

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Lilja, Niina; Piirainen-Marsh, Arja

Title: Luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen prosessina

Year: 2019

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Tekijät & Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2019.

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Lilja, N., & Piirainen-Marsh, A. (2019). Luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen prosessina. In L. Kotilainen, S. Kurhila, & J. Kalliokoski (Eds.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* (pp. 255-282). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas, 262.

Luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen prosessina

Luokkahuoneen ulkopuoliset kielenkäyttötilanteet ovat kielenoppimisprosessissa tarpeellisia: kieltä opitaan parhaiten sitä monipuolisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa käyttämällä. Arjen vuorovaikutustilanteet ovat kuitenkin yllätyksellisiä, eikä keskustelukumppaneiden kielellistä toimintaa voi koskaan täysin ennustaa. Siksi arjen vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen on haasteellista. Tämä artikkeli pohjautuu pohjoismaisessa Language learning in the Wild -hankkeessa sekä Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa - tutkimusprojektissa tekemäämme tutkimukseen. Näiden projektien tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten aikuiset toisen kielen käyttäjät oppivat kieltä erilaisissa arjen kielenkäyttökonteksteissa, sekä kehittää pedagogisia käytänteitä tukemaan näihin tilanteisiin osallistumista ja niistä oppimista. Tässä luvussa analysoimme luokkahuoneen ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautumista ja erittelemme, miten valmistautuminen on yhteydessä itse vuorovaikutustilanteissa toimimiseen.

Tarkastelemme kielenkäyttöä ja -oppimista tilanteisena toimintana, joka on kytköksissä kulloisessakin vuorovaikutustilanteessa olennaisiin kielellisiin, kehollisiin ja materiaalsiin resursseihin (ks. esim. Hall, Hellermann & Pekarek Doehler 2011, Lilja & Piirainen-Marsh 2018). Vuorovaikutustilanteen luonne määrittää sitä, mitkä resursseista ovat yhteisen ymmärryksen saavuttamisen kannalta keskeisiä: Kelan tiskillä asioitaessa lomakkeilla ja niissä käytetyillä käsitteillä on tärkeä rooli ymmärryksen rakentamisessa (Sorjonen & Raevaara 2006), kun taas vaikkapa kioskillä asioitaessa merkitykset rakentuvat toisinaan luontevasti lähes kokonaan ilman kieltä (Sorjonen & Raevaara 2014). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kielitaito ei siis tarkoita ainoastaan kielen rakenteiden ja sanaston syvällistä ja laajaa hallintaa vaan kielitaito ymmärretään taidoksi toimia tarkoituksenmukaisesti varioivissa vuorovaikutustilanteissa kulloinkin käytössä olevien merkityksellisten resurssien avulla.

Olemme toteuttaneet tutkimukseemme liittyen pedagogisia kokeiluja, jotka olemme suunnitelleet yhteistyössä kielenopettajien ja vuorovaikutusmuotoilun opettajien ja tutkijoiden kanssa (Lilja, Piirainen-Marsh, Clark & Torretta tulossa). Pedagogisten kokeilujen osana käydyt keskustelut luokkahuoneessa ja luokkahuoneen ulkopuolella on nauhoitettu tutkimusaineistoksi. Tässä artikkelissa analysoimme eri tavoin organisoituja suunnittelukeskusteluja, joissa suomi toisena kielenä -opiskelijat valmistautuvat luokan

ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin. Havainnollistamme myös, miten suunnittelu on yhteydessä opiskelijoiden toimintaan näissä vuorovaikutustilanteissa. Osoitamme, että vuorovaikutustilanteiden suunnittelua ja niihin osallistumista tukevat tarkoituksenmukaisesti sellaiset pedagogiset käytänteet, jotka edistävät suunnittelun prosessimaisuutta, lisäävät opiskelijoiden tietoisuutta kielestä toimintana ja ohjaavat heitä ottamaan suunnittelussaan huomioon sekä tulevan vuorovaikutustilanteen kokonaisrakenteen että sen materiaalsen ympäristön.

Suunnittelu vuorovaikutustoimintana

Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (SLA) suunnittelua on usein analysoitu osana tehtäväpohjaista oppimista ja huomio on kiinnittynyt erityisesti suunnittelun lopputulokseen eli siihen, miten kompleksiseen, täsmälliseen ja sujuvaan kielenkäyttöön suunnittelu johtaa. Tämän tuloksiin keskittyvän tutkimuksen ohella on kuitenkin nostettu esiin myös tarve ymmärtää paremmin itse suunnitteluprosesseja. (Ellis 2005.) Tutkimuksia suunnittelutoiminnasta onkin viime vuosien aikana ilmestynyt muutamia, ja ne pohjaavat keskusteluanalyttiseen näkökulmaan (Markee & Kunitz 2013, Kunitz 2015, Lee & Burch 2017). Nämä tutkimukset auttavat ymmärtämään syvällisemmin sitä, miten opiskelijoiden keskinäiset suunnitteluprosessit etenevät ja miten opiskelijat käyttävät saatavilla olevia materiaalisia resursseja suunnittelutoimintansa osana.

Lee ja Burch (2017) analysoivat englantia toisena kielenä -opiskelijoiden pienryhmässä tapahtuvaa suunnittelukeskustelua, jossa opiskelijat valmistautuvat tiedonhankintatehtävään. He havainnollistavat, miten suunnittelu toteutuu jatkuvana neuvotteluna, jossa osallistujien tulee ratkaista väärinymmärryksiä ja pitää huolta sosiaalisista suhteista. Tärkeä huomio heidän analyysissään on, että toisen kielen luokkahuoneissa suunnittelutoiminta ei koskaan ole pelkkää tehtävään valmistautumista vaan itsessään kompleksinen toisen kielen käyttötilanne, joka mahdollistaa kieleen fokuoimisen ja kielenoppimistoiminnan (ks. myös Markee & Kunitz 2013). Heidän tuloksensa lisäävät ymmärrystä siitä, mitä suunnittelu opiskelijoille tarkoittaa. Tämä näkyy myös tässä artikkelissa esittämässämme analyysissä, joissa näkyy, että opiskelijoiden suunnitteluvaiheen toiminta kertoo heidän kielikäsitteistään sekä heidän käsityksistään siitä, mitä vuorovaikutus on ja miten vuorovaikutustilanteisiin voi valmistautua.

Olellainen tässä artikkelissa esittämämme analyysin kannalta on myös Kunitzin (2015) tutkimus. Hän käsittelee italia vieraana kielenä -opiskelijoiden suunnitteluprosessia, jossa nämä valmistautuvat luokassa pidettävään puhe-esitykseen. Hän analysoi suunnittelua ”kuvitteluna”, jossa yhteisen kuvittelun tuloksena syntyy materiaallinen artefakti eli muistiinpanoteksti (ks. myös Murphy 2005). Kunitz osoittaa, miten muistiinpanoteksti materialisoituu osallistujien kehollisessa toiminnassa hetki hetkeltä: opiskelijat neuvottelevat tulevan esityksen kielellisistä yksityiskohdista ja tämän neuvottelun tulos kirjataan vaihe vaiheelta muistiinpanotekstiksi. Suunnitteluprosessi kiteytyy muistiinpanotekstiin ja samalla teksti toimii objektina, jonka kautta suunnittelu tulee julkiseksi ja jonka avulla suunnittelun tulos on kaikkien osallistujien saatavilla, kommentoitavissa ja arvioitavissa. Muistiinpanoteksti on siis sekä suunnitteluprosessin resurssi että sen lopputulos. Aikaisemmassa tutkimuksessa on osoitettu, että erilaiset materiaaliset resurssit voivat jäsentää opiskelijoiden toimintaa luokahuoneessa myös muulla tavalla. Materiaalisia resursseja voidaan käyttää muun muassa tukemassa havaitsemista ja oppimista (Kääntä & Piirainen-Marsh 2013), ja niiden avulla voidaan aloittaa toimintoja ja sekvenssejä tai osoittaa siirtymää keskustelun yhdestä vaiheesta seuraavaan (Rauniomaa & Keisanen 2012, Svinhufvud & Vehviläinen 2013, Hazel & Mortensen 2014, Jakonen 2015). Luokahuoneiden materiaalisesta todellisuudesta ja sen vaikutuksesta vuorovaikutuksen jäsentymiseen on jo melko paljon tietoa, mutta vähemmän on tähän mennessä analysoitu sitä, miten esimerkiksi kieliluokkien oppimisympäristöt tukevat luokassa opitun siirtymistä luokan ulkopuolelle.

