoitavat katkelmat mahdollisimman tarkasti, jotta kaikkien analyysin kannalta merkittävien keskustelun piirteiden analysoiminen olisi mahdollista ja esimerkiksi litterointivaiheessa merkityksettömiltä tuntuvat piirteet voitaisiin ottaa huomioon tarvittaessa myöhemmin (ks. esim. Seppänen 1997: 18–20). Litterointiin käytetyt merkinnät ovat erillisenä liitteenä. Olen koonnut ne soveltaen tähän tutkimukseen sopiviksi muista suomalaisista kielitieteellisistä keskusteluanalyttisistä tutkimuksista (esim. Seppänen 1997: 22–23).

4 KYSYMYS–VASTAUS-VIERUSPARIN PIIRTEITÄ

Tähän lukuun sisältyy kolmenlaisia teemoja. Ensimmäinen alaluku käsittelee erityyppisten kysymysten funktioita esitellen erikseen eri kysymystyyppejä. Seuraava luku tarkastelee taukoja kysymys–vastaus-vierusparissa ja kolmas luku sellaisia interrogatiivisia lausumia, joiden funktio ei ole kysyminen.

4.1 Erityyppisten kysymysten funktiot

Aineistossa esitetään yhteensä 238 kysymykseksi tulkittua vuoroa, joista valtaosa (85 %) on aikuisten esittämiä. Lapset ja aikuiset kysyvät pääosin saman tyyppisiä kysymyksiä, mutta kysymystyyppien funktiot eroavat joissakin tilanteissa käyttäjäryhmästä riippuen.

Seuraavan sivun taulukkoon olen koonnut aineistossa esiintyneet kysymykset kieliopillisin perustein luokiteltuihin ryhmiin. Taulukossa on erikseen lastentarhanopettajien esittämät kysymykset ja lasten esittämät kysymykset. Siihen sisältyvät vain sellaiset kysymykset, jotka ovat jonkun osallistujan esittämiä ja toiselle osallistujalle suunnattuja. Näiden kysymysten lisäksi esiopetustuokiossa on seuraavanlaisia koko ryhmälle suunnattuja kysymyksiä: neljä hakukysymystä, kahdeksan vaihtoehtokysymystä, neljä deklaratiiivista kysymystä ja kolme luvussa 5.1 esiteltyä elliptistä kysymysvuoroa.

Olen luokitellut kysyvät vuorot hakukysymyksiin, vaihtoehtokysymyksiin, disjunktiiivisiin vaihtoehtokysymyksiin, partikkelikysymyksiin, elliptisiin kysymyksiin, deklaratiiivisiin kysyviin vuoroihin ja kysymyksiksi tulkittuihin alisteisiin kysymyslauseisiin. Erottelen toisistaan yksinkertaiset ja disjunktiiiviset vaihtoehtokysymykset, mutta viittaan yksinkertaisiin vaihtoehtokysymyksiin lyhyesti kattotermillä *vaihtoehtokysymys*. Lisäksi partikkelikysymyksiksi luen sellaiset kysymyksiksi tulkitut vuorot, joissa on partikkelin lisäksi interrogatiivisia aineksia (esim. *niinkö*, *entäs*), kun taas sellaiset partikkelin sisältävät vuorot, jotka ovat muodoltaan deklaratiiivisia mutta tulkittu kysymyksiksi, olen laskenut deklaratiiivisiin kysyviin vuoroihin.

Taulukko pohjautuu löyhästi kandidaatintutkielmassani (Taivassalo 2013) tekemääni vuorovaikutuslingvistiseen analyysiin osasta piirustustehtävästä nousseita keskusteluista. Tässä tutkimuksessa taulukkoa täydentävät loput piirustustehtävää koskevista keskusteluista sekä esiopetustuokion keskustelu. Muita täydennyksiä ovat deklaratiiivisen kysyvän vuoron ja alisteisen kysymyslauseen käsitteleminen kysymyksenä sekä lasten esittämien kysymysten käsittely.

Taulukko 1. Kahdenvälisten kysyvien vuorojen määrä kysymystyypeittäin.

	haku- kysymys	vaihto- ehto- kysymys	disjunk- tiivinen vaihtoehto- kysymys	partikkeli- kysymys	elliptinen kysymys	deklara- tiivinen kysyvä vuoro	alisteinen kysymys- lause	yh- teen- sä
lasten- tarhan- opettajan esittämät	100	58	6	10	4	17	7	202
lapsen esittämät	18	14	0	1	0	3	0	36
yhteensä	118	72	6	11	4	20	7	238

Taulukosta näkyy, että aikuisten esittämät kysymykset ovat huomattavasti yleisempiä kuin lasten esittämät. Aineistossa lapsista vain Ladarius ja Mehry esittävät kysymyksiä. Ladarius esittää opetustuokion aikana viisi kysymystä: kolme hakukysymystä ja kaksi vaihtoehtokysymystä. Piirustuksesta keskusteltaessa hän esittää yhteensä 26 kysymystä: 14 hakukysymystä, kahdeksan vaihtoehtokysymystä, yhden partikkelikysymyksen ja kolme deklarativista kysyvää vuoroa. Piirustuksesta keskusteltaessa Mehry ei esitä lainkaan kysymyksiä, mutta opetustuokiossa hän esittää viisi kysymystä: yhden hakukysymyksen ja neljä vaihtoehtokysymystä.

Aikuisten esittämistä kysymyksistä hakukysymykset ovat suurin yksittäinen ryhmä, kun taas lapset esittävät hakukysymyksiä ja vaihtoehtokysymyksiä jokseenkin yhtä paljon. Lapset eivät esitä lainkaan disjunktivisia vaihtoehtokysymyksiä, elliptisiä kysymyksiä tai kysymykseksi tulkittavia alisteisia kysymyslauseita, ja näiden kysymystyyppien esiintymien määrä on myös aikuisten puheessa pieni.

Lasten kysymyksistä ei muodostu juurikaan kysymyssarjoja, kun taas aikuisten rooli keskusteluissa on usein varsin haastatteleva, ja kysymyssarjoja syntyy paljon. Kysymyslistoja taas on vain keskusteluissa, joissa aikuiset haastattelevat lapsia heidän piirtämistään kuvista.

Seuraavaksi esittelen ensin kieliopillisesta näkökulmasta tyypillisten kysymysten, hakukysymyksen, vaihtoehtokysymyksen ja partikkelikysymyksen funktioita. Sen jälkeen seuraavat kaksi alalukua käsittelevät sellaisia vuoroja, jotka eivät ole muodoltaan interrogatiivisia mutta jotka aineistossa tulkitaan kysyviksi: kysyvää deklarativista ja alisteista kysymyslauseita. Myös yksi elliptinen kysymysrakenne näkyy luvussa 4.1.2 (esimerkki 6).

4.1.1 Hakukysymys, vaihtoehtokysymys ja partikkelikysymys

Tässä luvussa esittelen lyhyesti hakukysymyksen, vaihtoehtokysymyksen, disjunkttiivisen vaihtoehtokysymyksen ja partikkelikysymyksen funktioita, ja niistä on lisää esimerkkejä työn myöhemmissä luvuissa (ks. luvut 4.2, 5.2–5.3). Kysymyksiksi tulkittuihin deklarativisiin vuoroihin ja alisteisiin kysymyslauseisiin keskityn seuraavissa luvuissa 4.1.2 ja 4.1.3 tarkemmin. Aineiston elliptiset kysymykset toimivat hakukysymysten tapaan, joten en käsittele niitä tässä luvussa erikseen (ks. myös luku 5.1).

Aikuiset käyttävät hakukysymyksiä eniten nimeämisen houkuttelemiseen. Ison suomen kieliopin mukaan (2004 § 1686) kysymyksen hakualueen määrittää kysymyssana tai lauseke, ja näitä hakualueita ovat identiteetti, kategoria, paikka, aika, ominaisuus, tapa, syy, aste, määrä ja teko tai tapahtuma. Tässä aineistossa esiintyy kysymyksiä kaikista kategorioista, ja kysymysten saamat vastaukset ovat pääasiallisesti haettavan laisia. Piirustustehtävistä keskusteltaessa hakukysymykset ovat valtaosin sellaisia, että niillä haettu ja niihin saatu vastaus nimeää jonkin kategorian tai identiteetin (esim. *minkä te laitoitte sillep päähä* ® *hatu; kenen kanssa Jala sää teit lumiukkoo* ® *isosisko*).

Tekoja tai tapahtumia kysyviä hakukysymyksiä esiintyy aikuisten käyttämänä pääosin kysymyslistoissa ja kysymyssarjan ja uuden topiikin aloittavissa kysymyksissä (esim. *mitäs muuta sä teit joululomalla; mitä tapahtu joululomalla*). Jatkokysymykset taas keskittyvät pääosin kategorian ja identiteetin kysymyksiin sekä hieman myös ominaisuuden ja paikan kategorioihin.

Seuraava esimerkki on katkelma Leenan esittämästä kysymyssarjasta. Ennen katkelman alkua Abar on kertonut Leenalle pelanneensa lomalla tietokonepeliä, ja Leena kysyy, kuka hänen kanssaan on ollut pelaamassa. Abar kertoo pelanneensa Barin kanssa, ja hetken kuluttua hän myös osoittaa kahta muuta henkilöä piirroksessaan.

Esimerkki 3

```
01 Abar      sitte oli {Samu sitte Luukas,
              {OSOITTAA HAHMOJA PIIRRUSTUKSESSA
02 Leena    nii ↑oliko ↓Samuel ja Luukas teillä?
03          (0.3) jouluna? (0.5) taikka lomalla?
04 Abar     lomalla >se oli<.
05 Leena    aha? (2.9)
06          mitä te teitte Samuelin kanssa?
07 Abar     <men↑tiin ↓vaaj johonki,> (0.8) pihalla tai niin, (0.6)
```

08	me mentiin tohon Valintataloo ostaa jotai.
09 Leena	=kauppaa jotain ostaa.
10 Abar	=m↓m::?
11 Leena	no mitä te ostitte ↓sieltä,
12 Abar	kaks ↓karkkia. (0.9) ↑pussi.

Katkelmassa keskustelun topiikki vaihtuu. Aikaisemmin puhe on keskittynyt jonkin aikaa tietokonepeliin ja siihen, miten se toimii. Samoin vielä keskustelu pelikaverista liittyy tietokonepelin teemaan. Kuitenkin rivillä kuusi Leena pitkän, melkein kolmen sekunnin mittaisen tauon jälkeen jättää tietokonepeliteeman kokonaan taakseen ja esittää tekoa hakevan hakukysymyksen *mitä te teitte Samuelin kanssa*. Abar vastaa heidän menneen Valintataloon ostamaan jotain. Tiinan rivin yhdeksän vuoro on deklarativimuotoinen toisto Abarin vuorosta. Abarin myöntävä vahvistus osoittaa hänen tulkinneen vuoron tarkistuskysymykseksi. Tämän jälkeen Leena esittää hakukysymyksen, jonka hakualue on kategoria (*mitä te ostitte sieltä* r. 11), ja Abar vastaa kategorian mukaisesti (*kaks karkkia* r. 12). Kysymyssarja jatkuu siten, että Leena esittää vuoroillaan tarkentavia kysymyksiä Abarin edellisistä vastauksista, kunnes kauppakeskustelu jää ja Leena aloittaa uuden topiikin sanomalla *sit sä piirsit tommosem pallon*.

Syytä hakevia kysymyksiä aikuiset esittävät aineistossa vain kolme kertaa ja kuvailua hakevia kysymyksiä kerran. Tässä aineistossa hakukysymyksillä on myös muita kysymyksiä suurempi pedagoginen rooli. Aineiston pedagogisista kysymyksistä kaikki ovatkin hakukysymyksiä tai hakukysymyksen rakenteella toimivia alisteisia tai elliptisiä kysymyksiä.

Lapsista Mehry kysyy yhden hakukysymyksen, joka hakee vastaukseksi syytä (*miks tää ei pysy*). Myös Ladariuksen hakukysymyksistä kaksi hakee syytä ja kaksi tekoa sekä yksi aikaa ja yksi määrää, mutta niiden lisäksi valtaosa hakukysymyksistä hakee aikuisten kysymysten tapaan kategoriaa tai identiteettiä (esim. *mitä minun pitää tehdä; mikä Paavo Pesusienen päässä on*).

Hakukysymysten yksi merkittävä funktio ovat myös lyhyet, vain kysymyssanan sisältävät tarkistuskysymykset, joiden funktio hakukysymyksenä on ilmaista, että kysyjä ei ole esimerkiksi kuullut tai ymmärtänyt edellistä vuoroa ja pyytää sen toistamista (esim. *mitä*; ks. myös ISK 2004 § 1211). Tällaisia kysymyksiä aineistossa on aikuisen esittämiä viisi ja lapsen esittämiä kolme.

Vaihtoehtokysymyksillä aikuiset pääosin varmistavat ymmärtäneensä edellisen vuoron oikein tai esittävät jonkinlaisen arvauksen tai oletuksen sellaisesta puheen aiheena olevasta seikasta, joka on vain lasten tiedossa. Lisäksi lyhyillä, yleensä yksisanaisilla vaihtoehto-

kysymyksillä tai partikkelikysymyksillä aikuiset osoittavat mielenkiintoa lapsen kertomusta kohtaan (esim. *mä tein isompia kuin sisko – teitkö*). Lapset sen sijaan esittävät pyyntöjä, kysyvät lupaa ja tarkistavat, ovatko tehneet tehtävän oikein. Aikuisten vaihtoehtokysymyksistä taas vain yksi on lupaa kysyvä ja kaksi kehoitusta (esim. *saanko pistääs sen talteen; käyk sää sen vielä kirjottamassa*; näistä lisää luvussa 4.4). Ladarius käyttää vaihtoehtokysymystä myös kaksi kertaa tarinankerronnan aloituksena: toinen näistä tilanteissa näkyy esimerkissä 22 luvussa 5.2.

Korpela (2007: 95) esittää, että vaihtoehtokysymys viittaa keskustelussa eteenpäin, kun taas deklaraatiivimuotoinen kysyvä vuoro palaa tarkistamaan keskustelussa jo nousseita aiheita. Tämän aineiston kysymykset eivät kuitenkaan näyttäydy täysin samaan tapaan, sillä aineiston vaihtoehtokysymyksistä suuri osa viittaa keskustelussa taaksepäin ja vain osa vie keskustelua eteenpäin esimerkiksi esitellen uuden aiheen tai kannustamalla puhujaa. Aineistossa eteenpäin viittaavia kysymyksiä ovatkin pääosin hakukysymykset.

Partikkelikysymyksistä ylivoimaisesti yleisin on deklaraatiivisen lausuman lopettava *niinkö*. Näillä kysymyksillä kysyjä voi varmistaa edellisen väitteen todenperäisyyden tai sen, että on esimerkiksi kuullut tai ymmärtänyt oikein. Ladarius on ainoa, joka käyttää partikkelikysymyksen kieliopilliset kriteerit täyttävää *entäs*-alkuista lausumaa, jota hän käyttää elliptiseen tapaan. Seuraavassa esimerkissä Tiina ja Ladarius keskustelevat Paavo Pesusieni -televisio-ohjelmasta Ladariuksen piirtäessä.

Esimerkki 4

01 Tiina	=↑no mum ↓mielest se on ↑aika hassu ↓tyyppi
02	se Paavo Pesusieni,
03 Ladarius	=entäs se: ↑Jalmari.
	(0.4)
04 Tiina	onks se ↑Jalma↓ri se ↑rapu.
	(0.7)
05 Ladarius	ee:.
06 Tiina	=no mikä: ↓se Jalmari o.

Esimerkissä 4 Ladariuksen toisen rivin vuoro voisi olla tulkittavissa partikkelikysymykseksi, sillä *entäs*-partikkeli tekee siitä interrogatiivisen (ks. ISK 2004 § 1702). Tiina on edellisessä vuorossaan kuvaillut Paavo Pesusientä hassuksi tyyppiä, ja Ladariuksen vuoro olisi tulkittavissa kysymykseksi siitä, onko myös Jalmari Tiinan mielestä hassu tyyppi. Keskusteluun syntyy kuitenkin ongelma, sillä Tiina ei tiedä, kuka Jalmari on. Jalmarin

henkilöllisyyden selvittäminen kestää kolmetoista vuoroa, eikä sen jälkeen enää palata Jalmarin kuvailuun, vaan keskustelu kääntyy uusille urille. Ladariuksen rivin kolme vuoro ei siis saa vastausta, eikä Tiinan tulkinnasta näin ollen voi tehdä varmoja päätelmiä. On kuitenkin syytä olettaa, että Tiinalla on hyvät mahdollisuudet tulkita Ladariuksen vuoro kysymykseksi, sillä *entä*-kysymystyyppi ei ole harvinainen tai poikkeuksellinen, eikä Ladariuksen vuoron muodolla ole muita odotuksenmukaisia tai loogisia kilpailevia tulkintavaihtoehtoja.

