

**Multimodaaliset resurssit viittomakielisten oppilaiden suomen  
kielen tunnilla: neksusanalyttinen tutkimus**

**Maisterintutkielma**

**Johanna Kujanpää**

**Suomen kieli**

**Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto**

**2016**



## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Kielten laitos
<b>Tekijä – Author</b> Johanna Aino Maaria Kujanpää	
<b>Työn nimi – Title</b> Multimodaaliset resurssit viittomakielisten oppilaiden suomen kielen tunnilla: neksusanalyyttinen tutkimus	
<b>Oppiaine – Subject</b> Suomen kieli	<b>Työn laji – Level</b> Pro gradu
<b>Aika – Month and year</b> 2.8.2016	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 72 + lähteet ja liitteet
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Tutkin maisterintutkielmassani välityskeinoja ja multimodaalisuutta erään kuurojenkoulun 6–9-luokkalaisten viittomakielisten suomi toisena kielenä -oppitunneilla. Ensikieleltään viittomakielisille oppilaille suomen kieli on ensimmäinen kirjoitettu kieli, joten sen merkitys heidän elämässään on suuri, ja suomen kielen hallinta vaikuttaa moneen elämän osa-alueeseen.</p> <p>Tutkimuskysymyksissäni kysyn, mitä resursseja eli välityskeinoja suomi toisena kielenä -oppitunneilla on käytössä. Analysoin erityisesti, mitä välityskeinoja on käytössä taulutyöskentelyn toiminnossa, jossa opettaja on luokan etuosassa ja johtaa opetustilannetta taulun läheltä samalla, kun oppilaat istuvat pulpeteissaan. Pohdin myös, millaista muutosta tutkimusprosessin aikana on syntynyt esimerkiksi oppilaiden suhteessa suomen kieleen.</p> <p>Tutkimukseni pohjautuu etnografiseen ja neksusanalyyttiseen aineistonkeruun menetelmään. Aineistonani on etnografiseen tapaan videonauhoitteita, muistiinpanoja, joitakin valokuvia ja ryhmän tuottamaa materiaalia oppitunneilta sekä opettajien haastatteluja. Analysoin aineistoa neksusanalyysin keinoin eli kartoitan siitä syklejä, joista selvitän erityisesti välityskeinoja. Sivuan lyhyesti myös muun muassa diskursseja.</p> <p>Neksusanalyysin kanssa linkittyvä välitteinen diskurssianalyysi (VDA) on tärkein osa tutkimuksen teoreettista taustaa: sen mukaan kaikki sosiaalinen toiminta toimijoiden kesken on välitteistä eli välittyy jonkin välineen ja kanavan kautta. Myös multimodaalisuus eli monikanavaisuus ja luokkahuonevuorovaikutus näkyvät tutkimuksessani. Viittomakielisten kielenoppimiseen ja -opetukseen liittyvää tutkimusta on tehnyt Suomessa esimerkiksi Tapio (2013) nimenomaan neksusanalyysin ja välitteisen diskurssintutkimuksen välinein, mutta viittomakielien ja -kielisyden tutkimus on kokonaisuudessaan vielä verrattain vähäistä.</p> <p>Tutkimuksessani olen saanut selville, että tunneilla käytetyt resurssit jakautuvat ensinnäkin psykologisiin resursseihin, kuten suomalaisen viittomakieleen ja suomen kieleen, sekä teknisiin resursseihin, kuten suomen kieltä välittäviin älytauluun, tussitauluun, taulutietokoneeseen ja älypuhelimeen. Taulutyöskentelyssä huomion kiinnitti erityisesti se, että suomen kieltä analyysoivassa tilanteessa oppilaiden käyttämä kanava oli sormitus, jolla suomen kielen erilaiset sijamuodot pystyy välittämään visuaalis-gesturaalista kanavaa pitkin. Tutkimusprosessin aikana syntyneet tai käynnistyneet muutokset kypsyvät vähitellen, mutta tapa, jolla oppilaiden itse tuottamaa suomen kieltä analysoitiin tunnilla, ohjaa heitä kielen piirteiden ja merkitysten itsenäiseen pohdintaan ja analyysiin.</p> <p>Tutkimustani olisi mielenkiintoista jatkaa esimerkiksi vertailemalla suomenkielisessä ja viittomakielisessä luokassa käytettäviä resursseja tai havainnoimalla viittomakielisen opetuksen eri oppiaineissa käytettäviä resursseja. Myös visuaalisten tai visuaalis-gesturaalisten resurssien käyttäminen oppimateriaaleissa olisi hyödyllinen askel eteenpäin viittomakielisessä opetuksessa – myös suomi toisena kielenä -opettajien koulutuksessa voitaisiin nostaa esiin visuaalis-gesturaalisen viestinnän etuja opetuksessa.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> Suomi toisena kielenä, opetus, viittomakieliset, multimodaalisuus, neksusanalyysi, välitteinen diskurssintutkimus, etnografia	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Jyväskylän yliopisto, kielten laitos (Fennicum)	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	



# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Viittomakielet ja niiden käyttäjät</b>	<b>7</b>
<b>1.1.1 Viittomakielistä</b>	<b>7</b>
<b>1.1.2 Kuulosta, kielestä ja koulusta</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Teoriasta ja menetelmistä yleisesti</b>	<b>11</b>
<b>1.3 Tutkimuskysymykset</b>	<b>13</b>
<b>2 MULTIMODAALISUUS, VÄLITTEINEN DISKURSSIANALYYSI JA LUOKKAHUONEVUOROVAIKUTUS</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Multimodaalisuus</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Välitteinen diskurssianalyysi</b>	<b>17</b>
<b>2.3 Luokkahuonevuorovaikutus</b>	<b>20</b>
<b>3 MENETELMÄT JA AINEISTO</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Tutkimusmenetelmänä etnografia</b>	<b>22</b>
<b>3.1.1 Etnografiasta menetelmänä</b>	<b>22</b>
<b>3.1.2 Etnografina luokassa</b>	<b>22</b>
<b>3.1.3 Etnografinen haastattelu</b>	<b>23</b>
<b>3.2 Neksusanalyyttinen menetelmä</b>	<b>24</b>
<b>3.2.1 Neksusanalyysin määrittelyä</b>	<b>24</b>
<b>3.2.2 Neksusanalyysin kolme päävaihetta</b>	<b>28</b>
<b>3.2.2.1 Kartoittaminen</b>	<b>28</b>
<b>3.2.2.2 Navigoiminen</b>	<b>29</b>
<b>3.2.2.3 Muokkaaminen</b>	<b>30</b>
<b>3.3 Aineistonkeruu</b>	<b>31</b>
<b>3.3.1 Valmistautumista ja eettistä pohdintaa</b>	<b>31</b>
<b>3.3.2 Ihmiset luokassa</b>	<b>32</b>
<b>3.3.3 Aineistonkeruu</b>	<b>32</b>
<b>3.3.4 Tutkijana luokassa</b>	<b>34</b>

3.3.5 Haastattelut	35
<b>4 AINEISTON ANALYYSI</b>	<b>38</b>
4.1 Aineistonkeruusta analyysiin	38
4.2 Kartoittamisen vaihe	38
4.2.1 Lähtökohtana sosiaalinen kysymys tai ongelma	40
4.2.2 Sosiaaliset toimijat luokassa	41
4.2.3 Vuorovaikutusjärjestys	42
4.2.3.1 Oppituntien vuorovaikutusjärjestykset tuntityypin perusteella	43
4.2.4 Diskurssisyklit	44
4.3 Navigoimisen vaihe	46
4.3.1 Välityskeinot S2-tunnilla	46
4.3.1.1 Psykologiset resurssit	46
4.3.1.2 Tekniset resurssit	48
4.3.2 Fokuksessa taulutyöskentely	50
4.3.2.1 Taulutyöskentelyn alaiset toiminnot	52
4.3.2.2 <i>Nyt Valtti löytyä luokka</i> – taulutyöskentelytilanteen kuvaus	53
4.3.2.3 <i>Nyt Valtti löysi luokan</i> – taulutyöskentelytilanteen toiminnot	55
4.3.2.4 Taulutyöskentelyn modaalinen tiheys ja modaalinen kehys	61
4.3.3 Eri välityskeinojen erilaiset funktiot	63
4.3.3.1 Taulutyöskentelystä esiin nousevat diskurssit	64
4.4 Muutoksen vaihe	65
4.4.1 Tutkijan tuoma muutos	65
4.4.2 Muutos kieli-identiteetissä	66
4.4.3 Osallistumisen tuoma muutos	67
<b>5 TULOKSET JA POHDINTA</b>	<b>69</b>
5.1 Johtopäätöksiä	69
5.2 Pohdintaa	70
<b>6 LÄHTEET</b>	<b>73</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>77</b>

# 1 JOHDANTO

Asian esittämistapa vaikuttaa sekä siihen, mitä opitaan, että siihen, miten opitaan (Jewitt 2008: 241). Koulussa opittavien asioiden esitystapa on erityisen tärkeä, kun mietitään erilaisia oppijaryhmiä. Yksi tällainen ryhmä on viittomakieliset oppilaat. Suomen kieli on Suomessa asioinnin, vaikuttamisen ja osallisuuden kieli, ja viittomakielisille se on yleensä ensimmäinen kirjoitettu kieli. Suomen kielen ratkaisevan merkityksen vuoksi pureudun pro gradussani viittomakielisten koululaisten suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen välityskeinojen ja multimodaalisuuden kautta.

Tutkimukseni motivoituu kiinnostuksesta suomen kielen opetusta ja viittomakielistä maailmaa kohtaan. Olen ollut kiinnostunut suomi toisena kielenä -opetuksesta jo opintojen alussa, mutta kun pääsin Jyväskylän yliopistossa kosketuksiin viittomakielisen maailman kanssa, sain kipinän viittomakielisten suomen opetusta kohtaan, ja yhdistin näin kaksi kiinnostuksen kohdettani. Suomalaisen viittomakielen perus- ja aineopinnot kielitaitoni pohjana pääsin sitten osallistumaan erään kuurojenkoulun suomen kielen oppitunneille, ja sieltä löysin aiheen tutkimukselleni.

## 1.1 Viittomakielet ja niiden käyttäjät

Kerron luvuissa 1.1.1 ja 1.1.2 tutkimukseni kannalta tarpeellista taustatietoa viittomakielisistä ja viittomakielistä, mikäli joku lukijoista ei tunne alaa. Taustoitan lyhyesti muun muassa viittomakielisten koulutusta ja siihen liittyviä muutoksia.

### 1.1.1 Viittomakielistä

Maailmassa on monta erilaista viittomakieltä: Esimerkiksi Yhdysvalloissa on käytössä amerikkalainen viittomakieli (*American Sign Language, ASL*) ja Isossa-Britanniassa brittiläinen viittomakieli (*British Sign Language, BSL*). Suomessa viitotaan pääasiassa suomalaista viittomakieltä ja suomenruotsalaista viittomakieltä. Kuurojen käyttämät viittomakielet ympäri maailmaa ovat kehittyneet yhteisöissä, joissa on kuuroja (Liddell 2003: 1) samaan tapaan kuin puhutut kielet ovat kehittyneet kuulevien yhteisöissä. On kuitenkin vaikea sanoa, missä vaiheessa viittomista ja eleistä koostuvat merkkijärjestelmät ovat kehittyneet kieleksi. Esimerkiksi suomalainen viittomakieli on kehittynyt omaksi kielekseen alun perin ruotsalaisesta viittomakielestä, jota ruotsalaisessa kuurojenkoulussa, Manilla-

koulussa, opiskellut C. O. Malm alkoi käyttää kuurojen opetuksessa 1800-luvun loppupuoliskolla. (Salmi & Laakso 2005: 20, 53.)

Tässä tutkielmassa käytän käsitettä **suomalainen viittomakieli**, kun haluan täsmentää puhuvani nimenomaan tästä yhdestä kielestä. Kun en halua korostaa minkään tietyn viittomakielen olevan kyseessä, käytän käsitteitä **viitottu kieli** / **viitotut kielet**, jolloin painotan kielen kanavaa (vrt. puhuttu kieli), kun taas **viittomakielen** / **viittomakielten** käsitteitä käyttäessäni tarkoitan mitä tahansa viittomakieltä kommentoimatta sen suhdetta puhuttuun kieleen. Kun puhun viittomakielisistä, en ota kantaa siihen, ovatko he kuuroja, huonokuuloisia vai kuulevia. Kun käytän käsitettä kuuro, tarkoitan sillä yleensä myös huonokuuloisia.

Kieli voidaan määritellä ihmisyyhteisön viestintäjärjestelmäksi, joka toteutuu esimerkiksi puhumalla, kirjoittamalla ja viittomalla (Tieteen termipankki s.v. kieli). Toisin kuin puhuttua (vokaalis-auditiivista) kieltä, joka perustuu äänteiden tuottamiseen ja niiden kuulemiseen, viitottua (visuaalis-gesturaalista) kieltä tuotetaan käsien sekä käsivarsien, vartalon, kasvojen ja pään avulla – näin syntyneet signaalit välittyvät vastaanottajalle visuaalisen kanavan kautta. Vastoin yleistä harhaluuloa ei ole olemassa yhtä kaikkien käytössä olevaa viittomakieltä. Viittomakielet eivät myöskään lähtökohtaisesti perustu puhutuille kielille, kuten joskus luullaan, vaikka niillä voikin olla samankaltaisia piirteitä keskenään. Viitottujen kielten ajateltiin pitkään olevan ele- tai merkkikieltä, mutta kun William Stokoe 1950-luvulla oli tekemisissä amerikkalaisen Gallaudetin yliopiston viittomakielisen yhteisön kanssa seuraten sivusta kuurojen viittomista, hän päätyi lopulta osoittamaan vuonna 1960 julkaistulla kielitieteellisellä tutkimuksellaan, että viittomakielet ovat enemmän kuin pelkkiä merkkijärjestelmiä (Liddell 2003: 1–4) – ne siis täyttivät kielen kriteerit.

Vaikka Suomen viittomakielisten kulttuuri onkin samankaltainen suomalaisen kulttuurin kanssa, siinä on omia erityispiirteitään, kuten kuuroudesta johtuva visuaalisuuden iso merkitys. Viittomakieliset – niin kuurot kuin kuulevat - muodostavatkin kielellisen ja kulttuurisen ryhmän, vaikka vammaisuusnäkökulma onkin pitkään ollut vallitseva katsantotapa kuurouteen. (Takala & Sume 2016: 251, 259.) Vammaisuusnäkökulmasta kuurot ajatellaan siis vammaisina, jolla on korjaamista vaativa vajavaisuus. Kieli- ja kulttuuriryhmän jäsenenä viittomakielinen ei sen sijaan identifioitu vamman kautta, vaan hän on osa kieliyhteisöä, jossa hän elää täysipainoista elämää, eikä myöskään hänen kuulonsa aste korostu.

Kerron vielä lyhyesti sormituksesta, koska käytän käsitettä analyysissäni. Sormiaakkosten käyttö eli sormitus on osa viittomakielistä viestintää. Sormiaakkosilla



voidaan viittoa esimerkiksi puhutun kielen sanoja sellaisessa tilanteessa, kun ei tiedetä viittomaa tai sitä ei ole – usein esimerkiksi nimiä viitotaan sormiaakkosilla. (Kotimaisten kielten keskus 2016.) Jantusen (2003: 80) mukaan sormittamista käytetään myös esimerkiksi silloin, kun halutaan viitata nimenomaan käsitteen muotoon, ei itse käsitteeseen. Sormiaakkokset siis koodaavat puhutun tai kirjoitetun kielen äänneitä tai kirjaimia visuaalisiksi merkeiksi. Sormiaakkokset voi kuitenkin kuvata myös visualisaationa puhutun kielen kirjoitetusta muodosta, joka taas on puhutun kielen visualisaatio. Sormiaakkokset ovat näin ollen eräänlainen silta puhutun, kirjoitetun ja viitotun kielen välillä, ja niiden avulla myös viittoessa voi representoida puhuttua kieltä tai sen kirjoitettua muotoa. (Tapio 2013: 148.)

### 1.1.2 Kuulosta, kielestä ja koulusta

Puutteellisista tilastoista huolimatta on arvioitu, että Suomessa äidinkielistä viittomakielisiä olisi noin 4000–5000 ja viitottujen kielten päivittäisiä käyttäjiä olisi noin 10 000–14 000, kun lasketaan mukaan kaikki viitottujen kielten käyttäjät, kuten tulkit ja viittomakielisten kuurojen lähipiiri (esim. Malm & Östman 2000: 20; Kuurojen liitto 2015). Tämä on todennäköisesti kuitenkin turhan positiivinen arvio: Päivi Rainó arvioi tilastaselvityksensä perusteella, että natiivien viittojen lukumäärä olisi pudonnut noin 3100:aan (Yle uutiset 2012), ja määrä lienee pudonnut edelleen. Tämä ei johdu siitä, että kuurona syntyneiden määrä olisi vähentynyt – noin promille lapsista syntyy vuosittain vähintään kohtalaisen kuulovaurion kanssa (Martikainen & Rainó 2014: 93) – vaan siitä, että 1990-luvun puolivälin jälkeen sisäkorvaistutteen asentaminen kuulovammaisille lapsille on yleistynyt (Takkinen 2014: 107). Tämän äänen sähköisenä ärsytyksenä suoraan kuulohermoon välittävän elektronisen kuulokojeen (Seitsonen, Kurki & Takala 2016: 69) saavat nykyään lähes kaikki kuurot tai vaikeasti huonokuuloiset lapset ja nuoret (Takkinen & Rainó 2016: 56).

Sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista suurin osa tulee todennäköisesti kommunikoimaan puheella, joten yhä harvemmalle lapselle viittomakieli on ensisijainen kommunikaation kieli, vaikka viittomakieltä käytettäisiinkin puhutun kielen ohella. Viittomakielisten yhteisö on siis murroksessa: ennen sisäkorvaistutetta 1980-luvun alusta oli vallalla viittomakielen käyttöön ohjaava näkemys, mutta sisäkorvaistutteen suunnatessa fokuksen puhumiseen ja kuulemiseen viittomakieli voi jäädä taka-alalle tai sen käyttöön saatetaan jopa suhtautua negatiivisesti kuuloa kuntouttavissa keskuksissa, kuten käy ilmi Takkisen monitapaustutkimuksesta. Ainakin sisäkorvaistutteen osalta ollaan siis palattu aikaan, jolloin viitottua kieltä pidetään jälleen toissijaisena kielenä samaan tapaan kuin 1900-

luvun alusta 1970-luvulle oralismin aikana, jolloin painotettiin äänen ja puheen harjoittamista ja jopa kiellettiin viittominen kuurojenkouluissa. (Takkinen & Rainó 2016: 56–59, 66.)

Takkinen ja Rainó (2016: 58–59, 66–67) summaavat, että vaikka sisäkorvaistute ohjaa leikkauksessa olleiden lasten ympäristöä puhuttua kieltä käyttäväksi, on myös todettu, että viittomakieli ensikielenä tukee lapsen kielen omaksumista ja että lasten kielikysymykset ovat hyvin yksilöllisiä. Monikielinen ympäristö on aina ollut kuuroille viittomakielisille aikuisille luonnollinen tapa vuorovaikuttaa, mitä se lienee myös viittomakielisille lapsille, olipa heillä sisäkorvaistutetta tai ei. Sisäkorvaistute ei pysty kokonaan korvaamaan kuuloaistia – viittomat ovat tarpeen, jos esimerkiksi paristot loppuvat istutteesta, ympäristö on hälyinen tai kuuloetäisyys kasvaa liian pitkäksi – myöskään märkätiloissa istutetta ei voi käyttää. (Mts. 61–62.)

Suomessa viittomakieltä äidinkielenä käyttäviä oppilaita on vuonna 2000 tehdyssä selvityksessä ilmoitettu 258 yhteensä 17 koulusta (Jokinen 2000), mutta lukuvuonna 2013–2014 äidinkieleltään viittomakielisiä oppilaita ilmoitettiin 23 koulusta enää alle sata (Selin-Grönlund, Rainó & Martikainen 2014: 47). Äidinkieleltään viittomakielisten oppilaiden määrä on tilastojen perusteella siis pudonnut reilussa vuosikymmenessä, mihin syynä on sisäkorvaistutteen mahdollistama kuurojen ja huonokuuloisten lasten meneminen lähikouluun kuurojenkouluun lähettämisen sijaan. Yleisopetuksessa onkin vuoden 2009 selvityksen mukaan noin 2900 kuulokojetta käyttävää lasta, kun taas kuulovammaisten kouluissa opiskelee noin 300 lasta. (Merimaa 2009: 80, 87.) Edellä mainittuja lähteitä vertaillen viittomakieltä ei ole merkitty äidinkieleksi kaikilla niillä lapsilla, jotka käyvät kuulovammaisten koulua.

Opetushallituksen selvityksen mukaan viittomakielistä opetusta annetaan viidessä koulussa kaikissa opetettavissa aineissa, ja osassa aineita viittomakielistä opetusta annetaan kuudessa koulussa (Selin-Grönlund, Rainó & Martikainen 2014: 47). Useimmat oppilaat siis opiskelevat suomen- tai ruotsinkielisessä luokassa. Tutkimuksessani mukana ollut koulu on viittomakielistä opetusta antava koulu.

Vasta vuonna 2004 viittomakieli tunnustettiin äidinkieleksi myös opetussuunnitelmassa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004: 89). Edelleenkin viittomakielistä opetusta ei välttämättä ole kaikille viittomakielisille oppilaille edes äidinkielenä: niistä kouluista, joissa ilmoitettiin olevan äidinkieleltään viittomakielisiä oppilaita, kaikissa ei opeteta viittomakieltä äidinkielenä ollenkaan, mikä voi johtua siitä, ettei opetusta ole ollut mahdollista järjestää tai ettei se ole tuntunut tarpeelliselta (Selin-Grönlund, Rainó & Martikainen 2014: 27).

Suomen kieltä opetetaan viittomakielisille tutkimuksessani mukana olleen koulun

opetussuunnitelman mukaan suomi viittomakielisille -oppimäärän mukaan. Se voidaan laatia joko suomi äidinkielenä tai suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta. Seuraamillani oppitunneilla kyseessä oli suomi toisena kielenä -oppimäärä. Suomen kieli on siitä erityisessä asemassa Suomen viittomakielisille, että normaalisti se (tai ruotsin kieli) on heille ensimmäinen kirjoitettu kieli, sillä maailman eri viittomakielillä ei ole vakiintunutta ja laajalle levinnyttä kirjoitettua muotoa (ks. esim. Rainó 1995: 416; Malm 2000). Myös äidinkielisten viittomakielisten keskuudessa suomen kielelle on siis jokapäiväistä käyttöä kirjoitusorientoituneessa yhteiskunnassamme, mikä tekee suomen kielestä heille tärkeän kielen.

”Viittomakieli on kuuron lapsen ainut mahdollisuus omaksua kieli vaivatta, ilman erityistä muodollista opetusta”, kirjoittavat Malm ja Östman (2000: 17). Seuraamillani oppitunneilla kuurojenkoulussa opetuskielenä olikin pääosin suomalainen viittomakieli. Puhutun kielen oppiminen vaatii nähdäkseni paljon työtä ilman riittävää kuuloaistia tai kuulolaitetta, mutta ympäröivän yhteiskunnan valtakielen kirjoitetun muodon hallinta on joka tapauksessa tärkeää. Kuurot voidaankin nähdä kaksi- tai monikielisinä (esim. Salmi & Laakso 2005: 463): viittomakielen omaksumisen jälkeen seuraa ympäröivän yhteiskunnan kieli ja sen opettelu (Salmi 2010: 46–47). Sisäkorvaistutusten myötä tilanne on tosin entistä moniulotteisempi.

## 1.2 Teoriasta ja menetelmistä yleisesti

Olen kerännyt aineiston tutkielmaani **etnografista menetelmää** käyttäen (ks. esim. Lappalainen 2007: 9). Myös **neksusanalyttinen menetelmä** (ks. esim. Scollon & Scollon 2004) on ollut keskeisesti läsnä aineistonkeruuvaiheessa ja erityisesti analyysivaiheessa. Neksusanalyttinen menetelmä on sidoksissa **välitteiseen diskurssintutkimukseen** (*mediated discourse analysis*) ikään kuin sen käytännön sovelluksena.