Kunitzin (2015) analyysissa kiinnostava on huomio siitä, miten opiskelijoiden suunnitteluprosessi toteutuu ennen kaikkea yhteiskirjoittamisena. Samankaltainen tilanne näkyy myös tämän artikkelin esimerkissä 1, jossa opiskelijat toimivat samaan tapaan kuin Kunitzin analyysin opiskelijat: heille suunnittelutoiminta mieltyy ensisijaisesti yhteiskirjoittamiseksi ja he suunnittelevat ja kirjoittavat paperille niitä kysymyksiä, joita tulevissa vuorovaikutustilanteissaan aikovat esittää. Kunitz (2015) ei näytä analyysissaan, millaiseen puhe-esitykseen opiskelijoiden suunnittelu johtaa. Lisää tutkimusta kaivattaisiinkin siitä, miten materiaallinen ympäristö ja käytettävissä olevat resurssit toisaalta mahdollistavat ja toisaalta rajoittavat oppimista ja miten erilaiset oppimisympäristöt ja tavat suunnitella tulevia vuorovaikutustilanteita ovat yhteydessä siihen, millaisina nämä suunnitellut tilanteet toteutuvat (ks. myös Lee & Burch 2017). Tässä artikkelissa pyrimme osaltamme vastaamaan tähän tarpeeseen analysoimalla eri tavoin organisoituja suunnittelutilanteita sekä näyttämällä myös sen, miten suunnittelu on yhteydessä niihin luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin, joihin osallistumista suunnittelutoiminta pohjustaa.

Aineisto ja menetelmät

Käytämme aineistonamme nauhoituksia, jotka on toteutettu osana suomi toisena kielenä - kursseja Jyväskylän ja Tampereen yliopistoissa sekä kotoutumiskoulutuksen kursseilla. Kurssit on suunnattu eritasoisille suomen kielen oppijoille: osa aineistosta on kerätty aloittelijoille suunnatuilta kielikursseilta ja osa taas hyvin pitkälle edistyneiden akateemisten kielenkäyttäjien kursseilta. Olemme halunneet testata pedagogisia menetelmiä ja nauhoittaa aineistoa eritasoisille oppijoille suunnatuilta kursseilta siksi, että hankkeemme tavoitteena on paitsi ymmärtää erityyppisiä arjen vuorovaikutustilanteita ja niihin osallistumista syvällisemmin myös kehittää pedagogisia käytänteitä, jotka ovat sovellettavissa mahdollisimman monenlaisille oppijaryhmille kielitaidon tasosta riippumatta.

Eri kursseilla toteutettuja tehtäviä on yhdistänyt se, että opiskelijat ovat osallistuneet luokkahuoneen ulkopuolella johonkin itselleen merkitykselliseen ja kielenoppimisprosessinsa kannalta tarkoituksenmukaiseen vuorovaikutustilanteeseen ja nauhoittaneet sen myöhempää analysointia varten. Näihin tilanteisiin on valmistauduttu ennalta sekä luokkahuoneessa että osin myös luokkahuoneen ulkopuolella, ja tässä artikkelissa annamme esimerkkejä siitä, miten valmistautuminen on toteutettu. Eri kursseilla toteutetut pedagogiset kokeilut ovat pohjautuneet kolmivaiheiseen tehtävään, jossa luokkahuoneen ulkopuoliseen vuorovaikutustilanteeseen osallistumista on ensin suunniteltu ja itse tilanteen jälkeen analysoitu luokkahuoneessa tilanteesta nauhoitettujen videoiden avulla (Lilja & Piirainen-Marsh 2016, 2018). Aineiston analyysia on ohjannut tavoite ymmärtää, miten arjen vuorovaikutustilanteet jäsentyvät ja millaisia kielen oppimisen hetkiä niissä syntyy. Tavoitteena on ollut myös saada tietoa siitä, miten opiskelijat itse puhuvat vuorovaikutustilanteistaan jälkeenpäin ja miten he analysoivat niitä videonauhoitusten avulla sekä miten vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen jäsentyy. Aineiston analyysissa esiin nousseet havainnot ovat ohjanneet pedagogista kehittämistyötä ja uusien pedagogisten käytänteiden ja materiaalien suunnittelua edelleen.

Aineistona käytämme tässä artikkelissa sekä luokkahuoneesta nauhoitteluja suunnittelukeskusteluja että opiskelijoiden itse luokan ulkopuolisista vuorovaikutustilanteistaan nauhoittamia videoita. Videoiden tutkimuskäyttöön on pyydetty opiskelijoilta sekä muilta osallistujilta kirjalliset luvat. Näytämme ensin kaksi esimerkkiä aloittelijoille suunnatuilta kursseilta (esimerkit 1 ja 2). Näillä kursseilla opiskelijat

osallistuivat lähinnä erilaisiin asiointitilanteisiin ja heidän tehtävänä oli itse asioinnin lisäksi kysyä muutama lisäkysymys. Suunnitteluvaihe toteutui opiskelijoiden pienryhmissä keskusteluina, joissa opiskelijat opettajan tuella miettivät, millaiseen asiointitilanteeseen he halusivat osallistua, ja suunnittelivat niitä kysymyksiä, joita halusivat tilanteessa kysyä. Esimerkit 3–6 ovat peräisin edistyneille oppijoille suunnatulta kurssilta, jolla kokeilimme uudenlaisia vuorovaikutustilanteisiin valmistumisen tapoja.

Menetelmänä videoaineiston analyysissa on multimodaalinen keskusteluanalyysi (Mondada 2014, 2016). Vuorovaikutustilanteiden analysoiminen multimodaalisesta näkökulmasta tarkoittaa sitä, että analysoijan huomio kohdistuu kaikkiin niihin resursseihin, jotka ovat vuorovaikutuksen etenemisen kannalta olennaisia. Näitä ovat kielelliset (sanasto, rakenteet) sekä keholliset resurssit, kuten prosodia, eleet, vartalon asennot, katse, ja kaikki ne materiaalit ja esineet, joita osallistujat käyttävät. Mikään näistä resursseista ei ole lähtökohtaisesti toisia keskeisempi vaan resurssien merkityksellisyys rakentuu aina tilanteisesti, osallistujien toiminnassa. (Stivers & Sidnell 2005, Mondada 2014, 2016.) Olemme litteroineet vuorovaikutustilanteet keskusteluanalyttisiä konventioita noudattaen, ja kehollisen toiminnan litteraatiossa on käytetty Mondadan (n.d.) kehittämää litterointikonventioita.

Suunnittelusta toimintaan: materiaaliset resurssit osallistumista mahdollistamassa ja rajoittamassa

Esitämme analyysin ensimmäisessä vaiheessa kaksi aloittelijoille suunnatulta kurssilta peräisin olevaa esimerkkikonaisuutta, jotka koostuvat suunnittelukeskustelusta ja luokan ulkopuolisesta asiointitilanteesta. Esimerkissä 1 Ella ja Joe suunnittelevat käyntiä yliopistokauppaan. Heidän tehtävänä on asioida kaupassa ja kysyä asioinnin ohessa muutama kysymys. Esimerkki havainnollistaa, miten Ellan ja Joen suunnittelutoiminnan fokus on alusta lähtien kysymysten yksityiskohtaisessa muotoilussa: he etsivät sanastoa ja rakenteita keskustellen keskenään mutta myös internetiin ja opettajan apuun tukeutuen. Kirjoittamisella on olennainen rooli suunnittelutoiminnan jäsentämisessä, sillä aina kun Ella ja Joe löytävät uuden sanan tai muotoilun kysymyksen esittämistä varten, he ryhtyvät kirjoittamaan sitä papereilleen.

Ennen esimerkkikatkelman alkua Ella ja Joe ovat jo päättäneet vieraila nimenomaan yliopistokaupassa (kurssilla suunnitteluparit tai -pienryhmät muodostuivat sen perusteella,

missä kukin halusi asioida). Heillä on pöydällä edessään Joen kannettava tietokone ja ennen riviä 1 Ella on kysynyt Joelta, voiko tämä käyttää internetiä. Joe on käyttänyt konettaan, ja myös Ella on kumartunut koneen puoleen katse kohti koneen ruutua (ks. kuva 1). Rivillä 1 Joe lukee tietokoneen ruudulta *myynti*-sanan. Kun Joe lausuu *myynti*-sanaa, myös Ella toistelee sanaa ja alkaa tämän jälkeen rakentaa tämän sanan pohjalta kysymyslauseetta (r. 5).