4.1.2 Deklaratiivinen kysyvä vuoro

Lausuma voidaan tulkita kysymykseksi, vaikka siinä ei olisi mitään interrogatiivisia piirteitä. Tällainen väite- tai deklaratiivimuotoinen kysyvä vuoro on tyypillisimmillään silloin, kun toinen keskustelun osapuoli tarkistaa ymmärtäneensä tai päätelleensä kuulemansa oikein (ISK 2004 § 1207). Käsitellen deklaratiivimuotoista lausumaa kysymyksenä silloin, kun keskustelun osapuolet näyttävät orientoituvan siihen kysymyksenä (ks. keskusteluanalyysin periaatteista luku 3.2).

Aiempien tutkimusten mukaan kysyvät deklaratiivit ovat yleisiä: Weberin (1993: 138) mukaan englanninkielisessä arkipuheessa jopa 41 % kysymysvuoroista on deklaratiivisia. Suomenkielisessä institutionaalisessa keskustelussa lääkärin vastaanotolla taas vastaava määrä on 36 % (Korpela 2007: 36). Oma aineistoni poikkeaa tästä huomattavasti, koska deklaratiiivisten kysyvien vuorojen määrä on vain yhdeksän prosenttia. Näistäkin valtaosa (81 %) on aikuisten esittämiä.

Valtaosa aineistossa olevista deklaratiivisista kysyvistä vuoroista on funktioltaan tarkistavia: kysyjä tarkistaa, onko hän ymmärtänyt oikein tai hän esittää oletuksen, jonka keskustelukumppani vahvistaa tai korjaa. Seuraava esimerkki on tällainen tyypillinen kysyvä deklaratiivi. Tiina ja Ladarius keskustelevat Ladariuksen aloitellessa piirustustehtävää joululomastaan.

Esimerkki 5

- | | |
|-------------|--|
| 01 Tiina | (voinum) mennä ulos.
(.) |
| 02 Ladarius | mm, |
| 03 Tiina | =↑ kökö ↓ tit sisällä koko loman.
(0.3) |
| 04 Ladarius | joo, |

- (0.8)
 05 Tiina kävik ↓sä ↑ui:mahallissa.
 (0.5)
 06 Ladarius (↑ui↓mala en?)

Tiinan ensimmäinen vuoro ei ole tallentunut videolle kokonaan, joten keskustelun kontekstista ei saa täydellistä kuvaa. Rivillä neljä Tiina kuitenkin esittää väitemuotoisen lausuman *kököiti sisällä koko loman*, jonka Ladarius vahvistaa myöntävästi rivillä neljä. Vahvistuksen hakeminen kysyjän päätelmälle tai olettamukselle onkin tyypillisin deklaraatiivisen kysyvän muodon käyttötapa (ks. esim. ISK 2004 § 1207). Myös Weber (1993: 94) mainitsee tyypillisen kysyvän deklaraatiivin yleiseksi ominaisuudeksi sen, että kysyjä esittää väitteen vain keskustelukumppanin tiedossa olevasta asiasta, esimerkiksi tämän mielipiteistä tai kokemuksista, ja niinpä väitteen todenmukaisuuden tietää vain vastaanottaja.

Lasten esittämistä kolmesta deklaraatiivisesta kysyvästä vuorosta kaikki ovat Ladariuksen esittämiä, ja ne esiintyvät samassa keskustelussa. Kaikkien vuorojen funktio on ymmärrystarjokkaan esittäminen, ja ne on muodostettu *ai*-partikkelilla: *ai tää*, *ai ulkona* ja *ai kaikista*, ja keskustelukumppani Tiina vahvistaa Ladariuksen oletukset osoittaen näin tulkinneensa vuorot kysyviksi.

Deklaraatiivisia kysyviä vuoroja käytetään myös puhujan kannustamisessa. Seuraavassa esimerkissä Leena ja Abar keskustelevat Abarin joululomasta ja hänen piirtämästään kuvasta.

Esimerkki 6

- 01 Leena noni?
 (1.6)
 02 sit sä ↓piirsit tomlosem ↑pallon.
 (0.8)
 03 onks se ↑sun pallo.
 04 Abar =on,
 (0.9)
 05 Leena mitä sillä ↓tehtii sillä ↑pal↓lolla?
 06 Abar heitetään °(kö se on.) (0.6) (se osuu)° (0.2)
 [↑maaha.]
 07 Leena [mitä?]
 (0.7)
 08 Abar ei (.) eis saa osuum maaha.
 09 Leena ↑miksei ↓saa osua maaha,
 (0.3)

- 10 Abar muu↓te (.)↑muu↓ten nää (0.4) °muutet tännet tulee
 ↑hiekkaa.°
 (0.5)
- 11 Leena ↑mitä ↓tapahtuu jos siihen tulee ↑hiekkaa.
 (0.7)
- 12 Abar tu↓lee (0.2) ↑sii↓hen tulee tulipalo.
 (0.3)
- 13 Leena **oi↓keesti,**
- 14 Abar =jo↓↑o:: (.) >↑siel ↓on< ↑pom↓mi sisällä,
 (1.4)
- 15 Leena leikik ↓sää ↑sillai,
 (0.7)
- 16 Abar joo,
 (0.3)
- 17 Leena että leikisti tapah↑tuu nii.
 (0.4)
- 18 eikä saa osuam maaha.
 (0.2)
- 19 Abar °joo°
- 20 Leena nii

Ensimmäisen vuoron jälkeen kaikki Leenan vuorot ovat jatkokysymyksiä Abarin tarjoamiin vastauksiin. Vasta rivillä 20 Leena lopettaa kysymyssarjan lyhyeen kuittaukseen. Muut hänen vuoronsa ovat kysymyksiä, ja Abarin vuoroista kaikki ovat vastauksia.

Rivillä 13 on deklaratiivinen kysyvä vuoro. Lopun tasainen intonaatio on merkinä siitä, että aiheen käsittely on vielä kesken. Abar tarttuukin Leenan vuoroon vastaamalla kysymykseen myöntävästi ja tarjoamalla lisäksi lisätietoa. Deklaratiivimuotoisiin kysyviin vuoroihin saadaan yleensä lyhyt vastaus (Korpela 2007: 141). Abarin lisätiedon tarjoaminen on siinä mielessä poikkeuksellinen. Hän myös vastaa kysymykseen nopeasti, joten hän on ilmeisen halukas keskustelemaan asiasta. Abar siis tulkitsee vuoron *oikeesti* pyytävän lisätietoa hänen kertomastaan asiasta. Arkikokemukseni perusteella ilmausta käytetäänkin siinä merkityksessä paljon, ja nimenomaan intonaation laskeminen toisella tavalla viestii tästä käyttötavasta, kun taas sanan loppuun nouseva intonaatio kyseenalaistaisi keskustelukumppanin väitteen todenperäisyyden.

Leenan esittämä rivien 17–18 vuoro näyttää kysyvältä deklaratiiivilta, sillä siinä ei ole interrogatiivisia piirteitä, mutta Abar osoittaa tulkitsevansa sen kysymyksenä vastaamalla *joo*. Vuoro on kuitenkin selvästi täydennystä ensimmäiseen kysymykseen: *leikik sää sillai – – että*

leikisti tapahtuu nii, eikä saa osua maaha. Kyseessä on elliptinen kysymysvuoro, jossa osa prototyypista kysymystä jätetään sanomatta ja jonka tulkinta syntyy edellisten vuorojen pohjalta (Korpela 2007: 47–48). Kyse siis ei ole irrallisesta deklaratiivisesta kysyvistä vuorosta vaan ensimmäisen kysymyksen täydentämisestä.

Kaikkia kysyviksi vuoroiksi tulkittavissa olevia vuoroja ei luonnollisesti aina tulkita kysymyksiksi. Esimerkin 7 lopussa on Leenan esittämä ongelmalliseksi osoittautuva deklaratiivinen vuoro, jota Jala ei käsittele kysyvänä vuorona.

Esimerkki 7

- 01 Leena min↓kā te laitoitte sillep ↑päähä.
(3.9)
- 02 Jala <hatu.>
(0.8)
- 03 Leena ↑mistä te saitte hatun.
(0.8)
- 04 Jala ↑mun ko↓too.
- 05 Leena [aa]
- 06 Jala [>se ov< van]ha.
(0.4)
- 07 Leena ↑vanha.
- 08 =anto↓ko äiti luvan.
(0.9) JALA NYÖKKÄÄ
- 09 <kiva.>
(1.4)
- 10 ↑mistä ↓te teitte sil↑le ↑nenä.
(1.5)
- 11 Jala ↑ai (0.6) se.
(0.7)
- 12 Leena mitä.
(1.8)
- 13 Jala no ku ↑meillä oli jo .hhh (0.9) v- (.)
vanha (.) ↑POvkkana.
- 14 Leena =@oli:ko.@
- 15 Jala se oli ↑nii:v ↓vanha kos↑ka >sit(ä) ↓ei syöty< ↑ketää.
- 16 Leena joo.
- 17 Jala [ei ketää]
- 18 Leena [ku↑kaan] nei syönys sitä.
(0.4)
- 19 Jala ja sit ↓se oli ↑mus:ta.

- 20 Leena **ni (0.3) ni äiti anto luvallaittaas sen, (1.9)**
 21 **<↑lumiukolle>. (.) kiva.**
 (2.9)
 22 onko ↓se ↑lumiukko ↑vie↓lä teiän pihassa.
 23 Jala o:::n?

Rivillä 20 *ni äiti anto luvan laittaa sen* on deklaratiiivinen vuoro, jota Jala ei käsittele kysyvänä vuorona. Siinä on kuitenkin kysyvän deklaratiiivin piirteitä. *Niin* (tässä *ni*) on tavallinen deklaratiiivisen kysyvän vuoron aloittava partikkeli; lääkäriaineistossa niitä on 8,8 % (Korpela 2007: 158). Lisäksi samoin kuin edellisessä esimerkissä 6 kysyjän, tässä Leenan, esittämä vuoro on muodoltaan väite, jonka todenperäisyydestä on tietoa vain vastaajalla, Jalalla. Jo aiemmin on ollut puhetta siitä, että äidiltä on saatu lupa lumiukon muiden asusteiden käyttämiseen. Leena on kysynyt hatun lainasta: *antoko äiti luvan*, mutta nyt hän esittää oletuksensa luvan antamisesta porkkanan käyttöön väitemuodossa. Keskustelussa on pitkä, melkein kahden sekunnin tauko, mutta Jala ei tartu vuoroon vahvistaakseen sen tai korjatakseen sitä. Voi olla, että Jala ei tulkitse vuoroa kysyväksi, tai sitten hän haluaa vältellä vastaamista. Preferoitu vastaus tähän olisi väitteen vahvistaminen, ja vastauksen puuttuminen ilmenee ongelmallisena pitkän tauon vuoksi. Leena käsittelee vastauksen puuttumista ongelmallisena täydentämällä oman vuoronsa myös intonaatioiltaan kokonaiseksi väitelausemaksi ja melkein kolmen sekunnin tauon jälkeen kysymällä uuden kysymyksen.

Deklaratiivisten muotojen tulkinta kysymyksiksi vaihtelee siis aineistossa eri keskustelijoiden välillä ja jopa saman ihmisen puhuessa eri keskustelukumppanin kanssa. Esimerkit 6 ja 7 ovat katkelmat kahdesta tilanteesta, jossa sama lastentarhanopettaja Leena keskustelee lasten joululomasta Abarin ja Jalan kanssa. Abarin kanssa hän käyttää deklaratiiivisiä muotoja, jotka Abar tulkitsee kysymyksiksi. Keskustelun 34 kysymyksestä viisi on deklaratiiivisiä. Jalan kanssa taas yhtäkään deklaratiiivista muotoa ei tulkita kysymykseksi, vaikka esimerkissä 7 ja eräässä toisessa tilanteessa siihen tarjoutuisi mahdollisuus. Leenan keskustellessa Abarin kanssa hän myös käyttää enemmän deklaratiiivisiä kysyviä muotoja, ja Jalan kanssa keskusteltaessa kaikki 58 kysymyksiksi tulkittua vuoroa on muotoiltu tunnusmerkillisesti interrogatiivisiksi. Jala ei myöskään näytä tulkitsevan yhtä *niinkö*-loppuista vuoroa kysymykseksi.

Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että deklaratiiivisiä kysyviä muotoja on enemmän jouhevammin etenevissä keskustelun vaiheissa, joissa kumpikin osapuoli on sitoutunut

finiittiverbi on *kertoa* (mt. § 1704). Mehry vastaakin Tiinan vuoroon kertomalla, mitä hän on tehnyt: *mää piirsin* (r. 2).

Mehry ei kuitenkaan ilmeisesti kerro piirtäneensä joululomalla, vaan näyttää viittaavan juuri piirtämäänsä kuvaan, koska hän osoittaa sitä. Myös tavallista pidempi tauko ennen Mehryn vuoroa viestii siitä, että keskustelussa on meneillään jokin käänne. Tiina poimii aiheen seuraavaan kysymykseensä Mehryn vastauksesta kysymällä *no mitä sä oot piirtäny* (r. 3). Mehryn seuraava vuoro *tämän* keskeyttää Tiinan vuoron, mikä on tässä aineistossa hyvin harvinaista. Tauko ennen Tiinan rivin viisi kysymystä onkin hieman tavallista pidempi. Pituus johtunee joko aiemman vuoron keskeytymisestä tai siitä, että Tiina huomaakin joutuvansa vaihtamaan oletustaan keskustelun aiheesta joululoman puuhista esiteltävään kuvaan. Toisaalta jo rivillä kolme Tiinan kysymys (*no mitä sä oot piirtäny*) on aikamuodoltaan perfektissä, mikä viittaisi siihen, että hän olisi tulkinnut jo silloin Mehryn vaihtavan puheen fokusta joululomasta kyseisenä päivänä piirrettyyn kuvaan. Joululomalla tehdyistä piirroksista puhuttaisiin luontevammin imperfektissä, sillä siinä tapauksessa puhetta ei olisi tarvetta kytkeä nykyhetkeen perfektillä (ks. esim. ISK 2004 § 1538). Rivin viisi vuoro (*mikä siinä on*) näyttää kuitenkin selvästi, että viimeistään silloin sekä Tiina että Mehry ovat yksimielisiä siitä, mikä on keskustelun topiikki.

Seuraava esimerkki on opetustuokiosta. Harjoituskirjat on otettu esiin, ja nyt muistellaan, mitä viime kerralla on tehty.

Esimerkki 9

01 Tiina	↑siellä muistat↓teko ↑kattokaa ↓tehtiiv viimeks
02	niitä ↑riimi↓paritehtäviä?
03 Ladarius	(0.2) ↑rii↓mipari
04 Aila	=täällä,
05 Tiina	=muistat↑teko? (0.3) niitä tehtiin
06	[sivulta ↓neljä↑toista?]
07 Mehry	[saaks näitä ↓ottaa] kotiin. NÄYTTÄÄ MUOTOILUTIKKUA (0.5)
08 Tiina	se pysyy ↓täällä (.) ↑me tarvi↓taan sitä täällä? (1.0)
09	↑RIIMI↓PAREJA harjoteltiin viimeksi? (9.3)
10	samoin ↓harjoteltiin ↑mitäs ↓oli ↑riimi↓parien ↑ala↓puolella
11	muistatteko mitä ne on? (0.3) (niittä) [harjoteltiin?
12 Mehry	[{.HHH {VIITTA

- (0.4)
- 13 Tiina Mehry?
- (0.4)
- 14 Mehry öö toi:::: (2.1) toi toi >toi toi toi< (0.4)
- 15 °oota° ↑mä en muista ↓sitä enää,
- 16 Tiina ku↓ka muistaa mitä ne oli?

Esimerkin alkupuolta analysoidaan tarkemmin luvussa 5.1. Tiina on pyytänyt lapsia ottamaan harjoituskirjasta sivun neljätoista, ja nyt tarkastellaan tai muistellaan viime kerralla tehtyjä tehtäviä. Aila-avustaja auttaa Ladariusta löytämään oikean kohdan. Mehry keskeyttää Tiinan kysyen, saako äskeisessä harjoituksessa käytetyt tikut viedä kotiin. Tiina kuitenkin kieltäytyy ja palaa tuokion työjärjestykseen.