Koko neksusanalyysin huolellinen toteuttaminen vaihe vaiheelta vaatisi monen vuoden projektin. Monimenetelmällisen luonteensa puolesta neksusanalyysi sopii kuitenkin käytettäväksi monella tapaa, ja näin ollen on mahdollista myös keskittyä johonkin menetelmän tiettyyn osa-alueeseen. Tämä näkyy hyvin siinä, että neksusanalyysia on sovellettu myös maisterintutkielmiin, joissa tutkimuksen laajuus on rajattu. Esimerkiksi Alanen (2012) on hyödyntänyt neksusanalyysia hahmottaakseen kielenkäytön mikro- ja makrotasojen välisiä yhteyksiä. Colliander (2014) taas on soveltanut neksusanalyysia siten, että hän on pystynyt tutkimaan kokonaiskuvaa hoivan ja kulttuurin kohtaamisesta keskittäen

huomion kuitenkin analyysin kannalta tärkeimpiin elementteihin. Hänninen (2014) käyttää neksusanalyysia purkaakseen kieli-ideologioihin liittyviä diskursseja, ja Savolainen (2008) on kiinnostunut sosiaalisesta toiminnasta, jota neksusanalyysi painottaa: hän kurkottaa mikrotason kielellisten resurssien käytöstä kohti makrotasoa, monikielisyyden yhteiskunnallisia yhteyksiä.

Omassa työssäni puolestani keskityn neksusanalyysin osa-alueista **välityskeinoihin** eli siihen, millä keinoilla vuorovaikutusta välitetään viittomakielisellä suomi toisena kielenä -tunnilla peruskoulun ylemmillä luokilla. Näkökulmassani on joitakin yhteyksiä Tapion (2013: 209) näkökulmaan: Hän pyrki tutkimuksessaan purkamaan väitettä, että viittomakielisillä olisi vieraan kielen oppimisessa rajatusti resursseja käytössä. Minä pyrin selvittämään, mitä resursseja suomen oppimisessa on käytössä. Tapion (2013) tapaan yhdistelen tutkimuksessani etnografiaa ja neksusanalyysia, samoin kuin multimodaalisuuden tutkimusta ja välitteistä diskurssianalyysia – luonnollisesti mittakaavani on kuitenkin pro gradu -tutkielman kokoinen.

**Multimodaalisuus** on keskeinen osa teoriataustani. Suomessa tutkimusta multimodaalisuudesta ovat tehneet esimerkiksi Tapio (2013) viittomakielisten kieliresurssieja tutkivassa väitöskirjassaan ja Kotimäki (2013) suomi toisena kielenä -oppijoita käsittelevässä pro gradu -tutkielmassaan. Heidän tutkimuksistaan nousevat esiin resurssin ja visuaalisuuden käsitteet – ne ovat myös minun tutkielmassani olennaisia. Tapion (2013) tutkimuksessa etnografia, neksusanalyysi ja välitteinen diskurssintutkimus ovat teorioista ja menetelmistä keskeisiä.

Mainitsemisen arvoinen lähestymistapa tutkimustani pohjustaessani on myös **keskusteluanalyysi**, jonka lähtökohdista esim. Lehtimaja (2012) on tutkinut suomi toisena kielenä -opetusta. Bagga-Gupta (esim. 2004) on Ruotsissa tehnyt tutkimusta viittomakielisten käytössä olevista resursseista – esimerkiksi ruotsin ja ruotsalaisen viittomakielen suhteesta luokassa. Pro gradussani tutkin suomen kieltä ja suomalaista viittomakieltä osin samasta näkökulmasta.

Aineistonani on oppitunneilta kertyneet muistiinpanot ja videomateriaali, luokassa käydyn Whatsapp-keskustelun tekstitalenne sekä erinäiset valokuvat luokasta. Olen perehtynyt videoaineistosta tarkemmin reilun kymmenen sekunnin pituiseen katkelmaan, joka liittyy luokassa käytyyn Whatsapp-keskusteluun. Lisäksi olen taustatietoja saadakseni haastatellut niitä opettajia, joiden oppitunneilla olen ollut mukana.

### 1.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni pohjautuvat neksusanalyyttiseen lähestymistapaan. Alustavat tutkimuskysymykseni ovat tarkentuneet tutkimusprosessin edetessä, mikä on neksusanalyysin tarkoituskin. Analyysissäni pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä välityskkeinoja viittomakielisten oppilaiden S2-tunnilla on käytössä vuorovaikutuksen välittämiseen?
2. Millainen sosiaalinen toiminto on taulutyöskentely ja mitä välityskkeinoja erityisesti siinä on käytössä?
3. Mitä muutosta tutkimusprosessin aikana on syntynyt esimerkiksi sosiaalisten toimijoiden suhteessa suomen kieleen?

Kysymysteni innoittajana on kiinnostukseni suomen kielen opetusta ja oppimista kohtaan, ja painotan niissä välityskkeinoja, jotka ovat vain osa neksusanalyysin moninaisia vaiheita. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan yleisemmin eri oppitunneilla tekemiäni havaintojen pohjalta. Tutkimuskysymys sisältää ajatuksen siitä, että vuorovaikutus välittyy aina joillakin välityskkeinoilla. Multimodaalisesta näkökulmasta ympäristö on täynnä semioottisia resursseja, joita toimijat käyttävät vuorovaikutukseen. Resurssit voivat olla välineitä tai kanavia. Kiinnitän kysymykseen vastatessani huomiota erityisesti teknologiaan, sillä se on ehkä suurin luokkaympäristöä muuttanut tekijä viime vuosina. Vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen määrittelemällä ensin luokkatilanteen sosiaaliset toimijat ja paikantamalla olennaiset vuorovaikutuksen välittämiseen liittyvät keinot. Taustoittaakseni tutkimuskysymystä erittelen myös lyhyesti luokan vuorovaikutusjärjestystä ja paikalla vallitsevia diskursseja.

Toiseen tutkimuskysymykseen olen analyysin edetessä valinnut fokukseksi toiminnan, jota kutsun nimityksellä taulutyöskentely. Lahdeksen (1997: 152) käyttämin termein se olisi yhdistelmä esittävää opetusta ja luokkakeskustelua, joka aineistossani tapahtuu nimenomaan älytaulun tai tussitaulun ääressä. Kyseessä on siis tilanne, jossa opettaja käsittelee opetettavaa aihetta luokan edestä käsin, kun oppilaat istuvat pulpeteissaan. Opettaja tyypillisesti johtaa opetustilannetta, selittää ja kyselee, viittaa taululla olevaan tekstiin tai kirjoittaa taululle, ja oppilaat kuuntelevat ja vastaavat opettajan kysymyksiin. Lahdes (mp.) kutsuu näitä luokkakeskustelun alalajeja kyseleväksi opetuksiksi, vuoropuheiseksi opetuksiksi ja

opetuskeskusteluksi. Kupias (2000: 28) taas puhuu aktivoivasta kyselystä, aktivoivasta luennosta ja opetuskeskustelusta, joista aktivoiva kysely on lähimpänä opettajan toimintaa taulun ääressä – aktivoivasti kysellessään opettaja yrittää aktivoida oppilaita kysymällä erilaisia kysymyksiä, ensin vaikeampia ja sitten helpompia ja johdattelevampia.

Toiseen kysymykseen vastatessani tuon esiin, mitä semioottisia syklejä toiminnon läpi yleensäkin kulkee eli mitkä välityskeinot ovat olennaisessa osassa juuri tässä toiminnossa. Keskityn syvällisemmin välityskeinoihin liittyviin sykleihin, mutta pohjustan myös sitä, millainen on tilanteessa olevien toimijoiden toimijahistoria ja mitä diskursseja havaitsen tilanteesta.

Kysymyksistä ensimmäinen on siis yleisluontoisempi koskien viittomakielisten S2-opetustilanteita yleensä, ja toisessa kysymyksessä pureudun S2-opetukseen melko tyypillisen opettajajohtaisen opetusmetodin, taulutyöskentelyn kautta.

Lisäksi sivuan kolmannen kysymyksen kautta neksusanalyysin kolmatta vaihetta, muutosta. Pyrin siis sen avulla selvittämään, onko tutkimusprosessini myötä aiheutunut muutosta siinä mukana olleiden sosiaalisten toimijoiden keskuudessa, esimerkiksi heidän suhteessaan suomen kieleen. Tähän kysymykseen vastaan kuitenkin suppeasti, koska keskityn maisterintutkielmassani neksusanalyysin toiseen vaiheeseen ja nimenomaan välityskeinoihin.

Olen nostanut taulutyöskentelyn tarkemmaksi tutkimuskohteeksi ensinnäkin siksi, että tietoa siitä, mitä resursseja käyttäen opettaja voi johdattaa luokan yhteistä opetuskeskustelua eteenpäin, voi soveltaa laajalti opetustyöhön yleensä. Tutkimassani taulutyöskentelyssä tulevat esiin opettajan valinnat eri välityskeinojen välillä. Toisekseen tutkimus luokkaolosuhteista, joissa käytetään viittomakieltä, on kaiken viittomakieliin tai -kielisyyteen liittyvän tutkimuksen ohella vähäistä Suomessa, ja tarkempi tieto opettajan ja oppilaan yhteistoiminnasta luokassa on arvokas lisä viittomakieltä käyttävän viestinnän kentällä. Koska tutkimuksessani on suomen kielen opetuksen näkökulma, sen kautta erityisesti suomen kielen ammattilaiset niin viittomakielisten opetuksen kuin yleensäkin S2-opetuksen parissa saavat lisätietoa opetuksen välityskeinoista – tietoa voinee soveltaa myös muuhun kielenopetukseen. Ruotsin ja ruotsalaisen viittomakielen suhdetta luokassa tutkineen Bagga-Guptan (esim. 2004) tapaan haluan selvittää Suomen ympäristössä, mikä on opetettavan kielen – siis suomen kielen – suhde muihin luokassa käytettäviin välityskeinoihin, erityisesti suomalaiseen viittomakieleen.

## 2 Multimodaalisuus, välitteinen diskurssianalyysi ja luokkahuonevuorovaikutus

### 2.1 Multimodaalisuus

Multimodaalisuus tarkoittaa, että kielen lisäksi viestinnässä ja vuorovaikutuksessa on läsnä myös muita semioottisia järjestelmiä, kuten eleet, ilmeet ja visuaalisuus. Käsite voi tarkoittaa myös edellä mainittujen tutkimusta puhutuissa ja kirjoitetuissa teksteissä. (Tieteen termipankki s.v. multimodaalisuus.) Multimodaalisuuden kentällä puhutaan joskus multimodaalisuudesta sellaisenaan ja joskus taas multimodaalisesta viestinnästä tai vuorovaikutuksesta. Kääntä ja Haddington (2011: 11) määrittelevät multimodaalisen vuorovaikutuksen tarkoittavan ”ihmisten reaaliaikaista ja kasvokkain tai esimerkiksi teknologian välityksellä käytävää keskustelua” ja multimodaalisuuden viittaavan ”puheen lisäksi niihin vuorovaikutuksen keinoihin, joilla on tärkeä tehtävä ymmärtämisessä ja ymmärretyksi tulemisessa”. Puhutaan siis viestinnästä, jossa hyödynnetään paitsi ihmisen omaa fysiikkaa myös senhetkistä ympäristöä – tilaa, paikkaa, esineitä ja liikettä (mp.). Jewittin (2014b) mukaan esimerkiksi kuva, ele, katse, asento ja tilankäyttö viestinnässä ovat multimodaalisuuden osasia. Nämä osaset, semioottiset resurssit, ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa vuorovaikutuksen, viestinnän ja representaation kautta. Multimodaalisuudessa on ulotettava kielen ja sen merkitysten tulkinta semioottisten resurssien koko kirjoon, joka kulttuurissa on käytössä merkityksen luomiseen. (Jewitt 2014b: 1.)

Kielen merkitys on myös multimodaalisen viestinnän tutkimuksessa tärkeä, mutta kielenkin määrittely on kysymys sinänsä. Jewittin mukaan kieli käsitetään multimodaalisesta näkökulmasta katsottuna niin, että se on upotettu laajempaan semioottiseen kehykseen, mitä kautta tarjoutuu uusia teitä tutkia ja ymmärtää kieltä osana multimodaalista viestintää. Vaikka kielen asema siis onkin keskeinen multimodaalisuuden tutkimuksessa, tarkastelun kohteena on koko kieltä ympäröivä laaja kanavien ja viestintäkontekstien kirjo. (Jewitt 2014b: 2.) Kieli ei tämän tulkinnan mukaan ole erillinen kontekstista, vaan osa kokonaisuutta.

Multimodaalisuuden lähtöasetelma on se, että kaikki kanavat, kuten puhe ja kirjoitus, koostuvat semioottisten resurssien joukosta. Semioottisilla resursseilla viitataan mahdollisuuksiin, joita ihmiset käyttävät hyväkseen tietyissä tilanteissa ja paikoissa representoidakseen tapahtumia ja yhteyksiä. Kanavat ja semioottiset resurssit, joita ihminen päättää käyttää tai joita hänen on mahdollista käyttää, muokkaavat siis viestintää ja merkityksiä. (Jewitt 2014b: 2.) Semioottisia resursseja voivat olla nykyaikana myös monet

teknologiat – kaikki, mikä tuo mahdollisuuksia viestin välittämiseen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Granströmin, Housen ja Karlssonin (2002: 1) mukaan multimodaalisuudella voidaan tarkoittaa sitä, että käytetään kahta tai useampaa aistia tiedon välittämiseksi, kun taas Kressin ja van Leeuwenin (2001: 20) määritelmä multimodaalisuudelle on ”the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event” eli useiden semioottisten kanavien käyttö semioottisen tapahtuman tai tilanteen luomisessa. Näkökulmia multimodaalisuuteen on monia, ja se onkin monimutkainen tutkimusala, minkä Jewittkin (2014c: 14) tunnustaa. Multimodaalisuutta ei voi pitää teoriana, vaikka Kressin (2014: 60) mukaan sitä usein käytetään sellaisena. Multimodaalisuutta yhdistetään usein eri alojen tutkimukseen (mp.), ja sen tutkimuskenttä onkin laaja, minkä voi nähdä esimerkiksi Jewittin (2014d) teoksesta *The Routledge handbook of multimodal analysis* – teosta on vuoden 2009 painoksesta täydennetty tutkimusalan kasvettua viime vuosina voimakkaasti. Voi kuitenkin sanoa, että multimodaalisuus kuvaa lähestymistapoja, jotka käsittelevät ihmisten käytössä olevien viestinnällisten muotojen koko skaalaa. Lisäksi se kuvailee suhdetta näiden muotojen välillä. (Jewitt 2014a: 15.) Esimerkiksi Kääntä ja Haddington (2011: 12) sijoittavat multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen osaksi ”laajempaa multimodaalisuuden tutkimusaluetta, joka kattaa kirjavasti puheen, tekstien ja diskurssien tutkimuksen sellaiset alueet, joissa tarkastellaan merkitysten syntymistä ja ymmärtämistä erilaisten modaliteettien kautta”.

Multimodaalisuuden tutkimus on kasvanut huomattavasti viime vuosina. Se on Jewittin (2008: 246) mukaan seurausta sosiaalisen ja semioottisen maiseman muuttumisesta. Myös teknologian määrän kasvu on sekä lisännyt kiinnostusta multimodaalisuuden ilmiötä kohtaan että mahdollistanut sen tutkimisen uusin keinoin (Norris 2012d: xi). Viestinnän multimodaalisuus ei kuitenkaan ole teknologian mukanaan tuoma uusi ilmiö – ihmiset ovat aina kommunikoineet multimodaalisesti, esimerkiksi kuvallisesti ja nonverbaalisesti. Teknologioiden käyttö kuitenkin mahdollistaa kanavien uudelleenlaisen käytön. (Jewitt 2014b: 1.) Suomalaisissa kouluissa taulutietokoneet ovat uusin murros koulujen digitalisaatiossa (ks. esim. Helsingin sanomat 2014). Muun muassa Jalkanen ja Vaarala (2011) ovatkin Suomessa tutkineet digitaalisia tekstejä ja monimediaisuutta toisen kielen oppimisessa.

Multimodaalisuus liittyy tutkimuksessani vahvasti välitteiseen diskurssianalyysiin sekä sitä kautta neksusanalyyttiseen menetelmään, minkä vuoksi on relevanttia esitellä multimodaalisuus osana teoreettista viitekehystäni. Myös Norris (esim. 2012b) yhdistää multimodaalisuutta välitteiseen diskurssintutkimukseen. Tätä kautta multimodaalisen viestinnän tutkimukseen nousevat käsitteet sosiaalinen toimija ja välityskeinot. Sosiaalinen



toimija välittää toimintaansa välityskeinoilla, joita Norris kutsuu kulttuurisiksi välineiksi (Norris 2012a: 115). Esimerkiksi uudet teknologiat voivat olla näitä vuorovaikutusta välittäviä keinoja – tätä kautta multimodaalisuus yhdistyy Norrisin lähestymistapaan. Tässä luvussa esiintynyt semioottisen resurssin käsite voidaan rinnastaa välityskeinojen käsitteeseen. Norrisin (2012c: 222) mukaan toiminta vaatii aina sosiaalisen toimijan ja välityskeinoja, eikä siis mitään toimintaa ole olemassa ilman näitä kahta. Uudet teknologiat ovat nykyään laajalti tunnettuja välityskeinoja, mutta monet jokapäiväiset toiminnot, kuten elehtivät kätemme, kuuluvat nekin välityskeinoihin (Norris 2012a: 115).

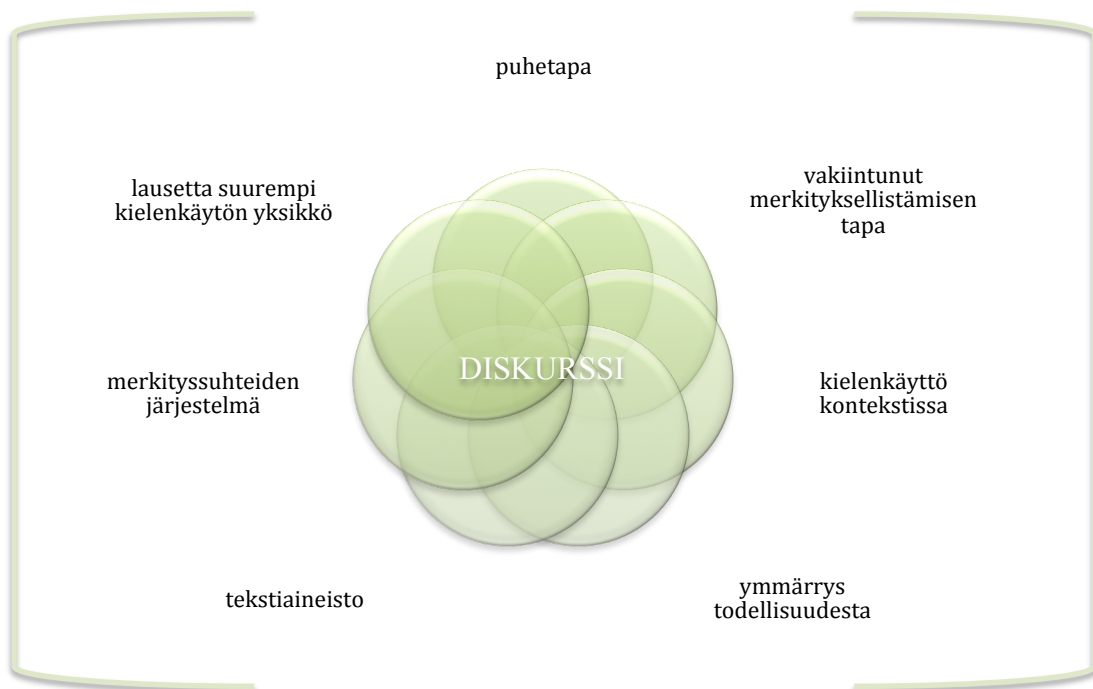
Koska multimodaalisuus on tutkimuksessa suhteellisen uusi tutkimusala, sen piirissä on syntynyt joiltakin osin myös teoreettista ja metodologista kiistelyä. Kiistanalaista on esimerkiksi se, mikä voidaan laskea kanavaksi – viestinnällinen kenttä kun laajenee koko ajan uusien kanavien myötä. (Jewitt 2014c: 13.) Esimerkiksi musiikki on kanava, jota välitetään soittimella, välineellä – musiikkia käytetään representaatioon ja kommunikaatioon, joten se on sosiaalisesti muotoutunut ja kulttuurisesti annettu resurssi merkityksen luomiseen. Sen sijaan esimerkiksi ruoan tai huonekalujen pääfunktio ei ole representaatio ja kommunikaatio, vaikka ne kantavatkin merkityksiä ja niitä voi käyttää kommunikaatioon. Siksi jotkut kyseenalaistavat niiden ajattelun kanavina. (Gunther & Kress 2014: 60.)

## 2.2 Välitteinen diskurssianalyysi

Välitteinen diskurssianalyysi eli VDA (*mediated discourse analysis, MDA*) on teoreettinen viitekehys, jonka lähtökohtana on sosiaalisen toiminnan kuvaus. Sen kautta VDA yrittää pureutua yhteiskunnan ongelmiin. (Ks. esim. Norris & Jones 2005b.) VDA on jo vakiinnuttanut paikkansa diskurssintutkimuksen kentällä (Kääntä & Haddington 2011: 15), ja sen avulla on pyritty ymmärtämään monenlaisia ilmiöitä, kuten AIDSin ehkäisyä, kansallista identiteettiä, lapsuuden tekstitaitokäytänteitä, sukupuoli-identiteettiä ja niinkin jokapäiväistä toimintaa kuin kahvin ostamista (Norris & Jones 2005a: 4).

VDA pohjautuu kriittiseen diskurssianalyysiin (ks. esim. Fairclough 1995), joka VDA:n tavoin on kiinnostunut sosiaalisten ongelmien analyysistä, tulkinnasta ja selityksestä (Bhatia, Flowerdew & Jones 2008: 12). Kriittisen diskurssianalyysin keskittyessä kuvaamaan sosiaaliin diskursseihin liittyviä ilmiöitä kriittisesti (Kääntä & Haddington 2011: 15) ja tekstikeskeisesti (S. W. Scollon 2003: 174) VDA keskittyy kuitenkin ensisijaisesti sosiaaliseen toimintaan ja näkee diskursiiviset käytänteet vain yhtenä sosiaalisen toiminnan muotona (Bhatia, Flowerdew & Jones 2008: 12).

Diskurssin käsite on moninainen. Käsite on alun perin tarkoittanut juttelua, mutta kielitieteellisessä tutkimuksessa käsite otettiin käyttöön lausetta pidempiä ja suurempia tekstikokonaisuuksia tarkoittavana sanana. Myöhemmin konteksti, kielenkäytön tilanne, nousi merkittäväksi ja diskurssintutkimuksen syntyäikoina diskurssilla alettiin tarkoittaa kielenkäytön kokonaisuuksia kontekstissaan. Nykyäänkin diskurssilla viitataan vakiintuneeseen kielenkäyttöön tietyssä tilanteessa, esimerkiksi tietyn alan ammattilaisten keskuudessa, jolloin diskurssi on sosiaalinen käytänte. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 22–25.) Pietikäinen ja Mäntynen (mp.) kuvaavat diskurssin käsitettä kuvion 1 mukaisesti dynaamisena käsitteenä, joka eri yhteyksissä tarkoittaa hieman eri asioita.



Kuvio 1. Diskurssin käsite (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 23).

Scollonin ja Scollonin (2004: 87) lanseeraamassa neksusanalyysissa, VDA:n käytännön menetelmässä, diskurssin käsitettä käytetään kahdessa merkityksessä: diskurssit voivat olla sekä suppeammin nähtynä kielenkäyttöä että laajemmin katsottuna diskurssisysteemeitä, ja tutkimuksessani diskurssi esiintyykin näissä merkityksissä. Nämä kaksi pääasiallista kielentutkimuksen tapaa määritellä diskurssi erotetaan joskus pienellä ja isolla d-kirjaimella – voidaan puhua myös *diskurssista* ja *diskursseista*.

Diskurssi pienellä d:llä on siis kielenkäyttöä sosiaalisena toimintana, ja diskurssit isolla d:llä ovat suhteellisen vakiintuneita, tunnistettavissa olevia tapoja merkityksellistää asioita, ilmiöitä ja tapahtumia tietyistä näkökulmista. Jälkimmäinen, laajempi diskurssin (tai

diskurssien) käsite voidaan siis kuvata foucault’laisesti kiteytyneinä, kulttuurisesti jaettuina merkityksellistämisen (puhe- ja ajattelu)tapoina, jotka muokkaavat puhunnan kohdetta. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009: 25–27.) Scollonien (2004) käyttämä diskurssin käsite on Pietikäisen (2012: 435) mukaan melko yleisluontoinen, joten hän käyttääkin omassa tutkimuksessaan lisänä yllämainittua foucault’laisen perinteen ymmärrystä diskurssista puhuntansa kohdetta tuottavana käytänteenä (ks. Foucault 1994 [1966]).