Esimerkki 1a. Suunnittelun alku

01 Joe: ^#myyn[ti
 ^katse tietokoneen ruutua kohti->
 #kuva1

02 Ell: [myy- myy- [myynti-*
 *nousee
 pystympään

03 Joe: [myynti

04 Joe: °myynti°

05 Ell: mitä: (.) mitä: +myyn: (.) >tiko< (.) myyn- myynti>tiko<
 +katse Joea kohti->

06 Joe: muun^
 ^kääntää katseensa kohtia Ellaa->

07 (0.4)

08 Ell: ^myyntiko [°h heh heh°
 Joe: ->^katse eteenpäin->

09 Joe: (>I don't know<)



Kuva 1

10 Ell: +*mitä#,
 *alkaa kirjoittaa paperiinsa->
 +kääntää katseensa Joesta paperiin->
 #kuva2

11 Joe: tai (.) muta, (.) [ø ^asia:
 ø ele oik. käsi
 eteenp. kämmen avoinna->

12 Ell: [a-

13 Ell: mitä (.) mitä *asia,^ (.)ø >mitä asiaa<, (.)[än
 *nyökkää
 Joe: -> ^katse kohti E:tä->
 -> ø käsi suulle

14 Joe: [ø on myynti



Kuva 2

∅ pyörähtävä käsiliike
oikealla kädellä

15 Ell: *mitä asi, (0.6) ^aa ∅(.) +myynti (0.4) myy:n:ti *(.) joo
*alkaa hymyillä; ottaa kumin ja pyyhkii jotakin
kirjoittamastaan pois, jatkaa sitten kirjoittamista
+katsahtaa Joen koneen ruutuun,
sitten katse takaisin paperiin ->
*lopettaa
kirjoittamisen,
suoristaa asennon

Joe: ->^katse kohti papereita
Joe: oottaa kynän käteen ja alkaa kirjoittaa->

Kysymystä muotoillessaan Ella lisää *myynti*-sanana eteen *mitä*-kysymyssanan ja yrittää sitten yhdistää sanaan *ko*-kysymyspartikkelia (r. 5). *Myyntiko*-muoto toistuu hänen vuoroissaan sekä kysymysehdotuksessa (r. 5) että sitä seuraavassa vuorossa (r. 8). Joe ei heti osallistu tämän kysymysvaihtoehdon muotoiluun, vaan tuottaa sen sijaan hiljaisella äänellä vuoron, jossa mahdollisesti viittaa tietämättömyyteensä (r. 9). Kun Ella alkaa kirjoittaa ehdottamaansa kysymystä paperille (r.10), Joe esittää vaihtoehtoisen kysymysmuotoilun. Hän aloittaa vuoronsa *tai*-partikkelilla, mikä osoittaa vuoron vaihtoehtoluonnetta, ja tuo sitten uutena elementtinä kysymyksen muotoiluun *asia*-sanana. Ella tarttuu tähän heti ja alkaa muodostaa *mitä*-kysymyssanalla alkavaa kysymystä, joka jatkuu *asia*-sanalla (r. 13). Joe täydentää hänen vuoroaan tuottamalla verbin ja toistamalla *myynti*-sanana 'on myynti' (r. 14). Ella alkaa kirjoittaa tätä muotoilua paperiinsa. Hän puhuu kirjoittaessaan hyvin hitaasti (r. 15); toisin sanoen ”kirjoittaa ääneen” (ks. Mortensen 2013). Hänen kysymysmuotoilunsa siis kuuluu tässä vaiheessa: ”mitä asiaa myynti”. Myös Joe alkaa kirjoittaa omaan paperiinsa.

Seuraavaksi opettaja kävelee Ellan ja Joen luo ja kysyy, mihin nämä ovat menossa asioimaan (esimerkki 1b, r. 16). Tämän kysymyksen aikana Joe kirjoittaa edelleen paperiinsa. Lopetettuaan kirjoittamisen hän alkaa rakentaa vastausvuoroa suunnitteluäänähdyksillä (r. 19), mutta ei pääse vastauksen muotoilemisessa pidemmälle, kun Ella ottaa vuoron ja kysyy opettajalta, onko heidän kehittämänsä kysymys muotoilultaan sopiva (r. 20).

Esimerkki 1b. Kysymyksen kieliasun tarkistaminen opettajalta

16 (n. 5.0) opettaja kävelee Joen ja Ellan luo ja istuu pöydälle
17 Ope: onko teillä +idea (.) mihin te haluatte mennä
Ell: -> +katse käväisee opettajassa,
sitten takaisin papereihin->

18 (.)
19 Joe: ^∅+öö (.) öö, ∅
->^nostaa katseen papereista, katsoo suoraan eteenpäin
-> ∅lopettaa kirjoittamisen, suoristaa asentoaan ∅
Ell: ->+kääntää katseensa kohti Joea ja sitten takaisin papereihin->

20 Ell: onko *se Šokei *eh heh heš mitä #asiaa +myynti^
*liikuttaa pöydällä olevaa paperia

vähän opettajaa kohti;
osoittaa paperia oikealla kädellä*

->+katse opettajaan ->

Joe:

^vilkaisee opettajaa

#kuva3



Kuva 3

21 Ope: matkailu+ (.) missä te olette

Ell: -> +katse paperiin->

22 Ell: ää (.) hh. *^we want to say +what kind of stuffs are you selling?**

->+katse opettajaan

**nostaa kädet pöydältä, tekee pyörittävää liikettä
vasemmalla kädellä, oikealle poskelle*

**vasen*

käsi pöydälle

Joe: ^katse Ellaan->

23 Joe: ^are on sale

^katse opettajaan->

24 Ope: aah (.) [mitä,

25 Ell: [eh heh

26 (.)

27 Ope: mitä te myytte

28 Ell: [+mitä *te myytte

+katse paperiin->

**siirtää paperia edessään*

29 Joe: [^<myytte>

^katse eteenpäin->

30 Ope: joo mitä:, ^*#(.) tai mitä, (.) ^joo

Joe: -> ^katse opettajaan ^katse pöydällä oleviin papereihin->

Ell: **alkaa kumittaa paperiaan ja sitten kirjoittaa->*

#kuva 4



Kuva 4

Kysyessään opettajalta, onko tähän mennessä muotoiltu kysymys hyväksyttävä, Ella lukee kysymyksen paperista (r. 20). Hän myös liikuttaa paperia opettajaa kohden, niin että se on opettajan nähtävissä, ja osoittaa siihen kirjoitettua kysymystä sitä lukiessaan. Tämä Ellan kehollinen toiminta osoittaa, että paperi on toiminnan kannalta keskeinen materiaallinen resurssi, joka auttaa viemään suunnittelua eteenpäin. Opettaja kumartuu häntä kohden liikutetun paperin suuntaan ja katsoo sitä samalla, kun Ella kysyy.

Tässä vaiheessa opettaja ei kuitenkaan ole saanut vielä vastausta esittämäänsä kysymykseen. Tämä sekventiaalinen keskeneräisyys näkyy opettajan seuraavassa vuorossa, jossa hän näyttää edelleen hakevan tietoa siitä, missä Ellan ja Joen on tarkoitus esittää huomion kohteena oleva kysymys (r. 21).¹ Opettajan kysymyksen jälkeen Ella kääntää

¹ Opettajan vuoronalkuinen *matkailu*-sana on todennäköisesti sana, jonka hän lukee Ellan paperista.

keskustelun kielen englanniksi ja selittää, mitä he haluavat kysyä. Tämä kielenvaihdos on todennäköisesti seurausta siitä, että opettajan esittämä vuoro ei ollut yksiselitteisesti vastaus hänen vaihtoehtokysymykseensä (r. 20). Joe tekee kysymyksen jälkeen vielä lisäyksen (r. 23) ja kääntää katseensa opettajaan, mikä osoittaa, että myös hän hakee opettajalta vahvistusta kysymykseen ja käsittelee opettajaa kielellisenä auktoriteettina.

Tämän jälkeen opettaja muotoilee opiskelijoiden ehdotuksen pohjalta *mitä te myytte* -kysymyksen. Ella toistaa opettajan muotoileman kysymyksen heti katsoen samalla paperiinsa (r. 28). Hän siirtää paperiaan ja alkaa tämän jälkeen kumittaa jotakin siihen jo kirjoitettua (kuva 4) ja osoittaa näin käsittelevänsä opettajan vastausta muotoiluna, joka on osoittanut heidän itse rakentamansa kysymyksen jollakin tavalla korjausta vaativaksi. Sitten Ella ryhtyy jälleen kirjoittamaan. Joe puolestaan toistaa opettajan muotoilemasta kysymyksestä verbiosan hyvin hitaasti, ikään kuin maistellen verbimuotoa (r. 29).