Tiinan vuoro riveillä 8–11 on monipolvinen. Mehrylle osoittamansa vastauksen jälkeen hän toistaa äsken kertomansa tiedon, että riimipareja harjoiteltiin viimeksi. Sen jälkeen hän aloittaa kertomaan toista viime kerralla käsiteltyä asiaa, mutta vaihtaa lausuman kysymykseksi: *samoin harjoiteltiin mitäs oli riimiparien alapuolella*. Sanan *mitäs* alussa nouseva intonaatio viestii siitä, että lausuman merkitys muuttuu kesken, eikä kyse ole esimerkiksi interrogatiivisesta sivulauseesta. Hän myös muotoilee kysymyksen toisin: *muistatteko mitä ne on* (r. 11). Lausuma ei ole Ison suomen kieliopin (2004 § 1704) määritelmän mukainen, sillä kysyvän päälauseen finiittiverbi ei ole *kysyä* tai *kertoa*. *Muistaa* on kuitenkin merkitykseltään melko lähellä näitä kahta, ja samoin voisi toimia myös verbi *tietää* (esim. kysymyksessä *Tiedätkö, mitä kello on?*). Mehry osoittaaakin vastauksessaan rivillä 14, että hän yrittää tuottaa vastauksen Tiinan hakukysymykseen yrittämällä nimetä etsityn asian. Hän ei siis suinkaan vastaa vaihtoehtokysymykseen *muistatko*, jonka oletetut vastaukset olisivat kyllä tai ei. Toisaalta Tiina on samassa vuorossa esittänyt kysymyksen *mitäs oli riimiparien alapuolella*, ja kysymys *muistatteko minä ne oli* on pikemminkin täydennys sille. Jossakin toisessa kontekstissa ja edeltävästä kysymyksestä irrallaan sama kysymys voitaisiinkin tulkita myös vaihtoehtokysymykseksi.

4.2 Interrogatiivisten lausumien muut funktiot

Kuten edellisen luvun esimerkit osoittavat, kysyvillä vuoroilla tehdään muutakin kuin haetaan kysyjältä puuttuvaa informaatiota. Esimerkiksi luvussa 5 tarkemmin käsiteltävä pedagoginen kysymys on yksi tällaisista kysymyksistä. Opetustuokiassa pedagogisia kysymyksiä käytetään ymmärrettävästi melko paljon, mutta sen lisäksi niitä käytetään myös piirustustehtävästä

puhuttaessa. Seuraavassa esimerkissä Leena ja Jala ovat juuri alkaneet keskustella Jalan piirustuksesta, ja Leena tekee siihen merkintöjä ja kirjoittaa kuville selityksiä.

Esimerkki 10

01	Leena	mää laitan tännep ↑päi↓vän (0.3)
02		koska sä oot tän ↑piir↓täny ↑tänään ↓on ↑katop↓pas (0.6)
03		{<↑kymme↓nes päivä,> {KIRJOITTAA (1.2)
04		{<tammikuuta?> {KIRJOITTAA (0.3)
05		se merkataan numerolla ↑yksi ↓ku ↑tammi↓kuu on
06		↑ensim↓mäinen kuukausi, (1.0)
07		↑muis↓tatko mikä vuosi. (1.3)
08	Jala	{(enkö) {PUDISTAA PÄÄTÄÄN
09	Leena	{=<kak↓si (1.4) tuhatta (1.7) [kolmet]toista> (.) katoppa, {KIRJOITTAA

Leena merkitsee Jalan piirustukseen sen tekopäivän. Tilanne on samalla myös opetustilanne, sillä hän pyytää Jalaa katsomaan, mitä hän tekee (esim. r. 2 *katoppas*). Samoin hän riveillä viisi ja kuusi selittää, miten tammikuu merkitään numeroilla. Rivillä seitsemän Leena esittää kysymyksen *muistatko mikä vuosi*. Se on vaihtoehtokysymys, jonka tyypillisimmät vastausvaihtoehdot ovat kyllä tai ei. Kuten luvussa 4.1 sivusin, pedagogisessa tilanteessa vastaavat lausumat tulkitaan usein hakukysymyksiksi, vaikka niiden merkitys olisi kirjaimellisesti jotain muuta. Esimerkiksi vuoroihin *kuka muistaa mitä ne oli* tai *käsi ylös jos tiedät mikä ton muodon nimi on* vastauksena lapset viittaavat ja vuoron saatuaan vastaavat ensimmäisen vuoron sisältämään hakukysymykseen. Jos siis ajatellaan, että kysymyksen ydin olisikin alun *muistatko* sijaan lopun *mikä vuosi*, kysymys olisi selvästi pedagoginen. Leena tietää itse, mikä vuosi on, mutta antaa Jalalle mahdollisuuden näyttää mahdollinen osaamisensa.

voi olettaa, että luokkahuonevuorovaikutuksen piirre selkeistä vuoronvaihtoista on siirtynyt myös muuhun vuorovaikutukseen aineiston tilanteissa.

Useimmissa tapauksissa tauko kysymyksen ja vastauksen välillä on lyhyt, mutta uuden vierusparin aloittavaa vuoroa edeltää hieman pidempi tauko. Seuraavassa esimerkissä Tiina ja Ladarius keskustelevat Ladariuksen joululomasta, jotta hän keksisi piirrettävää tehtäväänsä. Videoaineistossa on tauko edellisen videokatkelman päättymisen ja seuraavan katkelman alun välillä, ja äänite alkaakin kesken Tiinan vuoron. Aikaisemmassa katkelmassa Ladarius on kertonut katsoneensa joululomalla Paavo Pesusientä.

Esimerkki 13

- 01 Tiina (voinum) mennä ulos.
(.)
- 02 Ladarius mm,
- 03 Tiina =↑kōkō↓tit sisällä koko loman.
(0.3)
- 04 Ladarius joo,
(0.8)
- 05 Tiina kävik ↓sä ↑ui:mahallissa.
(0.5)
- 06 Ladarius (↑ui↓mala en?)
(3.4)
- 07 Tiina ai ↑(jaa) ↑ek sä muume↓ja kato enää ↑ol↓lenkaa,
- 08 Ladarius =KATSON.
- 09 Tiina =no <↑on↓neks> ↑mä aattelin et sä oot ↑pelk↓kään
Paavo Pesu↓sieneen siirtyny,
(3.2)
- 10 Ladarius ↑kyl ↓mä siirtyny Mis↓ter Beaniinki:,
- 11 Tiina =Mis↓ter ↓Beaniin,
- 12 Ladarius =joo ↑se on yks (-)
- 13 Tiina =mää tiedän. (1.0) no on se ↓ai↑ka ↓hauska,
(1.2)
- 14 Ladarius ↑miks se ↓aina vetäi↓see sitä (.) toista autoo.
- 15 miks jo, ↑muistak sää ↓sitä autoo mikä on kolme (0.6)
- 16 ↑kol↓me ren↑gas↑ta ja sitten se aina tekee ai- (.)
- 17 ↑tyh↓miä juttuja mister Bean.
(.)
- 18 Tiina onks mister ↓Beanillä semmone ↑mopo↓auto,
(0.8)
- 19 Ladarius Ö:[ö:.]

- (.)
- 20 Tiina [misson] ↑kol↓me rengasta,
(0.6)
- 21 Ladarius e:i. (0.2) hänellä on ↑neljä↓renkainen auto.
(0.2)
- 22 Tiina vaan ↑kel↓lä on kolme rengasta,
(0.7)
- 23 Ladarius em ↑MINÄ ↓TUNne.

Rivien 1–4 vuorot muodostavat yhden sekvenssin. Rivin yksi osittainen vuoro olisi irrallaan tulkittavissa monella tavalla, mutta seuraavat vuorot ohjaavat tulkitsemaan sen kysymykseksi tai toteamukseksi Ladariuksen lomasta. Ladarius vastaa nopeasti "mm", josta Tiina jatkaa välittömästi kysymyksellä "kökötit sisällä koko loman". Tiinan vuoroa ei edellä tauko, joka osoittaisi puheenaiheen vaihtoa, joten oletettavasti myös Tiinan aiempi vuoro on koskenut nimenomaan Ladariusta ja hänen lomansa ulkoilumahdollisuuksia. Välitön kysymys ohjaa myös tulkitsemaan, että rivin kolme kysymys on nimenomaan jatkokysymys eikä aiheeseen liittyvä uusi kysymys, sillä topiikin vaihto vaatisi taukoa lausumien välille. Tässäkin keskustelussa puheenaihe vaihtuu esimerkiksi rivillä seitsemän, jota edeltää huomattavan pitkä, yli kolmen sekunnin tauko.

Riveillä 5–6 on uusi vieruspari. Tauko ennen Tiinan kysymystä (*kävik sä uimahallissa?*) on melko lyhyt, mutta kuitenkin tarpeeksi pitkä, jotta uuden aiheen esittely on luontevaa. Abar vastaa melko nopeasti kieltävästi. Pitkä, yli kolmen sekunnin tauko Abarin vastauksen jälkeen viestii ongelmallisuudesta: jos vastaus olisi ollut kyllä, uimisesta olisi voinut esittää jatkokysymyksiä. Nyt mahdollinen uimahallivierailu ei nousekaan keskustelun aiheeksi, ja Tiina vaihtaa kokonaan aihetta palatakseen aiempaan keskusteluun television katsomisesta. Tähän uuteen kysymykseen (*ek sä muumeja kato enää ollenkaa*) Abar vastaa välittömästi ja painokkaasti. Kyllä-vastaus on oletettu, sillä Tiinan seuraavaa vuoroa ei edellä lainkaan taukoa.

Tiinan rivin yhdeksän vuoro ei ole kysyvä, ja keskustelussa syntyykin taas yli kolmen sekunnin tauko, kunnes Abar tarttuu Tiinan esittelemään aiheeseen käyttäen myös aineksia Tiinan aiemmasta vuorosta *siirtyny-* sanan ja illatiivimuodon valinnan tasolla (*kyl mä siirtyny Mister Beaniinki*). Abar esittelee myös uuden aiheen, Mister Beanin. Seuraavat vuorot ovat lyhyitä ja vaihtuvat nopeasti. Ladarius tulkitsee Tiinan vuoron *Mister Bean* kysymykseksi, sillä hän vahvistaa väitteen oikeaksi ja tarjoaa siitä lisätietoa. Käy kuitenkin ilmi, että Mister

Bean on myös Tiinalle tuttu. Keskustelun tempo hidastuu taas, kun Tiina kertoo, että *mää tiedän*.

Keskustelun loppuosassa on vaikeuksia saavuttaa yhteisymmärrys siitä, mistä on puhe. Ladariuksen vuoro (r. 14–16) rakentuu mielenkiintoisesti: hänen ensimmäinen lausumansa on kysymysmuotoinen, mutta hän ei jää odottamaan Tiinan vastausta vaan alkaa heti korjata ja täydentää kysymystään. Tiina ei kuitenkaan tartu Ladariuksen kysymykseen, vaan rivillä 17 hän esittää vastakysymyksen palaten Ladariuksen esittelemistä kolmesta aiheesta toiseen: *onks mister Beanillä semmonen mopoauto*. Ladarius osoittaa kysymyksen ongelmalliseksi vastaamalla keskipitkän tauon jälkeen *öö*, ja Tiina täydentää kysymystään jo yhtä aikaa Ladariuksen vuoron kanssa: *misson kolme rengasta*. Ladarius kieltää tämän, ja Tiina hyvin lyhyen tauon jälkeen kysyy, kellä olisi kolme rengasta. Ladarius vastaa aineistolle tyypillisen 0,7 sekunnin tauon jälkeen, ettei hän tunne. Ladariuksen vuoron jälkeen keskustelu tyrehtyy ja kolmen sekunnin kuluttua samassa pöydässä istuva toinen lapsi vetää Tiinan uuteen keskusteluun.

Tässä katkelmassa siis vuorojen vaihdot vaihtelevat keskeytyksettömästä vaihdosta 3,4 sekunnin taukoon. Pitkät, yli kolmen sekunnin tauot ovat ennen aiheenvaihtoa (r. 6–7) ja yhden Tiinan palautteen jälkeen (r. 9). Katkelman alussa tauot kysymysten jälkeen ovat lyhempiä (0–0,5 s) kuin katkelman lopussa (0,6–0,8 s), jossa intersubjektiivisuuden saavuttaminen on aiempaa keskustelua hankalampaa. Jatkokysymykset esitetään nopeammin (0–0,2 s) kuin puheenaihetta siirtävät kysymykset (0,8–3,4 s).

Aineistossa nousevat esiin myös jotkin erityisen pitkät tauot ennen vastauksia. Valtaosa vastauksista esitetään alle sekunnin kuluttua kysyvän vuoron päättymisestä. Etenkin aikuiset vastaavat lasten esittämiin kysymyksiin melko nopeasti, alle puolessa sekunnissa. Lapset kuitenkin esittävät osan vastauksista selvästi pidemmän tauon jälkeen.

Seuraavassa katkelmassa on kaksi tavallista pidempää taukoa kysymys–vastausvierusparin sisällä. Olen jättänyt merkitsemättä alle 0,2 sekunnin mittaiset tauot vuorojen välistä. Tilanteessa Jala istuu pöydän ääressä piirtämässä ja Leena tulee tilanteeseen puhuttuaan ensin toisen lapsen kanssa. Leena on rajautunut videokuvan ulkopuolelle. Jala on keskittynyt piirustuksensa väritymiseen ja nostaa katseensa työstään vain välillä Leenaan.

Esimerkki 14

01 Leena ke↑nen kanssa Jala sää ↑teit lu↓miukko?
(1.7)
JALA NOSTAA KATSEEN PIIRUSTUKSESTA LEENAAN

- 02 Jala isosisko,
- 03 Leena isosiskon kanssa.
- 04 Jala ↑ja Nasira.
(0.3)
- 05 Leena ja ↑Nasiraki oli {(nyt) °auttamassa°,
{JALAN KATSE PIIRUSTUKSEEN, VÄRITTÄÄ
(6.5)
- 06 ↑monta↓ko ↑palloo {siihen sun teiän ↑lumiukkoon ↑tuli.
{JALAN KATSE LEENAAN
- 07 Jala kolme.
(2.1)
- 08 Leena {joo:?
{JALAN KATSE PIIRUSTUKSEEN, VÄRITTÄÄ
(2.2)
- 09 kolme palloo päällekkäin niinkö.
(2.0)
- 10 Jala ↑ja me tehtiij {<↑jalat.>
{JALAN KATSE LEENAAN
- 11 Leena =te teitte ↑jalatki. {joo:?
{JALAN KATSE TYHJYYTEEN
(2.5)
- 12 min↓kā te laitoitte sillep ↑päähä.
JALAN KATSE KÄY LEENASSA JA KÄÄNTYY PIIRUSTUKSEEN
(1.9)
JALA HEILUTTAA KÄTTÄÄN YLÖS JA ALAS, KATSE LEENAAN
(1.9)
- 13 Jala <hatu.>
LOPETTAA HEILUTTAMISEN, KATSE PIIRUSTUKSEEN
(0.8)
- 14 Leena ↑mistä te saitte hatun.
(0.8)
- 15 Jala {↑mun ko↓too.
{KATSE LEENAAN
- 16 Leena [aa]
- 17 Jala [>se ov< van]ha.
(0.4)
- 18 Leena ↑vanha.

Leenan rivin yksi kysymys avaa keskustelun. Osallistujien välillä ei ole vielä katsekontaktia, sillä Jala nostaa katseensa piirustuksestaan vasta Leenan vuoron jo päättyttyä.

Tauko ennen Janan vastausta on tavallista pidempi, yli puolitoista sekuntia, mutta sitä voi selittää keskustelun alkamiseen orientoituminen ja keskittymisen siirtäminen piirtämistehtävästä keskusteluun. Seuraavat vuorot vaihtuvatkin jouhevasti Leenan rivin viisi vuoroon asti. Silloin Jala palaa värittämään piirustustaan, ja keskusteluun syntyy pitkä, yli kuuden sekunnin tauko. Tässä keskustelu voisi loppua kokonaan, mutta Leena jatkaa sitä kysymyksellä (r. 6). Janan vastaus on nopea, ja hän jää odottamaan Leenan reaktiota. Siinä kestääkin tavallista pidempään, yli kaksi sekuntia.

Myös Leenan lyhyen reaktion *joo* jälkeen on yli kahden sekunnin tauko ennen hänen jatkokysymystään. Analyysin kannalta olisi tärkeää nähdä kuvassa myös Leena, jotta voisi havaita, onko hänen keskittymisensä keskustelussa vai jossain muualla. Myös Leenan kysymyksen (r. 9) jälkeen on poikkeuksellisen pitkä tauko, kaksi sekuntia, jonka jälkeen Jala ei vastaa Leenan rivin yhdeksän kysymykseen vaan tarjoaa lisätietoa lumiukosta. Nyt Leena kuitenkin reagoi Janan vuoron nopeasti ja hyväksyy sen riittäväksi vastaukseksi. Jälleen yli kahden sekunnin tauon jälkeen Leena jatkaa vuoroaan kysymällä uuden kysymyksen: *minkä te laitoitte sille päähä* (r. 12).

Rivien 12–13 vierusparin välissä oleva tauko on huomattavan pitkä, miltei neljä sekuntia. Noin kahden sekunnin kuluttua Leenan esittämän kysymysvuoron päättymisestä Jala nostaa katseensa taas Leenaan ja alkaa heiluttaa vasenta kättään kuin pompottaen koripalloa. Hän on tiiviin katsekontaktin perusteella tällä hetkellä selvästi keskittynyt keskusteluun: kenties käsiliike viestii sanan etsimisestä. Vastaus *hatu* onkin hitaampi kuin muut Janan vuorot.