Nimensä mukaisesti välitteinen diskurssintutkimus on kiinnostunut sosiaalisen toiminnan välitteisestä luonteesta, olipa kyseessä kasvokkainen keskustelu tai monimediaiset tuotokset (S. W. Scollon 2003: 174). Ihmisten toiminta nähdään välitteisenä, jolloin jokainen toiminto tehdään kulttuuristen välineiden avulla. Kulttuuriset välineet eli välityskeinot (*mediational means*) riippuvat tilanteen vuorovaikutuskontekstista ja läsnäolevista diskursseista. Myös me itse voimme sosiaalisina toimijoina olla vuorovaikutuksen välittäjiä esimerkiksi, kun puhumme toistemme kanssa. Tällöin käytämme välityskeinoina puhetta ja puhuttua koodia, kieltä. (Kääntä & Haddington 2011: 16.) Vuorovaikutusta välittävänä kanavana voisi puheen sijaan myös olla viittominen ja viitottu koodi tai Whatsapp-keskustelu ja kielen kirjoitettu koodi, tai vaikka osoittava ele. Eri välittäjäkeinojen käyttäminen siis synnyttää toimintaa, joka tässä esimerkissä on puhumalla välitettyä, suun ja äänihuulien kautta ilman avulla tuotettua keskustelua. Toiminta, tarkemmin sanottuna välitteinen toiminta (*mediated action*), on siis paitsi välittäjäkeinojen, myös sosiaalisten toimijoiden ja sosiokulttuurisen ympäristön leikkauspiste (Norris & Jones 2005a: 4–5).

Samaan tapaan kuin multimodaalisuuden tutkimuksessa kieli on välitteiselle diskurssianalyysille keskeinen mutta ei ainoa toiminnan välittäjä (S. W. Scollon 2003: 174). VDA katsoo, että sosiaalisen toiminnon syntyyn vaikuttaa senhetkisen vuorovaikutuskontekstin lisäksi myös laajemmat sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset rakenteet, ja nämä diskurssit kohtaavat toiminnan syntyhetkellä. Toiminta on siis keskipiste, jossa tilanteeseen ja toimintaan vaikuttavat tekijät risteävät. (Kääntä & Haddington 2011: 16.) R. Scollon (2001: 1) esittääkin, että VDA:ssa ensimmäinen pohdittava asia on, mikä toiminto on kyseessä, ja sen jälkeen voi kysyä, mikä rooli diskurssilla on tässä toiminnossa.

Diskurssit ovat siis yksi työkaluista, jotka ovat käytössä sosiaalisten toimintojen rakentamisessa (Norris & Jones 2005a: 4). Bhatia, Flowerdew ja Jones (2008: 12) kertovat, että VDA:n tavoite on vygotskilaista psykologiaa ja sosiokulttuurista lähestymistapaa hyödyntäen ymmärtää, kuinka diskursseja käytetään konkreettisten sosiaalisten toimintojen tekemiseen ja kuinka noissa sosiaalisissa toiminnoissa samalla luodaan sosiaalisia rakenteita ja ideologioita. Tämä kuvaus tuo ilmi sosiaalisen toiminnan kompleksuuden, ja juuri sitä

VDA pyrkii kuvaamaan. (Kääntä & Haddington 2011: 16; Norris & Jones 2005a: 4.)

VDA on syntynyt Bhatian, Flowerdew'n ja Jonesin (2008: 13) mukaan reaktiona diskurssien yllianalysointiin ilman riittävää ymmärrystä niistä sosiaalisista toiminnoista, joita ihmiset käyttävät toteuttaakseen diskursseja. Myös kriittisen diskurssianalyysin tekstikeskeisyyteen (Pietikäinen 2012: 434; Norris & Jones 2005e, xi) VDA pyrkii tuomaan muutosta: se keskittyy siihen, miten teksti ja konteksti yhdistyvät välitteisissä toiminnoissa eikä valitse näistä jompaakumpaa (Bhatia, Flowerdew & Jones 2008: 12). Kaiken kaikkiaan VDA tavoittelee positiivista muutosta: tavoitteena on auttaa ihmisiä huomaamaan elämässään vaikuttavat valtakelijät abstraktien huomioiden sijaan jokapäiväisissä toiminnoissaan (Norris & Jones 2005a: 11). VDA:n käytännön sovellukseksi on kehitelty neksusanalyysi (Scollon & Scollon 2004), josta kerron lisää menetelmäluvussa.

### 2.3 Luokkahuonevuorovaikutus

Tutkin vuorovaikutusta viittomakielisessä luokassa, minkä vuoksi esittelen luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusalan osana teoreettista viitekehystäni. Luokkahuonevuorovaikutuksessa tarkastellaan opettajan ja oppilaiden kielenkäyttöä opetustilanteissa. Sen lähestymistavat ja analyysimenetelmät vaihtelevat riippuen tutkijan teoreettisesta näkökulmasta. Nikula ja Kääntä mainitsevat kolme kielentutkimukseen liittyvää näkökulmaa, jotka ovat 1) toisen/vieraan kielen oppimisen tutkimus 2) pragmatiikasta ammentava diskurssianalyysi ja 3) keskustelunanalyysin lähestymistavat. (Nikula & Kääntä 2011: 49.) Niistä kaikista on nähtävissä piirteitä omassa tutkimuksessani.

Toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimus liittyy tutkimukseeni siten, että viittomakielisille oppilaille suomen kieli on usein toinen kieli. Suomea myös opetetaan tutkimassani koulussa nimikkeellä *suomi toisena kielenä* niille ryhmille, joita olen seurannut. Nikulan ja Kääntän (2011: 50–51) mukaan kielen oppiminen on tämän tutkimussuuntauksen mukaan nähty yksilön pään sisäisenä prosessina ja kieli eri osa-alueista koostuvana systeeminä, ja usein on tarkasteltu sitä, miten opettajan toiminta tukee oppilaiden oppimista esimerkiksi aloite-vastaus-palaute-opetussyklin kautta. Päätään on kuitenkin viime vuosina nostanut ns. sosiaalinen käänne, joka pyrkii irtautumaan pelkästä kielen oppimisesta keskittymällä vuorovaikutukseen ja osallistumiseen (mp.).

Pragmaattisessa kielentutkimuksessa keskitytään siihen, mitä ihmiset tekevät kielen avulla. Kielenkäytön tehtävänä on muun muassa rakentaa ja ylläpitää paitsi sosiaalisia suhteita ihmisten välillä myös heidän institutionaalisia ja tilanteisia roolejaan. (Nikula &

Kääntä 2011: 52.) Kielestä löydetään siis erilaisia resursseja erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin, mikä lähentyy ajatusta multimodaalisuuden semioottisista resursseista ja siten omaa tutkimustani.

Keskustelunanalyttinen lähestymistapa on joka tapauksessa läsnä tutkimuksessani, sillä käyttämäni analyysimenetelmä neksusanalyysi ammentaa muun muassa keskustelunanalyysistä (ks. esim. Scollon & Scollon 2004). Nikula ja Kääntä (2011: 55) määrittelevät keskustelunanalyttisen lähestymistavan luokahuonevuorovaikutuksessa siten, että kieltä rakentaakseen opettaja ja oppilaat käyttävät erilaisia vuorovaikutustoimintoja. Siinä tutkitaan, miten vuorovaikutusta rakennetaan opetustilanteessa toiminto kerrallaan, yhteisymmärryksessä, ja millaisia tulkintoja opettaja ja oppilaat tekevät näistä toiminnoista. Keskiössä on yksittäinen vuorovaikutustoiminto, joka kytkeytyy muihin toimintoihin ympärillä. Keskustelunanalyysi tunnustaa myös sen, että kieli ei ole ainut merkityksiä tuottava viestintäkeino, ja se huomioikin esimerkiksi eleet, kehon asennon, katseen ja ympäristön viestinnän osatekijöiksi. (Mp.) Keskiössä olevat toiminnot ovat myös neksusanalyysissa keskeisenä elementtinä, ja viestintä kieltä laajempänä ilmiönä on multimodaalisuudessa olennaista. Tämä näkemys luokahuonevuorovaikutuksesta on siis hyvin lähellä omaa näkemystäni.

Tapion (2013) neksusanalyttinen tutkimus viittomakielisestä luokasta sivuaa myös keskustelunanalyysia, ja Sangeeta Bagga-Gupta (esim. 2014) on tutkinut kuurojen opetusta Ruotsissa. Keskustelunanalyttista suomi toisena kielenä -tutkimusta luokahuonevuorovaikutuksen näkökulmasta taas on tehnyt esimerkiksi Lehtimaja (2012), joka tutkii S2-oppilaiden vuorovaikutuskäytänteitä. Lehtimajan tutkimus eroaa sikäli omastani, että visuaalisuus korostuu minulla väistämättä, kun kyseessä on viittomakielinen ympäristö – luokahuonevuorovaikutuksen näkökulmasta Lehtimajan tutkimus on kuitenkin lähellä omaani.

## **3 MENETELMÄT JA AINEISTO**

### **3.1 Tutkimusmenetelmänä etnografia**

#### **3.1.1 Etnografiasta menetelmänä**

Määritelmiä etnografiselle tutkimusmenetelmälle on monia. Se voi tarkoittaa tutkijan käyttämien menetelmien kirjoa hänen ollessaan läsnä tutkittavassa yhteisössä. Toisaalta sen voi ymmärtää myös niin, että tuotetaan kuvausta jostakin yhteisöstä, kansasta tai kulttuurista. Etnografiaa voidaan myös pitää tapana, jolla tutkittavaa ilmiötä teoretisoidaan ja käsitteellistetään. (Lappalainen 2007a: 9.) Etnografian viittoma suomalaisella viittomakielellä kuvaa havainnollistavasti, miten etnografi toimii: hän ”sukeltaa” mukaan tutkimaansa yhteisöön ja ympäristöön. Menetelmällä kerätään siis tutkimusaineistoa havainnoimalla ja tallentamalla tutkittavaa kohdetta erilaisin keinoin, esimerkiksi muistiinpanoin tai tallentamalla kuvaa tai ääntä. Lappalaisen (2007b: 67) sanoin ”täytyy avata silmät ja nähdä tuttu uusin silmin”.

Etnografi tutustuu tutkimuskohteeseensa itse, jalkautumalla kentälle. Siellä kerättyjä kokemuksia hän suodattaa ja paikantaa analyttisesti sekä tulkitsee tuloksia siten, että tuo myös esiin oman toimintansa. Etnografia voidaan nähdä myös eettisenä kohtaamisena: tutkija kunnioittaa tutkimukseen osallistuvien ihmisten tietoa ja merkityksenantoja samalla tunnustaen, ettei heidän tietonsa voi koskaan täysin olla tutkijan omaa tietoa. Etnografia on todennäköisesti myös työläs lähestymistapa, joka kuormittaa henkisesti, fyysisesti ja emotionaalisesti. Ruumiillinen ja emotionaalinen mukanaolo yhteisössä tekee kuitenkin tutkijalle etnografisesta tutkimusprosessista erityislaatuisen. (Lappalainen 2007a: 10, 14.)

#### **3.1.2 Etnografina luokassa**

Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, joka näyttäytyy etnografille tarkkarajaisena tutkimuskenttänä. Sen toiminnan taustalla on yhteiskunnallisia säädöksiä ja opetussuunnitelmia, ja siellä toimivilla ammattilaisilla on melko yhtenäinen koulutus. (Lahelma & Gordon 2007: 17.)

Tutkijan rooli luokassa vaatii pohtimista. Lasten tai nuorten joukossa täytyy muun muassa miettiä, minkä lähestymistavan tutkija ottaa aikuisuuteensa. Voi olla, että tutkijan

täytyy häivyttää aikuisuuttaan sopeutuakseen lasten joukkoon, mutta jo aikuisen fyysinen koko voi muodostua esteeksi lasten joukkoon sulautumiselle. (Lappalainen 2007b: 75–77.) Kentällä täytyykin löytää oma olemisen tapa – esimerkiksi Lappalainen (mp.) kuvailee tutkijan tyyliään päiväkodissa reaktiiviseksi Corsaron (1997: 29) tapaan: hän asettui sinne, minne mahtui ja yritti myös välttää opettajan roolia.

Tutkijan oleminen kentällä voi herättää pohdintoja siitä, onko oikein ja tarpeellista astua mukaan yhteisön elämään. Tutkimuksen teon oikeutusta (ks. esim. Gray 2003: 76) on pohtinut Lappalainen (2007b: 81) refleksiivisyyden käsitteen kautta. Refleksiivisyyttä pidetään Lappalaisen (mts. 78) mukaan eräänlaisena laatuvaatimuksena etnografiselle tutkimukselle. Sen merkitykset vaihtelevat kontekstin mukaan, mutta esimerkiksi Pillow (2003: 192) selittää käsitteen ”epämukavuuden refleksiivisyyden” kautta: tutkimusprosessi täytyy jatkuvasti kyseenalaistaa, ja samalla tutkijan täytyy kuitenkin tiedostaa tutkimuksen poliittinen välttämättömyys. Joka tapauksessa kommunikaatio tutkimuksesta voi helpottaa tutkijan läsnäolon tuomia jännitteitä ja on tärkeää tutkimukseen osallistuville ihmisille. Gray (2003: 76) korostaakin kysymyksiin vastaamisen tärkeyttä.

### 3.1.3 Etnografinen haastattelu

Etnografiseen tutkimukseen voi liittää myös haastattelua. Tolonen ja Palmu (2007: 110) kertovat etnografisesta haastattelusta seuraavasti: ”Tiukasti määriteltynä etnografinen haastattelu on tehty etnografisen kenttätöyön yhteydessä ja perustuu tuttuuteen, läsnäoloon ja tutkimussuhteen laatuun –. Haastattelu saattaa sisältää yhteisiä viittauksen kohteita puheessa eli yhteisesti tunnettuja ihmisiä ja paikkoja ja tapahtumia.” Lisäksi haastatteluun saattaa liittyä valtaa, väärinymmärryksiä, aukkopaiikkoja ja hämmennystä. Onkin tärkeää voida analysoida myös hämmentäviä tilanteita. Lisäksi haastattelun tavoitteena on saada tietoa kentän tapahtumista ja kuulla asioita, joiden kautta tutkija voi mahdollisesti jäsentää tutkimustaan. (Mts. 101, 111.)

Haastattelusta on hyötyä myös tutkimuseettisesti. Sen kautta pääsee kuulemaan tutkittavassa tilanteessa olevien toimijoiden omia tulkintoja, jolloin tutkijan ei tarvitse luottaa vain omiin havaintoihinsa ja huomioihinsa (Tolonen & Palmu 2007: 90). Miten ja missä haastattelee on kuitenkin miettimisen arvoinen asia: esimerkiksi ympäristöllä voi olla vaikutusta haastatteluihin. Dialogisuutta haastattelijan ja haastateltavan kesken taas voi pitää ihanteellisena, sillä siitä seuraa tasa-arvoisuuden vaikutelma (Mts. 100, 102.)

Haastattelusuhteessa valmistautumisen kautta voi luoda paremmat mahdollisuudet

haastattelijan ja haastateltavan tasa-arvoisuuteen, kuten Tapio (2013: 112) teki ottamalla selvää etukäteen haastateltavan oppilaan kiinnostuksenkohteista – sitä kautta voi vaikuttaa myös tilanteessa mukana olevien osasten vierauteen ja tuttuuteen eli toisin sanoen valtaan (Tolonen & Palmu 2007: 104–109). Tasavertaisessa suhteessa vallan tunne tasaantuu ja haastattelu voi tästä syystä sujua luonnollisemmin. Tolosen ja Palmun (mts. 94) mukaan on tärkeää reflektoida haastattelujen toteutumista valtasuhteiden kautta, ja esimerkiksi kokemusmaailmojen eroille ja muille sosiaalisille eroille on heidän mielestään syytä herkistyä.

## **3.2 Neksusanalyttinen menetelmä**

### **3.2.1 Neksusanalyysin määrittelyä**

Neksusanalyysi on monimenetelmäinen, muun muassa etnografiaa hyödyntävä tutkimusmetodi, joka on läheisesti sidoksissa välitteiseen diskurssianalyysiin. Se onkin oikeastaan VDA:n käytännön sovellus, jonka keinoja käyttäen pyritään välitteisen diskurssianalyysin tavoitteisiin (ks. esim. Norris & Jones 2005d: 201).

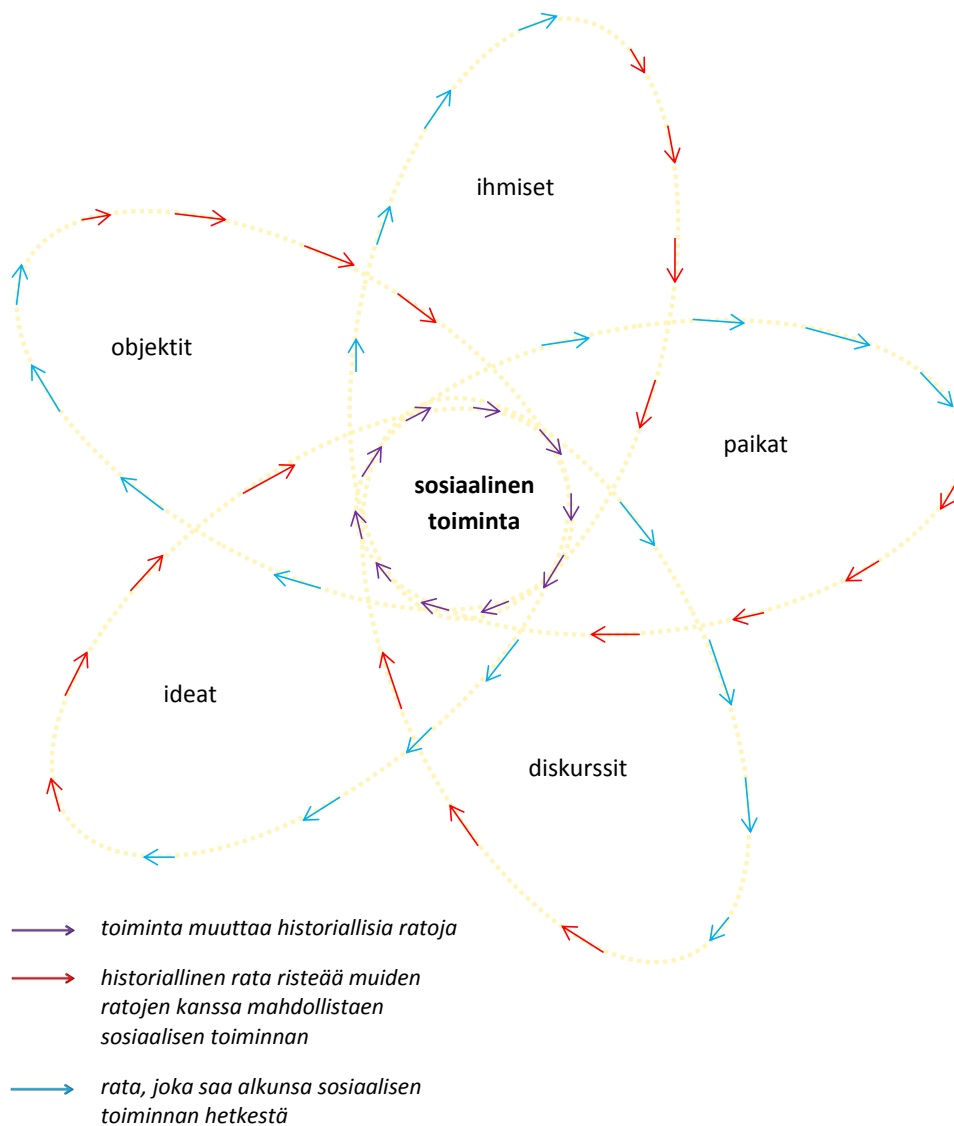
Neksus sanana voi tarkoittaa sekä yhteyttä että keskusta. Molemmat merkitykset ovat läsnä myös neksusanalyysissa, joka on Ron ja Suzie Wong Scollonin (2004) kehittämä tutkimusmenetelmä. Siinä hyödynnetään monitieteisesti analyysivälineitä niin lingvistisestä antropologiasta ja etnografiasta kuin diskurssianalyysista ja sosiolingvistiikastakin. (Pietikäinen 2012: 415, 418.) Neksusanalyysi tuokin Pietikäisen mukaan tekstivetoiseen kriittisen diskurssintutkimuksen perinteeseen uusia tuulia hyödyntämällä etnografista otetta, joka on aiemmin puuttunut sieltä. Neksusanalyysin monimetodisen luonteen vuoksi tutkijat voivat käyttää vaihtelevasti erilaisia analyttisiä työkaluja tutkimuskohteesta riippuen. (Mts. 434.)

Neksusanalyysin hyöty tutkijalle on sen muokkautuvuus: Esimerkiksi Pietikäinen (2012) on soveltanut neksusanalyysia kieli-ideologioiden tutkimiseen. Hän käyttää sitä voidakseen ottaa samanaikaisesti huomioon sekä laajat historialliset ja yhteiskunnalliset kieli-ideologiat että kielenkäyttäjän kokemat ja tuottamat yksilölliset kieli-ideologiset prosessit. Tällöin paljastuu, miten kielenkäytön mikrotaso ja tilanteen makrotaso ovat toisiinsa yhdydessä. (Mts. 411.) Edelleen Suomessa Elina Tapio (2013) on tehnyt neksusanalyttisen väitöskirjan viittomakielisen vuorovaikutuksen monikielisistä ja multimodaalisista resursseista ja Reetta Karjalainen (2015) tarkastelee omassa väitöskirjassaan monikielistä



alkuperäiskansojen elokuvafestivaalia neksusanalyysi metodisena viitekehysenään. Analyysimenetelmän kehittelijät Ron ja Suzie Wong Scollon (2004) taas ovat tutkineet sen avulla muun muassa tietokonevälitteisen viestinnän vaikutuksia Alaskassa.

Scollonin ja Scollonin (2004: 159) määritelmässä neksus (*nexus of practice*) on yhteyspiste, jossa ihmisten, paikkojen, diskurssien, ideoiden ja objektien historialliset radat risteävät mahdollistaakseen (sosiaalista) toimintaa, joka itsessään muuttaa noita historiallisia ratoja samalla kun nämä radat saavat alkunsa kyseisestä sosiaalisen toiminnan hetkestä (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Sosiaalisen toiminnan kautta risteävät radat (Scollon & Scollon 2004: 159).

Yksittäinen sosiaalinen toiminto siis on neksus, keskipiste. Neksusanalyysi tarkoittaakin Scollonin ja Scollonin (2004: viii) mukaan yksinkertaisimmillaan tutkimusta siitä, miten ideat tai objektit ovat yhteydessä toisiinsa. Välisensä yhteyden kautta ideat ja objektit linkittyvät taas muihin verkostoihin. Kielitieteen puolella kieli-ideologioita neksusanalyysin avulla tutkinut Pietikäinen (2012: 417–418) kuvaa sosiaalisen toiminnan monitahoisuutta seuraavasti ja konkretisoi hyvin kuvion kaksi asetelmaa: ”Kieli-ideologiat voidaan nähdä näiden eksplisiittisten kieltä ja sen käyttöä ohjaavien pyrkimysten taustalla. Samanaikaisesti kielellinen toiminta vaikuttaa ajan saatossa kieli-ideologioihin. Tässä mielessä näiden käsitteiden välisen suhteen voi nähdä vastavuoroisena ja dialogisena.”

Toinen esimerkki ihmisten, paikkojen, diskurssien, ideoiden ja objektien ratojen risteämisestä on opiskelijan arjesta tuttu ja liittyy opiskelijaruokailuun: Opiskelija voi nimittäin opiskelijaruokalassa ostaa opiskelijahintaisen lounaan näyttämällä opiskelijakorttiaan – se on konkreettinen sosiaalinen toiminto, jossa vuorovaikutusta välitetään esineen välillä – ojentamalla korttia kohti kassaa. Tilanne on paikkasidonnainen – joka ravintolassa ei voi toimia vastaavasti. Vuorovaikutusta välitetään mahdollisesti sanaakaan vaihtamatta. Tähän toimintoon linkittyy laajempia yhteiskunnallisia diskursseja, kuten se, että Kela tukee opiskelijan ruokailua ateriaedulla, mikä taas linkittyy esimerkiksi laajempaan opiskelijadiskurssiin tai varallisuuskurssiin ja tätä kautta jopa valtion budjettiin ja siihen, mihin yhteiskunnan rahoja käytetään.