Kun opiskelijat nyt ovat saaneet opettajalta mallin kysymyksen muotoiluun, keskustelu kääntyy uudelleen siihen, mihin opiskelijat ovat ylipäättään menossa (riveillä 31–48, joita ei tässä käsitellä). Kun tämä on saatu selväksi, Joe jatkaa keskustelua englanniksi kertomalla, että he haluavat kysyä myös tyypillisistä yliopistotuotteista, joita vaihto-opiskelijat voisivat ostaa kaupasta muistoksi kotiin. Reaktioksi tähän opettaja tarjoaa opiskelijoille sanan *matkamuisto*, jota opiskelijat ryhtyvät kirjoittamaan papereihinsa heti sen kuultuaan (r. 51, 52).

Esimerkki 1c. Matkamuisto-sanan opettelu

49 Joe: something like heritage or a souvenir (for - -)
50 Ope: joo +öe: souvenir on (.) matkamuisto
Ella: ->+katse opettajaan->
51 Joe: [^ø matka
-> ^katse papereihin
øottaa kynän käteen ja alkaa kirjoittaa->

52 Ella: [+*matka
->+katse paperiin
->*alkaa kirjoittaa ja hymyillä->
53 Ope: [matkamuisto joo
54 Ella: matka:muis-#
#kuva5
55 Ope: muisto (.) joo se on yhdyssana (.)
56 Joe: joo
57 Ope: °compound word°



Kuva 5

58 Ell: +*#mu- muisto?*
 ->+katse opettajaan ->
 -> *osoittaa paperia*
 #kuva6
 59 Ope: muisto joo+ (.) matkamuiisto
 Ell: ->+ katse paperiin



Kuva 6

Molemmat opiskelijat toistavat ensin kirjoittaessaan *matkamuiisto*-yhdyssanan määriteosan (r. 51, 52). Opettaja toistaa sanan heidän kanssa samanaikaisesti kokonaisuudessaan. Tämän jälkeen Ella toistaa sanan osittain vielä kertaalleen ja opettaja tuottaa sanan edusosan ja eksplikoi, että kyseessä on yhdyssana. Tämä opettajan huomautus on sikäli kiinnostava, että se osoittaa myös opettajan suuntautuvan kirjoitetun kielen normistoon tässä tilanteessa, jossa Ella ja Joe kirjoittavat tarvitsemiaan sanoja muistiin. Ella hakee vahvistusta siihen, että hänen kirjoittamansa sana on oikein, nostamalla katseensa opettajaan ja osoittamalla paperiin (r. 58, kuva 6). Opettaja vahvistaa sanan seuraavassa vuorossaan (r. 59).

Tässä vaiheessa Ella ja Joe ovat siis saaneet opettajalta vahvistuksen suunnitelmaansa ensimmäiseen kysymykseen ja lisäksi opettaja on tarjonnut heille keskeisen sanan heidän suunnittelemaansa toista kysymystä varten. Keskustelu jatkuu tästä vielä niin, että opiskelijat kysyvät opettajalta *popular*-sanan suomenkielistä vastinetta. He eivät kuitenkaan onnistu kirjoittamaan opettajan tarjoamaa *suosittu*-sanaa heti paperille ja etsivät sitä opettajan lähdettyä melko pitkään tietokoneelta. Suunnittelukeskustelu jatkuu siis luonteeltaan samankaltaisena edelleen: opiskelijat etsivät kysymyksissä tarvitsemiaan sanoja ja rakenteita ja ne tietoonsa saatuaan kirjoittavat ne papereilleen.

Tämän Ellan ja Joen suunnittelukeskustelun yksityiskohtainen analyysi näyttää, että heidän toiminnassaan materiaalisilla resursseilla, erityisesti kirjoitusvälineillä sekä Joen tietokoneella, on olennainen rooli. Paperille kirjoittaminen mahdollistaa sanojen ja rakenteiden muistamisen ja suunnittelukeskustelun etenemisen. Kynä ja paperi toimivat siis kognitiivisina artefakteina, joiden avulla opiskelijat voivat hajauttaa osan muistamisesta paperille. (Ks. myös Hutchins 1995, Markee & Kunitz 2013, Douglas Fir Group 2016.) Olennainen havainto on myös se, että Joe ja Ella suuntautuvat suunnittelutoimintaan alusta lähtien kirjoittamisena: he kirjoittavat suunnittelemaansa kysymyksiä paperille ja kiinnittävät huomiota niiden yksityiskohtaiseen muotoiluun etsimällä sanoja Joen tietokoneella ja pyytämällä opettajaa vahvistamaan niiden oikean muotoilun. Tämä toiminta heijastelee käsitystä siitä, että kielessä ja kielenkäytössä olennaista on täsmällisyys ja oikeiden

rakenteiden käyttö. Suunnittelussa eivät nouse esille kysymykset siitä, miten tuleva vuorovaikutustilanne kaupassa kokonaisuudessaan jäsentyy tai mitä sen aikana olisi tarkoituksenmukaista kysyä.

Esimerkissä 1d esitämme, miten Ellan asiointitilanne yliopistokaupassa etenee, ja havainnollistamme, kuinka Ella esittää luokkahuoneessa rakennetut kysymykset lähes täsmälleen suunnitellussa asussa kaupassa asioidessaan. Myös siellä hänellä on mukanaan lappu, johon hän hetkittäin suuntautuu: paperi materiaalisena resurssina tukee siis hänen osallistumistaan vuorovaikutukseen myös itse asiointitilanteessa. Toisaalta analyysimme osoittaa, että paperi myös rajoittaa Ellan osallistumista ja esimerkiksi sitä, miten hän tilanteessa reagoi.

Esimerkki 1d. Ella yliopistokaupassa

01 ELL: *øja m(h)oi eh he
*hymyilee->
MY Y: øhymyilee->
02 MY Y: ømo:i
ønyökkää
03 ELL: eh minulla on *#kysymys:
*kumartuu hieman myyjää kohti
04 MY Y: øjo[o
ønyökkää
05 ELL: [aa: mitä te *myyt?
*kumartuu hieman myyjää kohti
06 (.)
07 MY Y: meillä on myynnissä kirjjoja,
08 ELL: *joo
*nostaa leukaa ylöspäin ja taivuttaa päätä taaksepäin
09 (.)
10 MY Y: kyniä, *(.) opiskelutarvikkeita, *(.)
ELL: *nyökkää *nyökkää
11 postikortteja, *(.) postimerkkejä, *(.)
ELL: *nyökkää *nyökkää
12 yliopistotuotteita, *(.) ja sittel lahjatarvikkeita
ELL: *nyökkää
13 ELL: *joo-o hyvä.
*nyökkää kahdesti
14 (.)
15 ELL: *eh mikä on, +(.) # (ek ih)+ (.) mikä on suosittu matka:
* osoittaa vasemman käden etusormella ylöspäin
+ katsoo oikeassa kädessään olevaan paperiin
#kuva 7
+kääntää katseen takaisin myyjään
16 +(0.4) (egh) eh (.) mikä on suosittu +matkamuisto?

+katsoo paperiin
+katse takaisin myyjään
17 (.)
18 MYY: aika moni tykkää ostaa näitä
<edullisia tuotteita>.



Kuva 7

Ella avaa keskustelun yliopistokaupassa tervehtimällä myyjää ja naurahtamalla. Tervehtimissekvenssiä seuraa Ellan vuoro (r. 3–4), jota voi pitää etiäisenä, joka varaa vuorovaikutuksellista tilaa tuleville kysymyksille. Tämä etiäisvuoro saa tilanteen vaikuttamaan haastattelumaiselta: Ella asettuu kysymään kysymyksiä ja myyjälle tarjoutuu vastaajan rooli. Ella esittää ensimmäisen kysymyksensä rivillä 5. Tämä kysymys noudattaa muotoilultaan lähes täsmälleen sitä, mihin Ella ja Joe suunnittelukeskustelussaan päätyivät – joskin Ella taivuttaa verbiä toisin kuin suunnittelutilanteessa. Kysymys on tilanteeseen sikäli sopiva, että se suuntautuu myyjän episteemiseen asemaan tietävänä osapuolena tilanteessa (ks. Stivers 2011). Kysymys esitetään kuitenkin kaupassa, jossa myytäviä tuotteita on näkyvillä kaikkialla Ellan ympärillä, eikä kysymys ota huomioon tilanteen materiaalista kontekstia, minkä takia se vaikuttaa osin tilanteeseen sopimattomalta.