Jalan katse palaa jälleen piirustukseen. Leenan jatkokysymys *mistä te saitte hatun* (r. 14) on vajaan sekunnin tauon jälkeen, samoin kuin Janan vastaus. Jala kääntää katseensa Leenaan vasta oman vuoronsa alussa. Leenan reaktio vastaukseen on yhtäaikainen Janan lisäyksen kanssa, mikä on tässä aineistossa melko poikkeuksellista. Pällekkäispuhunta vaikuttaa nimittäin tässä aineistossa harvinaisemmalta kuin muussa tutkimuksessa (esim. Schegloff 2000; Vatanen 2008; 2014).

Osallistujien huomio on selvästi osittain poissa keskustelusta. Jala palaa usein värittämään piirustustaan ja kiinnittää Leenaan huomiota lähinnä silloin kun vastaa tämän kysymykseen. Leenan kehollista toimintaa taas ei voi kuvakulman vuoksi analysoida, mutta hänen vuoronsa antavat viitteitä siitä, että hänenkin keskittymisensä olisi jakautunut: hän tuo vain vähän uutta sisältöä keskusteluun, hänen kysymyksensä ovat melko yleisluontoisia, hän tyytyy Janan antamiin minimivastauksiin ja keskusteluun syntyy keskimääräistä pidempiä taukoja.

5 PÄIVÄKOTIVUOROVAIKUTUKSEN INSTITUTIONAALISET PIIRTEET

Aineistossa on kahdenlaista materiaalia: kahdenvälistä keskustelua lasten piirustustehtävistä ja pienen ryhmän esiopetustuokio. Näistä etenkin opetustuokion vuorovaikutus on hyvin samankaltaista koulun luokkahuonevuorovaikutuksen kanssa. Kuitenkin myös opetustuokion ulkopuolella keskusteluissa on joitakin luokkahuonevuorovaikutuksen piirteitä, vaikka osa piirteistä luonnollisesti puuttuu.

Luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi sellaiset opettajan esittämät pedagogiset kysymykset, joihin hänellä itsellään on tiedossa vastaus (ks. Kleemola 2007: 61–62). Näitä kysymyksiä on enemmän opetustuokiassa. Piirustuksista puhuttaessa lastentarhanopettajat taas kysyvät pääosin aitoja kysymyksiä – kysymyksiä lasten lomatekemisistä, joihin oletettavasti vain lapsilla on tiedossaan vastaus. Pedagogisesta kysymyksestä poiketen aikuisella ei siis ole mielessään tietynlaista oikeaa vastausta, jota lapselta odotettaisiin tai toivottaisiin.

Samoin piirustustehtävästä puhuttaessa keskustelun osallistujia on prototyyppisestä luokkatilanteesta poiketen vain kaksi, mutta vuorovaikutuksessa näkyy keskustelun institutionaalinen rakenne esimerkiksi opetussyklinä. Onkin huomattavaa, että kouluun ja oppituntiin verrattuna näinkin erilaisessa vuorovaikutustilanteessa on luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillisiä piirteitä. Institutionaalinen vuorovaikutus päiväkodissa on siis ainakin osin samanlaista kuin koulussa.

Tämä luku käsittelee ensin opetustuokion vuorovaikutusta, sitten opetussyklin toteutumista piirustustehtävien pohjalta käydyissä keskusteluissa ja lopuksi institutionaalisuuden asteen vaihtelua keskusteluiden kuluessa.

5.1 Opetustuokion opettajajohtoinen keskustelu

Opetustuokiassa institutionaaliset käytännöt tuovat vuorovaikutukseen omanlaisiaan piirteitä. Seuraavassa esimerkissä näkyy kolme luokkahuonevuorovaikutukseen kuuluvaa piirrettä: opetussykli, viittaaminen ja elliptinen kysyminen. Tilanteessa Tiina on piirtänyt muodon taululle ja kysyy ryhmältä, mikä muodon nimi on. Tiina seisoo tussitaulun edessä ja lapset istuvat pöytien ääressä. Aila-avustaja istuu Ladariuksen vieressä avustamassa tätä.

Esimerkki 15

- 01 Tiina **käsi** ↓ylös jos tiedät mikä tuon muodon nimi on?
(1.6) MEHRY VIITTAA (1.6)
- 02 Tiina **Mehry.**
(0.7)
- 03 Mehry **oo.**
- 04 Tiina **se ov** ↑vähän ↓nii ku ↑oo↓kirjaim mut nyt me puhutaan
- 05 °↑**muo**↓doista° (.) nyt ei puhuta kirjaimista.
- 06 Aila =katsoppas tonne taululle [(-)]
- 07 Ladarius [mä] nään.
(2.0)
- 08 Tiina nääk ↓sää Ladarius?
(0.3)
- 09 Ladarius e,
(0.3)
- 10 Tiina >tuuk kattoo lähempää.<
LADARIUS MENE TAULUN VIEREEN KATSOMAAN
(2.0)
- 11 Aila mikä ↓>se on<.
- 12 Ladarius =#äh#,
- 13 Tiina **mikä** ↓se on.
(0.9)
- 14 Ladarius **ympyrä.**
- 15 Tiina =no ↑y:↓:mpyrä? [se on y:mpyrä.]
- 16 Petri [siis mä viitta]sin kyllä.

Esimerkissä on kaksi opetussyklin melko prototyypistä toteumaa. Ensimmäinen on heti esimerkin alussa: ensin Tiina esittää pedagogisen kysymyksen koko ryhmälle, ja osa ryhmän jäsenistä viittaa. Tiina antaa Mehrylle vastausvuoron (r. 1–2), jolloin tämä vastaa kysymykseen (r. 3), ja lopuksi Tiina esittää palautteen Mehryn vastauksesta (r. 4–5). Tässä tilanteessa Tiina ei hyväksy vastausta oikeaksi, vaan esittää selityksen, miksi vastaus ei ole hänen hakemansa: *se ov vähän nii ku ookirjain mut nyt me puhutaan muodoista, nyt ei puhuta kirjaimista*.

Myöhemmin rivillä 13 Tiina aloittaa uuden opetussyklin kysymällä Ladariukselta: *mikä se on*. Ladarius vastaa kysymykseen *ympyrä* ja Tiina hyväksyy sen: *no ympyrä, se on ympyrä*. Tiina toistaa vuorossaan kaksi kertaa Ladariuksen vastauksen: ensimmäisellä kerralla venyttäen sanan alkua ja korostaen ensimmäistä tavua korkeammalla intonaatiolla. Toisen

kerran hän toistaa sanan lauseessa *se on ympyrä*, eli eksplikoi sen, että kyseessä on hänen toivomansa vastaus. Lausuma päättyy laskevaan intonaatioon.

Tilanne on opetustuokion alkupuolelta, jolloin toiminta ja vuorovaikutus on hyvin opettajajohtoista. Tiina puhuu pääasiassa koko ryhmälle ja kysyy kysymyksiä, joihin lapset vastaavat. Vastausvuoro pyydetään pääosin viittaamalla. Lehtimaja (2007: 143–144) on havainnut, että viittaamalla puheenvuoron pyytäminen on yleisempää silloin, kun keskustelu koskettaa meneillään olevaa toimintaa, mutta toisaalta esimerkiksi avun pyytämiseen käytetään useammin oma-aloitteisia vuoroja. Rivillä yksi Tiina esittää koko ryhmälle kysymyksen, jonka vastaamiseen Mehry pyytää lupaa viittaamalla. Tämä on tyypillinen esimerkki opetustuokion kulusta: lapset viittaavat vain silloin, kun Tiina kysyy koko ryhmältä jonkin kysymyksen. Muut vuorot taas otetaan oma-aloitteisesti.

Erityisen mielenkiintoinen piirre esimerkissä on ensimmäisen syklin kysymyksen muotoilu. Rivillä yksi Tiina sanoo: *käsi ylös jos tiedät mikä ton muodon nimi on*. Kolmen sekunnin kuluttua hän sanoo Mehryn nimen valiten näin tämän vastaamaan. Mehry vuoro *oo* on selvästi vastaus kysymykseen *mikä ton muodon nimi on*. Tiina ei ole kuitenkaan esittänyt kysymystä missään vaiheessa vaan ohjeistanut vain vastauksen tietäviä nostamaan kätensä ylös. Vuoroja ei voikaan tulkita kysymykseksi irrallaan toisistaan: pelkkä Mehryn nimeäminen ei vielä viesti mitään siitä, miten hänen toivotaan reagoivan. Myös ensimmäinen lausuma jäisi pelkästään kehotukseksi osoittaa tietonsa, ellei Tiina valitsisi viittaajien keskuudesta jotakuta kertomaan tietonsa. Opetustilanne kontekstina ohjaa kuulijaa tulkitsemaan, että ensimmäisenä deklaraatiiviseen lausumaan sisällytetty interrogatiivinen sivulause on kysymys, johon vastaamista myöhemmin nimetyltä henkilöltä odotetaan. Tällaisia elliptisiä kysymyksiä on tässä opetustuokiossa yhteensä neljä: Tiina esittelee kokonaisuudessaan deklaraatiiviseen lausumaan sisältyvän kysymyksen, nimeää jonkun lapsista, ja nimetty vastaa alun vuoroon sisällytetyyn kysymykseen osoittaen näin tulkinneensa sen kysymysvuoroksi. Yhdessä lausumassa ei edes ole mitään interrogatiivisia aineksia (*sitten piirretään vielä yks muoto tänne*), mutta tehtävän konsepti lienee jo lapsille tuttu, sillä he viittaavat vuoron jälkeen, ja Tiina valitsee yhden lapsista vastaamaan.

5.2 Kahdenvälinen vuorovaikutus opetustuokiossa

Opetustuokion aikana Tiina puhuttelee suoraan joko Mehryä tai Ladariusta omasta aloitteestaan neljä kertaa. Ensimmäinen kerta on esimerkissä 15 oleva kysymys *nääk sää Ladarius*, kun Ladarius on avustajalle puhuessaan itse ottanut näkemisen ensin puheeksi

kenties kiinnittäen näin Tiinan huomion. Kuvakulma on rajattu niin, että Tiina ei näy, joten esimerkiksi hänen katsekontaktistaan ei voi tehdä päätelmiä. Kun Ladarius vastaa, ettei hän näe, Tiina kutsuu hänet katsomaan lähempää ja myöhemmin kysyy Ladariukselta, mikä piirretty muoto on.

Myöhemmässä vaiheessa tuokiota lapset muovailevat taipuvista tikuista kolmioita. Mehry ei saa heti tikkua taipumaan toivotulla tavalla.

Esimerkki 16

- 01 Tiina onnistuu↓ko ↑Mehry.
 (1.5)
 MEHRY VILKAISEE TIINAA JA KÄÄNTÄÄ HETI
 KATSEEN TAKAISIN ASKARTELUUN
- 02 Tiina tai↓ta ↑tiukasti.
 MEHRYN KATSE KÄY TAAS TIINASSA

Tiinan ensimmäinen vuoro on interrogatiivimuotoinen. Mehry osoittaa huomanneensa Tiinan puheen kääntämällä katseensa lyhyeksi hetkeksi Tiinaan, mutta ei sano mitään tai osoita muuten tulkinneensa vuoroa kysymykseksi. Tiina tulkinnee Mehryn vastaamattomuuden haluttomuudeksi saada tehtävään tarkempaa apua ja antaa lyhyen ohjeen poistuen sen jälkeen auttamaan toista ryhmäläistä. Vasta hetken kuluttua, kun Mehry viestii itse avun tarpeestaan taivuttamalla tikkua teatraalisesti ja sanomalla *äh*, Tiina tulee auttamaan häntä.

Kaksi muuta Tiinan aloittamaa suoraa puhuttelua ovat direktiivejä. Tunnin loppuvaiheessa Tiina pyytää pöydästä noussutta Mehryä palaamaan omalle paikalleen: *mee sää Mehry omalle*. Mehry vastaa: *mää meen hakemaan mun*, ja hän käy hakemassa jotain hyllyltä ja palaa paikalleen. Samassa tilanteessa piirretään ympyröitä tehtäväkirjaan, ja Tiina ohjeistaa tehtävän valmiiksi saaneita laskemaan kynänsä pöydälle. Ladarius jatkaa seuraavaan tehtävään, ja Tiina ohjeistaa: *ei mennä Ladarius vielä eteenpäin, kynä pöydälle*. Ladarius lopettaa tehtävän.

Muissa tilanteissa, joissa Ladarius tai Mehry ovat suorassa vuorovaikutuksessa Tiinan kanssa, aloite vuorovaikutukseen on tullut jommaltakummalta lapselta. Mehryn aloitteet käsittelevät käsillä olevaa tehtävää, ja hänen aloitteestaan syntyneet vuorovaikutustilanteet kestävät vain yhden vierusparin ajan. Seuraavassa esimerkissä Mehry pyytää apua, kun tehtävä ei onnistu.

Esimerkki 17

- 01 Mehry ää (0.7) ↑miks ↓tää ei pysy?
KATSE TIINASSA
- 02 Tiina pysyy ↓se ku sää ihan riit↓tävästi sitä taitat,

Esimerkissä Mehryn kysymys tulkitaan avunpyynnöksi. Hänen kysymyksensä *miks tää ei pysy* muodoltaan vaatisi selitystä, sillä sen aloittaa proadverbi *miksi* (ks. ISK 2004 § 734). Tiina ei kuitenkaan anna selitystä, vaan hän antaa ohjeen, miten toimimalla tikku pysyy toivotussa asennossa.

Myös seuraavassa esimerkissä Tiina muotoilee vastauksen niin, ettei se ole suora vastaus kysymykseen, mutta liittyy kysyttävään aiheeseen.

Esimerkki 18

- 01 Mehry voit sää antaa ↓mulle ↑pu↓nasan.
(1.3)
- 02 Tiina keltane o ↑iha ↓hyvä väri,

Esimerkki kuvaa hyvin suurinta osaa Mehryn muista kysymyksistä: ne ovat funktioltaan pyyntöjä. Tässä Mehry pyytää vaihtoehtokysymyksellä, voiko Tiina antaa hänelle hänellä jo olevan keltaisen tikun sijaan punaisen tikun. Tiina kuitenkin torjuu pyynnön. Hänen vastaukseensa ei sisälly suoraa myöntöä tai kieltä, mutta perustelu implikoi kieltävän vastauksen (ks. ISK 2004 § 1205). Preferoitu vastaus pyyntöön olisi suostuminen, ja selityksen sisällyttäminen preferoimattomaan vastaukseen onkin tyypillinen preferenssijäsennyksen ilmiö (ks. Tainio 1997). Tässä tilanteessa Mehry tyytyy perusteluun eikä esitä jatkokysymyksiä tai -pyyntöjä.

Muut kaksi Mehryn esittämää pyyntöä koskevat sitä, voiko tikun ottaa mukaan kotiin.

Esimerkki 19

- 01 Mehry saadaanks { ↓me nää,
{TIKKU PUTOAA SYLIIN, KATSE SEURAA
- 02 Tiina muo↓vaile ↑siitä,

Mehryn ensimmäinen esimerkin 19 kysymys on esitetty melko pian sen jälkeen, kun Tiina on antanut tikut lapsille. Preferoitu vastaus olisi edellisen esimerkin tavoin pyyntöön suostuminen. Tiina ei kuitenkaan taaskaan vastaa vaihtoehtokysymykseen kyllä eikä ei, vaan antaa

ohjeen, mitä tikulla tehdään. Opetus sykliä Yhdysvalloissa luonnontieteiden tunnilla tutkinut Candela (esim. 1999: 151–152) on havainnut, että opettajat saattavat ohittaa oppilaiden kysymyksen, jos se ei sovi heidän senhetkiseen tavoitteeseensa. Tässäkin tilanteessa Tiina ohjaa toiminnan takaisin oman tavoitteensa mukaiseksi ja pitää siten päätösvallan itsellään.

Ilmeisesti Mehry ei ole kuitenkaan tyytyväinen saamaansa vastaukseen, sillä hän kysyy samaa asiaa uudelleen myöhemmin, kun ollaan jo siirtymässä seuraavaan tehtävään ja laittamassa tikkuja pois. Tällä kertaa hän selventää kysymystä täydentämällä *kotiin*:

Esimerkki 20

- 01 Tiina ↑siellä muistat↓teko ↑kattokaa ↓tehtiiv viimeks niitä
 02 ↑riimi↓paritehtäviä?
 03 muistat↑teko? (0.3) niitä tehtiin
 04 [sivulta ↓neljä↑toista?]
 05 Mehry **[saaks näitä ↓ottaa] kotiin. NÄYTTÄÄ MUOTOILUTIKKUA**
 (0.5)
 06 Tiina **se pysyy ↓täällä (.) ↑me tarvi↓taan sitä täällä? (1.0)**
 07 ↑RIIMI↓PAREJA harjoteltiin viimeksi?