Yksi neksusanalyysin tavoitteista liittyy sykleihin, jotka kiertelevät niin kutsutussa semioottisessa ekosysteemissä (Scollon & Scollon 2004: 30–34, 91). Semioottisen ekosysteemin käsitteen selitän niin, että se koostuu merkityksistä, jotka ympäröivät sosiaalisia toimijoita ja kumpuavat sosiaalisista toiminnoista. Scollonien mukaan nämä merkitykset ovat diskurssisyklejä, jotka taas syntyvät kimpusta yksittäisiä mikrotason sosiaalisia toimintoja ja muodostavat makrotason laajempia diskursseja. Yksittäisen sosiaalisen toiminnon läpi siis virtaa diskurssisyklejä. Neksusanalyysin tavoite onkin kartoittaa syklit, jotka risteävät semioottisessa ekosysteemissä, navigoida niissä ja paikantaa syklien lähteet ihmisten elämässä (Scollon & Scollon 2004: 30, 91, 103, 105).

Sosiaaliseen toimintaan vaikuttaa Scolloneiden (2004) mukaan kolme tekijää – ensinnäkin sosiaalisen toiminnan keskipisteessä ovat sosiaalisten toimijoiden toimijahistoriat (*historical bodies*). Jones (2008: 247) kuvailee toimijahistoriaa S. W. Scollonin (2003: 186–187) tavoin dynaamiseksi, epävakaaaksi rakenteeksi, jonka osasia ovat sosiaalisen toimijan ajatukset, sanat ja toimet. Toistuvina toimintoina ne muodostuvat käytänteiksi, jotka rakentavat toimijahistoriaa (Bhatia, Flowerdew & Jones 2008: 12–13). Diskurssi ja

toimijahistoria synnyttävät syklin, jossa vallitsevat diskurssit tuottavat toimijahistoriaa ja toimijan vuorovaikutus muokkaa taas uudelleen diskursseja, jotka edelleen tuottavat uudenlaista toimijahistoriaa. Ne siis käyvät eräänlaista dialogia. Toimintaa voi Jonesin mukaan ymmärtää vain, kun näemme sen tekijöihin itseensä ja heidän toimijahistoriaansa suhteutettuna. (Jones 2008: 247.)

Toisekseen olennaista sosiaalisessa toiminnassa on vuorovaikutusjärjestys (*interaction order*, käsite peräisin Goffmanilta 1983), joka tarkoittaa tiivistettynä sitä, miten sosiaaliset toimijat muodostavat kokonaisuuden ja millaisessa paikassa sosiaalinen toiminta tapahtuu. Toimijoilla on erilaisia rooleja ja odotuksia roolien suhteen riippuen seurasta: muodostamme vuorovaikutustilanteissa suhteita sosiaalisten sopimusten pohjalta. Neksusanalyttisesta näkökulmasta vuorovaikutusjärjestyksen tarkastelu on kiinnostavaa, koska ihmiset käyttäytyvät eri tavoin riippuen siitä, ovatko he yksin vai yhdessä. (Scollon & Scollon 2004: 13.) Diskurssit kietoutuvat myös vuorovaikutusjärjestykseen siten, että ne voivat vaikuttaa sosiaalisen toiminnan kautta ihmisten tapaan rakentaa sosiaalista identiteettiään (Kääntä & Haddington 2011: 16). Kuvitellaan esimerkiksi tilanne, jossa luokassa on pelkästään tyttöoppilaita. Kun luokkaan tulee poikia, tyttöjen käytös saattaa muuttua. Sukupuolidiskurssi on siis vaikuttanut tyttöjen käytökseen ja näin heidän senhetkisessä sosiaalisessa identiteetissään voi havaita muutoksia.

Kolmanneksi sosiaalisessa toiminnassa vaikuttavat tilanteessa vallitsevat diskurssit jotka voivat juuri kyseisessä toiminnassa olla joko näkyviä tai näkymättömiä (Scollon & Scollon 2004: 105–106). Diskurssin näkyvyyteen vaikuttavat tilanteen vuorovaikutusjärjestys ja toimijahistoriat: esimerkiksi koulussa opettajan määräysvallan diskurssi on yleensä kaikille oppilaille niin itsestäänselvä, ettei sitä tarvitse nimetä eikä sanoa ääneen – tällöin diskurssi on näkymätön. Diskurssi on osa kaikkien toimijahistoriaa ja kenelläkään ei ole tarvetta puhua siitä ääneen. Kun taas asioista puhutaan, diskurssit tulevat näkyviin. Kuvitellaan esimerkiksi tilanne, jossa luokan yksi oppilas menee välillä opiskelemaan sermeillä eristettyyn nurkkaan. Kaikki luokassa tietävät, että oppilas menee sinne keskittymisvaikeuksien takia, eikä asiasta kohista sen enempää. Luokkaan tulee kuitenkin uusi oppilas, joka alkaa ihmetellä, miksi yksi oppilaista katoaa aina välillä sermin taakse. Tällöin muut selittävät hänelle syyn kyseiseen toimintaan, ja näin osa luokan toimintadiskurssia tulee näkyväksi.

Neksusanalyysi on siis etnografinen menetelmä, joka analyysivaiheessa jakautuu kolmeen sykliin: kartoittamiseen (*engaging the nexus of practice*), navigoimiseen (*navigating the nexus of practice*) ja muokkaamiseen (*changing the nexus of practice*) (Scollon & Scollon 2004: 9–10, suomenkieliset käsitteet Pietikäiseltä 2012). Kaikkien kolmen vaiheen ytimessä

on välitteinen toiminta (*mediated action*) (Scollon & Scollon 2004: 153) eli välityksellisin keinoin siirretty vuorovaikutus. Se on analyysin keskiössä kussakin analyysivaiheessa, aina vähän eri näkökulmasta. Vuorovaikutusta välittäviä keinoja on yksinkertaisimmillaan esimerkiksi puhe – sosiaalisina toimijoina välitämme sen avulla vuorovaikutusta (Kääntä & Haddington 2011: 16). Teknologian näkökulmasta katsottuna välityskeinoja voivat olla esimerkiksi videopuhelu tai chatikkuna. Seuraavaksi kerron enemmän neksusanalyysin kolmesta päävaiheesta.

### 3.2.2 Neksusanalyysin kolme päävaihetta

#### 3.2.2.1 Kartoittaminen

Kartoittaminen (*engaging the nexus of practice*) on vaihe, jossa tutkija tekee pohjatyön toteutettavalle tutkimukselle. Lähtökohtana on nimetä sosiaalinen kysymys tai ongelma, johon aiotaan keskittyä. Kartoittamisen tavoitteena on siis löytää ja nimetä ne ratkaisevat sosiaaliset toiminnot ja toimijat, joiden parissa tämä sosiaalinen ongelma on läsnä, ja tarkastella niitä. (Scollon & Scollon 2004: 153.) Näin saadaan ensi kosketus välitteiseen toimintaan, joka on kaikkien analyysivaiheiden keskiössä – se on siis toisin sanoen tutkimuksen neksus. Esimerkiksi Scollon ja Scollon (mts. 82) ovat tutkimuksensa kartoittamisvaiheessa halunneet pureutua siihen ongelmaan, syrjitäänkö etnisiä vähemmistöjä, tarkemmin sanottuna Alaskan alkuperäisasukkaita Amerikan byrokraattisissa instituutioissa.

Tärkeä osa kartoittamista on, että tutkija asemoi itsensä osaksi tutkittavaa ilmiötä, sosiaalista toimintaa – toisin sanoen hän astuu niin sanotulle tunnistamisen kentälle (*zone of identification*) tutkimuksen muiden osallistujien joukkoon. Neksusanalyysissa ei odotetakaan tutkijan olevan sataprosenttisen objektiivinen, vaan siinä tunnustetaan, että tutkijalla on ilmiöön ja tutkimuksen osallistujiin oma suhteensa – siksi tutkimusprosessi sisältää jatkuvaa reflektiota tutkijan ja tutkittavan aiheen välillä (Norris & Jones 2005: 201). Tutkijan omat arvot ja asema toimivatkin usein lähtökohtana neksusanalyysille. (Scollon & Scollon 2004: 78, 153.) Toisin sanoen tutkittavan sosiaalisen toiminnan määrittää tutkijan kiinnostus sitä kohtaan. Scollonin ja Scollonin (2004: 154) mukaan sosiaalisen toiminnan tunnistamiseksi ja tunnistamisen kentän luomiseksi voidaan toteuttaa seuraavat viisi toimintoa: 1) sosiaalisen ongelman osoittaminen 2) ratkaisevien sosiaalisten toimijoiden löytäminen 3) vuorovaikutusjärjestyksen havainnoiminen 4) merkittävimpien diskurssisykliä

määrittäminen ja 5) oman tunnistamisen kentän luominen. Esittelen näiden vaiheiden toteutumisen omassa tutkimuksessani analyysiluvussa.

Kartoittamisen vaiheeseen on hyvä lähteä jonkinlainen tutkimuskysymys lähtökohtana, ja oletettavasti tutkija lähteekin kentälle mielessään jokin toiminta, josta hän haluaa ottaa selvää. Neksusanalyysissa ei kuitenkaan ole tarkoitus päättää tarkasti ennalta tutkittavaa ilmiötä, vaan kartoitusvaiheessa on nimenomaan tarkoitus löytää ja valita tarkempi analyysin kohde. Esimerkiksi Pietikäinen (2012: 433) kuvaa tutkimukseensa osallistuneen henkilön kielielämäkerran tarkastelua neksusanalyysin avulla seuraavasti: ”Se, mihin analyysi kohdistuu kielellisessä toiminnassa ja miten sitä on hyödyllisintä analysoida, liittyy tutkimuskysymyksiin mutta toisaalta analyysin kartoitusvaiheessa löydettyihin ja valikoituihin solmukohtiin”. Tarkentamista tapahtuu siis vielä aineistoon tutustumisen vaiheessa kuten myös pitkin prosessia, kun eri analyysivaiheet tuovat esiin uusia piirteitä tutkittavasta ilmiöstä. Norris ja Jones (2005d: 201) kuvaavatkin neksusanalyysin jokaista vaihetta reflektiiviseksi prosessiksi, joka sisältää sattumia ja jatkuvaa interaktiivista päätöksentekoa.

### 3.2.2.2 Navigoiminen

Navigoiminen (*navigating the nexus of practice*) on neksusanalyysin päävaihe: tutkija paikantaa siinä tärkeimmät sosiaalisessa toiminnossa risteävät semioottiset syklit ja sananmukaisesti navigoi niissä kartoittaen (*mapping*) niihin liittyviä odotuksia ja muutoksia sekä niiden välisiä yhteyksiä (Scollon & Scollon 2004: 150). Semioottiset syklit siis kohtaavat yhteisessä polttopisteessään, sosiaalisessa toiminnossa, josta tutkija, tunnistettuaan ja määriteltyään sosiaalisen toiminnon, pyrkii myös paikantamaan mikrotason ilmiöiden kautta paljastuvia makrotason laajoja, yhteiskunnallisia ilmiöitä eli kyseisessä polttopisteessä olevia diskursseja (*discourses in place*). Scollon ja Scollon (mts. 87) kuvaavat tätä työvaihetta kartoittamisen (*mapping*) ja kiertelyn (*circumferencing*) käsitteiden kautta: kartoittamisessa hahmotellaan raakaversio siitä, mitä kaikkia semioottisia tai diskurssisyklejä tutkittavan sosiaalisen toiminnon kautta kiertää, ja kiertelyn työvaiheessa paneudutaan näihin semioottisiin sykleihin tarkemmin, yksi kerrallaan, jotta päästäisiin perille, mitä nämä kehät oikeastaan ovatkaan.

Syklimäisyys ulottuu neksusanalyysissa tutkijan omaan toimintaan asti. Navigoimisen vaiheessa syklit näkyvät esimerkiksi siinä, miten neksusta lähestytään historiallisella tasolla

tarkastellen muun muassa osallistujien toimijahistorioita, ja toisaalta taas katsotaan eteenpäin etsien sosiaaliseen toimintaan yhteydessä olevia tilanteiden, toimintojen ja osallistujien syklejä (Scollon & Scollon 2004: 9). Käytännön tasolla tämä voi tarkoittaa, että tutkija palaa aineistonsa pariin uudelleen ja uudelleen tarkastellen sitä aina uudesta näkökulmasta.

Esimerkiksi Tapio (2013: 118) päätti navigoimisen vaiheessa keskittyä yhtenä tutkimuksen osa-alueena oppilaiden vapaa-aikaan, joka aiheena nousi esille esimerkiksi kartoittamisen vaiheen haastatteluissa englannin kielen käyttöön liittyen. Tapio myös pyrki osallistamaan oppilaita tässä vaiheessa, minkä Scollon ja Scollon (2004: 158) nimeävät yhdeksi keinoksi päästä eteenpäin analyysissä. Toiseksi navigointivaiheen fokukseksi Tapio (mts. 145) nosti englanninkielisten sanojen sormituksen. Tapio siis löysi kartoittamisen vaiheessa sosiaalisia toimintoja, joita hän sitten edelleen tutki ja analysoi navigoimisen vaiheessa.

### 3.2.2.3 Muokkaaminen

Kolmannessa vaiheessa, muokkaamisessa, voidaan etsiä sosiaalista muutosta muun muassa diskurssianalyysin kautta. Analyysi tehdään merkityksistä, joita osallistajat antavat tutkimuksen keskiössä olevalle sosiaaliselle toiminnalle. Neksusanalyysin keskeinen sanoma on, että mikä tahansa diskurssi on keskeinen muutoksen tekijä missä tahansa semioottisessa ekosysteemissä. (Scollon & Scollon 2004: 9, 104, 150.) Sosiaalinen muutos voi olla yksinkertaisesti esimerkiksi tutkittavan sosiaalisen toiminnon tiedostaminen ja sitä kautta sen kyseenalaistaminen, kuten Tapion (2013) tutkimuksessa kävi: Tutkimusprosessin seurauksena oppilaat tajusivat, miten paljon heidän ympärillään näkyy englantia, mikä sai heidät tietoisesti tarkkailemaan ympäristöään ja huomaamaan englannin kieltä. Myös tutkimukseen osallistuneet opettajat heräsivät ajattelemaan ja refleктоimaan opetusmetodejaan. (Mts. 203–204.) Scollonin ja Scollonin (2004: 144) mukaan hyvän neksusanalyysin tuloksena onkin saada toimijat kyselemään ja kyseenalaistamaan.

Vaikka muokkaaminen on nimetty neksusanalyysin kolmanneksi, erilliseksi vaiheeksi, muokkautumista tapahtuu koko neksusanalyyttisen projektin ajan: jo se, että joku tutkii aiheita, tuo nimittäin muutosta tutkittavaan tilanteeseen (esim. Norris & Jones 2005d: 203). Tutkijankin toiminnot, kuten aineistonkeruun eri toimet, ovat osa tutkittavaa sosiaalista toimintaa. Koska kolmivaiheinen neksusanalyyttinen tutkimus edellyttää laajaa tutkimusprojektia, sen soveltaminen myös pienemmissä osissa on onneksi mahdollista, mihin monet graduntekijät ovatkin tarttuneet. monimenetelmällisen neksusanalyysin yhtä osa-

aluetta, mikro- ja makrotason vertailua ovat kielenkäytön kannalta vertailleet maisterintutkielmissaan muun muassa Hänninen (2014), Savolainen (2008) ja Alanen (2012).

### **3.3 Aineistonkeruu**

Tässä luvussa tarkastelen, millainen aineistoni on ja miten olen sen kerännyt. Tutkimuksen aineistona ovat ensinnäkin videomateriaali ja muistiinpanot erään kuurojenkoulun suomi toisena kielenä -oppitunneilta. Muistiinpanoja on reilulta 18 oppitunnilta ja videokuvaa niistä 13 oppitunnilta. Toisekseen taustoittavana aineistona ovat kolmen opettajan haastattelut, minkä lisäksi joiltakin oppitunneilta on tekstimateriaalia.

#### **3.3.1 Valmistautumista ja eettistä pohdintaa**

Jo keväällä 2014 kävin tutustumassa erääseen kuurojenkouluun suunnitelmissani, että tekisin maisterintutkielmani koulun S2-oppitunteihin liittyen. Kun sitten sain tietää pääseväni keräämään aineistoa koululta, aloin tutustua etnografiseen menetelmään. Päädyin myös soveltamaan neksusanalyyttistä lähestymistapaa. Ensimmäisenä vaiheena tutkimuksessani aloin hoitaa käytännön lupa-asioita: Pyysin koulun rehtorilta tutkimusluvan (liite 1) ja otin yhteyttä opettajiin, joiden luokat osallistuisivat tutkimukseen. Heidän avullaan keräsin tutkimukseen osallistuvilta oppilailta tutkimussuostumukset (liite 2), joita on 13.

Koska Suomen kuurojenyhteisö on pieni, tutkimushenkilöiden yksityisyyden turvaamisessa täytyy olla tarkkana erityisesti, kun on kyse alaikäisistä. Oppilasmäärä koulussa on tällä hetkellä melko suuri, mutta oppilaita ei silti ole järkevästi paljon, minkä vuoksi yksilö voi olla tunnistettavissa. Tämän vuoksi anonymiteetin turvaaminen on muotoiltu tutkimussuostumukseen tarkasti, ja tutkimuksessa käsitellen oppilaisiin liittyviä tietoja niin, ettei niitä voi yhdistää yksilöön. Oppilaiden nimet eivät luonnollisestikaan tule ilmi. Tarkat iät sekä luokka-asteet salataan myös. Olennaista tutkimuksessa ei ole myöskään luoda tarkkoja profileja eri oppilaista, joten esimerkiksi oppilaan kuurouden aste, toimijahistoria ja koulutustausta eivät yhdisty tiettyihin ihmisiin.

Tutkijanposition liittyvää etiikkaa olen käsitellyt yleisesti luvussa 3.1.2. Omakohtaisesti pohdin esimerkiksi sitä, häiritseekö läsnäoloni luokassa oppilaita ja opetustilanteita. Käsitellen tutkijanpositiotani tarkemmin luvussa 3.3.4.

### 3.3.2 Ihmiset luokassa

Keskityin aineistonkeruussa kolmeen S2-opetusryhmään. Ryhmissä on yhteensä 16 oppilasta, joista 13 sain suostumuksen osallistua tutkimukseen. Oppilaat ovat pääasiassa yläkouluikäisiä joitakin kuudesluokkalaisia lukuunottamatta, ja joukossa on sekä tyttöjä että poikia. Osa heistä on opiskellut kyseisessä kuurojenkoulussa jo pitempään, osa vasta vähän aikaa. Osalla on myös monikulttuurista taustaa, jolloin heidän ensikielensä on jokin muu kuin suomen kieli tai suomalainen viittomakieli.

Ryhmiä opettajat ovat erityisluokanopettajia. Heidän työuransa koululla ovat eripituisia. Opettajien joukossa on niin kuuroja ja huonokuuloisia kuin kuuleviakin. He kaikki käyttävät luokassa suomalaista viittomakieltä pääasiallisena opetuskielenä. Kolmen opettajan lisäksi luokissa on läsnä myös muita aikuisia: joka luokassa oli tutkimusjakson aikana yhdestä kahteen koulunkäynninohjaajaa – harvemmin opettaja oli aineistonkeruuni aikana ainut aikuinen luokassa. Tarkkailuaikani tunneilla oli mukana neljä eri koulunkäynninohjaajaa. Viimeisillä kerroilla luokassa kävi myös kaksi opiskelijaa, jotka olivat tutustumassa koulun opetukseen. Lisäksi olin tietenkin itse läsnä seuraamillani oppitunneilla.

### 3.3.3 Aineistonkeruu

Varsinainen aineistonkeruuprosessini ajoittuu syksyille 2014 kahden kuukauden ajanjaksolle. Tuolloin kävin seuraamassa kolmen eri opettajan S2-oppitunteja – oppituntien nimike on *suomi toisena kielenä viittomakielisille*. Kävin tutustumassa lyhyesti myös neljänteen luokkaan, mutta en jatkanut luokan seuraamista enkä kerännyt sieltä tutkimussuostumuksia, koska kolme muuta ryhmää olivat tasoltaan samankaltaisempia ja jo niissä riitti tutkittavaa.

Vaikka erityisluokanopettajilla on omat luokkansa, suomen kielen oppitunneilla ryhmät jakaantuvat tason mukaan. Tällöin opettaja ei välttämättä opeta suomea pelkästään oman luokkansa oppilaille. Opetusryhmillä on suomen kielessä sekä 45 minuutin oppitunteja että kaksoistunteja, joiden välissä on välitunti. Seuraamani tunnit voi luokitella havainnointimenetelmien perusteella taulukon 1 mukaisesti:



Taulukko 1. Seuratun opetuksen määrä ja havainnointimenetelmät.

	Luokka A	Luokka B	Luokka C	Yhteensä
Pelkät muistiinpanot	75 min	120 min	45 min	240 min
Yksi kamera + muistiinpanot	-	90 min	-	90 min
Kaksi kameraa + muistiinpanot	225 min	90 min	180 min	495 min
Yhteensä	300 min	300 min	225 min	<b>= 825 min</b> <b>18 x 45 min + 15 min</b>

Kuten taulukosta 1 näkee, olen enimmäkseen seurannut tunteja kahden kameran kanssa. Tämä tarkoittaa suurta määrää raskasta aineistoa, jonka analysointiin kuluu paljon aikaa. Olen kerännyt videomateriaalia suhteessa muuhun aineistoon näin paljon kolmesta syystä. Ensinnäkin olen halunnut voida jälkikäteen varmistaa videolta, jos olen ymmärtänyt jonkin viitteen ilmaistun asian väärin. Toisekseen en ole aina ennakkoon tiennyt oppituntien aiheita, minkä takia kameroiden tuominen tunnille on ollut ”varotoimenpide” kiinnostavien ilmiöiden varalta. Kolmanneksi visuaalisuus korostuu tutkimuksessani sen verran, että olen nähnyt parhaaksi kerätä paljon visuaalista materiaalia. Tällöin minun ei tarvitse luottaa vain muistiini ja muistiinpanoihini.

Kameroiden sijoittaminen luokkaan tuotti haasteita. Niiden paikat olivat osin riippuvaiset pistorasioiden sijoittelusta, ja johdot olivat välillä tiellä. Kaksikaan kameraa ei voinut kuvata kaikkea luokassa tapahtuvaa, ja usein joku meni seisomaan tai istumaan kameran eteen lyhyemmäksi tai pidemmäksi aikaa. Näihin tilanteisiin en kuitenkaan useimmiten puuttanut, jotta häiritsisi luokan tapahtumia. Välillä opettaja tai oppilaat kävelivät kuvasta ulos, ja koko oppilasrivistön sekä opettajan mahduttaminen kuvaan vaati järjestelyä. Kamerat olivat pääasiassa pitkälaisen luokan etu- tai takanurkassa.

Tilanteita seurattessani kirjoitin muistiinpanoja tallentaakseni tapahtumat muistin tueksi ja varmuuskopioksi myös paperille. Kirjoitin seuraamisen aikana muistiinpanoja noin muistivihkollisen verran, ja palasin niihin aina tarvittaessa analysoidessani videoaineistoa, jos minun piti saada vahvistus esimerkiksi jollekin viittomalle tai taululle kirjoitetulle tekstille. Tutkielman fokuksen rajaamisessa muistiinpanojen merkitys oli myös suuri.

### 3.3.4 Tutkijana luokassa

Kuten olen kertonut, olen kerännyt aineistoni suomen tunneilta muistiinpanoja kirjoittamalla ja videokuvaamalla. Tutkijana luokassa olemiseen on kuitenkin monia tapoja, ja sopivan roolin löytäminen vaatii työtä. Lappalainen (2007b: 71) esimerkiksi esittää kritiikkiä sekä ulkopuolisen tarkkailijan roolia että pedagogisen auktoriteetin haltuunottoa kohtaan päiväkodissa. Neksusanalyysin puolella tutkijan osallistumista tutkimustilanteeseen kuitenkin painotetaan (ks. esim. Scollon & Scollon 2004: 156). Puitteet vaikuttivat jossain määrin rooliini: en vaikuttanut seuraamieni tuntien suunnitteluun ja menin usein paikalle tietämättä tunnin aiheesta mitään, mikä ohjasi minua passiiviseen rooliin. Omaksuin myös luonteeni puolesta helposti tarkkailijan paikan, ja yritin luonnostaan olla näkymätön. Omasta puolestani olisin voinut osallistua tunteihin enemmänkin, jos muut toimijat luokassa olisivat osallistaneet minut tilanteisiin, mutta esimerkiksi oppilaat suhtautuivat useimmiten minuun välinpitämättömästi joitakin kontaktitilanteita lukuun ottamatta. Kuitenkin sopivissa taukokohdissa opettajat tai koulunkäynninohjaajat juttelivat kanssani, mikä osallisti minua tunteihin. Jo tutkijan läsnäolo luokassa vaikuttaa kuitenkin sen vuorovaikutusjärjestykseen, joten olin tilanteessa osallinen, oli se tarkoitukseni tai ei.