Myyjä kuitenkin käsittelee Ellan kysymystä relevanttina ja asettuu vastauksessaan ikään kuin haastateltavan rooliin listamaalla asioita, joita kaupassa myyjään. Ella nyökkäilee myyjän vastauksen aikana. Kun vastausvuoro tulee kielellisesti päätökseen, Ella ottaa sen vastaan dialogipartikkeleilla *joo, hyvä*. Tämä reaktio ei siis suuntaudu myyjän vastauksessa mahdollisesti esille tulleisiin uusiin tietoihin eikä kysy tarkennuksia. Evaluatiivinen *hyvä* vastauksessa suuntautuu pikemminkin haastatteluformaattiin ja asettuu arvioimaan sitä, että tilanne on edennyt odotusten mukaan; vastaus kysymykseen on nyt saatu.

Tämän jälkeen Ella esittää seuraavan kysymyksen, joka ei varsinaisesti laajenna ensimmäistä kysymystä vaan aloittaa uuden kysymys–vastaus-sekvenssin. Tätä toista kysymystä esittäessään Ella kääntää kahdesti katseensa kädessään olevaan paperiin. Hän toistaa kysymyksen alun (*mikä on*) vuoronsa aikana kolme kertaa ja hakee paperiin turvautuen vuoron muita sanoja. Paperin avulla hän pystyy tuottamaan ymmärrettävän ja tarkan kysymyksen, johon myyjä jälleen vastaa. Myös tämä kysymys noudattaa hyvin täsmällisesti Ellan ja Joen suunnittelua luokahuoneessa.

Ellan ja Joen suunnittelukeskustelua ja Ellan asiointia havainnollistavat esimerkit tuovat esiin ne konkreettiset mahdollisuudet ja rajoitukset, joita muistiinpanopaperille kirjoittaminen

ja itse paperi vuorovaikutustilanteeseen tuo. Paperi toimii linkkinä Ellan vuorovaikutustilanteiden välillä: materiaalisena resurssina se kantaa asiointitilanteeseen mukanaan vuorovaikutushistoriaa luokkahuoneesta ja tuo luokkahuoneen mukaan asiointitilanteeseen. Paperi siis toimii suunnitelmana ja kehyksenä, jota tilanteessa tulee seuratuksi ja sikäli rajoittaa toimintaa tilanteessa. Toisaalta paperi on myös tärkeä resurssi Ellan osallistumista mahdollistamassa, koska sen turvin hän pystyy esittämään ymmärrettävät ja täsmälliset kysymykset.

Tieto vuorovaikutustilanteen ympäristöstä suunnittelun resurssina

Esimerkki 2 on peräisin samalta kurssilta kuin Ellan ja Joen esimerkki. Alan ja Mike suunnittelevat käyntiä yhteen yliopiston kahviloista ja miettivät, mitä he kahvilassa ostavat ja kysyvät. He käyvät keskustelua englanniksi ja pyytävät välillä opettajalta apua kysymysten muotoiluun suomeksi. Myös he kirjoittavat kysymyksiä papereihinsa. Opiskelijoilta ei erikseen ohjeistettu harjoittelemaan tilanteita, mutta osana suunnittelutoimintaansa Mike ja Alan päättävät harjoitella tulevaa keskustelua niin, että Alan esittää asiakkaan ja Mike myyjän roolia. Harjoittelukeskustelussa Alanin kysymys sijoittuu maksamissequenssin jälkeen. Tämä on linjassa sen kanssa, miten kahvilan fyysinen ympäristön näyttäytyy asiakkaille: eri kahvivaihtoehdot ovat kahvilassa esillä tiskillä kassan jälkeen ja asiakkaan on kassalla ilmoitettava, että hän on ostamassa kahvia, ja maksettava kahvi, minkä jälkeen hän pääsee valitsemaan haluamansa kahvilaadun. Suunnittelukeskustelu siis osoittaa, että Alan ja Mike tuntevat paikan, johon he suunnittelevat menevänsä. Tämä näkyy myös Alanin kehollisessa toiminnassa: viitatessaan puheessaan eri kahvilaatuihin hän samalla osoittaa kahteen eri pisteeseen edessään (r. 1).

Esimerkki 2a. Alan ja Mike harjoittelevat

01 Ala: +onko kahvi- (.) onko *nämä kahvit
+ katsoo pöydällä olevaan paperiin
*osoittaa kahta eri kohtaa ilmassa
(kuvat 8, 9)

materiaalinen ympäristö on järjestetty niin, että maksamisen jälkeen seuraava toiminta on kahvilajin valinta.

Esimerkki 2b. Alan kahvilassa

01 Ala: uhm (.) +onko nämä kahvit yhtä (.) vahvoja?
+katoo myyjään, osoittaa tiskillä olevia kahvikannuja

02 Myy: mmm: (0.4)^+tää on vahvempaa
^koskettaa yhtä kahvikannuista-->

Ala: *+katsoo kahvikannuja ja myyjän käsiä kohden*

03 +(.)
Ala: *+katse takaisin myyjään -> esimerkin loppuun saakka*
Myy: *^katse Alaniin -> esimerkin loppuun saakka*

04 Ala: tämä on::

05 Myy: vah[vempaa

06 Ala: [vahvem

07 okei (.) joo kiitos=

Esittäessään suunnittelemansa kysymyksen Alan osoittaa kohti tiskillä olevia kahvipannuja (r. 1). Myyjä tuottaa tilanteessa melko samankaltaisen vastauksen kuin Mike harjoittelutilanteessa ja koskettaa samalla yhtä kahvipannuista (r. 2). Alan toistaa seuraavassa vuorossaan myyjän vastuksen alun (r. 4) ja myyjä toistaa tämän jälkeen *vahvempaa-*komparatiivimuodon (r. 5). Toistollaan Alan siis näyttää varmistavan, että hän kuulee myyjän vastauksen olennaisen sisältösanana, jonka taivutusmuotoihin huomio kiinnittyi myös luokkahuoneessa. Alan siis pystyy tilanteessa reagoimaan luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti ja tuottamaan reaktion korjausaloitteella.

Alanin kysymys on sekventiaalisesti motivoitu tämän kahvilan materiaalisessa ympäristössä. Kokonaisuudessaan esimerkki havainnollistaa, miten tulevan vuorovaikutustilanteen materiaalsen ympäristön tunteminen auttaa suunnittelemaan omaa toimintaa niin, että toiminta on oikein ajoitettua ja muille osallistujille ymmärrettävää.

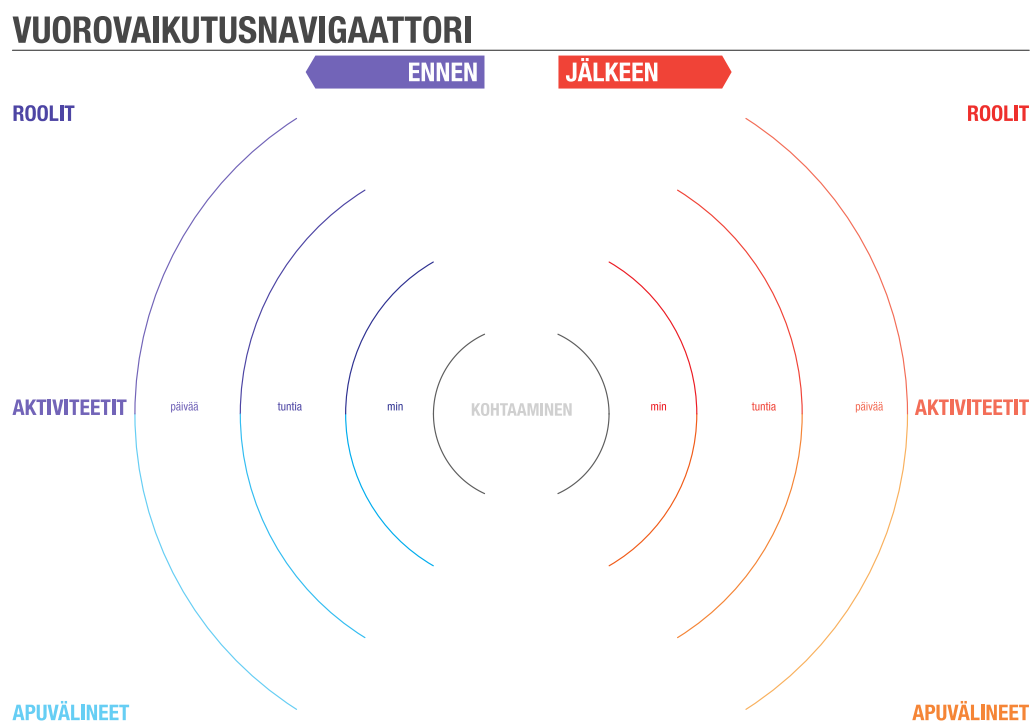
Suunnittelun prosessimaisuuden pedagoginen tukeminen

Vuorovaikutusaineiston analyysin pohjalta olemme pyrkineet myös kehittämään pedagogisia käytänteitä, jotka tukisivat luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin osallistumista. Näihin tilanteisiin valmistautumisen osalta tavoitteenamme on ollut ohjata opiskelijoita hahmottamaan suunnittelun ja tilanteisiin valmistautumisen prosessimaisuus eli se, että suunnittelu ei ole vain kertaluonteinen tapahtuma vaan voi jatkua vaiheittaisesti

vuorovaikutustilanteeseen saakka. Annamme tässä esimerkkejä siitä, millaisia pedagogisia käytänteitä olemme kehittäneet ja testanneet.