Nyt Tiina torjuu pyynnön selvästi ja antaa selityksen torjumiselle. On kuitenkin huomattava, että tässä tilanteessa, samoin kuin kahdessa edellisessä esimerkissä, Tiina välttää kysymyksen muotoilua kieltäväksi ja kiertää sen seuraavilla tavoilla: *keltainen on ihan hyvä väri, muovaile sitä ja se pysyy täällä, me tarvitaan sitä täällä*. Goffmanin mukaan (1967) ihmiset pyrkivät vuorovaikutuksessa säilyttämään sekä omat että toistensa kasvot. Tässäkin tilanteessa suoran torjumisen välttäminen suojelee Mehryn kasvoja. Torjuminen saa myös selityksen, eikä Mehry esitäkään vastalauseita tai jatkokysymyksiä, vaikka Tiinan vuoroon syntyy sekunnin mittainen tauko, jonka aikana Mehryllä olisi aikaa ottaa vuoro itselleen.

Mehryn kysymyksille yhteistä on, että ne kaikki käsittelevät meneillään olevaa toimintaa: tikkujen muotoilua. Keskustelu on muutenkin tiiviisti sidoksissa meneillään olevaan toimintaan ja opetustuokion kontekstiin, sillä Tiinan vastaukset eivät useinkaan vastaa kysymyksen kirjaimelliseen merkitykseen, vaan ne kytkeytyvät laajempaan toiminnan kontekstiin esimerkiksi antaen ohjeita. Vuorovaikutustilanteet myös kestävät vain yhden vierusparin verran. Mehry ei kommentoi Tiinan vastauksia millään lailla, ja Tiina jatkaa muuta toimintaa tai alkaa keskustella jonkun toisen kanssa.

Ladariuksen aloitteesta syntyvät vuorovaikutustilanteet eroavat Mehryn aloitteista siten, että ne eivät ole yhtä sidoksissa opetustuokion kontekstiin ja syntyvät keskustelut ovat

Mehryn aloitteesta syntyneitä laajempia. Tällaisia tilanteita, joissa Ladarius ottaa aktiivisen ja keskustelua eteenpäin vievän roolin, on kaksi. Lisäksi hän yrittää kaksi kertaa kiinnittää Tiinan huomion (esim. *Tiina Tiina tää on rikkim menny*), mutta Tiina ei reagoi hänen vuoroihinsa. Ensimmäisessä tilanteessa, jossa Ladarius toimii kysyjänä ja saa Tiinan liittymään keskusteluun, hän on noussut paikaltaan tussitaulun ääreen katsomaan lähempää taululle kirjoitettua sanaa.

Esimerkki 21

```

TIINA KIRJOITTAA TAULULLE
01 Ladarius  mä en {↑nää ↓mitään (sitä paitsi)
              {LÄHTEE TAULULLE KATSOMAAN
02 Aila      =käyk katso[massa.]
03 Tiina     [meek ↑kattoon.]
04 Ladarius  {mmm
              {NOJAUTUU KATSOMAAN TAULUA LÄHELTÄ (2.4)
05 Tiina     >se on< ↓aika ↑pitkä sana.
              TIINA LOPETTAA KIRJOITTAMISEN JA SIIRTÄÄ MAGNEETTEJA TAULULLA
              (0.6)
06 Ladarius  miks tää on niin
07           si[nisiä. (1.8) miks ne on ↑SINIsiä.]
08 Otso      [pe:runa {on pehmeää (perunaa)}
              {TIINA PERÄÄNTYY TAULULTA
              {LADARIUKSEN KATSE TIINAAN
              (0.3)
09 Tiina     {vih↓reitä,
              {OJENTAA TUSSIA KOHTI LADARIUSTA
              (0.5)
10 Ladarius  miks ne on ↑vih↓reitä,
              (0.2)
              LADARIUS KÄÄNTYY SELIN TIINAAN JA LÄHTEE OMALLE PAIKALLEEN
11 Tiina     mää ↓sain ↑uuden kynän.
              (.)
12 Ladarius  {#joo#
              {HYPÄHTÄÄ, KYHKISTYY JA HEITTÄÄ KÄDET ILMAAN
              (0.6)
13 Tiina     HEI (.) s:: (.) ↑sit ↓hiljasuus niin tavutetaan
14           ne kaikki vielä? (.) en↓sin ympyrä,
```

Esimerkin alussa Ladarius lähtee paikaltaan katsomaan taulua lähempää. Hän saa luvan lähteä, kun on jo matkalla. Rivillä kuusi hän avaa keskustelun Tiinan kanssa kysymyksellä, mutta se ei liity taululle kirjoitettuun sanaan, vaan sanojen väriin: *miks tää on niin sinisiä* (r. 6–7). Ensimmäisen ja toisen kysymyksen välillä on tavallista pidempi tauko, melkein kaksi sekuntia, jonka jälkeen Ladarius muokkaa kysymystään: *miks ne on sinisiä*.

Ladariuksen kuudennen ja seitsemännen rivin ensimmäisen kysymyksen ongelmallisuus voi johtua sen epätavallisesta muodosta: subjekti on yksikössä mutta predikaatiivi monikossa. Myös sanan *niin* käyttö on epätyypillistä. Sanaa käytetään adjektiivin edellä intensiteettimääritteenä, mutta se ei ole esimerkiksi *hyvin* tai *kovin* -sanojen tapaan erityisen taajakäyttöinen, vaan on erikoistunut tiettyihin sanaliittoihin tai kollokaatioihin, esim. *söin niin paljon että halkean* (ISK 2004 § 853, 1160). Myös adjektiivin *sininen* intensiteetin määrittelyminen ei tunnu lauseessa luontevalta, sillä vaikka joissain tilanteissa värien vertailu on mahdollista, ne lukeutuvat kuitenkin varsinaisesti absoluuttisiin adjektiiveihin ja saavat intensiteettimääreitä vain harvoissa tilanteissa (ks. mt. § 606). Epätyypillisten sananvalintojen lisäksi puheena oleva tussi on vihreä, ei sininen. Kaikki nämä seikat voivat vaikuttaa siihen, että kysymys ei ole välttämättä helposti tulkittava tarkoittamaan kysymystä tussin tai taululle kirjoitettujen sanojen väristä.

Ladariuksen täsmennetyin kysymyksen jälkeen Tiina reagoi kysymykseen nopeasti ja esittää korjauksensa: *vihreitä* (r. 09). Ladarius korjaa kysymystään vielä kerran: *miks ne on vihreitä* (r. 10). Hän kääntyy palaamaan paikalleen heti saatuaan kysymyksen sanottua ja on siis selin Tiinaan tämän vastatessa: *mää sain uuden kynän* (r. 11). Sekvenssi on siitä harvinainen tässä aineistossa, että muissa tilanteissa lapset eivät reagoi aikuisen vastaukseen sanallisesti. Tässä kuitenkin Ladarius hypähtää ja hyväksyy selityksen lyhyellä vastauksella *joo* (r.12). Tämän jälkeen Tiina suuntaa taas puheen koko ryhmälle ja tilanne päättyy.

Toisessa tilanteessa, jossa Ladarius on aloitteellisena toimijana, opetustuokio on jo loppuillaan. Valtaosa ryhmäläisistä on saanut valmiiksi tehtävän, jossa piirretään ympyröitä. Kolme muuta lasta on keskustellut Tiinan kanssa edessä hämmöttävästä viikonlopusta. Keskusteluun syntyy yli sekunnin mittainen tauko, jonka jälkeen Ladarius aloittaa uuden keskustelunaiheen.

Esimerkki 22

- 01 Ladarius **tiäksää ↓mi↑tä ↓Tiina?**
 02 (0.5) **tiäksää minne ↓mää meen ↑huo↓menna?**
 03 Tiina =en ↓tiedä?

- 04 Ladarius mäa ↓meen ↑huomenna kiina↓lais (.) ravintolaan
- 05 Tiina =@meetkö@ (.) ↑ke↓nen kanssa,
(0.4)
- 06 Ladarius ↑en tiedä.
- 07 Tiina =äidin kanssa.
- 08 Ladarius =ei? (0.7) mun äitin ↓siskon kaa,
- 09 Tiina =@↑tä↓din kanssa@ kiina↓laiseen ↑ravin↓tolaa (0.9) [i↑hanaa,]
- 10 Ladarius [se on os↓ta]rissa
(0.4)
- 11 Tiina os↓tarilla
- 12 Ladarius =ni,
- 13 Tiina =↑mitä ↓sä meinaat ↑syödä siellä,
(0.3)
- 14 Ladarius riisiä.
- 15 Tiina riisiä ↓ainakin (0.3) ↑mitä muuta.
- 16 Ladarius =e (0.4) ↑ei ↓muuta,
(0.5)
- 17 Tiina e:i ↓muuta ↑syök kevät↓kääryleitä.
(0.4)
- 18 Ladarius mitä?
- 19 Tiina =syöt kevät↓kääryleitä?
(0.6)
- 20 Ladarius h↓y:↑i
- 21 Aila {mitä ↓ne [pitää ↑sisällään.
{KATSEKONTAKTI TIINAAN
- 22 Tiina [eksää tykkää ↓niistä,
LADARIUS PUISTAA PÄÄTÄÄN
- 23 Aila {mitä ne pitää sisäl↓lään ne (.) kääryleet.
{KATSEKONTAKTI LADARIUKSEEN

Ladarius aloittaa keskustelun uutisen kertomista valmistelevalla esijaksolla *tiäksää mitä Tiina*. Kysymyksen tarkoitus on saada vastaanottaja asettumaan kuulijaksi, ja sen odotuksenmukainen vastaus olisi *no* (ISK 2004 § 1218). Tiina ei kuitenkaan reagoi tai ehdi reagoida kysymykseen, ja Ladarius jatkaa puolen sekunnin jälkeen *tiäksää minne mäa meen huomenna*. Tähän Tiina vastaa preferoidusti, että ei tiedä, ja Ladarius pääsee kertomaan uutistaan (r. 4). Tiinan seuraava vuoro alkaa lausumalla: *meetkö*. Interrogatiivimuotoinen lausumaa ei käytetä kuitenkaan kysymyksenä vaan viestinä uutisen vastaanottamisesta. Tiina ei nimittäin jää odottamaan vastausta Ladariukselta vaan jatkaa vuoroaan varsinaisella kysy-

myksellä: *kenen kanssa* (r. 5). Tässä kysyjän rooli vaihtuu Ladariukselta Tiinalle: Ladarius kertoo uutistaan ja Tiina kysyy siitä täsmentäviä kysymyksiä.

Rivillä kuusi Ladarius vastaa, että hän ei tiedä, kenen kanssa menee ravintolaan. Tähän Tiina esittää ehdotuksen *äidin kanssa* (r. 7). Vuoroa käsitellään kysyvänä deklaraatiivina, sillä Ladarius vastaa siihen kieltävästi. Hän myös korjaa Tiinan oletusta: hän ei mene ravintolaan äidin vaan äidin siskon kanssa.

Osallistujien epäsymmetriset roolit tulevat esiin siinä, että Tiina esittää korjauksia Ladariuksen vuoroihin. Esimerkiksi rivillä yhdeksän Tiina korjaa Ladariuksen ilmauksen *mun äidin sisko* yleisemmin käytettäväksi ilmaukseksi *täti*. Hän myös täydentää vuoron laajemmaksi lausumaksi: *tädin kanssa kiinalaiseen ravintolaan, ihanaa*. Tämän jälkeen Ladarius antaa lisätietoa ravintolasta kertomalla, että *se on ostarissa*¹ (r. 10). Nyt Tiina korjaa Ladariuksen inessiivimuodon adessiivimuodoksi *ostarilla* (r. 11).

5.3 Opetussykli luokan ulkopuolella

Myös opetustuokion ulkopuolella käydyissä keskusteluissa on opetussyklin toteumia: vuoro-vaikutus koostuu monissa tilanteissa aikuisen esittämästä kysymyksestä, lapsen vastauksesta ja aikuisen palautteesta, jossa vastaus useimmiten hyväksytään.

Seuraavassa esimerkissä Leena-lastentarhanopettaja ja Jala keskustelevat joululomasta. He ovat pöydän molemmin puolin, ja Jala piirtää istuen pöydän ääressä. Kuvassa näkyy vain Jala; Leena jää kuvasta vasemmalle. Jalan katseen suunnasta päätellen Leena seisoo ja nojaa pöytää vasten. Videon alussa Jala piirtää prinsessaa ja Leena avaa keskustelun.

Esimerkki 23

- 01 Leena **ke↑nen kanssa Jala sää ↑teit lu↓miukkoo?**
(1.7)
- 02 Jala **isosisko,**
- 03 Leena **isosiskon kanssa.**
- 04 Jala ↑ja Nasira.
(0.3)
- 05 Leena ja ↑Nasiraki oli (nyt) °auttamassa°

¹ Olen korvannut nauhalla olevan paikannimen tässä samoin taipuvalla ja käytettävällä sanalla *ostari*.

Rivien 1–3 vuorot muodostavat rakenteeltaan prototyypin opetuskielen. Tässä Leenan kysymys ei kuitenkaan ole pedagoginen vaan aito, sillä oletettavasti hänellä ei ole taustatietoja puheena olevasta tilanteesta. Tästä huolimatta vuorot rakentuvat opetuskielen mukaisesti. Leena esittää kysymyksen: *kenen kanssa Jala sä teit lumiukkoo*, Jala vastaa ja Leena rekisteröi vastauksen. Leena vaikuttaa tyytyväiseltä saamaansa vastaukseen, sillä palautevuoro päättyy laskevaan intonaatioon, kun taas nouseva intonaatio voisi olla merkki toiveesta täydentää vastausta (ks. Ruuskanen 2007: 103–104). Prototyypisistä opetuskielistä poiketen sekvenssi kuitenkin jatkuu Jalan aloitteesta, ja hän jatkaa vastaustaan: *ja Nasira*, minkä Leena puolestaan hyväksyy rivillä viisi.

Leenan palautteet toistavat Jalan antaman vastauksen ja tarjoavat siihen lisää kielenaineksia. Esimerkiksi vuorossa *isosiskon kanssa* (r. 3) Leena lisää Jalan antamaan vastaukseen genetiivin päätteet ja *kanssa*-sanat. Samoin rivillä 5 (*Nasiraki oli auttamassa*) Leena täydentää Jalan vastauksen kokonaiseksi lauseeksi. Ruuskasen mukaan (2007: 98) opetuskielissä korjaus sulautetaan uuden tiedon hyväksyvän arvion sisään. Näyttääkin siltä, että vaikka keskustelussa ei ole varsinaisia oikeita tai vääriä vastauksia, Leena täydentää Jalan melko suppeita vastauksia juuri kielen näkökulmasta, ei niinkään esimerkiksi sisällön. Myös Savijärven tutkimuksessa (2011: 56–57) kielikylpypäiväkodin opettajat käyttävät syntaktisesti täydellisiä lausumia täydentäessään lasten suppeita tai eri kielellä tuotettuja vuoroja.

Opetuskieli ei yleensä kuitenkaan toteudu prototyypisessä muodossaan. Seuraava katkelma on osa samaa keskustelua kuin esimerkki 23.

Esimerkki 24

- 01 Leena **min↓kä te laitoitte sillep ↑päähä.**
(3.9)
- 02 Jala **<hatu.>**
(0.8)
- 03 Leena **↑mistä te saitte hatun.**
(0.8)
- 04 Jala **↑mun ko↓too.**
- 05 Leena [aa]
- 06 Jala **[>se ov< van]ha.**
(0.4)
- 07 Leena **↑vanha.**
- 08 **=anto↓ko äiti luvan.**
(0.9) JALA NYÖKKÄÄ
- 09 Leena **<kiva.>**

Esimerkissä on kolme opetussykliä. Ensimmäinen toteuma on riveillä 1–3, jossa kolmannen rivin palaute sulautuu jo seuraavan syklin aloittavaan kysymykseen. Edellisestä syklistä irrallaan tarkasteltuna kolmannen rivin kysymys *mistä te saitte hatun* ei osoita merkkejä muusta roolista kuin uuden syklin aloittavasta kysymyksestä. Sen sisältö kuitenkin osoittaa sen hyväksyvän Jalan vastauksen. Myös tässä katkelmassa Leena täydentää Jalan vastausta toistamalla sen omassa vuorossaan – nyt tarjoamalla haetun sijamuodon kokonaisuudessaan.

Rivien 3–7 sykli alkaa prototyypisenä, mutta Jala täydentää vastaustaan yhtä aikaa, kun Leenan palautevuoro alkaa. Tällä kertaa seitsemännen rivin palaute on toisto, jossa ei ole uusia kielellisiä elementtejä. Rivillä kahdeksan Leena aloittaa jälleen uuden syklin. Jala vastaa nyökkäämällä ja Leena hyväksyy vastauksen.