Luokassa ei syntynyt hankalia tai vaarallisia tilanteita, joihin minun olisi tarvinnut puuttua, joten ottamani tarkkailijan rooli ei muodostunut esteeksi turvallisuudelle (ks. Lappalainen 2007b: 71). Paikalla oli useimmiten opettajan lisäksi yksi tai jopa kaksi koulunkäynninohjaajaa, joten aikuisia oli riittämiin rauhoittamaan mahdollisia haastavia tilanteita. Lisäksi ryhmäkoot olivat pieniä. Sen sijaan enemmän minua mietitytti, millainen kommunikaatio oppilaiden kanssa on hyväksyttävää ja mikä taas häiritseisi oppituntia. Otin oma-aloitteisesti kontaktia oppilaisiin esittäytyäkseni ja kysyäkseen heidän nimiään, ja joskus välitunnilla saatoinkin kysäistä jotain. Oppitunnin aikana käytyihin harvoihin keskusteluihin aloitteet tulivat oppilailta. Eräissä tilanteissa jouduin kuitenkin vetäytymään keskustelusta, koska oppilas keskittyi liikaa minuun tehtävänsä sijaan, mutta yleensä en kokenut häiritseväni tunnin kulkua.

Kuitenkin jo paikallaoloni ja nauhoittavat kamerat saattoivat vaikuttaa joidenkin oppilaiden työskentelyyn, mikä on aina otettava huomioon riskinä tämänkaltaisessa tutkimuksessa. Kameroiden käsittely satoi jonkin verran luokassa olemistani, mutta välillä kiertelin katselemassa oppilaiden tehtäviä. Sen voisi laskea pedagogisen auktoriteetin (Lappalainen 2007b: 67) käytökseksi, ja pari kertaa oppilaat myös kysyivät minulta

esimerkiksi jonkin sanan oikeinkirjoituksesta. En kuitenkaan hakeutunut aktiiviseen opettajan rooliin oma-aloitteisesti. Vaikka tyyliissäni oli Corsaron (1997: 29) ja Lappalaisen (2007b: 77) käyttämiä reaktiivisia piirteitä, luulen, että oleiluni eri ryhmissä jäi liian lyhyeksi, jotta oppilaat olisivat rohkaistuneet juttelemaan minulle oma-aloitteisesti. Toisin kävi esimerkiksi Corsarolle (1997: 29), joka tosin mainitsee rohkeuden keräämisen aloitteiden tekemiseen vieneen lapsilta jonkin aikaa. Toisaalta minä puolestani keskityin kolmeen eri ryhmään, joten aikani yhdessä luokassa jäi loppujen lopuksi vain muutama tuntiin.

Arvioin useimpien oppilaiden suhtautuneen minuun melko rennosti ja tottuneesti, sillä koululla käy muitakin vierailijoita. Esittäytyessäni koko oppilasjoukolle tarkkailuvaiheeni alussa sain nuorimmilta oppilailta spontaaneja kysymyksiä, mikä tuntui hyväksynnältä lasten suunnalta – Lappalaisella (2007b: 79–80) on vastaavia kokemuksia päiväkodista. Yläkouluikäisten oppilaiden asenne voi kuitenkin olla pikkulapsia moniulotteisempi, ja ainakin yhden kerran opettaja joutui rohkaisemaan oppilasta, joka ilmeisesti arasteli viittoa kameroiden kuvatessa. Odotin myös läsnäoloni kyseenalaistamista luokassa, ja loppuvaiheessa tarkkailujaksoani eräs oppilas ärsyyntyikin kameroihini. Sekä minä että opettaja selitimme sitten uudelleen, miksi olen luokassa kameroiden kanssa. Tunti jatkui keskustelun jälkeen normaalisti, mutta tilanne sai minut pohtimaan oikeutustani olla luokassa ulkopuolisena, mahdollisena häiriötekijänä. Etnografisessa tutkimuksessa näitä riskejä onkin pohdittava tarkkaan, kuten jo edellä olen maininnut refleksiivisyyden käsitettä sivuten (ks. esim. Lappalainen 2007b: 78).

Lappalaisen (2007b: 67) kehotuksen mukaisesti olen pyrkinyt olemaan tutkimuskentällä mukana avoimin silmin. Olen pyrkinyt sulautumaan osaksi luokkaa ja opetustilanteita. Kunnioittaminen ja avoimuus ovatkin avainsanoja etnografisessa tutkimuksessa. Samasta syystä olen myös huolehtinut luottamuksellisuudesta tutkimussuostumuksen ehtojen kautta, vaikka en olekaan kohdannut luottamuksellisuuteen liittyviä pyyntöjä, joista Gray (2003: 76) myös mainitsee.

### 3.3.5 Haastattelut

Oppituntien tarkkailun lisäksi haastattelin aineistonkeruun keskivaiheilla seuraamieni ryhmien opettajia. Haastatteluilla tavoittelin paremman kokonaiskuvan muodostamista ryhmistä ja niiden jäsenistä sekä olosuhteista koulussa ja nimenomaan S2-oppitunneilla. Tolosen ja Palmun (2007: 111) mukaan etnografisen haastattelun tavoitteena onkin saada tietoa kentän tapahtumista ja kuulla asioita, joiden kautta tutkija voi jäsentää tutkimustaan.

Haastatteluja varten olin valmistellut suuntaa antavan haastattelurungon (liite 3), jonka olin lähettänyt opettajille etukäteen. Haastattelut olivat siis puolistrukturoituja teemahaastatteluja (ks. esim. Lähdesmäki, Tuuli, Hurme, Pertti, Koskimaa, Raine, Mikkola, Leena & Himberg, Tommi 2015): Jos haastattelujen aikana tuli esille aiheita, joista halusin kuulla lisää, kysyin kysymyksiä myös rungon ulkopuolelta. Samoin opettajilla oli vapaus kertoa heidän mielestään tärkeistä teemoista myös teemojen ulkopuolelta. Kaikki haastattelut kuvasin yhdellä videokameralla.

Pidin 30–45 minuuttia kestäneet haastattelut jokaiselle opettajalle erikseen. Kaksi ensimmäistä haastattelua pidettiin koululla, ja kolmas haastattelu järjestyi koulun ulkopuolelle. Ensimmäinen haastattelu oli viittomakielisen kuuron opettajan kanssa, ja sen haastattelukielenä oli suomalainen viittomakieli. Viittomakielen tulkkeja emme ottaneet mukaan haastatteluun, ja oman kokemukseni mukaan kielitaitoni riittikin tilanteeseen hyvin.

Toisessa haastattelussa opettaja oli kuuleva, joten keskustelimme haastattelun aikana suomeksi. Viitoimme kuitenkin yhtä aikaa puhuessamme tukeaksemme viestiä, mikäli äänet tallentuisivat kameroille huonosti. Halusin joka tapauksessa videokuvata haastattelun kuulevankin opettajan kanssa pelkän äänittämisen sijaan. Haastattelun aikana voisi nimittäin tulla tarve viittoa tai ilmaista jotakin muuten visuaalisesti – onhan suomalainen viittomakieli seuraamillani tunneilla pääasiallinen opetuskieli ja näin läsnä luonnollisena viestintäkanavana oppituntien ulkopuolella myös kuulevilla opettajilla. Kolmas opettaja taas oli viittomakielinen, ja hänen haastattelussaan käytettiin suomalaista viittomakieltä.

Roolini haastattelijana oli selkeästi erilainen kuin roolini luokassa. Osallistuin aktiivisesti keskusteluun ja esitin tarkentavia kysymyksiä. Haastattelutilanteet olivat pääosin sujuvia, mihin lienee vaikuttanut se, että saman alan ihmisinä minä ja opettajat olimme lähtötiedoiltamme melko tasavertaisessa asemassa. Toisaalta olin oman tutkimukseni asiantuntija ja he taas kouluympäristön ja luokkiensa asiantuntijoita, mikä olikin se ero, jota haastattelulla pyrin kursimaan kokoon.

Myös kokemusmaailmojen eroja ja muita sosiaalisia eroja (Tolonen & Palmu 2007: 94) minulta ja opettajilta varmasti löytyy. Kuten Tolonen ja Palmu (mts. 110) sanovat, haastatteluun voikin liittyä muun muassa väärinymmärryksiä ja hämmennystä. Niin kävi myös omista haastatteluissani: välillä tuntui tulevan seinä vastaan, kun viitoin kysymyksen enkä mielestäni saanut riittävää vastausta, ja kerran luulin käsittäneeni viitotun lausahduksen väärin sen uskomattomuuden vuoksi, mutta olinkin ymmärtänyt sisällön aivan oikein.

Tolonen ja Palmu (2007: 90) väittävät toimijoiden omien tulkintojen olevan oleellisia esimerkiksi silloin, kun aikuinen havainnoi lapsia tai nuoria. Juuri niin minä olen tehnyt,

mutta en kuitenkaan ole haastatellut oppilaita enkä saanut heidän omia tulkintojaan tilanteista. Aineistoni ollessa jo laaja oppilaiden haastattelut olisivat kasvattaneet aineiston määrää vielä lisää, minkä lisäksi en aineistostani tarkastele pelkästään oppilaiden toimijuutta. Näistä syistä päädyin haastattelemaan pelkästään opettajia, joilta saan riittävästi taustatietoa ymmärtääkseni kokonaisuutta paremmin kuin kokonaan ilman haastatteluja.

## **4 AINEISTON ANALYYSI**

### **4.1 Aineistonkeruusta analyysiin**

Olen menetelmäluvussa kuvannut aineistonkeruuta etnografiselta kannalta. Koska neksusanalyysi on etnografinen menetelmä, katson selostaneeni aineistonkeruun vaiheet myös neksusanalyysin näkökulmasta, ja keskitynkkin tässä luvussa käsittelemään, kuinka olen käyttänyt neksusanalyysia analyysimenetelmänäni. Sivuan kuitenkin aineistonkeruuta, sillä analyysivaihe on alkanut neksusanalyysille tyypillisesti jo tutkimuksenteon alkuvaiheessa eli tässä tapauksessa silloin, kun olen mennyt koululle tutkijan roolissa. Neksusanalyyttiseen otteeseeni sisältyy myös keskustelunanalyysin piirteitä, ja analyysissa on läsnä myös luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus.

Analyysin ytimessä oleva toiminta on vain murto-osa siitä tuntimäärästä, jonka olen käyttänyt oppituntien havainnoimiseen, vaikka kaikki havainnoimiseen käytetty aika pohjustaakin analyysia. Oppitunneilla on ollut monia opetustilanteita, joita voisi analysoida. Neksusanalyysin tapaan olen kuitenkin valinnut tutkimuksen keskukseen tarkemman sosiaalisen toiminnon, jonka kautta lähden avaamaan suomen opetusta viittomakielisille. Minun analyysini keskittyy taulutyöskentelyyn, johon palaan tarkemmin seuraavissa luvuissa. Laajan havainnointini ansiosta minulla on kuitenkin analyysini taustalle muodostunut myös yleiskuva opetuksesta viittomakielisessä luokassa.

Seuraavaksi esittelen aineiston analyysin neksusanalyysin kolmen vaiheen mukaan. Kartoittamisen vaiheesta selviää analyysini pohjatyö ja se, miten olen alkanut suuntautua kohti analyysin neksusta, taulutyöskentelyä toimintana. Navigoimisen vaihe on tutkimuksen ydin, jossa syvennän analyysiani ja keskityn valitsemaani sosiaaliseen toimintoon sekä sitä ympäröivään semioottiseen ekosysteemiin – semioottisiin sykleihin, jotka risteävät taulutyöskentelyn toiminnossa. Lopuksi käsittelen lyhyesti neksusanalyysin kolmatta vaihetta, muutosta.

### **4.2 Kartoittamisen vaihe**

Neksusanalyysissa analyysi alkaa heti ensimmäisessä, kartoittamisen vaiheessa. Kartoittamisen vaiheen tässä tutkielmassa voidaan katsoa alkaneen, kun keväällä 2014 opettajani vihjeestä olin yhteydessä erääseen kuurojenkouluun saadakseni tutkimusluvan.

Tällöin tiesin jo summittaisesti maisterintutkielmani aiheen – halusin tutkia viittomakielisten suomen kielen opetusta. Syksyllä 2014 pääsin aloittamaan oppituntien seurannan, mikä jatkui noin 2 kuukauden ajan.

Ennen seurantajaksoa olin yhteydessä opettajiin sopiakseni käytännön asioista. Tässä vaiheessa olin alustavasti miettinyt luokan teknologiaan ja erityisesti taulutietokoneisiin liittyviä tutkimuskysymyksiä. Alustava toiveeni olikin, että seurantani keskittyisi opetuskokonaisuuteen, jossa olisi käytössä tabletteja – koululle oli nimittäin äskettäin saatu taulutietokoneita, mistä idea virisikin. Suunnitteluvaiheessa oli puhetta esimerkiksi luokan keskinäisestä chat-viestinnästä tablettien kautta. Olin myös miettinyt, että voisin mielelläni olla mukana suunnittelemassa tällaista kokonaisuutta opettajien kanssa, mikä sopisi myös neksusanalyysin ajatukseen tutkijan osallistumisesta tutkittavaan aiheeseen (esim. Scollon & Scollon 2004: 156). Tilanne eteni kuitenkin omia polkujaan, ja käytännön syistä hyppäsin lopulta mukaan opettajien omiin suunnitelmiin sen perusteella, mille oppitunneille milläkin viikolla pääsin mukaan.

Näin astuin mukaan kouluyhteisöön ja pääsin aloittamaan kartoittavan tutkimusvaiheen. Oppituntien tapahtumia seurattessani myös tutkimuskysymysteni suunta muuttui. Seurantajakson aikana kiinnostukseni suuntautui edelleen teknologiaan, mutta myös multimodaalisuuteen ja vuorovaikutuksen välityskeinoihin yleisesti – viittomakielisessä luokassahan esimerkiksi modaliteetteja on läsnä monimuotoisesti, kun kieltä välitetään myös visuaalista kanavaa pitkin, viittoen. Näin tutkimukseni fokus tarkentui neksusanalyysin periaatteiden mukaisesti: läsnäolo tutkimuksen keskiössä ohjasi minua löytämään sieltä keskeisiä ilmiöitä, jotka koin merkityksellisiksi.

Olin mukana viikoittain kolmen eri ryhmän suomen kielen tunneilla, ja kartoittamisen ydinvaihe onkin tämä ajanjakso. Eri ryhmiä seuraamalla pääsin näkemään monenlaista opetusta ja pystyin vertailemaan samoja ilmiöitä eri kokoonpanoissa, vaikka toisaalta syvällisempi tutustuminen yhteen ryhmään jäi tällä tavoin saavuttamatta. Kartoittamisen vaiheen työtä jatkoin koulujakson jälkeen itsekseni pohtien. Tutkimuksen neksus, tarkka sosiaalinen toiminto, oli vielä pohdinnan alla. Palasin koulumaailmaan videotallenteiden kautta, ja vähitellen aloin hahmottaa sellaisen tilanteen, johon voisin keskittää tarkemman huomioni. Kiinnostukseni kohdistui opettajan ja oppilaiden monimuotoiseen vuorovaikutukseen taulutyöskentelyn aikana – yhteinen ongelmanratkaisu ja ratkaisun löytyminen keskustelun kautta oli kaikkine kerroksineen sellainen tilanne, johon halusin perehtyä tarkemmin. Liitin myös erään suomalaisen viittomakielen opintojeni kurssityön graduni aiheeseen, mikä sopi osaksi kartoittamisen vaihetta. Kävin keväällä 2015 näyttämässä

tämän kurssityön tuloksia koululla, ja tällä viimeisellä vierailulla ”ympyrä sulkeutui” kouluvierailujen suhteen.

Seuraavaksi kerron luvuissa 4.2.1–4.2.4 kartoittamisen vaiheen analyysistä, jossa avainsanoja ovat tunnistaminen ja samastuminen. Analyysirunkonani on viisi kohtaa, joiden avulla paikannetaan sosiaalinen toiminto ja luodaan tunnistamisen kenttä (*zone of identification*). Kohdat ovat sosiaalisen ongelman tai kysymyksen määrittäminen, sosiaalisten toimijoiden löytäminen, vuorovaikutusjärjestyksen tarkkaileminen, merkittävimpien diskurssisykliä määrittäminen ja näiden pohjalta oman tunnistamisen kentän luominen. (Scollon ja Scollon 2004: 152–154.) Pääasiallinen aineistoni näiden kohtien käsittelyssä on omat muistiinpanoni, jotka voidaan laskea yhdeksi Scollonin ja Scollonin mainitsemista datatyypeistä, objektiivisiksi havainnoiksi. Lisäksi käytän aineistona myös opettajien kanssa tehtyjä haastatteluja, joissa on piirteitä lopuista kolmesta datatyypistä: jäsenten yleistyksistä ryhmän toiminnasta, yksilön henkilökohtaisista kokemuksista sekä vuorovaikutuksesta jäsenten kanssa. (Mts. 158.)

#### **4.2.1 Lähtökohtana sosiaalinen kysymys tai ongelma**

Oma motivaationi maisterintutkielmani aiheeseen liittyy kahteen kiinnostuksenkohteeseen: suomen kielen opettamiseen toisena tai vieraana kielenä sekä suomalaisen viittomakieleen ja sen ympärillä olevaan yhteisöön. Viittomakielisten suhde suomen kieleen riippuu varmasti monista asioista, kuten heidän kuulonsa asteesta ja perhetaustastaan. Toiset pitävät sitä yhtenä äidinkielistään, toiset eivät koskaan samaistu suomen kielen äidinkielisiksi käyttäjiksi.

Täysin kuuroille suomen kieli konkretisoituu lähinnä kirjoitetussa muodossa, mikä vaikuttaa esimerkiksi kielen oppimisen ja opettamisen tapoihin. Suomenoppijoina ryhmä on kiinnostava sen takia, että he ovat eläneet koko elämänsä Suomessa suomen kielen ympäröimänä toisin kuin esimerkiksi maahanmuuttajat, ja silti suomen kieli saattaa jäädä joillekin heistä etäiseksi. Miten suomen kieli ja sen oppiminen näyttäytyy tälle ryhmälle, joka oppii kielen eri tavalla kuin kuuloa työkaluna käyttävät kuulevat lapset? Millainen suhde viittomakielisille muodostuu suomen kieleen kouluopetuksen kautta? Millä keinoilla ja menetelmillä suomen kieltä opetetaan viittomakielisille? Miten tätä opetusta voisi kehittää? Nämä ovat niitä sosiaalisia kysymyksiä, jotka ovat johdattaneet minut tutkielman äärelle. Näihin kysymyksiin pyrin löytämään vastauksia analyysin kautta, ja nämä kysymykset mielessäni olen aloittanut kartoittamisen työvaiheen.



#### 4.2.2 Sosiaaliset toimijat luokassa

Seuraamissani luokissa pääasialliset sosiaaliset toimijat ovat opettaja ja oppilasryhmä. Heidän välisensä vuorovaikutus on koulun tehtävän ydin – opettaja opettaa ja oppilaat oppivat. Myös koulunkäynnin ohjaajilla on merkittävä rooli luokassa, ja lisäksi minä itse olen tutkijana osa luokan sosiaalista kokonaisuutta. Normaalina on myös, että koulun muut, oppitunnille kuulumattomat oppilaat käyvät luokassa hakemassa tavaroita tai kysymässä jotain. Ilmeisesti jossain määrin tavallista on myös se, että luokassa käy ulkopuolisia vierailijoita tarkkailemassa, kuten kävi kerran tarkkailuni aikana. Tässä ovat siis ihmiset, jotka ovat luokkatilanteen konkreettisia sosiaalisia toimijoita.

Sosiaalisiksi toimijoiksi voidaan mieltää myös tahot, jotka eivät välttämättä näy luokan jokapäiväisessä toiminnassa (vrt. *jäänyt toiminta*, Norris 2014: 89–90). Esimerkiksi luokassa toteutettavan opetussuunnitelman takana on ihmisiä, jotka ovat määritelleet, mitä S2-tunneilla täytyy opettaa. Myös teknologian kautta tilanteissa voi olla läsnä toimijoita, kuten tekninen apu, jolle soitettiin teknisten ongelmien takia eräällä oppitunnilla. Oppilaiden käydessä Whatsapp-keskustelua eräällä tunnilla osana opetusta joku heistä saattoi olla yhteydessä muihin sosiaalisiin toimijoihin kännykän kautta, vaikka se ei muille näkynytäkään.

Koska oppilaat ja opettajat ovat keskeisimpiä sosiaalisia toimijoita luokassa, olen keskittynyt erityisesti heihin analyysia pohjustaessani. Huomioni on välillä kiinnittynyt myös koulunkäynnin ohjaajiin, mikäli heidän roolinsa on ollut aktiivinen opetustilanteissa. Opetusryhmää voi tarkkailla muun muassa niin kutsutun sosiaalisen identiteetin käsitteen avulla: sen mukaan ryhmä, johon kuuluu, kertoo kuka ihminen on (Tampereen yliopisto). Opetusryhmä on jossain määrin heterogeeninen, sillä siellä on erilaisissa asemassa olevia ihmisiä. Esimerkiksi tarkkailluissa opetusryhmissä oppilaat muodostavat keskenään koulun henkilökunnasta erillisen alaryhmän, ja opettajan sekä koulunkäynnin ohjaajan status oppilaisiin nähden on korkeampi. Väittäisin kuitenkin, että ryhmän sisäiset statukset henkilökunnan ja oppilaiden välillä eivät ole niin hierarkkiset kuin valtaväestön opetuksessa. Syy tähän on tulkintani mukaan se, että he kaikki kuuluvat samaan viittomakieliseen vähemmistöön ja saattavat tuntea toisensa myös vapaa-ajalla. He jakavat siis yhteisen sosiaalisen identiteetin Suomen viittomakielisessä yhteisössä ja tuovat siitä piirteitä myös kouluympäristöön.

Luokan pääasiallisten toimijoiden jakama kokemus viittomakieliseen yhteisöön kuulumisesta on osa heidän toimijahistoriansa. Heidän toimijahistoriansa sisältää myös sen, että he kaikki osaavat toimia koulussa ja tietävät, mitä siellä tehdään. Osa oppilaista on ollut

koulussa pitemmän, osa lyhyemmän ajan, mutta he ovat omaksuneet koulun näkymättömiä diskursseja, toimintatapoja, jotka ovat niin sisäistettyjä, ettei niistä yleensä puhuta.

Oppilaiden toimijahistoriassa on yhteistä se, että he ovat kasvaneet maailmassa, jossa teknologian määrä kasvaa koko ajan. Opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kokemus teknologiasta on erilainen, sillä heidän lapsuudessaan teknologia ei ollut läsnä elämässä niin kokonaisvaltaisesti.

### 4.2.3 Vuorovaikutusjärjestys

Luokan vuorovaikutusjärjestys liittyy kiinteästi toimijahistorioihin, sillä vuorovaikutusjärjestys rakentuu sen varaan, miten toimijat toimivat ja millä perusteella he toimivat kuten toimivat – siis toimijahistorian varaan. Vuorovaikutusjärjestys luokassa määräytyy pitkälti kouludiskurssin perusteella eli sen mukaan, miten koulussa yleensä toimitaan. Tämän vuoksi monet vuorovaikutusjärjestykset perustuvat pitkälti erilaisiin opetusmetodeihin. Usein vuorovaikutuksesta luokassa määrää opettaja, ja mahdollinen koulunkäynnin ohjaaja tukee opettajan toimintaa. Oppilaat taas toimivat opettajan ohjeiden mukaan. Esimerkiksi taulutyöskentelyä määrittävä vuorovaikutusjärjestys on tyypillisesti seuraavanlainen: opettaja on luokan etuosassa ja selostaa tai kysyy oppilailta tunnin aiheeseen liittyvää asiaa.