Yksi suunnittelun prosessimaisuuden hahmottamista tukemaan kehittämämme materiaallinen resurssi on ollut vuorovaikutusnavigaattori, jonka olemme kehittäneet yhteistyössä vuorovaikutusmuotoilun opettajien ja tutkijoiden kanssa (ks. Lilja, Piirainen-Marsh, Clark & Torretta tulossa). Opiskelijoille vuorovaikutusnavigaattori on paperinen mallipohja (ks. kuva 10), jonka keskelle on visualisoitu ”kohtaaminen” eli vuorovaikutustilanne, joka on pedagogisen prosessin keskiössä. Tämän kohtaamisen ympärille on havainnollistettu ennen ja jälkeen -vaiheet, joiden prosessimaisuutta on pyritty visualisoimaan paperille merkityillä ajanmääreillä (päivät, tunnit, minuutit). Mallipohjassa näkyvät myös sanat *roolit*, *aktiviteetit* ja *apuvälineet*, joiden tarkoitus on herätellä oppijaa pohtimaan vuorovaikutusaktiviteetin luonnetta sekä siinä käytettävissä olevia resursseja.

Kuva 10. Vuorovaikutusnavigaattori



Sen lisäksi, että vuorovaikutusnavigaattori on konkreettinen paperille tulostettu vuorovaikutustilanteen suunnittelua jäsentävä malli, se on myös pedagogista toimintaa ohjaava jäsenitys, jonka pohjalta olemme toteuttaneet erilaisia harjoituksia. Yksi näistä on niin sanottu ”tiedusteluharjoitus”. Sen tarkoituksena on ollut tutustuttaa opiskelijat jo ennalta

sen vuorovaikutustilanteen fyysiseen ja materiaaliseen ympäristöön, johon he ovat osallistumassa ja jota he ovat suunnittelemassa. Käytännössä opiskelijat ovat siis ensin valinneet jonkin vuorovaikutustilanteen, johon osallistumista he ovat halunneet harjoitella kurssilla. Opiskelijoita on kannustettu valitsemaan tilanteita, jotka ovat heidän kielenkäyttöympäristössään relevantteja ja heidän kielenoppimisprosessinsa kannalta tarkoituksenmukaisia. Tiedusteluharjoituksessa heidän tehtävänä on mennä tällaiseen tilanteeseen havainnoimaan kielenkäyttöä ja ennen kaikkea sitä materiaalista ympäristöä, jossa vuorovaikutustilanne tapahtuu. Opiskelijoita on myös kehoitettu ottamaan tilanteesta valokuvia, jos mahdollista.

Joillakin kurseillamme opiskelijat ovat tehneet tämän pohjalta ”tiedusteluraportin”, johon he liittävät ottamiaan valokuvia ja kirjoittavat havaintoja siitä, millaista heidän havainnoimassaan paikassa käytettiin. Esimerkissä 3 näkyy pitseriassa vierailleen opiskelijan raportti.

Esimerkki 3: Tiedusteluraportti



Se on ravintola, johon minä menen.



Ruokalista seinällä. Joskus se voi olla todella hyödyllinen.



Englanninkielinen ruokalista. Jos en ymmärrä suomen sanaa, minä voin tarkistaa mikä se on englanniksi.



Myyjä, joka osallistuu tilanteeseen. Minä keskustelen hänen kanssa.



Muut asiakkaat. Tässä tilanteessa ei ole vuorovaikutusta heidän kanssa.

Esimerkissä 3 opiskelija raportoi havaintojaan siitä, millainen Kotipitsa on vuorovaikutusympäristönä: millaista kieltä siellä kuuluu ja näkyy, keiden ihmisten kanssa siellä voi olla vuorovaikutuksessa ja mistä vuorovaikutukseen löytyy tukea. Tehtävänannon mukaisesti opiskelija on tehnyt havaintoja siitä, että ruokalistat luontevasti tukevat hänen kielenkäyttöään ja että englanninkielinen ruokalista on myös saatavilla, jos suomenkielisen kanssa on ongelmia.

Tällaisen tiedustelutehtävän tarkoituksena on siis tukea luokan ulkopuoliseen vuorovaikutustilanteen valmistautumista niin, että se ohjaisi opiskelijoita havainnoimaan ja miettimään, millaisessa fyysisessä ympäristössä heidän tuleva vuorovaikutustilanteensa tapahtuu ja miten tämä ympäristö tai siinä läsnä olevat materiaaliset resurssit mahdollistavat tai rajoittavat heidän kielenkäyttöään. Tiedusteluharjoitus ja vuorovaikutusnavigaattori ovat siis yhteydessä toisiinsa siten, että tiedusteluharjoitus auttaa ohjaamaan suunnittelua ja saa tilanteen suunnitteluprosessin liikkeelle. Harjoituksen tavoitteena on myös ohjata kielikäsitteeseen, jonka mukaan kieli ja kielenkäyttö on ennen muuta kontekstuaalinen ja tilanteinen ilmiö ja aina kiinteästi sidoksissa vuorovaikutusympäristöönsä.

Toinen suunnittelussa ja erityisesti vuorovaikutustilanteisiin valmistautumisessa käyttämämme pedagoginen ratkaisu on ollut kertaotosvideo-harjoitus. Tässä harjoituksessa opiskelijat ovat rakentaneet pahvisten taustojen varaan pienen näyttämön, jossa he ovat paperikuppinukkejen avulla esittäneet tulevan vuorovaikutustilanteen. Tämä esitys on nauhoitettu kertaotosvideoksi eli videoksi, joka nauhoitetaan yhdellä otoksella (engl. *one-shot-video*). Videon maksimipituus on kolme minuuttia, ja ideana on, että video ei fokusoi puhujaan vaan nukkeihin, joiden avulla tilanne esitetään. Kuva 11 havainnollistaa opiskelijoiden rakentamaa yksikertaista näyttämöä.

Kuva 11. Kertaotosvideon näyttämö



Kuvassa 11 näkyy näyttämö, jossa esitettävät tapahtumat sijoittuvat kirjakauppaan. Kertaotosvideossa harjoitellaan tulevaa vuorovaikutustilannetta: Ennen sen tekemistä opiskelijat ovat jo päättäneet, millaiseen luokan ulkopuoliseen vuorovaikutustilanteeseen haluavat osallistua ja mahdollisesti myös miettineet tuon vuorovaikutustilanteen materiaalista ympäristöä näyttämöä rakentaessaan. He ovat myös suunnitelleet sitä, mitä haluavat tulevassa tilanteessa puhua. Tämä harjoituksen muoto ei kuitenkaan ohjaa opiskelijoita miettimään esimerkiksi kysymysten tai muiden vuorojen yksityiskohtaista kielellistä asua; kertaotosvideota esittäessä puhujan on liikuteltava paperikuppilahmoja, mistä syystä esimerkiksi muistiinpanoihin tukeutuminen ei ole tilannetta harjoiteltaessa kovin helppoa. Harjoituksessa käytetyt materiaalit siis pyrkivät ohjaamaan opiskelijoita siihen, että he suunnittelisivat tulevaa vuorovaikutustilannetta kokonaisuutena ottaen huomioon sen fyysisen ympäristön.

Esimerkki 4 on litteraatti opiskelijan kertaotosvideon alkuosasta. Siitä näkyy vuorovaikutustilanteen suunnittelun ja siihen valmistautumisen prosessiluonteisuus.