Kysymyssarjat voivat olla lyhyitä tai pitkiä. Esimerkissä 11 on Abarin ja Leenan välinen keskustelu. Osallistujat istuvat pöydän ääressä ja tutkivat Abarin joululomastaan piirtämää kuvaa.

Esimerkki 25

- 01 Leena noni?
(1.6)
- 02 sit sä ↓piirsit tommosem ↑**pallon**.
(0.8)
- 03 onks se ↑sun **pallo**.
- 04 Abar =on,
(0.9)
- 05 Leena mitä sillä ↓tehtii sillä ↑**pal**↓**lolla**?
- 06 Abar heitetään °(kö se on.) (0.6) (**se osuu**)°
(0.2) [↑**maaha**.]
- 07 Leena [mitä?]
(0.7)
- 08 Abar ei (.) **eis saa osuum maaha**.
- 09 Leena ↑**miksei** ↓**saa osua maaha**,
(0.3)
- 10 Abar muu↓te (.)↑muu↓ten nää (0.4)
°muutet tännet **tulee** ↑**hiekkaa**.°
(0.5)
- 11 Leena ↑mitä ↓tapahtuu jos siihen **tulee** ↑**hiekkaa**.
(0.7)
- 12 Abar tu↓lee (0.2) ↑sii↓hen tulee tulipalo.

- (0.3)
- 13 Leena oi↓keesti,
- 14 Abar =jo↓↑o:: (.) >↑siel ↓on< ↑pom↓mi sisällä,
(1.4)
- 15 Leena leikik ↓sää ↑sillai,
(0.7)
- 16 Abar joo,
(0.3)
- 17 Leena että leikisti tapah↑tuu nii.
(0.4)
- 18 **eikä saa osua maaha.**
(0.2)
- 19 Abar °joo°,
- 20 Leena nii,

Katkelmassa Leenan kysymykset rakentuvat joko Abarin vastauksien tai Leenan omien aikaisempien kysymysten varaan. Useissa kysymyksissä myös toistuu aineksia aiemmista vuoroista. Toistuvat ainekset on lihavoitu esimerkkiin. Kysymyssarjan voi nähdä rakentuvan useista opetussykleistä, sillä Leena haastattelee Abaria tämän piirtämästä kuvasta. Syklin palautevuoro on uusi kysymys, paitsi rivillä 20, jolloin Leenan kuittaus hyväksyy Abarin vastauksen ja aiheen käsittely loppuu.

Ensimmäiseen vuoroon riveillä 1–3 puheenaihe poimitaan piirustuksesta. Abar ei rivillä neljä tarjoa lisätietoa, joten Leena kysyy viidennellä rivillä lisäkysymyksen edellisessä vuorossa esittelemästään pallosta: *mitä sillä tehtiin sillä pallolla?* Tekoa tai tapahtumista hakevan hakukysymyksen sijoittuminen kysymyssarjan alkupuolelle on aineistossa hyvin tyypillistä. Tässä tekoa hakeva kysymys on kuitenkin vasta kolmantena, kun muissa sarjoissa se on ensimmäisenä tai toisena. Nyt Abar tarjoaa lisätietoa riveillä kuusi ja kahdeksan (*ei saa osua maaha*), ja Leena kysyy siitä jatkokysymyksen (*miksei saa osua maaha*). Jälleen Abar tarjoaa lisää materiaalia, johon Leena tarttuu: *muuten tänne tulee hiekkaa* → *mitä tapahtuu jos siihen tulee hiekkaa*.

Seuraavissa Leenan esittämissä kysymyksissä riveillä 13, 15 ja 17–18 kysymyksen poimiminen edeltävästä keskustelusta ei tapahdu enää sanaston tasolla. Aiemmat kysymykset ovat poimineet aiheensa aina edeltävästä kysymyksestä, ja hakeneet siihen jotain lisätietoa: *mitä pallolla tehtiin, mitä seuraavaksi tapahtui*. Tämä kaava kuitenkin katkeaa, ja sen sijaan uusien kysymysten funktiona on selvittää tarinan todenperäisyyttä. Leenan rivin 13 vuoro *oikeesti* toimii samaan tapaan kuin vuoro *ihanko totta*: kuvaamaan epäilyä (ks. ISK 2004 §

1729). Hymyillen lausutussa vuorossa ei kuitenkaan ole syyttävää sävyä. Abar vastaa aiemman keskustelun mallin mukaan tarjoamalla lisätietoa: *joo, siel on pommi sisällä* (r. 14). Nyt Leena ei kuitenkaan enää vie keskustelua eteenpäin, vaan palaa tarkistamaan, onko kyseessä leikki. Keskustelussa näkyy samanlainen pedagoginen tavoite kuin luvussa 5.2, ja kun Abar ei oma-aloitteisesti kerro, että räjähtävä pallo olisi kuvitelmaa, Leena tarjoaa oman tulkintansa vahvistettavaksi kahdessa vuorossaan riveillä 15 ja 17–18 (*leikik sää sillai – – että leikisti tapahtuu nii eikä saa osua maaha*).

Rivillä 11 näkyy jälleen palautteeseen sisällytetty kielellinen korjaus (*tänne tulee hiekkaa* → *siihen tulee hiekkaa*). Korjauksia on kuitenkin vähemmän kuin Jalan kanssa keskusteltaessa. Esimerkiksi rivillä 9 Leena ei lisää ”maaha”-muodon perään n-äännettä, vaikka esimerkeissä 9 ja 10 hän ääntää genetiivin päätteet tarkasti (*isosisko* → *isosiskon*; *hatu* → *hatun*). Toisaalta n-lopulla on vahvempi merkitystä kantava tehtävä *hatun*-genetiivimuodossa kuin *maahan*-illatiivimuodossa, jossa jo sijapäätteen osa *-ha-* ilmaisee merkitystä. Jalan kanssa keskusteltaessa suuri osa Leenan tarjoamista täydennyksistä onkin nimenomaan genetiivin päätteiden lisääminen päätteettömiin sanoihin.

5.4 Institutionaalisuuden asteen vaihtelu

Luvuissa 5.1 ja 5.2 näkyy, kuinka esiopetustuokiassa on sekä opettajajohtoista vuorovaikutusta että lasten aloitteesta alkanutta vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen institutionaalisuus myös vaihtelee. Tuokion alkupuolella vuorovaikutus on Tiinan vahvasti dominoimaa: hän puhuu paljon ja vaatii osallistujien huomion (sanallisesti esim. *kuulkaas eskarit mulla on asiaa; katso tänne*). Tuokion alussa Tiina piirtää muotoja taululle ja pyytää lapsia nimeämään muotoja. Opetussykli on käytössä, eli hän antaa palautteen lasten vastauksista. Lisäksi tässä tuokion vaiheessa lapset pyytävät puheenvuoron viittaamalla. Tuokion keskivaiheilla lapset muovailevat taipuisista tikuista muotoja. Osan aikaa Tiina ohjeistaa koko ryhmää, mutta pääosin vuorovaikutus on hänen ja jonkun lapsen kahdenvälistä keskustelua, jossa Tiina antaa neuvoja tai varmistaa tehtävän sujumista. Tuokion loppuosassa lapset tekevät yhden harjoituksen tehtäväkirjaansa. Tällöin Tiinalla on taas koko ryhmälle kehoituksia antava rooli. Kaikkein kevyintä institutionaalisuus on aivan tuokion lopussa, kun valtaosa lapsista on saanut harjoituksen valmiiksi, ja viimeisiä odoteltaessa lapset ja Tiina käyvät keskustelua tulevasta viikonlopusta. Koko opetustuokiolle on yhteistä, että Tiina esittää valtaosan kysymyksistä, ja lasten aloitteisiin hän vastaa pääosin yhdellä vuorolla, joka ohjaa toimintaa takaisin kohti hänen asettamaansa tavoitetta (ks. luvut 5.1 ja 5.2, esimerkit

15–20). Myös Lehtimaja (2007: 143–144) on havainnut, että oppitunnilla institutionaalisuuden aste vaihtelee sen mukaan, mikä on keskustelun konteksti: tehtäviä tehtäessä tai opetuskeskustelun aikana vuorovaikutus on institutionaalisempaa, kun taas niiden keskusteluiden, joiden topiikki jää tunnin varsinaisen työjärjestyksen tai tavoitteen ulkopuolelle, vuorovaikutus on vapaampaa.

On ymmärrettävää, että opetustuokion lisäksi myös piirustustehtävää käsittelevissä keskusteluissa on luokkahuonevuorovaikutuksen piirteitä, sillä osallistujien institutionaaliset roolit ovat vahvasti läsnä keskustelujen luonteen vuoksi. Lapset ovat saaneet tehtävän, omasta joululomasta kertovan kuvan piirtämisen, ja keskustelujen aihe on juuri käynnissä oleva tai äsken tehty tehtävä. Aikuisen rooli on siis tilanteissa tehtävän antaneen opettajan rooli. Kaikkein vahvimmin institutionaalisia ovat ne keskustelut, joissa lastentarhanopettajat kirjoittavat kuviin kuvatekstejä: keskustelut ovat aivan kuin haastatteluja (ks. esim. esimerkki 24). On mielenkiintoista, että keskustelujen sävy vaihtelee pikemminkin keskustelijan kuin keskustelutilanteen mukaan. Jala, Mehry ja Abar sitoutuvat institutionaaliseen rakenteeseen: he vastaavat aikuisten kysymyksiin ja antavat vastuun keskustelun etenemisestä olla aikuisten vastuulla. Mehry tekee muutaman keskustelun avaavan aloitteen esiopetustuokiossa esittäen Tiinalle kysymyksiä, mutta hän ei jatka keskustelua Tiinan takaisin työjärjestyksen suuntaan ohjaavien eli institutionaalista järjestystä noudattavien vastausten jälkeen. Ladarius taas ottaa enemmän vastuuta keskustelun kulusta. Hän esittää muita lapsia enemmän kysymyksiä ja tekee aloitteita valitsemiinsa keskustelunaiheisiin.

Seuraavat esimerkit ovat ainoasta keskustelusta, jossa Jala ottaa aktiivisen roolin.

Esimerkki 26

- 01 Leena {lai↓tat tännev vielä sun nimi?
 {PUHUU MATILLE JA OJENTAA PIIRUSTUKSEN TÄLLE
 (0.7)
- 02 Matti joo,
 (0.9)
 JALA KURKOTTAA PÖYDÄN YLI OJENTAMAAN PIIRUSTUKSEN LEENALLE
- 03 Leena [hyvä?]
- 04 Jala [↑O:LE] ↓HYVÄ,
 (1.3)
- 05 Leena **hie:no** ↑**mikä** tännet tuli.
 (1.4)
- 06 Jala ↑liu↓°kumäki°,
- 07 Leena =no:↓nii ↑kuka ↓sielä menee liukumäessä.

08 Jala =minä.
 09 Leena =sinä ↓meet (0.2) o:kei? (0.5) ↑mikä tää o.

Tilanteen alussa Leena keskusteleo Matin kanssa. Jalan katsekontakti on Leenassa ja hän pitää piirustustaan korkealla. Heti kun Matti on vastannut myöntävästi Leenan kysymyksen ja saanut piirustuksensa takaisin, Jala ojentaa omansa Leenalle. Jalan vuoro *ole hyvä* on yhtäaikainen Leenan Matille esittämän palautteen aikana.

Leena tarttuu Jalan kutsuun. Hän ottaa piirustuksen vastaan, kehuu sitä ja kysyy siitä kysymyksen. Keskustelu jatkuu kuuden opetussyklin ajan, joissa joka vuorollaan Leena kuittaa Jalan vastauksen ja kysyy seuraavan kysymyksen. Jalan vuorot koostuvat vain vastauksista Leenan kysymyksiin. Seuraavassa esimerkissä näkyy tilanne kuudennen opetussyklin alusta eteenpäin.

Esimerkki 27

01 Leena liimasitko=↑as↓kartelit sellasen kuusen niin↑kö
 (0.3) JALA NYÖKKÄÄ
 02 joo:?
 (3.1) SALLA OJENTAA PIIRUSTUKSENSA LEENALLE
 JA TÄMÄ KIINNITTÄÄ HUOMIONSIA SIIHEN
 03 Jala ja ↑sit ↓me leikittiin että mun ↑äi↓ti os↓taa meiltä,
 04 (0.3) me ↑leikittiin ↓että (0.2) [(osto sei)]
 05 Leena [o:kei?]
 06 Jala (.) mun ↑äiti on ↓tässä ja mä ↓oon tässä?
 07 Leena =joo?
 (0.4)
 08 Jala mu ↑äiti ↓tulee ↑ostaak <kuusia>.
 09 Leena =nii(h) [he he]
 10 Jala {[↑leik]↓kikuuse.
 {KÄÄNTYY PUHUMAAN KUVAAJALLE
 LEENA LASKEE JALAN PIIRUSTUKSEN PÖYDÄLLE JA
 ALKAA KESKUSTELLA SALLAN KANSSA

Rivillä kaksi on Leenan palautevuoro Jalan kysymyksen. Sen jälkeen Leena kiinnittää huomionsa toisen lapsen piirustukseen. Jala ei kuitenkaan ole valmis lopettamaan keskustelua vaan jatkaa sitä. Rivien kolme ja neljä vuorolla hän jatkaa kertomustaan lomasta: *ja sit me leikittiin että mun äiti ostaa meiltä, me leikittiin että* –. Nyt Leenan kiittaukset ovat lyhyitä, eikä niitä seuraa enää jatkokysymys (r. 5, 7 ja 9). Ensimmäisen ja toisen tällaisen kiittauksen

jälkeen Jala jatkaa puhettaan: hän ei myöskään jää odottamaan Leenan mahdollisia kysymyksiä. Kolmannen kuittauksen jälkeen Jala kuitenkin tulkitsee keskustelun olevan ohi ja kääntyy jatkamaan kertomustaan kuvaajalle. Tällöin myös Leena aloittaa keskustelun Sallan kanssa. Tässä tilanteessa ei voi tehdä päätelmiä Leenan kehonkielestä, sillä hänen kasvonsa ovat rajautuneet kuvan ulkopuolelle. Esimerkiksi hänen katsekontaktinsa viestinee jotain hänen orientoitumisestaan joko Jalaan tai hänen puheilleen pyrkivään Sallaan, ja se antaisi myös lisävihjeitä siihen, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat siihen, että Jala tulkitsee keskustelun loppuneen.

Esimerkissä 26 ja 27 keskustelun institutionaalinen sävy on selvä, sillä kumpikin osallistuja sitoutuu rooliinsa. Luvuissa 5.1 ja 5.2 nähdään, kuinka Mehry toimii oppilaan roolissa, kun taas Ladarius pyrkii viemään keskustelua vapaampaan suuntaan ja pois opetustuokion aiheesta. Myös seuraava esimerkki on katkelma tilanteesta, jossa Tiinan rooli opettajana on selvä: hän opastaa Ladariusta kirjoittamaan nimensä piirustukseen. Ladarius ei kuitenkaan tässäkään tilanteessa tyydy oppilaan rooliin ainakaan kovin suostuvaisesti. Nauha alkaa kesken keskustelun. Ladarius on jo kirjoittanut osan nimestään, mutta kaksi kirjainta puuttuu.

Esimerkki 28

01 Tiina tie↑dät ↓sit↑tes ↓seuraavan?
 02 Ladarius (kyllä↓:::?)
 03 Tiina mu:istele?
 (0.5)
 04 Ladarius ↑en ↓tierä,
 05 Tiina ↓tiedät ↑sää höpsit ↓mulle,
 06 Ladarius =↑E:N ↓HÖPsi.
 07 Tiina =höpsit,
 (0.7) LADARIUS KIRJOITTAA KIRJAIMEN
 no: niin tiesit
 08 >↑mikä< se on,
 (1.3)
 09 Ladarius en >haluak ↓{kertoo<,
 {KIRJOITTAA VIIMEISEN KIRJAIMEN
 10 Tiina et haluak kertoa.
 11 Ladarius (noo) pitkä,
 12 Tiina mitäs siinä lukee.
 (0.8)
 13 Ladarius ETKÖ SINÄ ↑TIE[RÄ.]

- 14 Tiina [no] ↑tie↓dän mutta tiedäk sää?
(0.3)
- 15 Ladarius =e:n.
(0.6)
- 16 Tiina <↓tiedät?>
(0.7)
- 17 Ladarius ↑e:n mä ↓juksele,
(0.3)
- 18 Tiina ju:k↑se↓let mua,

Ladarius on haluton kirjoittamaan nimeään ja välttelee myös Tiinan kysymyksiin vastaamista. Opettajan ja oppilaan roolit odottaisivat häneltä edes vastaamisen yrittämistä, vaikka hän ei kenties osaisikaan niihin vastata. Toisaalta koulussakaan oppilaat eivät ole aina yhteistyöhaluisia, ja he kyseenalaistavat opettajan valta-asemaa.