Seuraamillani tunneilla perinteinen taulutyöskentely olikin yleinen opetustilanne. Opettaja oli luokan etuosassa ikään kuin sidoksissa siellä oleviin objekteihin – tietokoneeseen, tussitauluun tai älytauluun, joiden kautta opetustilanne eteni, ja oppilaiden paikka oli pulpettien takana. Usein tilanne liittyi esimerkiksi tehtävien tarkistukseen. Taulutyöskentely ei kuitenkaan ollut ainut opetusmetodi, vaan havainnoin hyvinkin monenlaisia oppitunteja. Usein oppilaat tekivät eri tehtäviä itsekseen aikuisten kierrellessä auttamassa. Usein oppitunnit myös alkoivat opettajan johdolla ja jatkuivat esimerkiksi itsenäisten töiden parissa. Itsenäisiä töitä tehdessään oppilaat eivät enää olleetkaan sidoksissa pulpettiin, vaan esimerkiksi julisteita saatettiin tehdä lattialla, jossa oli tilaa. Joidenkin tehtävien tarkistuksessa myös oppilaat kävivät taululla kirjoittamassa sinne oikeita vastauksia.

Vaikutelmani oppilaista on, että he ovat melko itsenäisiä työskentelijöitä, ja he saattavat esimerkiksi vaihtaa istumapaikkaa tuolilta säkkituolille kyselemättä opettajalta. Koulun käytännöt näyttävätkin olevan heille tuttuja. Voisikin sanoa, että koulussa näkyvillä vuorovaikutusjärjestyksillä on oma toimijahistoriansa, jonka oppilaat tuntevat. Tämän takia toimintatapoja ei tarvitse kyseenalaistaa, vaan ne ovat eräänlaista sisäistettyä, näkymätöntä

diskurssia.

Kuten jo mainitsinkin, opettajat tuntuvat olleen useissa tilanteissa sidoksissa luokan etuosaan, koska siellä sijaitsevat opetuksen välineet, teknologiset välineet. Laitteiden käyttö siis rajoittaa opettajien vuorovaikutusjärjestystä. Seuraamillani tunneilla opettajat tai koulunkäynnin ohjaajat käyttivät ainakin tussitaulua, älytaulua ja tietokonetta, jotka kaikki ovat luokan etuosassa. Oppilaat puolestaan käyttivät pääasiassa tietokoneita tai taulutietokoneita, ja joskus kävivät tussi- tai älytaululla, tarvittaessa myös pöytäkoneella, jos kannettavien tietokoneiden kanssa oli ongelmia. Luokassa tutkailtiin myös kirjoja ja sanomalehtiä, ja yksi tunti viestittiin ryhmän kesken kokonaan Whatsappin kautta. Kun käytettiin luokan edessä olevia välineitä, tunti oli usein opettajajohtoinen, ja kun käytettiin kannettavia välineitä, tunneilla työskenneltiin usein itsenäisesti, omaa tehtävää omaan tahtiin tehden.

#### 4.2.3.1 Oppituntien vuorovaikutusjärjestykset tuntityypin perusteella

Olen luokitellut oppitunnit vuorovaikutusjärjestyksen näkökulmasta kolmeen ryhmän sen perusteella, onko työskentely opettajajohtoista, itsenäistä vai molempia. Kolmesta ryhmästä kahdessa on sekä sellaisia tunteja, joilla itsenäinen työ on pääosassa että sellaisia, joissa opettaja johtaa opetusta – lisäksi on tunteja, joissa työskentely jakautuu kahteen vaiheeseen, opettajajohtoiseen ja itsenäiseen. Yksi opettaja piti seurantajaksoni aikana kuitenkin vain tunteja, joilla itsenäinen työ oli pääosassa. Näilläkin tunneilla saatettiin antaa lyhyesti ohjeita, mutta tunnin aiheita ei sen lisäksi käsitelty opettajajohtoisesti. Itsenäisen työskentelyn vaiheessa opettajat ja ohjaajat kiersivät auttamassa oppilaita tarpeen mukaan.

Taulukko 2. Oppituntien vuorovaikutusjärjestys tuntityypeittäin.

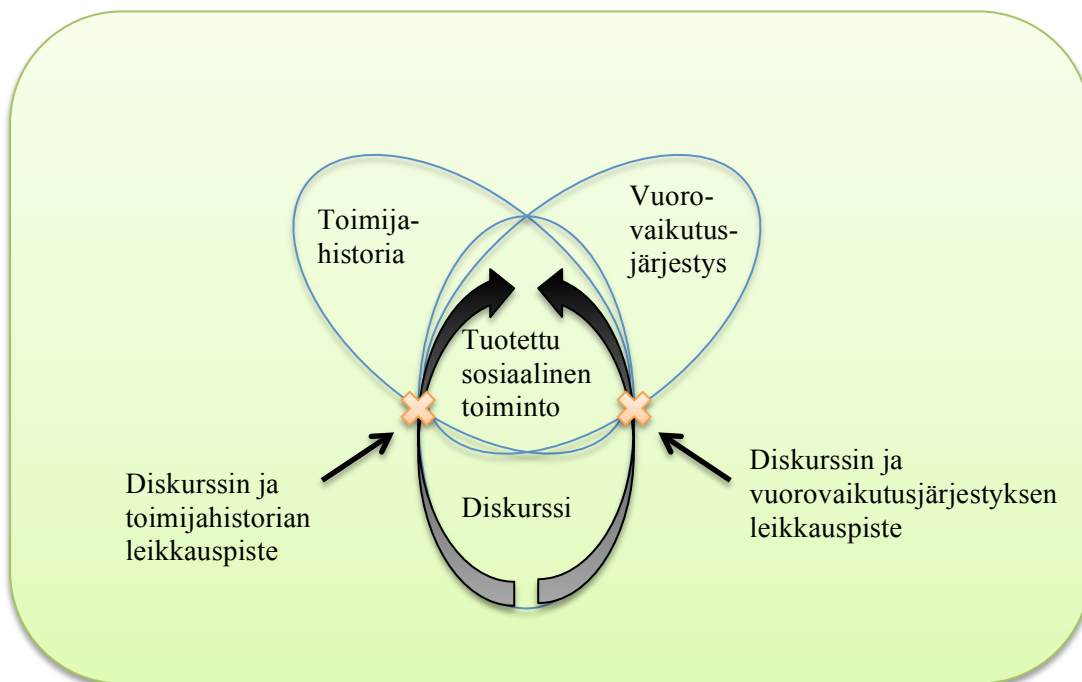
	Luokka A	Luokka B	Luokka C	Yhteensä
Opettajajohtoinen tunti	2	0	1	3
Itsenäinen tunti	2	5	3	10
Yhdistelmätunti	1	0	1	2

Taulukosta 2 näkee, että eniten tunneilla keskityttiin itsenäisiin töihin: projekteja ja kieleen liittyviä tehtäviä monisteiden, sanomalehtien ja nettitehtävien välityksellä tehtiin paljon. Opettajajohtoisia tunteja oli vähemmän, mutta keskityn analyysissani

opettajaajohtoiseen taulutyöskentelyyn, koska sitä olen pystynyt tarkkailemaan parhaiten: paikoilleen sijoitetuille kameroille ei tallennu projektityö, jossa poistutaan luokasta etsimään aineistoa. Opetusmuoto on myös opettajan roolin kannalta keskeinen, ja se kiinnostaa minua siksi, että oman kokemuksen mukaan taulutyöskentelyssä on usein riskinä oppilaiden huomion herpaantuminen. Taulutyöskentely voi myös olla monimuotoista riippuen välineistä, joita opettaja käyttää. Keskustelun vilkkaudesta riippuen myös oppilaiden rooli voi olla aktiivinen.

#### 4.2.4 Diskurssisyklit

Koulujakson aikana luokissa oli havaittavissa monenlaisia diskursseja. Niiden paneminen tärkeysjärjestykseen olisi hankalaa ilman ohjenuoraa, jonka neksusanalyysi tarjoaakin. Diskursseja voi kartoittamisen vaiheessa paikantaa miettimällä, mitkä luokassa vallitsevista diskursseista risteävät senhetkisen vuorovaikutusjärjestyksen ja toimijahistorioiden kanssa – ja siten tuottavat tarkasteltavat sosiaaliset toiminnot. Olen havainnollistanut ajattelua diskurssien näkökulmasta kuvion 3 avulla Scollonia ja Scollonia (2004) mukaillen. Kun tietyt semioottiset syklit kohtaavat leikkauspisteessään, ne tuottavat yhdessä tietyn sosiaalisen toiminnon.



Kuvio 3. Diskurssisyklin leikkauspisteet.

Sosiaalinen toiminto on siis toisin sanoen seurausta tietynlaisesta diskurssista, joka toteutuu tietynlaisessa vuorovaikutusjärjestyksessä, jonka muodostavat sosiaaliset toimijat toimijahistoriansa pohjalta. Toisin päin käännettynä tietystä sosiaalisesta toiminnosta voidaan siis paikantaa sen synnyn taustalla olevat tekijät, diskurssisyklit. Kun lähdetään esimerkiksi ensimmäisenä miettimään sosiaalisen toiminnon taustalla olevaa olennaisinta diskurssia, huomataan, että diskurssi toteutuu tietynlaisissa olosuhteissa: sen tekevät tietyt toimijat oman taustansa ja kokemustensa vaikuttamana, ja se toteutuu tietynlaisessa vuorovaikutusjärjestyksessä, tietynlaisessa ympäristössä.

Havaitsin esimerkiksi, että taulutyöskelyssä on selkeästi läsnä perinteinen diskurssi opettajan ja oppilaiden roolista. Verrattuna itsenäiseen työskentelyyn, jossa oppilaat voivat vaeltaa jopa luokasta ulos tehtävää tehdessään, taulutyöskentelyssä opettajan ja oppilaiden roolit ja paikka ovat selkeät. Vuorovaikutusjärjestys tämän diskurssin vallitessa on myös selkeä: opettajalla on tilanteessa auktoriteetti, mikä näkyy jopa siitä, että hän seisoo ja on oppilaita ylempänä – hän on myös etualalla oppilaisiin nähden luokan edessä ollessaan. Opettaja johtaa keskustelua ja määrää puheenvuoroista. Opettaja ja oppilaat ammentavat toimijahistoriastaan tietoa, kuinka tilanteessa toimitaan, ja se on vaivatonta ja tuttua heille. Oppilaat saattavat jopa vaipua tietynlaiseen apatiaan opettajajohtoisessa vuorovaikutustilanteessa, mikä on itselleni tuttua kouluajoltani. Tilanne on siis tuttu kaikille, ja kenellekään ei tuota ongelmia miettiä, kuinka siinä käyttäydytään. Diskurssi on niin sanotusti näkymätön eli vakiintunut toiminnaksi, jota ei kyseenalaisteta ja josta ei normaalitilanteessa tarvitse puhua.

Opetustilanteita tarkkaillessani olin kuitenkin havaitsevinani, että oppilaiden ja opettajan suhde ei ole yhtä etäinen kuin esimerkiksi itselläni omina kouluaikoinani. Myös taulutyöskentelyyn tämä saattaa vaikuttaa.

Luvuissa 4.2.1–4.2.4 kuvattujen kartoittamisen vaiheiden kautta olen muodostanut käsityksen siitä, mikä on tutkimukselleni keskeinen sosiaalinen toiminto eli olen luonut tunnistamisen kentän. Suomen kielen oppitunti viittomakielisille on tiettyssä ympäristössä tapahtuva, tiettyjä toimintoja edellyttävä tilanne, ja tästä erilaisten toimintojen joukosta olen tarkentanut katseeni taulutyöskentelyyn. Scollonin ja Scollonin (2004: 159) mukaan olen tutkimuksen neksuksen tunnistamalla paikantanut itseni tunnistamisen kentälle muiden toimintoon osallistuvien kanssa. Tutkijan toiminta muuttuu näin samalla osallistujan toiminnaksi, ja osallistumalla tutkija tulee väistämättä tuottaneeksi muutosta siihen sosiaaliseen toimintoon, joka on neksuksena (mts. 156). Seuraavassa luvussa kuvaan neksusanalyysiin kuuluvaa navigoimisen vaihetta, johon analyysini painottuu.

## 4.3 Navigoimisen vaihe

### 4.3.1 Välityskeinot S2-tunnilla

Tarkkailemillani suomen kielen tunneilla aiheet vaihtelivat oman lehtijutun tekemisestä verbien taivutukseen. Tunnit olivat luonteeltaan välillä hyvin erilaisia, ja näin ollen niillä käytössä olleet välityskeinotkin vaihtelivat. Analyysiaineistostani paljastuukin lukuisia toimijoiden käytössä olevia välityskeinoja. Seuraamieni tuntien jatkuvasti käytössä olevia välityskeinoja olivat erityisesti suomalainen viittomakieli ja suomen kieli.

Norris ja Jones (2005c: 49) jakavat välityskeinot (*mediational means / cultural tools*) teknisiin (*technical*) ja psykologisiin (*psychological*) resursseihin. Tekniset resurssit tarkoittavat materiaalisia resursseja, esimerkiksi tietokonetta tai älytaulua, ja psykologiset resurssit viittaavat ennemminkin symbolisiin resursseihin kuten kieleen. Kuitenkin molemmat resurssit ovat väistämättä materiaalisia, sillä esimerkiksi kieli konkretisoituu fyysisessä maailmassa kirjoitetun tekstin tai akustisten signaalien muotoon. Toisaalta molemmat ovat myös psykologisia, sillä materiaaliset resurssit integroituvat sosiaalisen toimijan habituksessa tapahtuviin sosiaalisten käytänteiden psykologisiin representaatioihin. (Mts. 49–50.) Käytän itse samaa jakoa luokitellakseni oppitunneilla käytössä olleita välityskeinoja.

#### 4.3.1.1 Psykologiset resurssit

Seuraamillani tunneilla oppilaiden, opettajien ja koulunkäynninohjaajien käyttämistä välityskeinoista psykologisina resursseina olivat pääasiassa kielet: suomalainen viittomakieli ja suomen kieli. Tunneilla viitottiin paljon, ja suomalaista viittomakieltä voi pitää tuntien pääasiallisena kommunikaatiokielenä.

Koska kyseessä on suomen kielen tunti, tunneilla luonnollisesti käytettiin suomea – kieltä näkyi tunneilla valmiina tekstinä pääasiassa älytaulun näytöllä tai tehtäväpapereissa, mutta sitä myös tuotettiin tuntien aikana kirjoittaen eri välineiden avulla. Opettaja kirjoitti tietokoneelle, älytaululle tai tussitaululle ja oppilaat kirjoittivat joko käsin tehtäväpapereihin ja vihkoon tai koneellisesti (kannettavan/pöytä)tietokoneen ja taulutietokoneen avulla. Kieltä myös luettiin – opettajan tauluilla näyttämä tai niille kirjoittama teksti oli siellä pääasiallisesti

lukemista varten.

Sormiaakkoset ja sormitus olivat yksi tapa operoida suomen kieltä visuaalista kanavaa pitkin. Sormitus oli usein ratkaisevassa asemassa, kun opettaja etsi oppilailta vastauksia ja antoi vihjeitä, joissa ei voinut viittoa ilman että vastaus olisi paljastunut viitottuna. Oppilaat myös vastasivat suomen kieltä koskeviin ongelmiin usein sormittaen, koska siinä selviää tarkka sanamuoto ja esimerkiksi sijapäätte – viitottu vastaus ei olisi välttämättä yksiselitteisen tarkka.

Suomalainen viittomakieli ja suomen kieli elivät sulassa sovussa suomen kielen tunneilla. Puhuttua suomen kieltä esiintyi resurssina vain joidenkin toimijoiden käytössä: Joidenkin opettajien ja koulunkäynninohjaajien kesken puhuttu suomen kieli oli asioiden sopimiseen käytetty kommunikaatiokanava, eikä puheen ollut tarkoitus olla osa opetustilannetta. Jotkut oppilaistakin puhuivat tietyissä tilanteissa, vaikka heille itselleen ei puhuttu ainakaan seuraamieni tuntien aikana. Osalla oppilaista oli kuitenkin sisäkorvaimplanti, joten hekin periaatteessa pystyivät kuulemaan puhetta. Yhteinen opetuskieli oli kuitenkin kaikkien hallitsema suomalainen viittomakieli.

Joidenkin oppilaiden monikulttuurisen taustan takia tunneilla oli ainakin piilevänä resurssina muitakin kieliä kuin suomalainen viittomakieli ja suomen kieli. Lisäksi kaikilla oli todennäköisesti takanaan vieraiden kielten kuten englannin kielen opetusta. Englannin kielikin tuli osaksi tunteja esimerkiksi Whatsapp-keskustelussa, jossa puheenaiheena oli muun muassa Scary Movie -elokuva.

Luokan vuorovaikutuksessa merkittävässä roolissa olivat kielen lisäksi monenlaiset muut semioottiset keinot välittää vuorovaikutusta: tunneilla esimerkiksi osoitettiin, naurettiin, elehdittiin ja taputettiin pulpettia huomion saamiseksi, tömistettiin lattiaa samasta syystä sekä käytettiin hyödyksi ilmettä, katsetta ja kehoa. Usein nämä välityskeinot olivat käytössä yhtä aikaa kielellisen viestinnän kanssa ja ne täydensivät vuorovaikutusta multimodaalisesti. Kuitenkin keinot välittivät monesti vuorovaikutusta myös ilman varsinaista kielellistä viestintää. Opettaja esimerkiksi havaitsi oppilaan ilmeestä ja epävarmasti nousevasta kädestä, että tämä oli epä tietoinen ja aikoi mahdollisesti kysyä jotain.

Tunneilla on käytössä siis laaja kirjo erilaisia semioottisia resursseja, joiden käyttöä analysoin tarkemmin luvussa 4.3.2 taulutyöskentelyn yhteydessä.

#### 4.3.1.2 Tekniset resurssit

Teknisiä välityskkeinoja tai resursseja oli luokassa havaintojeni mukaan yhtä paljon kuin psykologisia. Siellä oli ensinnäkin lukuisia teknologisia opetusvälineitä. Luokan vuorovaikutuksessa teknologia oli usein opetuksen keskiössä, mikä pitää paikkansa nykyään lähestulkoon kaikissa kouluissa – tai ainakin välineitä on saatavilla, vaikka niitä ei käytettäisikään. Luokissa, joissa seuraamiani tunteja pidettiin, oli aina koulun puolesta pöytäkone tai kannettava tietokone pöytäkoneen roolissa, tussitaulu, älytaulu ja videotykki. Lisäksi luokkiin saatettiin tuoda koulun omistamia kannettavia tietokoneita tai taulutietokoneita, minkä lisäksi jokainen kuljetti oletettavasti mukanaan omaa puhelintaan, ja ainakin Whatsapp-tunnilla älypuhelimet olivat myös opetuskäytössä.

Eri laitteita käytettiin osittain eri tarkoituksiin. Älytaulua käytettiin esimerkiksi tekstin tai diojen heijastamiseen tietokoneelta – tällöin siis myös tietokone ja videotykki olisivat riittäneet. Myös älytaulun erityisominaisuuksia kuitenkin käytettiin: esimerkiksi heijastettuun tekstiin lisättiin korjauksia tai vaihtoehtoja älytaulun omilla tusseilla, tai sitten älytaulu toimi muistiinpanojen kirjoitusalueena. Saman olisi voinut entisaikaan tehdä piirtoheittimellä, tai nykyään dokumenttikameralla, jonka videokuva tarkasteltavasta dokumentista heijastetaan valkokankaalle. Eräällä tunnilla taululle heijastettiin näkyviin oppilaiden yhteinen Padlet-seinä, eräänlainen internetissä oleva luokan ”yhteinen paperi”, johon jokainen saattoi omalta laitteeltaan kirjoittaa. Älytaulua käytettiin siis sekä tavallisena valkokankaana että älytauluominaisuuksia hyödyntäen. Älytaulun käyttö näytti vaativan suunnittelua, eikä sitä käytetty spontaanina kirjoitusalueena. Siihen tarkoitukseen tussitaulu oli kätevämpi. Opettajat hallitsivat älytaulun ominaisuudet ainakin niiltä osin, mitä tunnilla älytaulun kanssa tehtiin. Älytaulun kanssa saattoi silloin tällöin olla teknisiä ongelmia, joten se ei aina ollut luotettava ja vaivaton työskentelyväline, mikä saattoi vähentää sen käyttöä.

Tussitaulu oli käytössä monesti spontaaniin kirjoittamiseen, esimerkiksi vastausten tai vaihtoehtojen kirjoittamiseen näkyviin. Saattoi olla, että älytaululle oli heijastettu jotakin, jota käsiteltiin sitten tussitaululla yksityiskohtaisemmin, kuten tarkemmin analysoimallani oppitunnilla. Opettaja kirjoitti tussitaululle myös sanoja oppilaan tiedoksi, joten se oli käytössä kahdenkeskisessäkin viestinnässä. Tussitaulun kanssa teknisiä ongelmia ei ilmennyt, paitsi tila on taululla toki rajallinen.

Taulutietokoneita eli tabletteja käytettiin ensisijaisesti projektinomaisten tehtävien tekemiseen – eräällä tunnilla tehtiin omia lehtijuttuja, joita muokattiin tabletilla. Silloin oppilaat käyttivät tabletilla saatavilla olevaa tekstinkäsittelyohjelmaa sekä kuvanmuokkausta,



ja tietenkin Internetiä esimerkiksi kuvien ja tiedon hakemiseen. Eräällä tunnilla tableteilla oltiin samassa Google Drive -tiedostossa, johon kaikki kirjoittivat omalta taulutietokoneeltaan chat-keskusteluikkunan tapaan. Tabletin käyttö vaatii opettajalta suunnittelua, sillä ne pitää mahdollisesti hakea luokkaan erikseen ja niiden pitää olla ladattuja. Ilman järkevää, tiedossa olevaa käyttötarkoitusta niitä ei kannata ottaa ollenkaan esiin. Koska tableteilla kirjoitettiin monessa tehtävässä, niiden asema ei ilmeisesti ole heikompi tietokoneiden rinnalla, vaikka niissä ei olekaan fyysistä näppäimistöä kirjoittamista varten.

Kannettavat tietokoneet taas olivat käytössä esimerkiksi internetissä olevien kielioppitehtävien tekemisessä. Nekin piti hakea erikseen luokkaan, joten niistä ei ollut spontaaniin käyttöön. Tablettien ja kannettavien tietokoneiden käyttöominaisuudet ovat osin päällekkäiset – esimerkiksi internetin käyttö onnistuu molempien avulla, ja molemmilla voi kirjoittaa, tosin kannettavalla koneella kirjoittamisessa on toki omat etunsa. Molempia oli myös useita kappaleita, niin että niitä riitti useille ellei kaikille oppilaille, toisin kuin pöytäkoneita. Pöytäkone toimikin usein lähinnä ”aivoina” älytaululle, eikä sen ääressä lopulta istuttu kovinkaan paljon, ellei sen kautta sitten operoitu jotakin älytauluun liittyvää. Kun kannettavien laitteiden internetyhteydessä oli ongelmia, joku oppilas työskenteli poikkeuksellisesti pöytäkoneella opettajan paikalla.

Perinteinen vihko + kynä -menetelmä oli tunneilla myös yleinen näky. Kerran kynää käytettiin myös havainnollistamisvälineenä, vaikka pääasiassa se sai loistaa sille suunnitellussa tehtävässä, kirjoittamisessa. Opetuksen välineenä oli myös monisteita, ja kartongille saatettiin tehdä joitakin myöhemmin esille pantavia töitä. Joillakin tunneilla opetuksen välineinä oli myös perinteisempiä oppikirjoja tai romaaneja.

Opetuksen teknologiapainotteisuudesta huolimatta kasvokkainen vuorovaikutus piti pintansa. Vaikka oppilaat esimerkiksi keskustelivat suomeksi Whatsappissa ja varsinainen toiminta tapahtui siis kännyköiden näytöllä, he kuitenkin vilkuilivat toisiaan tunnin aikana useaan otteeseen ja hakivat selvästi kasvokkaista vuorovaikutusta, jonka kautta he pääsivät kommentoimaan Whatsapp-keskustelun sisältöä tai jotain muuta toimintaan liittyvää asiaa. Sillä tavalla Whatsapp-keskustelun lomaan sekoittui muun muassa viittomista, katseita, naurua, osoitusta ja sormitusta, ja tilanne olikin kokonaisuutena hyvin multimodaalinen. Itse Whatsapp-keskustelun sisältökin oli multimodaalinen, sillä sinne lisättiin tekstin lisäksi kuvia ja hymiöitä. Valitettavasti kuvat eivät näy aineistonani olevassa Whatsapp-keskustelun tallenteessa.

Teknologisten resurssien lisäksi mainitsen viittomakielisessä luokassa olennaisen teknisen resurssin, joka on ihmisen keho: viitottua kieltä tuotetaan sen parametrien kautta, ja

niitä ovat käsimuoto, liike, suunta, orientaatio ja ei-manuaaliset piirteet. Samoin kuin tietokoneella kieltä tuotetaan näppäinten avulla ja puhetta tuotetaan äänihuulten avulla, viitottua kieltä tuotetaan käsillä, kasvoilla ja jopa koko keholla. Esimerkiksi vaikeavammainen ihminen ei välttämättä pysty käyttämään kehoaan viittomakielen tuottamiseen, joten se ei ole hänen tekninen resurssinsa.