Esimerkki 4. Silvian kertaotosvideo

```
01 Sil: okei joo (.) eli (.) tässä (.) olen minä (.) eh heh
02     ja sitten ää menen kirjakaupalle (.)
03     ja: pysähdyn vielä hetken kirjakaupan eteen
04     ja mietin vähän (.) näitä kysymyksiä (.)
05     joita haluaisin kysyä ja (.)
06     sitten menen kirjakaupaan ja etsin myyjää? (.)
07     ja ää kysyn sitten (.) tai ää (.)
08     ensin selitän tilannettani ja että haluaisin etsiä
09     joululahjan mun äidilleni joka ei (.) osaa vielä niin hyvin suomea
10     ja sitten ää kysyn myyjältä että (.) voisiko hän hän suositella
11     ( -- ) kirjan (.) ja sitten hän (.) toivotavasti hänellä on
12     ehdotuksia
```

Kertaotosvideossa Silvia kertoo suunnitelmastaan mennä kirjakauppaan. Kuten esimerkki 4 havainnollistaa, tässä hänen suunnitelmassaan nousee esiin ajatus, että vielä kirjakaupan ovella hän pysähtyy ja käy läpi kysymyksiä, joita hän haluaa kaupassa esittää. Kirjakaupassa Silvia aikoo ensin etsiä myyjän ja sitten selittää tälle tilanteensa (r. 8). Kiinnostava kohta esimerkissä on itsekorjaus riveillä 7 ja 8: ensin Silvia ryhtyy raportoimaan, mitä hän aikoo kysyä, mutta korjaa sitten verbivalintaansa ja sanoittaa ensin selittävänsä tilanteensa. Esimerkistä näkyy myös se, että Silvia ottaa suunnittelussaan huomioon tulevan vuorovaikutustilanteen kokonaisrakenteen sekä sen, miten vuorovaikutustilanne kaupassa

sekventiaalisesti etenee. Varsinainen vuorovaikutustilanne kirjakaupassa eteneekin lopulta tämän suunnitelman mukaisesti, kuten esimerkki 5 havainnollistaa.

Esimerkki 5. Silvia kirjakaupassa

01 SIL: öö mä mä etsin (.) öö joululahjaa mun
02 äidille?
03 CLE: juu?
04 SIL: ja siis ööö hän on kans saksalainen ja
05 (.) hän ei os[aa
06 CLE: [juu
07 SIL: vielä niin hyvin lukea suomea
08 hän vasta (.) alkanut (.) opis[kella
09 CLE: [°joo°
10 SIL: mutta (.) mm (.) joo siis mä mietin
11 että (.) että mä voisin hankkia
12 hänelle sellaisen kirjan (.) josta
13 (.) hän=hän voisi oppia joka (.)
14 olisi myös sellainen (.) motivaatio
15 (.) hänelle [mutta
16 CLE: [°mh°
17 SIL: mä en tiedä onks (0.4) on- onks
18 sellaisia kirjoja olemassa (.)
19 jotka voi (.)
20 CLE: nii englan[ninkielisellähän
21 SIL: [°nii°
22 CLE: kieles- kielessä ku siellä on semmosia
23 helppolukuisia että kun alot[taa
24 SIL: [mmh
25 CLE: englannin kieltä [mutta

Kirjakaupassa nauhoitetussa keskustelussa Silvia siis ensin selittää myyjälle, mitä on etsimässä. Hän päättää selityksensä vuoroon (r. 17–19), jossa tuo ensin esiin tietämättömyytensä ja sitten pohtii, onko aloitteleville kielenoppijoille suunnattuja kirjoja olemassa suomeksi. Myyjä käsittelee tätä tiedonhakukysymyksenä ja vastaa, että Silvian kuvaaman kaltaisia kirjoja on kyllä olemassa englanniksi mutta ei niinkään suomeksi. Hän ehdottaa Silvialle lastenkirjan ostamista ja pian keskustelu kääntyykin Mauri Kunnaksen teoksiin.

Kirjakaupakeskustelun alkuosasta näkyy, että Silviällä on useita syitä siihen, miksi hän haluaa osallistua vuorovaikutustilanteeseen nimenomaan kirjakaupassa. Hän haluaa löytää kirjan äidilleen ja tukea tämän suomen kielen opiskelua. Nämä syyt eivät niinkään liity siihen kielikurssiin, jolla Silvia on, mutta ne tarjoavat motivaation osallistua vuorovaikutustilanteeseen ja keskustella aihepiiristä. Aineistostamme näkyy se, että nimenomaan itselle merkityksellisten vuorovaikutustilanteiden harjoittelu on opiskelijoille motivoivaa (Lilja & Piirainen-Marsh 2018). Merkityksellisyys voi näkyä myös siinä, miten vuorovaikutustilanteet etenevät: esimerkiksi Silvian tapauksessa äidin tilanteen tunteminen ja

halu löytää juuri hänelle sopiva kirja toimivat vuorovaikutustilanteen etenemistä jouduttavana katalysaattorina, jonka turvin Silvia pystyy luontevasti reagoimaan myyjän ehdotuksiin ja torjumaan niistä sellaiset, jotka eivät häntä syystä tai toisesta miellytä (ks. tarkemmin Lilja ym. tulossa).

Joillekin opiskelijoille kursseilla käytetyt oppimis- ja opetusmenetelmät ovat olleet uusia. Osa heistä on alussa suhtautunut erilaisten harjoitusten käyttöön ja erityisesti omaan puheen videointiin hieman nihkeästi. Alkuhankaluuksien jälkeen lähes jokainen on kuitenkin todennut puhumisrohkeutensa kasvaneen. Myös suunnittelu- ja reflektointiprosessien tukemiseen tarkoitettujen materiaalien käyttö on saanut opiskelijoilta kiitosta. Muutamien kurssien lopuksi olemme pyytäneet opiskelijoita kirjoittamaan kirjeet kurssin tuleville opiskelijoille ja kertomaan kirjeessään kurssista sekä siitä, miten ja mitä kurssilla opitaan. Omassa kirjeessään edellisessä esimerkissä esiintynyt Silvia toteaa, että kurssilla käytetyt materiaalit ovat auttaneet häntä ”muotoilemaan ajatuksiaan” ja että hän on kurssin aikana oppinut analysoimaan omia vuorovaikutustilanteitaan (esimerkki 6).

Esimerkki 6. Silvian kirjoittama kurssirefleksio

...miksi, joten on hyvä suhtautua opetusmetodiin avomielisesti. Minusta eri materiaalien käyttö oli alussa melko outo (vaikutti siltä, että se olisi ollut turhaan tarkoitukseen käytettyä paperia), mutta sitten huomasinkin, että se auttoi muotoilemaan ajatuksia. Opin tästä kurssista paljon, enkä tarkoita vain sanastoa (vaikka sitäkin tuli runsaasti), vaan myös opetusmetodeja ja miten voisi käyttää niitä itseopiskelussa (esim. puheen nauhoittaminen). Pystyn nyt analysoimaan vuorovaikutustilanteita ja mihin rooliani niissä paremmin kuuh vielä ennen kurssin alkua.

Kehittämiemme pedagogisten käytänteiden ja materiaalien tarkoituksena onkin ohjata opiskelijoita huomaamaan, miten he voivat käyttää arjen erilaisia vuorovaikutustilanteita kielen oppimisen ympäristöinä myös kurssin jälkeen. Silvian kirjeestä käy ilahduttavasti ilmi, että vaikka hän on alussa ollut varautunut kurssilla käytettyjä menetelmiä kohtaan, hän on

huomannut niiden toimivan ja näkee niiden mahdollisen hyödyn kielenopiskelussa myös jatkossa.

Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa käsitelleet luokkahuoneiden ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautumista ja niiden suunnittelua. Olemme havainnollistaneet, miten erilaiset suunnitteluvaiheen pedagogiset ja materiaaliset käytänteet ovat yhteydessä siihen, millaiseksi vuorovaikutustilanne rakentuu. Esittelimme luvussa hankkeessamme kerättyjä aineistonäytteitä sekä pedagogisia käytänteitä, joita olemme kehittäneet tukemaan luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautumista. Pedagogista kehitystyötämme on ohjannut pyrkimys tukea suunnitteluvaiheen prosessimaisuutta ja lisätä kielenoppijoiden tietoisuutta kielen ja kielenkäytön tilanteisesta luonteesta: kielenkäyttö on toimintaa, joka on aina sidoksissa kielenkäyttöympäristön fyysiseen ja materiaaliseen kontekstiin.