Keskustelussa on kolme Tiinan esittämää varsinaista kysymystä. Rivillä kahdeksan Tiina pyytää Ladariusta nimeämään juuri kirjoittamansa kirjaimen. Ladarius kuitenkin vastaa melko pitkän tauon jälkeen, että hän ei halua kertoa (r. 9), ja samalla kirjoittaa nimensä loppuun. Raevaara (1997: 80) esittää, että vastaajan orientoituminen vierusparirakenteeseen näkyy siinä, että vaikka hän ei vastaisi esitettyyn kysymykseen, hän tarjoaa siihen jonkin syyn. Tässäkin Ladariuksen vastaus on selitys sille, miksei hän anna preferoitua vastausta. Tiina kuittaa Ladariuksen vastauksen toistamalla: *et haluak kertoa* (r. 10). Keskustelussa ei siis synny ongelmaa.

Rivillä 12 Tiinan kysymys *mitä siinä lukee* viittaa Ladariuksen juuri kirjoittamaan nimeen. Ladarius kieltäytyy jälleen vastaamasta esittämällä vastakysymyksen: *etkö sinä tierä*. Tähän Tiina vastaa välittömästi, että hän tietää, ja esittää samalla uuden kysymyksen: *mutta tiedäk sää*. Hän siis ottaa takaisin dominoivan roolin. Ladariuksen kysymys on siitä poikkeuksellinen, että pedagogisissa kysymyksissä on yleensä keskustelun kaikkien osallistujien tiedossa, että opettaja tietää kysymykseen vastauksen: opettajan kysyminen ja oppilaiden vastaaminen on vain yhteinen sanaton sopimus. Yksi vaihtoehto vastaamisesta kieltäytymiseen on se, että Ladarius ei syystä tai toisesta halua vastata Tiinan kysymykseen. Vaihtoehtoisesti on myös mahdollista, että hän ei ole tottunut pedagogisiin kysymyksiin sekä opettajan ja oppilaan institutionaalisiin rooleihin ja siksi kyseenalaistaa typerän kysymyksen.

6 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kysymys–vastaus–vieruspareja lastentarhanopettajan ja kakkoskielisen lapsen välisissä keskusteluissa on, millaiset vuorot tulkitaan kysymyksiksi, millaisia funktioita kysymyksillä on ja miten ne rakentavat institutionaalista vuorovaikutusta.

Aineistossa oli huomattavasti eniten haku- ja vaihtoehtokysymyksiä, jonkin verran kysyviä deklaratiiveja ja partikkelikysymyksiä sekä vähän disjunktiivisia vaihtoehtokysymyksiä, elliptisiä kysymyksiä ja alisteisia kysymyslauseita. Kysymykset saivat valtaosin niiden hakualueen mukaisia vastauksia, ja vastaukset laajenivat vain harvoissa tapauksissa suppeinta mahdollista vastausta laajemmiksi. Useimmin vastaukset laajenivat sellaisissa tapauksissa, joissa esimerkiksi oletuksen, arvauksen tai pyynnön esittävään vaihtoehtokysymykseen annettiin kieltävä vastaus. Etenkin lasten vastauksista moni oli yksisanainen.

Kysyviksi tulkittiin pääosin vuorot, joissa oli interrogatiivisia aineksia. Myös jotkin deklaratiiviset lausumat, jotka esimerkiksi esittivät oletuksen tai arvauksen vain vastaajan tiedossa olleista asioista, tulkittiin kysymyksiksi. Lisäksi etenkin opetustuokiassa lastentarhanopettaja esitti elliptisiä vuoroja, jotka lapset tulkitsivat kysymyksiksi keskustelukontekstin ja aiempien vuorojen perusteella. Myös joitakin alisteisia kysymyslauseita käsiteltiin kysymyksinä, vaikka niiden päälause oli deklaratiivinen.

Kysymysten funktio oli pääosin saada kysyjältä puuttuvaa informaatiota. Aikuiset esittivät myös pedagogisia kysymyksiä, jotka testasivat lasten osaamista, sekä kehotuksia. Lapset taas esittivät pyyntöjä ja käyttivät vaihtoehtokysymystä uutisen kertomisen alustamiseen. Näissä funktioissa näkyivät myös osallistujien institutionaaliset roolit, sillä lapset eivät esimerkiksi esittäneet lainkaan interrogatiivimuotoisia kehotuksia tai pedagogisia kysymyksiä. Institutionaalisuus näkyi myös aikuisten käyttämässä opetussyklissä: he esittivät arvioita lasten antamista vastauksista ja esimerkiksi täydensivät niitä muodostaen yksisanaisista vastauksista kokonaisia lausumia tai lisäten sijapääätteitä.

Tässä luvussa suhteutan tutkimuksen tulokset sekä keskustelunanalyttiseen että toisen kielen omaksumisen tutkimukseen. Lopuksi tarkastelen alussa asettamieni tavoitteiden saavuttamista ja tutkimuksen asettumista tutkimuskentälle.

6.1 Tulokset keskustelunanalyysisessä viitekehyksessä

Valtaosa aineiston kysymyksistä oli aikuisten esittämiä. Lapsista vain Mehry ja Ladarius esittivät kysymyksiä, ja niiden määrä oli vain kuudennes koko aineiston kysymyksistä. Kysymysten määrän epäsuhtaan vaikuttanee eniten institutionaalinen tilanne: esimerkiksi lääkärin vastaanotolla lääkäri kysyy valtaosan kysymyksistä (Korpela 2007). Samoin voi aineiston perusteella päätellä, että ainakin näissä melko pedagogisissa vuorovaikutus-tilanteissa lastentarhanopettajan ja esikoululaisen institutionaaliset roolit ohjaavat aikuista esittämään kysymyksiä ja hallitsemaan keskustelua, kun taas lapsen rooliksi jää usein passiivisempi vastaajan rooli. Lapsista Mehryn kysymykset liittyivät tehtävän suorittamiseen tai meneillään olevaan toimintaan, ja hän antoi aikuisen hallita keskustelua. Ladarius taas pyrki loiventamaan osallistujien institutionaalisia rooleja ja ohjaamaan toimintaa itse määrittelemäänsä suuntaan. Hän myös muista lapsista poiketen selvästi vältteli joihinkin kysymyksiin vastaamista. Ladarius siis vaikutti olevan vähemmän sitoutunut päiväkodin institutionaalisiin rooleihin kuin muut aineiston osallistujat.

Sekä aikuiset että lapset käyttivät eniten hakukysymyksiä ja vaihtoehtokysymyksiä, mutta kysymystyyppien funktiot olivat erilaisia. Opetuspuhetta lukuun ottamatta kaikki aikuisten esittämien kysymykset liittyivät meneillään olevaan keskusteluun, ja vain lapset käyttivät kysyviä vuoroja vaihtaakseen puheenaihetta täysin erilaiseksi aiemmasta. Aikuiset esittivät kysymyksiä viedäkseen keskustelua eteenpäin: esimerkiksi haku- ja vaihtoehtokysymysten yksi funktio oli saada tietoa lasten piirustuksista kuvatekstien kirjoittamista varten. He myös testasivat lasten tietämystä esimerkiksi pyytämällä nimeämään kirjaimia tai muotoja. Lapset käyttivät hakukysymyksiä aikuisten tapaan saadakseen tietoa. Vaihtoehtokysymyksiä he kuitenkin käyttivät aikuisista eroten esittääkseen pyyntöjä ja alustamaan seuraavaa, mielenkiintoiseksi esiteltävää kertomustaan tai uutistaan. Aikuiset sen sijaan käyttivät vaihtoehtokysymyksiä esimerkiksi kehottaakseen tai osoittaakseen innostustaan tai mielenkiintoaan lapsen kertomusta kohtaan. Lisäksi sekä aikuiset että lapset käyttivät vaihtoehtokysymyksiä varmistaakseen ymmärrysehdokkaita tai kysyjän esittämiä oletuksia tai arvauksia sellaisista asioista, joista vain vastaajalla oli tieto. Samoin toimivat myös *niinkö*-partikkelikysymykset ja useimmat deklaratiiviset kysyvät vuorot (ks. myös Weber 1993: 94; ISK 2004 § 1207).

Korpelan tutkimuksessa (2007: 69–71, 93) lääkärit käyttivät topiikin esittelyyn hakukysymyksiä tai niiden tapaan toimivia mites- ja entäs-kysymyksiä ja topiikin tarkentamiseen vaihtoehtokysymyksiä. Sama ilmiö näkyi myös tässä aineistossa: uuden topiikin aloitti usein

hakukysymys, ja vaihtoehtokysymykset asettuivat kysymyssarjoissa myöhäisempään vaiheeseen. Aineistosta nousi esiin myös toinen ilmiö: topiikin esittelevän hakukysymyksen hakualue oli usein toiminta tai tekeminen. Ilmiö kuitenkin selittyy tässä keskusteluiden kontekstilla, sillä se esiintyi vain piirustuksista keskusteltaessa, ja menneestä tapahtumista puhuttaessa on luontevaa kysyä aluksi tapahtumista ja vasta sen jälkeen käsitellä yksityiskohtia.

Deklaratiivisia vuoroja oli aineistossa vähemmän kuin aiemmissa tutkimuksissa. Englanninkielisissä arkikeskusteluissa ja suomenkielisissä lääkärin ja potilaan välisissä keskusteluissa deklaraatiivisia kysyviä vuoroja suhteessa kaikkiin kysymyksiin oli yli nelinkertainen määrä tähän aineistoon verrattuna (vrt. Weber 1993: 138; Korpela 2007: 36). Samoin päällekkäispuhuntaa oli vähemmän kuin arkikeskustelussa (vrt. Schegloff 2000; Vatanen 2014). Syynä voi olla keskusteluiden institutionaalinen luonne ja osallistujien epäsymmetriset roolit. Vatanen (2014: 213–215) onkin havainnut, että päällekkäisellä puheella yritetään usein tasapainottaa ainakin jollain tasolla symmetrisen vuorovaikutuksen osallistujien rooleja sellaisessa keskustelun osassa, jossa roolit ovat syystä tai toisesta kääntyneet tai kääntymässä epäsymmetrisiksi. Päiväkotivuorovaikutuksessa tällaiseen tasapainottamiseen lienee harvoin tarvetta, sillä osallistujien institutionaaliset roolit sallivat aikuiselle asiantuntijan roolin, eikä lapsella näin ollen ole tarvetta pyrkiä nostamaan heidän roolejaan tasavertaisiksi.

Sekä opetustuokion aikana että piirustustehtävää tehtäessä vuorovaikutuksessa oli luokkahuonevuorovaikutuksen piirteitä. Yksi näistä piirteistä on kolmivaiheinen opetussykli, jossa opettaja kysyy kysymyksen, oppilas vastaa ja opettaja antaa palautteen vastauksesta (Mehan 1979: 52–54). Institutionaalisuuden aste vaihteli opetustuokion sisällä, mutta vaihtelu oli vielä voimakkaampaa piirustuksesta puhuttaessa. Joululomakeskusteluissa osallistujien institutionaaliset roolit olivat vahvimmillaan silloin, kun aikuiset pyysivät lapsia esittelemään omat piirustuksensa, ja roolit loivenivat, kun osallistujat "jutustelivat" joululomasta piirtämisen lomassa. Myös Lehtimaja (2007: 143–144) on havainnut, että oppitunnilla osallistujien institutionaaliset roolit ovat vahvemmat, kun tehdään tehtäviä tai käydään opetuskeskustelua, kun taas tunnin varsinaisen aiheen ulkopuolelta käytyjen keskusteluiden aikana keskustelun institutionaalisuus heikkenee.

Myös keskustelun tempo vaihteli puhujien ja tilanteiden mukaan: tauot lyhenivät ja paikoin poistuivat kokonaan, kun kumpikin keskustelun osapuoli oli sitoutunut keskustelun eteenpäin viemiseen. Kun keskittyminen oli osin muualla, tauot vuorojen välillä kasvoivat.

6.2 Tulokset kielen omaksumisen tutkimuksen viitekehyksessä

Etenkin SLA-tutkimuksen yksi näkökulma on sen tutkiminen, millaista syötöstä kielenoppijat saavat. Tässä aineistossa näkyy osaltaan hoivapuheen eli äidinkielisille pikkulapsille suunnatun yksinkertaistetun rekisterin sekä ulkomaalaispuheen eli kakkoskielisille puhujille suunnatun rekisterin piirteitä (Ellis 1984; Ferguson & DeBose 1977).

Keskusteluissa paikoin näkyviä hoivapuheen piirteitä olivat keskustelun sitominen meneillään olevaan toimintaan ja konkreettisiin esineisiin sekä aikuisten välistä keskustelua korkeampi sävelkorkeus, liioitellumpi intonaatio ja vähemmissä määrin myös yksinkertaisempi syntaksi ja lyhyemmät merkitystä välittävät ilmaukset (ks. Ferguson 1977: 180; Ellis 1984: 85–86; Paavola 2006: 22–23). Aineistossa näkyviä ulkomaalaispuheen piirteitä olivat lisäksi toisto, lyhyiden lauseiden käyttäminen ja esimerkiksi taivutusäänteiden huolellinen ääntäminen (ks. Ferguson & DeBose 1977: 104). Piirteet eivät olleet varsinaisen tutkimuksen kohteena, joten vain osa niistä nousi tarkempaan käsittelyyn ja osa on näkyvillä ainoastaan esimerkeissä.

Täytyy huomata, että nämä hoiva- ja ulkomaalaispuheen piirteet eivät olleet vuoro-vaikutuksessa läsnä koko ajan ja niiden esiintymät olivat erilaisissa paikoin keskustelua. Esimerkiksi tavallista korkeampi sävelkorkeus näkyi aikuisten vuoroissa sellaisissa tilanteissa, joissa lapsi otti hetkellisesti aktiivisemmän ja keskustelua eteenpäin vievän roolin ja esimerkiksi kertoi tarinaa tai uutista, johon aikuinen reagoi innostustaan osoittaen ja kannusti lasta jatkamaan kertomustaan tarkentavilla kysymyksillä. Fergusonin (1977) ”tässä ja nyt” -periaate taas näkyi kauttaaltaan läpi keskusteluiden: aikuiset esimerkiksi osoittivat usein piirustuksista tai tussitaululta piirroksia ja kuvioita, joista oli juuri sillä hetkellä puhe. Myös menneestä joululomasta puhuttaessa tukena oli konkreettinen piirustus. Ainoa keskustelu, jonka tukena ei ollut lainkaan konkreettista materiaalia, oli opetustuokion lopulla Ladariuksen aloitteesta käyty keskustelu tämän viikonloppusuunnitelmista (ks. luku 5.2). Myös Savijärven (2011: 56–57) tutkimuksessa kielikylpypäiväkodista on mukana konkreettisen toiminnan tai esineen kiinnittäminen vuorovaikutukseen: esimerkiksi ruokailutilanteessa opettajat antavat vuorojensa sisällöstä paljon kontekstivihjeitä esimerkiksi tarjoamalla ruokaukua yhtä aikaa kielellisesti esitetyn tarjouksen kanssa.

Myös lyhyet lauseet ja syntaktinen yksinkertaisuus näkyivät aineistossa eri tavoin: esimerkiksi Leena käytti deklarativisia kysyviä vuoroja huomattavasti enemmän keskustellessaan Abarin kuin Jalan kanssa. Jala näytti käsittelevän kysymyksinä vain tunnusmerkillisesti interrogatiivisia vuoroja. Hän ei esimerkiksi vastannut lainkaan kahteen

deklaratiivimuotoiseen ja yhteen *niinkö*-partikkelin lopettavaan muuten deklaratiiviseen vuoroon, kun taas Leenan tavat jatkaa vuoroaan tauon jälkeen esimerkiksi tarjoamalla itse vastaus vaikuttavat siltä, että hän itse käsitteli vuoronsa kysymyksinä. Näyttää siltä, että Abarin pragmaattiset taidot olisivat tässä suhteessa kehittyneemmät kuin Jalan, mutta oletuksen varmistamiseksi tarvittaisiin laajempi aineisto, sillä muutamien vuorojen suuntaan tai toiseen tulkinnassa voi olla kyse luonnollisesti myös yksittäistapauksista.

Yksi erityisen mielenkiintoinen ulkomaalaispuheelle ominainen piirre on tässä aineistossa toisto. Pääosin toiston käyttö näytti melko tyypilliseltä: esimerkiksi vastaukseen poimittiin ilmauksia kysymyksestä ja jatkokysymykseen saadusta vastauksesta, tai ymmärryksen kannalta ongelmalliseksi osoittautuneesta vuorosta toistettiin ilmaus, joka ongelman oli aiheuttanut (ks. myös Suni 2008: 89–90; Lilja 2010: 113–114). Aineistossa oli kuitenkin arkipuhetta enemmän täydennyksiä (vrt. merkitysneuvottelun näkökulmasta mts. 91). Etenkin niissä keskustelun vaiheissa, joissa institutionaaliset roolit olivat korostuneet ja aikuinen oli keskustelua hallitsevassa asemassa, aikuisten reaktio lasten vastauksiin oli usein vastauksen hyväksyminen opetussyklin tapaan. Tähän arviointivuoroon kuului usein vastauksen tai sen osan toistaminen ja usein myös sen kielellinen täydentäminen. Luvussa 5.3 on esimerkkejä keskusteluista, joissa aikuinen täydentää lapsen vastausta esimerkiksi kieliopillisten sijamuotojen valinnan osalta tai laajentamalla yksisanaisen vastauksen laajemmaksi lausumaksi. Aikuisista Leena täydensi lasten vastauksia hieman enemmän kuin Tiina, ja hän myös täydensi Jalan vastauksia enemmän kuin Abarin.