Teknologia lisää suomen kielen oppitunneille monia varsin uusia kommunikaatiokanavia, kuten taulutietokoneet ja älytaulun. Opettajat näyttivät hallitsevan uuden teknologian varsin hyvin, ja ongelmia oli paremminkin verkon toimivuuden kanssa eikä niinkään sen kanssa, ettei laitteita olisi osattu käyttää. Oppilailta oli vaikutelmani mukaan silloin tällöin ongelmia esimerkiksi taulutietokoneen tekstinkäsittelyohjelman kanssa, jolloin opettajat auttoivat heitä. He pystyivät kuitenkin työskentelemään itsenäisesti, kun pienistä ongelmista päästiin yli.

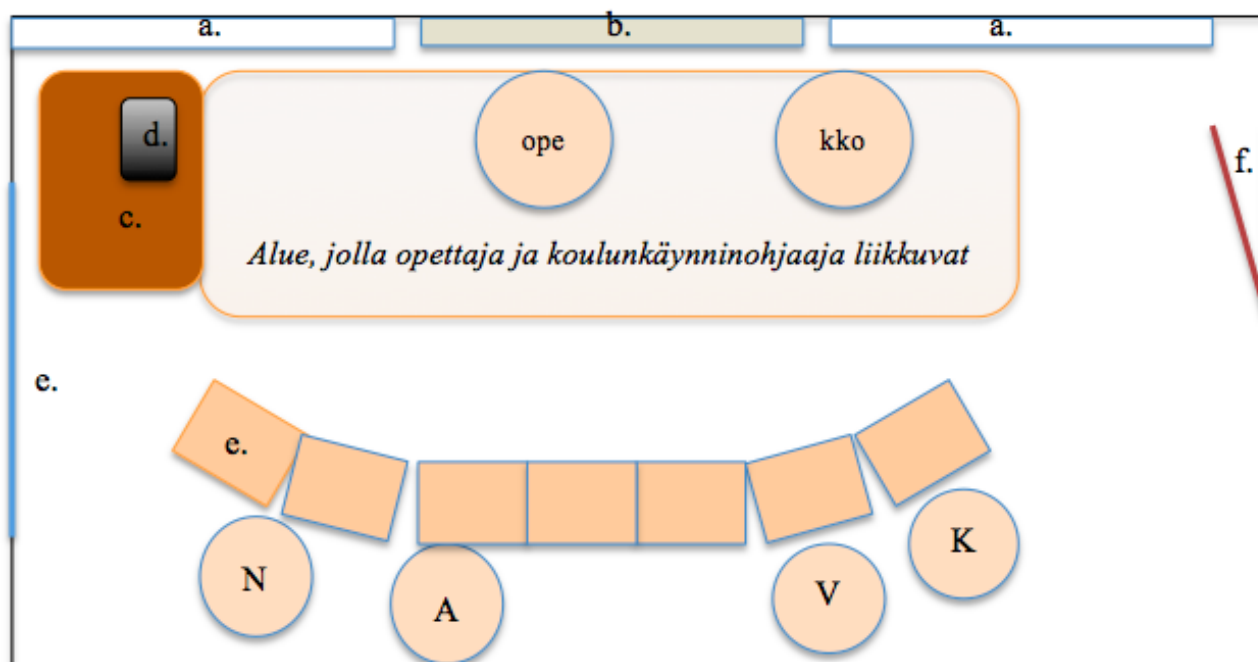
#### **4.3.2 Fokuksessa taulutyöskentely**

Kohdistan yksityiskohtaisen analyysin toimintaan, jota kutsun taulutyöskentelyksi. Tarkoitin sillä tilannetta, jossa oppilaat pääsääntöisesti istuvat pulpeteissaan opettajan seistessä luokan edessä ja johtaessa opetustilannetta taululta käsin. Taulutyöskentely on vakiintunut sosiaalisesti toiminnaksi tai käytänteeksi (social practice), kun se on toimintona toistunut tarpeeksi monta kertaa. Toiminta on siis tuttua siihen osallistuville sosiaalisille toimijoille. Opettaja tietää, kuinka tilanteessa yleensä toimitaan – samoin oppilaat tietävät, millainen vuorovaikutus on tilanteessa odotuksenmukaista. Koska tilanne on tuttu ja odotuksenmukainen, sitä ei oikeastaan ajatella sen enempää.

Olen valinnut yhden oppitunnin yksityiskohtaisemman tarkastelun kohteeksi kuvaamaan taulutyöskentelyä. Tästä oppitunnista keskitän tarkan analyysin 13 sekunnin mittaiseen katkelmaan. Tässä lyhyessä katkelmassa huipentuu opettajajohtoinen taulutyöskentelytilanne, jossa oppilas löytää oikean vastauksen äärelle opettajan johdattelemana. Kiinnostavaa on muun muassa se, millä keinoin opettaja johdattelee tilanteen haluamaansa pisteeseen eli millaiset välityskäytännöt ovat hyödyllisiä taulutyöskentelyn toiminnossa. Lisäksi tilanteessa toimijat käyttävät hyväkseen useita tarjolla olevia välityskäytännöitä, minkä vuoksi katkelmassa on myös runsaasti analysoitavaa toisen tutkimuskysymyksen kannalta. Katkelmassa tiivistyy myös sosiaalisen toiminnan monikerroksisuus – yksiselitteiseltä näyttävä opetustilanne, jota opettaja vaikuttaa ohjaavan

yksin eteenpäin, kerrostuukin eritasoisiksi alatoiminnoiksi, joissa kaikissa opettaja ei olekaan mukana. Myös suomen kielen asema oppitunneilla käy hyvin ilmi katkelmasta: kieltä rohkaistaan tuottamaan vapaasti oppilaille luonteissa yhteyksissä kuten Whatsappissa, mutta kuitenkin tuotettua kieltä myös analysoidaan ja pohditaan, miten kieltä voisi käyttää vielä täsmällisemmin. Näistä syistä juuri tämä katkelma on ansainnut päästä tutkimukseni keskipisteeksi.

Ydinanalyysivaiheessa olen katsonut valitsemaani tilannetta videotallenteena ja eritellyt, mitä tilanteessa tapahtuu. Tilanteen käsittelyä varten olen nimennyt oppilaat Ninniksi, Valtteriksi, Alisaksi ja Kariksi. Kuvio 4 selviää, miten toimijat ovat sijoittuneet luokkaan kyseisen tilanteen aikana.



- a. tussitaulu
- b. älytaulu
- c. opettajan pöytä
- d. pöytäkone
- e. pulpetit
- f. ovi
- g. ikkuna

- ope = opettaja
- kko = koulunkäynninohjaaja
- N = Ninni
- A = Alisa
- V = Valtteri
- K = Kari

Kuvio 4. Taulutyöskentelyn luokka-asetelma.

Opettaja ja koulunkäynninohjaaja liikkuvat luokan etuosassa kuvion mukaisesti, opettaja seisten ja koulunkäynninohjaaja työtuolilla istuen. Oppilaat ovat sijoittuneet pulpettien taakse, tytöt toiseen reunaan ja pojat toiseen reunaan pulpettirivistöä. Luokassa on

myös pieni eteinen oven suussa – näkymä kuviossa 4 on yksinkertaistettu.

#### 4.3.2.1 Taulutyöskentelyn alaiset toiminnot

Norris (2014) luokittelee toiminnot modaalisen tiheyden (*modal density*) ja modaalisen kehyksen (*modal configurations*) avulla eri luokkiin. Modaalinen tiheys on käsite, jolla kuvataan toiminnon intensiivisyyttä sen perusteella, miten paljon toimija keskittää huomiota kuhunkin toimintoon ja mitkä välityskeinot ovat toiminnossa välttämättömiä. Esimerkiksi tekstiviestiä kirjoittava opiskelija on keskittänyt huomionsa kyseisessä toiminnossa tarvittaviin välityskeinoihin: kieleen, katseeseen ja objektin käsittelyyn. Samanaikaisesti käynnissä oleva keskustelu kaverin kanssa bussipysäkillä jää sillä hetkellä toisarvoiseen asemaan, ja siihen tarvittut välityskeinot, kuten asento, katse, kieli ja eleet, jäävät vähemmälle huomiolle. Tekstiviestin kirjoittamisen modaalinen tiheys on siis kyseisellä hetkellä korkea, ja kaverin kanssa juttelun modaalinen tiheys on keskinkertainen. (Norris 2014: 86–87.)

Modaalinen kehys taas jakaa eri välityskeinot toiminnon sisällä hierarkkisesti. Modaalisen kehyksen ytimessä ovat siis välityskeinot, joita ilman toiminto ei toteudu tarkoituksenmukaisesti. Esimerkiksi taaperiaan vahtiva isä tarvitsee ensisijaisesti katsetta, ja kieli ei ole niin merkittävä välityskeino vahtimisessa. Kun taas isä antaa lapselle käskyn tai kieltää häntä, kieli välityskeinona nousee hierarkkisesti korkeammalle kuin katse. Modaalinen kehys asettaa siis välityskeinot järjestykseen suhteessa toisiinsa. (Norris 2014: 86–87.)

Norris (2014) jakaa välitteiset toiminnot päätoimintoon ja alatoimintoihin. Esimerkiksi perhepäivällinen tai musiikin tunti ovat päätoimintoja. Myös päivälliseen sisältyvä keskustelu voi olla oma päätoimintonsa. Päätoiminnot rakentuvat pienemmistä alatoiminnoista, jotka ketjuttuvat toisiinsa. Esimerkiksi keskustelu rakentuu monista lausumista. Nämä lausumat eli alatoiminnot rakentuvat sellaisten moodien kuin puhutun kielen ja eleiden varaan, ja ovat pienimpiä merkitysyksikköjä, joita sosiaalinen toimija rakentaa eri moodeja käyttämällä. Norris puhuu myös jäätyneistä toiminnoista, joita ovat esimerkiksi rakennukset, huonekalut ja maalaukset, jotka ovat läsnä pää- ja alatoiminnoissa. Sosiaaliset toimijat ovat jättäneet jälkensä aikaisemmista toiminnoistaan esimerkiksi arkkitehtuurina rakennukseen tai siveltimenvetoina maalaukseen. Niihin on siis kiteytynyt tai jäänyt toimijoiden aikaisempia toimintoja. (Norris 2014: 89–90.)

Käytän Norrisin käsitteitä toiminnoista sekä modaalisesta tiheydestä ja kehyksestä hyväkseni taulutyöskentelyn välityskeinojen analyysissäni.

#### 4.3.2.2 *Nyt Valtteri löytää luokka* – taulutyöskentelytilanteen kuvaus

Valitsemassani taulutyöskentelytilanteessa käsitellään oppilaiden, opettajan ja koulunkäynninohjaajan käymää Whatsapp-keskustelua ja kommentoidaan yhdessä sinne kirjoitettua tekstiä viittomakielisen keskustelun kautta. Lahdes (1997: 162) kirjoittaa opetuskeskustelusta, että sitä varten tarvitaan ongelma, johon voi esittää erilaisia vastauksia – juuri sellainen tilanne luokassa on käynnissä. Taulutyöskentelytilanteen tavoitteena on poimia Whatsapp-keskustelusta kielellisiä ilmauksia, joita opettajan johdolla muokataan oikeakielisemmiksi suomen kielen näkökulmasta. Se on myös koulun opetussuunnitelman mukainen tavoite, sillä opetussuunnitelmassa mainitaan vuosiluokkien 6–9 kohdalla, että suomen kielen rakenteiden ja kirjallisen ilmaisun hallintaa syvennetään, jotta oppilas voisi toimia suomenkielisissä yhteisöissä tasavertaisena jäsenenä.

Keskustelu on tallenne luokan edellisellä suomen kielen tunnilla käydystä ryhmäkeskustelusta Whatsapp-pikaviestisovelluksessa. Koulun opetussuunnitelman tavoitteina suomen kielen kohdalla on muun muassa käyttää suomen kieltä luontevasti ja rohkeasti erilaisissa kielenkäyttö- ja viestintätilanteissa ja hyödyntää erilaisia viestintävälineitä, mihin Whatsapp-aiheinen oppitunti soveltuu hyvin.

Ryhmään kuuluu neljä oppilasta, koulunkäynninohjaaja ja opettaja. Analyysini fokuksessa on Whatsappissa käytyä keskustelua seurannut oppitunti, jossa tämä keskustelu on heijastettu älytaululle näkyviin. Sitä analysoidaan yhdessä opettajan johdolla ja yritetään etsiä oikeakielisiä vaihtoehtoja sanoille tai lauseille, joissa on virheitä. Opettaja on jo käsitellyt luokan kanssa keskustelun alkupään kielellisiä ilmiöitä, ja seuraavana hän nostaa käsittelyyn suomenkielisen lauseen *Nyt Valtteri löytää luokka*. Lause näkyy kuviossa 5 kontekstissaan.

Ennen tarkemmin analysoimaani 13 sekunnin katkelmaa tilanteen tapahtumat etenevät seuraavasti: Luokan edessä seisova opettaja osoittaa käsiteltävää lausetta älytaululta. Hän väistää hieman, koska reunassa istuva Ninni ei näe taululle, ja osoittaa lausetta uudelleen. Valtteri ehdottaa viittoen ja sormittaen *nyt*-sanan jättämistä pois lauseesta sekä pohtii *luokka*-sanan sijamuotoa vaihtoehtoinaan L-U-O-K-K-A<sup>1</sup> ja L-U-O-K-A-N. Myös Kari esittää väliin ehdotuksensa. Opettaja kysyy koko luokalta, kumpi Valtterin vaihtoehdoista sopisi lauseeseen, minkä jälkeen hän menee tussitaululle kirjoittamaan vaihtoehtoja. Sormittaen L-U-O-K-A-N Valtteri ilmaisee päätyneensä tähän vaihtoehtoon. Nyt opettaja kirjoittaa taululle

---

<sup>1</sup> Viitotut sormiaakkoset, joilla usein koodataan puhutun tai kirjoitetun kielen kirjaimia tai äänteitä, merkitään yleensä tekstinä isoilla tai pienillä kirjaimilla yhdysmerkin kanssa. Merkitsen itsekin siis sormitetun kielenaineksen tähän tapaan isoja kirjaimia ja yhdysviivoja käyttäen. Muut kirjoitetut suomenkieliset tai viittomakieliset kielenainekset merkitsen kursiiivilla.

*Nyt Valtteri löytää luokka* ja *Valtteri löytää luokan*. Hän varmistaa, näkeekö Ninni taululle, jolloin myös tussitaulun edessä istuva koulunkäynninohjaaja siirtyy työtuolillaan pois Ninnin ja taulun välistä.

Tässä vaiheessa opettaja selittää viittoen taululle kirjoittamansa lauseet ja pohtii *nyt*-sanaa. Valtteri miettii *löytää*-sanan tilalle vaihtoehtoa ja sormittaa E-T-S-I-Ä, mihin opettaja vastaa selittämällä, mitä etsiminen tarkoittaisi lauseyhteydessä. Näin hän vihjaa, ettei sana ilmaise sitä, mitä lauseella on tarkoitettu.

8.18.36: Koulunkäynninohjaaja: *En näe sut paikalla, Valtteri!*

8.19.27: Ninni: *Huomenta*

8.19.43: Opettaja: *menepä luokkaan Valtteri!*

8.19.51: Opettaja: *Huomenta Ninni!*

8.20.10: Valtteri: *Oon nyt luokassa!*

8.20.12: Koulunkäynninohjaaja: *Nyt Valtteri löytää luokka*

8.21.29: Valtteri: *Huomenta kaikille!*

8.21.53: Opettaja: *Hienoa Valtteri.*

8.22.05: Koulunkäynninohjaaja: *Hyvää huomenta kaikille*

8.22.53: Ninni *muutti ryhmän kuvakkeen*

Kuvio 5. *Nyt Valtteri löytää luokka* -esimerkki osana Whatsapp-keskustelua.

Opettaja kirjoittaa taululle lauseenalun *Nyt* ja kerää sitten oppilaiden huomion. Samaan aikaan Alisa ensin sormittaa ja sitten viittoo kyseisen lauseenalun. Opettaja selittää *nyt*-sanan merkitystä kirjoittaa sitten *nyt*-sanan perään *Valtteri*. Valtteri yrittää puolittain saada opettajan huomion sanoakseen jotain.

Seuraavana opettaja laskee tussin taulun reunalle ja kääntyy oppilaita kohden. Tästä hetkestä alkaa katkelma, jota käsittelen tarkemmassa analyysissä havainnollistamassa taulutyöskentelyn toimintoa. Valitsin juuri tämän kohdan koko oppitunnista siksi, että siinä löydetään ratkaisu opettajan esittämään ongelmaan.

### 4.3.2.3 *Nyt Valteri löysi luokan* – taulutyöskentelytilanteen toiminnot

Seuraavana kuvaan, mitä tapahtuu analyysin fokukseksi valitsemassani 13 sekunnin katkelmassa. Tiivistäen tilanteessa käy seuraavasti: taulutyöskentelyn tavoite täyttyy, kun oppilas ehdottaa opettajalle mieleistä vastausta, ja lause *Nyt Valteri löytää luokka* saadaan muutettua muotoon *Nyt Valteri löysi luokan*. Todellisuudessa tilanne on hyvin monisyinen ja luokassa tapahtuu yhtä aikaa monta asiaa. Luokassa on käynnissä niin paljon erilaisia toimintoja, että minun on täytynyt jättää joitakin yksittäisiä alatoimintoja merkitsemättä voidakseni keskittyä tilannetta oman tulkintani mukaan eteenpäin vievään vuorovaikutukseen. Erittelen tilanteen kuvailun lomassa resursseja, jotka ovat sosiaalisten toimijoiden käytössä tilanteessa.

Olen jakanut analysoitavan katkelman (Kuvio 6) neljään eri toimintoon, joista ensimmäinen on taulutyöskentelyn ensimmäinen päätoiminto, kaksi opetukseen liittyviä alemman tason päätoimintoja ja yksi opetukseen liittymätön päätoiminto. Alatoiminnoiksi voi laskea kaikki yksittäiset lausumat, samoin kuin itsenäiset eleet, liikkeet tai katset. Joskus yhteen alatoimintoon on assimiloituneena esimerkiksi lausuma, katse ja ilme. Toimintojen värikoodit kuviossa 6 ovat seuraavanlaiset:

<b>Paksunnettu musta</b>	= <b>päätoiminto 1</b>
Tavallinen musta	= opetukseen liittyvä päätoiminto 2
Tummanharmaa	= opetukseen liittyvä päätoiminto 3
Vaaleanharmaa	= opetukseen liittymätön päätoiminto 4.

Kuviossa 6 näkyvää esimerkkiä varten tämän kappaleen alla alla ennen kuviota ovat käyttämäni keskusteluanalyttiset litterointimerkit, joita olen käyttänyt soveltaen Tainion (1998: 22–23) litterointitapaa, sekä glossausmerkit. Glossi on suuraakkosin kirjoitettu sana, joka edustaa viittomaa yleensä sen merkityksen näkökulmasta. Glossaamalla voidaan siis merkitä viittomista kirjoitettuun muotoon. Esimerkiksi kysymysoperaattori merkitään alleviivaamalla niiden viittomien glossit, jotka on viitottu kysyvä ilme kasvoilla, usein kulmakarvat nostettuna ylös. Glossausmerkintöjä käytän suomalaisen viittomakielen opinnoistani, esimerkiksi Elina Tapion kurssilta, omaksumallani tavalla, mutta olen katsonut mallia myös Jantuselta (2010). Pelkkä glossaus analysoitavasta katkelmasta ilman suomenkielistä käännoästä on liitteessä 4.

Kuviossa 6 käytetyt merkintätavat ovat seuraavat:

Tavallinen kirjoitus	= kirjoittajan suomenkielinen käännös viitotusta keskustelusta
<i>Kursivoitu kirjoitus</i>	= mitä keskustelun aikana tapahtuu
[	= päällekkäisten puheenvuorojen tai tapahtumien alku
(-)	= sana/viittoma, josta ei ole saatu selvää
/	= tauko
NÄHDÄ	= viittoman merkitystä kuvaava glossi, kirjoitetaan suuraakkosilla
SAMAAN-AIKAAN	= useammasta osasta koostuva glossi, yhdistetty tavuviivalla
NYT-suurieleisesti	= pienellä kirjoituksella kuvataan viittoman tapaa
<u>MITÄ SANOA ?</u>	= kysymysoperaattori, esim. kysyvä ilme kestää alleviivatun ajan
OS-Ninni	= osoittaa Ninniä
JOOxx	= viittoma toistetaan 2 kertaa
L-Ö-Y-S-I	= sormitus eli sormiaakkosten viittominen.



*Kari, Ninni ja koulunkäynninohjaaja katsovat opettajaa  
Valtteri katsoo opettajaa ja on laskemassa kättään alas yritettyään epäroivasti saada puheenvuoron  
Alisa kohentaa asentoaan pulpetissa ja katsoo älytaulua  
Tutkija katsoo tussitaulua  
Opettaja laskee tussin ja kääntyy katsomaan oppilaita*

**Opettaja:** NYT-suurieleisesti / LÖYTÄÄ-suurieleisesti  
Juuri nyt löytää  
[SAMAAN-AIKAAN OS-koulunkäynninohjaaja LÄHETTÄÄ VIESTI ? *katsoo Valtteria*  
Lähetääkö koulunkäynninohjaaja viestin täsmälleen samaan aikaan, kun Valtteri löytää luokan?

**Valtteri:** [L-Ö L-Ö-Y-[S-I *katsoen opettajaa*  
Lö- löysi

**Opettaja:** [OLLA ? JOOxx PI-nyökäten [os-Valtteri  
Näinkö on? Kyllä, juuri noin! [katsoo Ninniä

[Ninni vilkaisee Valtteria [Ninni nostaa kättään

[Kari katsoo Valtteria

**Opettaja:** [NÄHDÄ OS-Ninni ?  
Ninni, näetkö tänne?

**Ninni:** [(-) OS-tussitauluun-päin ?  
Siis mitä?

**Kari:** [MITÄ-keskeyttäen *katsoen Valtteria, kääntää kesken katseen takaisin opettajaan*  
Mi-

*[tutkija kääntyy hitaasti pois päin luokasta*

**Opettaja:** [kääntyy tussitaululle ja alkaa kirjoittaa sinne Valtterin vastausta

**Kari:** [MITÄ SANOA ?  
Mitä sanoit?  
[katsoo Valtteria

*[tutkija aivastaa ja kääntyy luokkaan päin*

**Valtteri:** [L-Ö-Y-S-I (-)  
Löysi (-)  
[osoittaa sormituksen Karille, katsoo opettajaa

*[koulunkäynninohjaaja vilkaisee tutkijaa*

Kuvio 6. Nyt Valtteri löysi luokan -esimerkki glossattuna ja käännettynä suomen kielelle.

Ensimmäisessä päätoiminnossa aktiivisina toimijoina ovat opettaja ja Valtteri. Toisessa päätoiminnossa taas opettaja ja Ninni ovat vuorovaikutuksessa. Kolmannessa päätoiminnossa

kaksi oppilasta vuorovaikuttavat keskenään, ja viimeisessä päätoiminnossa aktiivisina toimijoina ovat tutkija ja koulunkäynninohjaaja. Kaikissa toiminnoissa muutkin toimijat ovat koko ajan läsnä, mutta lähdän avaamaan toiminnan vyyhtiä mainitsemistani toimijoista käsin.

Päätoiminto yksi on siis opettajan luotsaama taulutyöskentely. Taustalla älytaulu ja tussitaulu ovat välineinä läsnä opetustilanteessa. Niiden voidaan ajatella olevan jäätyneitä toimintoja, koska joku on rakentanut ne ja jättänyt niihin kädenjälkensä. Niillä on selkeä käyttötarkoitus, jota toteutetaan parhaillaan opetustilanteessa. Älytaululla näkyy Whatsapp-keskustelun katkelma ja tussitaululla vastaukseksi ehdotettuja lauseita. Opettaja katsoo oppilaita ja viitto kyseenalaistavalla sävyllä oppilaille, voiko tosiaan olla, että koulunkäynninohjaaja on lähettänyt viestin Whatsppiin tismalleen samaan aikaan, kun Valtteri on tullut luokkaan. Opettajan lausumaan sisältyy siis tarkasti eriteltyä muun muassa seuraavat kanavat<sup>1</sup>: katse (oppilaisiin päin), suomalainen viittomakieli, ilme (osana viittomakielistä lausumaa ja kyseenalaistava ilme muutenkin), asento (oppilaisiin päin) ja eleet (suurieleisyys, liioittelu), joiden lisäksi opettajan välittämään vuorovaikutukseen voidaan katsoa kuuluvan myös älytaulun ja tussitaulun sisältö, jotka opettaja on kirjoittanut tai asettanut näkyviin tukeakseen tunnin tavoitetta.