Luokan ulkopuoliset vuorovaikutustilanteet ovat toisen kielen oppimisessa keskeisiä mutta myös yllätyksellisiä eikä niihin voi koskaan täysin valmistautua, koska keskustelukumppani voi aina käyttäytyä tavalla, joka ei ole ennalta arvattavissa. Tällaisissa arkipäivän vaihtelevissa kielenkäyttötilanteissa pärjääminen on kuitenkin monen kielenopiskelijan opintojen tavoitteena. Siksi on tärkeää kehittää pedagogisia käytänteitä, jotka ohjaavat oppijoita toimimaan arjen tilanteissa niin, että he kieltä käyttäessään samalla myös oppivat sitä. Yhtä tärkeää kuin tilanteiden suunnittelu on kuitenkin myös niiden käsittely ja analysointi jälkeenpäin. Oppiminen tapahtuu usein nimenomaan omien kokemusten reflektoinnin ja jäsentämisen kautta (ks. Knutson 2005, Farrell 2007, Walsh & Mann 2015), ja luokkahuone on tärkeä paikka näiden kokemusten jakamiseen ja analysointiin muiden tuella (ks. myös Wagner 2015). Toivomme, että tässä luvussa esittämämme analyysit ja pedagogiset ideat tarjoavat inspiraatiota niin tutkijoille kuin toisen kielen opettajillekin ja innostavat kehittämään edelleen menetelmiä, jotka tukevat kielen oppimista luokkahuoneen ulkopuolisissa konteksteissa.

Lähteet

- Douglas Fir Group 2016: A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. – *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016): 19–47.
doi:10.1111/modl.12301.
- Ellis, Rod 2005: Planning and task-based performance. – Ellis (toim.), *Planning and task performance in a second language*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Farrell, Thomas 2007: *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. London: Continuum.
- Hall, Joan Kelly, Hellermann, John ja Simona Pekarek Doehler (toim.) 2011: *The Development of Interactional Competence*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hazel, Spenser ja Kristian Mortensen 2014: Embodying the institution: Object manipulation in developing interaction in study counselling meetings. – *Journal of Pragmatics* 65: 10–29.
- Hutchins, Edwin 1995: *Cognition in the Wild*. The MIT Press.
- Jakonen, Teppo 2015: Handling knowledge: using classroom materials to construct and interpret information requests. – *Journal of Pragmatics* 89: 100–112.
- Knutson, Sonja 2003: Experiential learning in second-language classrooms. – *TESL Canada Journal* 20/2: 55–64.
- Kunitz, Silvia 2015: Scriptlines as emergent artifacts in collaborative group planning. – *Journal of Pragmatics* 76: 135–149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2014.10.012>
- Kääntä, Leila ja Arja Piirainen-Marsh 2013: Manual Guiding in Peer Group Interaction: A Resource for Organizing a Practical Classroom Task. – *Research on Language and Social Interaction* 46 (4): 322–343.
- Lee, Josephine ja Alfred Rue Burch 2017: Collaborative planning in process: an ethnomethodological perspective. – *TESOL Quarterly* 51(3): 536–575.
- Learning in the Wild = <http://languagelearninginthewild.com/home/mission/>
- Lilja, Niina ja Arja Piirainen-Marsh 2016: Älypuhelimet oppimistoimintaa jäsentämässä. – Solin, Vaattovaara, Hynninen, Tiililä & Nordlund (toim.), *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa*. AFinLA yearbook 2016. Jyväskylä: AFinLA.
- Lilja, Niina ja Arja Piirainen-Marsh 2018: Connecting the Language Classroom and the Wild: Re-enactments of Language Use Experiences. *Applied Linguistics*.
doi:10.1093/applin/amx045
- Lilja, Niina, Arja Piirainen-Marsh, Brendon Clark ja Nicholas Torretta *tulossa*: The Rally Course: Learners as co-designers of out-of-classroom language learning tasks. – Eskildsen, Hellermann, Pekarek Doehler, Piirainen-Marsh, (toim.). *Conversation*

- analytic research on learning-in-action: The complex ecology of L2 interaction in the wild*. Springer.
- Markee, Numa ja Silvia Kunitz 2013: Doing planning and task performance in second language acquisition: an ethnomethodological respecification. – *Language Learning* 63(3): 629–664.
- Mondada, Lorenza 2014: The local constitution of multimodal resources for social interaction. – *Journal of Pragmatics* 65: 137–156.
- Mondada, Lorenza 2016: Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. – *Journal of Sociolinguistics* 20 (3): 336–366.
- Mondada, L. (n.d.) =
https://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Mondada_conv_multimodality.pdf
- Mortensen, Kristian 2013: Writing aloud: some interactional functions of the public display of emergent writing. – Melkas, H. & Buur, J. (toim.) *Proceedings of the Participatory Innovation Conference PIN-C 2013*. Lappeenranta University of Technology, 19-125.
- Murphy, Keith 2005: Collaborative imagining: the interactive use of gestures, talk, and graphic representation in architectural practice. – *Semiotica* 156: 113–145.
- Rauniomaa, Mirka ja Tiina Keisanen 2012: Two multimodal formats for responding to requests. – *Journal of Pragmatics* 44: 829–842.
- Sorjonen, Marja-Leena ja Liisa Raevaara 2006: Kuinka päästä alkuun? Asiointikeskustelun aloittamistavoista. – Sorjonen & Raevaara (toim.), *Arjen asiointia. Keskustelua Kelan tiskin äärellä*. SKS: Helsinki, 48–85.
- Sorjonen, Marja-Leena ja Liisa Raevaara 2014: On the grammatical form of requests at the convenience store: Requesting as embodied action. – Drew & Couper-Kuhlen (toim.), *Requesting in Social interaction*. John Benjamins: Amsterdam, 243–268.
- Stivers, Tanya 2011: Morality and question design: “of course” as contesting a presupposition of askability. – Stivers, Mondada & Steensig (toim.), *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, Tanya ja Jack Sidnell 2005: Introduction: multi-modal interaction. *Semiotica* 156 (1/4): 1–20.
- Svinhufvud, Kimmo ja Sanna Vehviläinen 2013: Papers, documents, and the opening of an academic supervision encounter. – *Text & Talk* 33: 139–166.

- Wagner, Johannes 2015: Designing for Language Learning in the Wild: creating social infrastructures for second language learning. – Cadierno & Eskildsen (toim.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Walsh, Steve ja Steve Mann 2015: Doing reflective practice: a data-led way forward. *ELT Journal*, 69(4), 351-362 (2015). doi:10.1093/elt/ccv018.

LIITE 1 Litterointimerkit

1. Sävelkulku

prosodisen kokonaisuuden lopussa:

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

prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

- ↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
- ↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
- just (alleviivaus) painotus

2. Päällekkäisyydet ja tauot

- [päällekkäispuhunnan alku
-] päällekkäispuhunnan loppu
- (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
- (0.4) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
- = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

3. Puhenopeus ja äänen voimakkuus

- >joo< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
- <joo> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
- e:i (kaksoispisteet) äänteen venytys
- °joo° (astemerkit) ympäristöä vaimeampaa puhetta
- JOO (kapiteelit) äänen voimistaminen

4. Hengitys

- .hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1 sekuntia
- hhh uloshengitys
- .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen

5. Nauru

- he he naurua
- j(h)oo suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse on nauraen lausutusta sanasta
- £joo£ hymyillen sanottu sana tai jakso

6. Muuta

- #joo# nariseva ääni

@joo@ äänen laadun muutos
jo- (tavuviiva) sana jää kesken
(joo) sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-) sana, josta ei ole saatu selvää
(--) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
((kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta))

Kehollinen toiminta on litteroitu Mondadan (n.d.) kehittämiä konventioita noudattaen.

Luettelo näistä konventioista on luettavissa täällä:

https://mainly.sciencesconf.org/conference/mainly/pages/Mondada2013_conv_multimodality_copie.pdf

Seuraavia symboleita on käytetty osoittamaan kehollisen toiminnan alku- ja loppumiskohtia:

Esimerkit 1a - 1c:

+ Ellan katse

* Ellan kehollinen toiminta

^ Joen katse

∅ Joen kehollinen toiminta

Esimerkki 1d:

+ Ellan katse

* Ellan kehollinen toiminta

∅ myyjän kehollinen toiminta

Esimerkki 2a:

+ Alanin katse

* Alanin kehollinen toiminta

^ Miken kehollinen toiminta

Esimerkki 2b:

+ Alanin katse

* Alanin kehollinen toiminta

^ Myyjän kehollinen toiminta