Hoivapuheelle on lisäksi tyypillistä, että aikuinen esittää paljon kysymyksiä siirtääkseen vuoron lapselle ja saadakseen tämän osallistumaan keskusteluun – usein aikuinen myös tarjoaa lapselle vastausvaihtoehtoja (Paavola 2006: 22–23). Aineiston keskusteluissa olikin hyvin paljon aikuisen esittämiä kysymyksiä etenkin verrattuna lasten esittämiin kysymyksiin. Vaikka aikuisten kysymykset esimerkiksi joululomasta keskusteltaessa olivatkin pääosin aitoja kysymyksiä, niiden pedagoginen tavoite ei kuitenkaan liene ollut vain saada informaatiota lasten lomien kulusta vaan saada lapset osallistumaan keskusteluun ja tuottamaan puhetta. Vastausvaihtoehtojen tarjoaminen näkyi aineistossa siten, että useassa tilanteessa, jos hakukysymys ei tuottanut vastausta, aikuinen jatkoi tauon jälkeen kysymällä samasta aiheesta vaihtoehtokysymyksiä ja tarjoten näin ehdotuksia alkuperäisen hakukysymyksen hakeman vastauksen sisällöksi.

Sosiaalipsykologian näkökulmasta päiväkotivuorovaikutusta tutkineen Holkeri-Rinkisen mukaan (2009: 212–214) aikuinen on usein hallitseva ja keskustelua eteenpäin vievä osapuoli riippumatta siitä, onko aloite keskusteluun tullut lapselta vai aikuiselta. Ellis

(1984: 87) taas esittää, että aikuisen ollessa keskustelun aloitteellinen osapuoli hänen keskustelutyylinsä on aktiivisempi ja ohjaavampi, kun taas lapsen tehdessä aloitteen keskusteluun aikuinen kysyy enemmän vaihtoehtokysymyksiä. Kielen oppimisen kannalta aikuisen toiminta vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun, sillä keskustelun aloitteellisena ja vastuullisena osapuolena toimiminen sekä keskustelun ylläpitäminen kehittävät lapsen kielitaitoa enemmän kuin pelkästään aikuisen kontrolloimaan keskusteluun osallistuminen ja kysymyksiin vastaaminen (ks. Wells & Montgomery 1981: 229–230). Toisaalta Holkeri-Rinkisen mukaan (2009: 214) aikuisen on kuitenkin mahdollista rohkaista lasta jatkamaan puhetta ja ylläpitämällä keskustelua auttaa sitä jatkumaan pidempään. Keskustelun hallitseminen ei siis ole poikkeuksetta negatiivinen asia.

Aineiston keskusteluissa aikuinen olikin valtaosin keskustelun hallitsevassa asemassa, mikä myös keskustelujen institutionaalisen luonteen vuoksi on ymmärrettävää. Myös sellaisissa tilanteissa, joissa lapset tekivät aloitteen vuorovaikutukselle tai käänsivät puheenaiheen heidän ehdottamaansa aiheeseen, keskustelun hallinta siirtyi takaisin aikuiselle pian (ks. esim. luku 5.2).

6.3 Tutkimuksen arviointi

Tutkimus saavutti sille asetetut tavoitteet. Se selvitti, millaisia kysymys–vastaus–vieruspareja näissä lastentarhanopettajan ja kakkoskielisen lapsen välisissä keskusteluissa oli ja miten ne rakensivat institutionaalista vuorovaikutusta. Tutkimustulokset eivät kuitenkaan ole yleistettävissä koskemaan kaikkea päiväkodissa tapahtuvaa vuorovaikutusta, sillä analysoidut tilanteet olivat vain pieni osa päiväkodin arjesta. Esimerkiksi leikkihetket, ulkoilu, ruokailu ja lepo hetket jäivät kokonaan tarkastelun ulkopuolelle, sillä niistä ei ollut riittävästi videomateriaalia tai materiaalissa ei ollut aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Joiltain osin myös aineiston analyysi jäi vajaaksi, sillä valtaosassa tilanteita keskustelun osallistujat näkyivät vain osin tai eivät lainkaan. Seppäsen mukaan (1997: 26–27) keskustelijoiden eleiden ja esimerkiksi katseen suunnan analysoiminen on tärkeää, sillä kehollisen viestinnän merkitys vuorovaikutuksessa on suuri. Niiltä osin tämä tutkimus ei vastaa täysin keskustelun-analyysin ihanteita.

Tutkimus tuo arvokasta lisätietoa päiväkotivuorovaikutuksesta ja täydentää näin sekä kakkoskielistä institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimusta että lapsen toisen kielen oppimisen tutkimusta. Tutkimus myös täydentää kysymisen ja vastaamisen institutionaalista tutkimusta. Tutkimustieto on hyödyllistä esimerkiksi lastentarhanopettajien koulutusta

suunniteltaessa, sillä esiopetuksessa kakkoskieliset lapset oppivat kieltä eniten kielenopetustuokioiden ulkopuolella ja arkivuorovaikutuksen hyödyt voivat olla hyvin erilaisia riippuen vuorovaikutuksen laadusta (ks. esim. EOPS 2010: 50; Savolainen 2001: 11; Kuukka & Talvitie 1995: 33; Wells & Montgomery 1981: 229–230).

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää, eroaako kakkoskielisen lapsen ja äidinkielen aikuisen keskustelu äidinkielen lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutuksesta, sillä ainakin osan aikuisten välisestä arkivuorovaikutuksesta eroavista piirteistä voi olettaa selittyvän sillä, että keskustelijat ovat aikuinen ja lapsi ja toimintakontekstina on juuri päiväkotia. Myös selvitys esimerkiksi yhden kokonaisen päivän vuorovaikutustilanteista päiväkodissa tietyn lapsen tai aikuisen näkökulmasta toisi päiväkodin vuorovaikutustilanteista arvokasta lisätietoa.

LÄHTEET

- Candela, Antonia 1999: Students' power in classroom discourse. – *Linguistics and Education* 10 (2) s. 139–163.
- Couper-Kuhlen Elizabeth & Selting, Margret 2001: Introducing Interactional Linguistics. – Margret Selting & Elizabeth Couper-Kuhlen (toim.), *Studies in interactional linguistics* s. 1–22. Studies in Discourse and Grammar. Amsterdam: John Benjamins.
- Drew, Paul & John Heritage 1992: Analyzing talk at work: an introduction. – Paul Drew ja John Heritage (eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* s. 3–65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod 1984: *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- EOPS = Opetushallitus 2010: *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010*. Määräykset ja ohjeet. Opetushallitus 27. Helsinki: Opetushallitus.
- Ferguson, Charles 1977: Talking to Children. – Catherine Snow & Charles Ferguson (toim.), *Talking to children. Language input and acquisition. Papers from a conference sponsored by the Committee on Sociolinguistics of the Social Science Research Council (USA)* s. 176–189. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, Charles & DeBose, Charles 1977: Simplified Registers, Broken Language, and Pidginization. – Albert Valdman (ed.), *Pidgin and creole linguistics* s. 99–128. Bloomington: Indiana University Press.
- Firth, Alan 1996: The discursive accomplishment of 'normality': On lingua franca English and conversation analysis. – *Journal of Pragmatics* 26 (2) s. 237–259.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes 1997: On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research – *The Modern Language Journal* 81(3) s. 285-300.
- Goffman, Erving 1967: *Interaction ritual. Essays in face-to-face behavior*. Harmondsworth, Penguin Books.
- Goodwin, Charles & Goodwin, Marjorie Harness & Olsher, David 2002: Producing sense with nonsense syllables. Turn and sequence in conversations with a man with severe aphasia. – Cecilia E. Ford, Barbara Fox & Sandra A. Thompson (eds.), *The language of turn and sequence* s. 56-80. New York: Oxford University Press.
- Haakana, Markku 2011: Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet. – *Virittäjä* 115 (1) s. 36–67.
- Hakulinen, Auli 1997a: Johdanto. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Vastapaino.
- 1997b: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.
- 2009: Conversation types. – Sigurd D'hondt, Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (eds.), *The pragmatics of interaction* s. 55–65. Amsterdam: John Benjamins.
- Harju-Luukkainen, Heidi 2007: *Kielikylpydidaktikkaa kehittämässä. 3-6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa*. Turku: Åbo Akademis förlag.
- Heldner, Mattias & Edlund, Jens 2010: Pauses, gaps and overlaps in conversations – *Journal of Phonetics* 38 (4) s. 555–568.
- Heritage, John 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suomentaneet Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen & Soile Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- 1998: Conversation Analysis and Institutional Talk: Analyzing Distinctive Turn-Taking Systems. – Svelta Cmejrková, Jana Hoffmannová, Olga Müllerová and Jindra Svetlá (eds.), *Proceedings of the 6th international congress of IADA (International Association for Dialog Analysis)* s. 3-17. Tübingen: Niemeyer.
- Holkeri-Rinkinen, Liisa 2009: *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa*. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampere University Press.
- ISK = Hakulinen, Auli, Vilkkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Jefferson, Gail 2004: A sketch of some orderly aspects of overlap in natural conversation. – Gene Lerner (ed.) *Conversation analysis: Studies from the first generation* s. 43–59. Amsterdam: John Benjamins.
- Kalin, Maija 1995: *Coping with problems of understanding. Repair sequences in conversations between native and non-native speakers*. Studia philologica Jyväskyläensia 36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karjalainen, Merja 1996: "Täällä on hirviö, leikisti". *Kolmi- ja nelivuotiaiden päiväkotilasten keskustelujen tarkastelua aktien, puheenvuorojen, teemojen ja erityispiirteiden kannalta*. Acta Universitatis Ouluensis Humaniora. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kleemola Sari 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- Korpela, Eveliina 2007: *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. Keskusteluanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kunnari, Sari 2000: *Characteristics of early lexical and phonological development in children acquiring Finnish*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kurhila, Salla 2006a: *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- 2006b: Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisissä päiväkotiryhmissä. – Salla Kurhila & Anne Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi* s. 30–54. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Kuukka, Katri & Talvitie, Ulla 1995: Uusi maahanmuuttajaoppilas yleisopetuksessa. – Nina Rekola (toim.), *Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta* s. 32–34. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuula, Arja 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtimaja, Inkeri 2007: Viittaaminen ja tehtäväjaksojen siirtymäkohdat. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 139–155. Helsinki: Gaudeamus.
- 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Levinson, Stephen C. 1983: *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Londen, Anne-Marie 1997: Kahden- ja moninkeskinen keskustelu. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 56–74. Tampere: Vastapaino.
- Lilja, Niina 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Markee, Numa 1994: Toward an ethnomethodological respecification of second-language acquisition studies. – Elaine Tarone, Susan Gass & Andrew Cohen (eds.), *Research methodology in second-language acquisition* s. 89–116. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mehan, Hugh 1979: *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Merke, Saija 2012: Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymyssekvenssejä vieraan kielen oppitunneilla. – *Virittäjä* 116 (2) s. 198–230.
- Oivukkamäki, Maija 2006: *Paikan ja suunnan ilmaisut 4–5-vuotiaiden maahanmuuttajalasten suomen kielessä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Paavola, Leila 2006: *Maternal sensitive responsiveness, characteristics and relations to child early communicative and linguistic development*. Acta Universitatis Ouluensis. Oulu: Oulun yliopisto.
- Peräkylä, Anssi 1997: Institutionaalinen keskustelu. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- Pulkkinen, Riina 2005: *Ajan ilmaisut 4–5-vuotiaiden maahanmuuttajalasten suomen kielessä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Raevaara, Liisa 1997: Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 75–92. Tampere: Vastapaino.

- Raevaara, Liisa & Sorjonen Marja-Leena 2001: Lääkärin kysymykset ja potilaan vastaukset. – Marja-Leena Sorjonen, Anssi Peräkylä & Kari Eskola (toim.), *Keskustelu lääkärin vastaanotolla* s. 49–70. Tampere: Vastapaino.
- Ruuskanen, Laura 2007: Suomenoppija vastauspolulla – opetusyöklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 90–118. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruusuvuori, Johanna & Haakana, Markku & Raevaara, Liisa 2001: Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. – Johanna Ruusuvuori, Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. s. 11–38. Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Savijärvi, Marjo 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Savolainen, Virve 2001: *Suomi toisena kielenä: kokeiluprosjekti lasten päivähoiton kaakkoisella alueella 1999–2000: kun tuoli on "paikka" ja sänky on "pää tyyny"*. Tampere: Tampereen kaupunki.
- Seppänen, Eeva-Leena 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- Sacks, Harvey 1992: *Lectures on conversation. Volume II* – Gail Jefferson (ed.) Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50 (4) s. 696–735.
- Schegloff, Emanuel 1984: On some gestures' relation to talk. – J. Maxwell Atkinson & John Heritage (eds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* s. 266–296. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2000: Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. – *Language in Society* 29 (1) s. 1–63.
- Schegloff, Emanuel & Koshik, Irene & Jacoby, Sally & Olsher, David 2002: Conversation analysis and applied linguistics. – *Annual Review of Applied Linguistics* 22 (1) s. 3–31.
- Schegloff, Emanuel & Sacks, Harvey 1973: Opening up closings. – *Semiotica* 8 (4) s. 289–327.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988 [1986]: *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. *Linguistica & philologica*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sorjonen, Marja-Leena 2011: Kieli ja yhteisymmärrys. – *Virittäjä* 115 (1) s. 85–92.
- Stigell, Liisa 2004: *Toisto 4–5-vuotiaiden s2-lasten puheessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Storhammar Marja-Terttu 1994: *Yleiskielen ja puhekielen suhde ulkomaalaisopettajien opetuspuheessa*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tainio, Liisa 1997: Preferenssijäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 93–110. Tampere: Vastapaino.
- 2007: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.
- Taivassalo, Ella 2013: *Kysymykset osana äidinkielen lastentarhanopettajan ja suomenoppijalapsen vuorovaikutusta*. Kandidaatin tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Tieteen termipankki 2014: Kielitiede: institutionaalinen vuorovaikutus. – http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:institutionaalinen_vuorovaikutus 1.2.2016.
- Tomasello, Michael 2003: *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tuomisto, Satu 2004: *Päiväkoti-ikäisten maahanmuuttajalasten kuvailukeinot: ihan niiku talo tulee talo tästä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

- Vatanen, Anna 2008: *Päällekkäispuhunta suomalaisessa ja virolaisessa keskustelussa: mitä, missä ja milloin*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, Suomalais-ugrilainen laitos.
- VKS = Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005: *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Oppaita. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 56. Helsinki: Stakes.
- Weber, Elisabeth 1993: *Varieties of questions in English conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wells, Gordon – Montgomery, Martin 1981: Adult-Child Interaction at Home and at School. – Peter French & Margaret MacLure (eds.), *Adult-child conversation* s. 210–243. London: Croom Helm.

Liite

Litterointimerkit

SÄVELKULKU

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

. laskeva intonaatio

, tasainen intonaatio

? nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa

↑ seuraava tavu lausuttu ympäristöä korkeammalta

↓ seuraava tavu lausuttu ympäristöä matalammalta

sana äänteen tai tavun painotus sanan sisällä

PÄÄLLEKKÄISYYDET JA TAUOT

[päällekkäispuhunnan alku (merkitty samanaikaisen puheen alapuolelle)

] päällekkäispuhunnan loppu (merkitty samanaikaisen puheen alapuolelle)

(.) mikrotauko (alle 0,2 sekuntia)

(1.5) tauon pituus (sekunnin kymmenesosina)

= toisiinsa tauotta liittyvät puhunnokset

PUHENOPEUS, ÄÄNEN VOIMAKKUUS JA ÄÄNEN LAATU

>sana< nopeutettu jakso

<sana> hidastettu jakso

sana:: äänteen venytys

SANA ympäristöä kovaäänisempi puhe

°sana° ympäristöä vaimeampi puhe

#sana# nariseva ääni

@sana@ äänen laadun tai sävyn muutos

EI-KIELELLINEN TOIMINTA

ha he naurua

s(h)ana sana lausuttu nauraen

.hhh sisäänhengitys

hhh uloshengitys

SANA ei-kielellinen toiminta

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

MUUTA

sa- sana jää kesken

(sana) epävarmasti kuultu jakso

(-) epäselvä sana

(--) epäselvä jakso