Opettajalle vastaa Valtteri, osin jo opettajan puheenvuoron aikana. Valtteri keskeyttää opettajan puheenvuoron takia sormittamisensa ja alkaa uudestaan sormittaa jo aloittamaansa sanaa *löysi*. Valtterin puheenvuoroon sisältyy katse (opettajaan päin), asento (luokan etuosaa kohti) ja sormitus. Valtterin vielä sormittaessa opettaja viitto hieman kysyvästi tai kyseenalaistaen *Näinkö on?* kuin odottaisi Valtterin sormittavan jotain muuta kuin mitä tämä seuraavaksi sormittaa. Kun opettaja näkee sormituksen lopun, hän kuitenkin heti perään nyökkää ja hyväksyy Valtterin vastauksen. Opettaja siis reagoi seuraavia kanavia käyttäen: katse (ilmaisee seuraamista), ilme (kyseenalaistaa), viittominen (kyseenalaistaa ja hyväksyy vastauksen), osoitus (Valtteria tai oikeaa vastausta kohti) ja eleet (nyökkäys). Kiinnostavaa on, että kun opettaja vielä hyväksyy osoittamalla Valtterin vastausta, hän jo kääntää katseensa ja päänsä kohti Ninniä aloittaen näin toisen päätoiminnon.

Toinen päätoiminto saa alkunsa siis selkeästi vielä, kun päätoiminto on meneillään, vaikka opettaja on molemmissa toimijana. Opettajan katse kääntyy kohti Ninniä jo, kun hän viitto vielä Valtteria kohti. Oletettavasti opettajan katse tarttuu nimittäin Ninnin nousevaan käteen. Ninni on ollut hieman epätietoinen – hän ei ehtinyt nähdä Valtterin sormitettua

---

<sup>1</sup> Voidaan toki ajatella, että katse, ilme ja eleet ovat osa viittomakieltä (ks. eleistä esim. Jantunen 2003, 2010), mutta tässä yhteydessä erittelen ne omiksi kanavikseen, koska ne voidaan nähdä myös erillisinä resursseina, jotka muokkaavat viestintää ja merkityksiä (Jewitt 2014b: 2), myös toisistaan riippumatta.

vastausta, koska hän katsoi opettajaa ensimmäisen päätoiminnon ollessa meneillään. Hän vilkaisee Valtteria vasta tämän sormituksen lopussa, joten häneltä menee ohi opetustilanteen huipentuma, oikea vastaus. Tämän takia hän kysyvä ilme kasvoillaan nostaa kätensä tarkoituksenaan joko kiinnittää opettajan huomio, siis viitata, tai suoristaa käsi pystyyn kysymyksen viittoakseen.

Tässä vaiheessa, opettajan katseen jo siirryttyä Ninniin, opettaja siirtää lopunkin huomionsa toiseen päätoimintoon kysymällä Ninniltä: *Näetkö sinä?* Epäselväksi jää, tarkoittaako opettaja, näkikö Ninni mitään tilanteesta vai näkikö hän Valtterin vastausta. Ninni viittookin lähes yhtä aikaa opettajan lausuman kanssa epätietoa ilmaisevan lausuman, jonka alkuosa jää nauhoitteella epäselväksi. Ninni ilmaisee kuitenkin selvästi kysymystä ja epätietoisuutta lausumallaan *Siis mitä?*<sup>1</sup>. Opettaja reagoi tähän fyysisesti, kääntymällä taululle: hän siis siirtyy tussitaululle kirjoittamaan Valtterin vastauksen sinne kaikkien nähtäville. Opettaja reagoi toisessa päätoiminnossa seuraavia kanavia käyttäen: katse (ilmaisee huomion kiinnittämistä Ninniin), viittominen (ilmaisee kysymyksen), liike (kääntyy taululle ja alkaa kirjoittaa) ja kirjoittaminen (vastaus kirjallisena taululle). Myös tussitaulu voidaan nähdä kanavaksi, jota opettaja käyttää vuorovaikutukseen. Ninnin käyttämät kanavat ovat katse (opettajan huomiota tavoitteleva), ele (nouseva käsi herättämässä huomiota), viittoma (vahvistaa epätietoisuuden) ja ilme (epätietoinen). Myös pään asennot ilmaisevat huomion suuntaamista ja näin vuorovaikutusta.

Kolmas päätoiminto, joka liittyy selvästi opetukseen, alkaa Karin katsoessa Valtteria tämän jo vastattua opettajalle. Kari katsoo siis Valtteria liian myöhään eikä näe mitä tämä sormittaa. Kun Kari uskoo opettajan lopettaneen puheenvuoronsa, hän kääntyy Valtterin puoleen kysyäksään mitä tämä viittoi. Opettaja kysyy kuitenkin vielä Ninniltä, näkeekö tämä, mikä saa Karin huomion siirtymään takaisin opettajaan. Huomattuaan, ettei opettajan viittominen koskenut häntä, Kari kääntyy takaisin Valtterin puoleen ja kysyy, mitä tämä sanoi. Karille opettajan vuoroparidiskurssin kaava on niin tuttu, että hän uskaltaa siirtää katseensa opettajasta Valtteriin tämän hyväksytyä Valtterin vastauksen. Odotuksenvastaisesti opettaja vaikuttaa kuitenkin jatkavan puheenvuoroaan, joten Kari suuntaa uudelleen huomionsa opettajaan.

Karille olennainen kanava on tilanteessa katseen suunnan ja pään asennon muuttaminen, sillä hän istuu Valtterin vieressä eikä pysty näkemään yhtä aikaa sekä sivullaan olevan Valtterin että edessään olevan opettajan viittomista. Katseen suunnan muutos ilmaisee

---

<sup>1</sup> Kirjoittajan vapaa käänös.

siis sekä Karin oman huomion suuntaamista vuorovaikutustilanteisiin eri ihmisten kanssa että viestiä toisille vuorovaikuttajille, että Kari seuraa juuri häntä tai haluaa hänen huomionsa.

Oppilaana Kari ilmaisee opettajan kuuntelemista katsoessaan opettajaa, ja luokkatoverina hänen katseensa suuntautuminen Valtteriin ilmaisee vuorovaikutusta, jossa tavoitellaan jonkinlaista vertaistukea, tässä tapauksessa selvennyksen kysymistä suoraan puheenvuoron käyttäneeltä Valtterilta. Valtterin ja Karin istuessa vierekkäin Karin on helppo kysyä vastausta suoraan Valtterilta, toisin kuin Ninnin, joka kysyy selvennystä suoraan opettajalta. Seuraamani perusteella Valtteri ja Kari ovat myös keskinäiseltä suhteeltaan läheisempiä kuin esimerkiksi Valtteri ja Ninni, minkä vuoksi ei ehkä olisi ollut luontevaa, että Ninni olisi kysynyt selvennystä suoraan Valtterilta, vaikka olisikin tavoittanut tämän katseen ja huomion.

Valtteri vastaa Karin kysymykseen eleettömästi vain sormittaen saman, mitä sormitti jo opettajalle. Hänen sormituksensa perässä on myös viittoma, jonka sisältö ei käy ilmi nauhoitteelta. Sormittaessaan Valtterin katse on opettajassa. Vastaus ei siis tässä tilanteessa vaadi katsekontaktia. Kari puolestaan katsoo Valtteria kysyvä ilme kasvoillaan, mutta hänen onkin tärkeää ilmaista epätietoisuuttaan. Valtteri tietää, että Kari haluaa nähdä vastauksen eli varmasti myös katsoo hänen suuntaansa, joten katsekontaktilla ei tarvitse varmistaa lausuman vastaanottamista. Tilanteessa Kari siis viestii seuraavia kanavia käyttäen: katse (ilmaisee huomion tavoittelua), viittominen (ilmaisee kysymyksen) ja ilme (ilmaisee kysymistä ja epätietoisuutta). Valtteri taas viestii Karille vain viittoen. Sen, että hän ei vastatessaan katso Karia, voi tulkita myös olevan osa viestiä ja näin yksi kanava – enempää resursseja vastaamiseen ei tarvitse käyttää vastauksen toistamiseen, vaan kohta jatketaan opettajan kanssa opetustilannetta.

Opetustilanteessa tapahtuu myös opetuksen kannalta epäolennaiselta vaikuttavia asioita: tutkija aivastaa, mikä kiinnittää koulunkäynninohjaajan huomion hetkeksi pois opettajasta. Hetkeksi siis sekä tutkijan että koulunkäynninavustajan huomio herpaantuu. Muuten koulunkäynninohjaaja seurailee opettajan ja Valtterin vuorovaikutusta.

Tilanteessa on läsnä myös Alisa, joka on merkillepantavan passiivinen. Alisa ei vaikuta olevan mukana opetustilanteen vuorovaikutuksessa samoin kuin muut, jotka reagoivat opettajan eteenpäin kuljettamaan opetustilanteeseen. Alisa esimerkiksi katsoo älytaulua opettajan puheenvuoron aikana, vaikka opettaja ei suoraan viittaa älytaululla näkyvään sisältöön. Alisa ei osallistu aktiivisesti luokan vuorovaikutukseen eikä ole mukana taulutyöskentelyn toiminnossa, vaan hän vaikuttaa olevan omissa maailmassaan, eikä ainakaan osoita merkkejä mukanaolosta ja tilanteen seuraamisesta. Opettaja todennäköisesti

havainnoi tämänkin tilanteen ja ottaa näin vastaan Alisan tietoisesti tai tiedostamattomasti asennollaan ja katseensa harhailulla välittämiä viestejä mukanaolonsa asteesta.

Viimeisenä lasken vielä jäätyneeksi toiminnoksi koko koulurakennuksen. Sosiaaliset toimijat ovat joko suunnitelleet rakennuksesta koulun tai vähintään valjastaneet rakennuksen siihen tarkoitukseen. Rakennuksen sisällä oleva luokkahuone on sisustettu luokaksi tarkoituksella, minkä vuoksi siellä on pulpetteja ja erilaista opetustekniikkaa. Seinillä on muun muassa oppilaiden projekteja, jotka nekin ovat jäätyneitä toimintoja, merkkejä oppilaiden toiminnasta kouludiskurssissa. Objektien järjestys luokassa on harkittu. Pulpetit ovat luokan perällä, kun taas opettajan pöytä ja suurin osa opetustekniikasta on luokan edessä, opettajan ”reviirillä”.

#### **4.3.2.4 Taulutyöskentelyn modaalinen tiheys ja modaalinen kehys**

Modaalinen tiheys ja modaalinen kehys taulutyöskentelyn toiminnossa jakautuu neljän mainitsemani päätoiminnon kesken. Opetuksen näkökulmasta olisi ideaalista, että jokainen toimija luokassa keskittää huomionsa ensimmäiseen päätoimintoon, jota opettaja johtaa. Siihen keskittyy kuitenkin koko toiminnon ajan lähinnä Valtteri.

Opettaja keskittää huomionsa opetusongelmaan ja sen ratkaisuun melkein koko ajan. Hänelle modaalinen tiheys on siis suurin ensimmäisessä päätoiminnossa. Kuitenkin opettajakin joutuu siirtämään osan keskittymisestään pois pääasiallisesta toiminnosta toiseen päätoimintoon, koska Ninni ei näe opetustilannetta. Se on opettajan roolissa toimivalle luonnollinen toiminto – onhan opettajan tehtävä huolehtia, että opetus on kaikkien oppilaiden saavutettavissa. Opettaja ei keskitä näkyvää huomiota kolmanteen ja neljänteen päätoimintoon ollenkaan, mutta todennäköisesti hän huomioi niitäkin ohimennen katseellaan.

Valtteri puolestaan keskittyy ensimmäiseen päätoimintoon lähes herpaantumatta. Jollei Kari aloittaisi kolmatta päätoimintoa ja vaatisi osaa Valtterin huomiosta, toiminnon modaalinen tiheys olisi Valtterille lähes sata prosenttia. Valtteri suvaitsee antaa huomiotaan kolmanteen päätoimintoonkin vain parin viittoman verran, ja pitää samaan aikaan keskittymisen opettajassa katseensa ja asentonsa osalta. Hän ei siis oikeastaan hellitä kertaakaan otettaan ensimmäisestä toiminnosta.

Kari yrittää myös keskittää huomionsa ensimmäiseen päätoimintoon, mutta koska hän ei pysty näkemään tilannetta omalta paikaltaan täysin, hän joutuu aloittamaan kolmannen päätoiminnon Valtterin suuntaan ja kysymään häntä sormittamaan uudelleen. Ninnin kohdalla tilanne on melko samanlainen – hän tekee saman kuin Valtteri, mutta suuntaa kysymyksen

opettajalle. Heille modaalinen tiheys on siis melko suuri ensimmäisen päätoiminnon kohdalla, mutta modaalisesti tiheämmäksi nousevat sen jälkeen heidän itse aloittamansa toiminnot.

Koulunkäynninohjaaja ja tutkija keskittyvät ensimmäiseen päätoimintoon – vain neljännen päätoiminnon eli tutkijan aivastamisen ajan he eivät keskity sataprosenttisesti ensimmäiseen päätoimintoon.

Alisan tapaus onkin kiinnostavalla tavalla poikkeava. Hän ei näytä keskittyvän mihinkään käynnissä olevaan päätoimintoon, vaan hänellä on omat toimintonsa käynnissä – niitä en pysty analysoimaan, koska ne lienevät käynnissä Ninnin omassa päässä. Ulkoisesti näkyvillä on se, että Alisa katselee älytaulua, mutta ei huomioi opetustilannetta noina kolmenatoista sekuntina.

Eri toiminnoissa ja eri toimijoilla eri välityskeinot nousevat välttämättömään asemaan toimintojen kannalta. Ensimmäisessä päätoiminnossa oppilaille olennainen välityskeino olisi katseen kohdistaminen oikeaan aikaan sekä opettajaan että Valtteriin. Jos ajoitus ei onnistu, niin katsekontakti on edelleen tärkeä toisessa ja kolmannessa päätoiminnossa. Niihin osallistuminen ei kuitenkaan ole merkittävää opettajalle eikä Valtterille, jotka ovat ensimmäisessä päätoiminnossa saaneet kaiken tarvittavan informaation.

Viittominen tai sormittaminen on yhtä välttämätön välityskeino, jotta ensimmäisessä päätoiminnossa opettaja saa välitettyä kysymyksen ja Valtteri saa välitettyä vastauksensa – mutta oman arvioni mukaan viittominen tai sormittaminen on lisäksi tärkeää vain Valtterin kohdalla kolmannessa toiminnossa – viittomatta hän ei pysty välittämään Karille tämän tarvitsemaa tietoa. Opettajan, Karin ja Ninnin viestit toisessa ja kolmannessa toiminnossa pystyisi sen sijaan välittämään myös pelkällä katseella, eleillä, epä tietoisella ilmeellä ja toiminnalla, ehkä kosketuksella: Karille riittäisi Valtterin käden kosketus huomion saamiseksi ja epä tietoinen ilme sekä kasvojen ja katseen suuntaaminen Valtterin suuntaan. Ninnille riittäisi epä tietoinen ilme ja opettajalle suunnattu viittausele ja katse, opettaja taas voisi Ninnin sanoman ymmärrettyään vastata tälle toiminnallaan eli kävelemällä taululle ja tietenkin myös kirjoittamalla vastauksen (kirjoittamisessa objektin eli tussin käsittely on myös yksi välityskeino, joka on välttämätön vastauksen kirjoittamiseksi taululle).

Modaalisen kehyksen hierarkia eri välityskeinojen kesken korostuu hyvin Ninnillä: ensimmäisessä päätoiminnossa katse on välityskeinojen hierarkiassa korkeimmalla. Toisessa päätoiminnossa hänen ilmeensä nousee ehkä vielä katsetta merkittävämmäksi. Ilman ilmettä katse ei merkitsisi opettajalle sitä, että Ninni ei pysy perässä.

### 4.3.3 Eri välityskkeinojen erilaiset funktiot

Taulutyöskentelyn sosiaalinen toiminta välittyy eri kanavia pitkin. Erittelen tässä luvussa näiden kanavien valinnan taustalla vaikuttavia syitä eli pohdin, mitä tarkoituksia valitulla kanavalla voi olla taulutyöskentelytilanteessa. Esimerkiksi viittomista opettaja käyttää keinona selittää suomenkielisen tekstin merkityksiä, jos ne eivät näytä aukenevan oppilaille suoraan tekstistä. Näin käy esimerkiksi, kun opettaja viittoo kyseenalaistaen, onko mahdollista, että Whatsappiin lähetetään viesti juuri samalla hetkellä, kun viestissä todettu toiminta tapahtuu eli kun oppilas tulee luokkaan (suomenkielisenä lauseena *nyt Valteri löytää luokka*).

Kirjoittamisen funktio taulutyöskentelyssä on saada kaikkien oppilaiden näkyviin jokin asia, jonka opettaja haluaa tuoda esiin. Kirjoitettu teksti myös säilyy pitempään näkyvillä, eikä jokaisen oppilaan katseen tarvitse olla juuri oikealla hetkellä opettajassa. Kun sana tai lause kirjoitetaan taululle, se jää esille niin pitkäksi aikaa, että se on myös tarvittaessa helppo kopioida – esimerkiksi tilanteessa käsitellyt sijamuodot on taululle kirjoitettu suoraan suomen kielellä, ja näin oppilaan sormittamat sijamuodot saavat taululla lopulta sen muodon, johon tilanteessa on koko ajan pyritty.

Sormitus sopi aineiston perusteella erityisen hyvin tarkkaan (suomen) kielen analysointiin, mihin Jantunenkin (2003: 80) sanoo sitä käytettävän: kun opettaja haki esimerkiksi tiettyä sijamuotoa, sormituksen avulla muodon sai hyvin esiin. Sormittamalla oppilaat pystyivät tekemään ehdotuksia opettajalle tarkoituksenmukaisemmin kuin esimerkiksi kirjoittamalla, kun työskentelymuotona kerran oli keskustelu.

Välityskkeinit toimivat myös yhdessä tukien opetusta. Opetustilanteen ratkaistava ongelma, *Nyt Valteri löytää luokka* -lause on välittynyt monen eri kanavan kautta: ensimmäisen kerran lause esiintyy Whatsapp-keskustelussa alkuperäisenä tekstinä. Teksti kopioidaan sähköpostiin opetuskäyttöön ja heijastetaan älytaululle kaikkien nähtävälle. Oppilas työstää sitten tekstiä viittomalla erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja, jotka opettaja kirjoittaa kaikkien näkyville taululle pohdittavaksi. Sitten opettaja viittoo lausevaihtoehdot selventääkseen niiden eroja oppilaille. Seuraavana oppilas löytää vihdoinkin oikean ratkaisuvaihtoehdon ja viittoo sen. Jotta kaikki oppilaat näkisivät oikean vastauksen, opettaja kirjoittaa lauseen vielä tussitaululle, minkä jälkeen hän selittää lauseen merkitystä vielä viittoen. Sama lause kulkee siis monen mankelin kautta saaden uusia sävyjä matkaansa ja puristuen viimein ulos toivotussa olomuodossa. Matkan varrella hyödynnetään monia eri semioottisia keinoja ja toistetaan lausetta eri kanavia käyttäen monta kertaa.

#### 4.3.3.1 Taulutyöskentelystä esiin nousevat diskurssit

Luvussa 4.2.4 erittelin kartoittamisen vaiheessa alustavasti havaitsemiani diskursseja osana neksusanalyttisen tutkimusprosessin ensimmäistä vaihetta. Tässä luvussa keskityn nimenomaan taulutyöskentelytilanteeseen ja esittelen lyhyesti, millaisia diskurssisyklejä tilanteen läpi mahdollisesti kulkee. Esittelen diskursseja hyvin lyhyesti, koska tämä työ keskittyy välityskeinoihin. Diskurssit liittyvät kuitenkin kolmanteen tutkimuskysymykseeni, jossa kartoitan tämän tutkimusprosessin aikana mahdollisesti syntyneitä muutosta. Tämän vuoksi sivuan nyt mahdollisia taulutyöskentelytilanteen diskursseja, joihin laajemmassa tutkimuksessa pystyisi perehtymään perusteellisemmin.

Taulutyöskentelyssä on näkyvillä ensinnäkin melko perinteinen diskurssi, jossa opettajan paikka on johtaa keskustelua ja kysellä oppilailta vastauksia – samanlainen toimintamalli toistuu tämän opettajan oppitunneilla. Kuitenkin luokassa vastauksia annetaan melko vapaamuotoisesti, eli tunnelma on kuitenkin epävirallisempi kuin perinteisessä oppilas-opettajadiskurssissa, mikä välittyi havainnointijaksone aikana kaikilta seuraamiltani tunneilta. Toimijoiden toimijahistorioilla on todennäköisesti tähän myös vaikutusta, sillä he kuuluvat suhteellisen pieneen kuurojenyhteisöön, ja opettaja lienee oppilaille tutumpi kuin opettajat keskimäärin oppilaille ovat. Samoin opettaja tuntee oppilaat mahdollisesti keskimääräistä paremmin, mikä voi tehdä heidän väleistään mutkattomammat. Tätä havaintoani tukee myös muut kokemukseni kuurojenyhteisöstä myös näiden oppituntien ulkopuolella.

Normaalista luokkaopetuksesta poikkeaa myös luokan vuorovaikutusjärjestys: luokassa on vallalla pienryhmädiskurssi, jossa jokaisella on enemmän tilaa tuoda omia puheenvuorojaan esille. Sekin on yksi mahdollinen syy opetustilanteen epämuodollisuuteen. Jos 20 oppilaan ryhmä käyttäytyisi yhtä vapaamuotoisesti, luokassa voisi olla turhan kova hälinä. Opetusryhmät kaikilla seuraamillani tunneilla olivatkin melko pieniä.

Taulutyöskentelyssä aiheena on suomenkielinen lause, jonka objekti ja predikaatti ovat muodoltaan epätyypillisiä. Se, että lauseen oikeinkirjoitukseen halutaan puuttua, kertoo oikeakielisyyden arvostuksesta. Yksi diskurssi on siis se, että oikeakielinen kirjoitus on tavoiteltavaa. Oikeakielisyyden arvoista ainakin yksi on ymmärrettävyys. Kieliopiltaan virheellinen lause voi myös olla hankala ymmärtää, joten oppilaiden toivotaan oppivan kirjoittamaan oikeakielisesti väärinymmärrysten välttämiseksi.

Kuurousdiskurssi tai toisin päin ajateltuna näkemisen diskurssi näkyy taulutyöskentelyn toiminnossa esimerkiksi niin, että näkemiseen kiinnitetään huomiota hyvin jokapäiväisellä



tavalla. Opettaja kysyy luontevasti kesken luokkakeskustelun, näkikö oppilas toisen oppilaan vastauksen. Vastaukset kirjoitetaan taululle, jotta ne välittyisivät kaikille eikä vain niille, jotka ehtivät katsoa oikeaan aikaan oikeaan suuntaan. Koulunkäynninavustaja myös liikkuu paljon luokassa välttääkseen näköesteenä olemisen, kun opetuksen fokus siirtyy esimerkiksi tussitaululta älytaululle. Tätä näkemiseen keskittyvää diskurssia tukevat muutkin havaintoni toiminnasta luokassa seurantajaksoni aikana.

#### **4.4 Muutoksen vaihe**

Kuten olen aiemmin sanonut, tässä tutkimuksessa en painota muutoksen vaihetta. Neksusanalyysissä muutos on kuitenkin olennainen osa tutkimusta, minkä vuoksi pyrin pohtimaan myös sitä, miten muutos, neksusanalyysin kolmas vaihe, näkyy tutkimusprosessissa.

##### **4.4.1 Tutkijan tuoma muutos**

Scollonien (2004) ajatus on, että muutos syntyy tutkijan osallistumisesta tutkittavaan toimintaan. Osallistumiseni ei kuitenkaan ole oman kokemukseni mukaan ollut niin aktiivista, mitä Scollonit lienevät tarkoittaneet. Tämä on mahdollista, koska neksusanalyysi on joustava metodi, jota tutkija pystyy soveltamaan omien painotustensa mukaan. Käytännössä tämä näkyy tutkimuksessani niin, että tarkensin esimerkiksi tutkimuksen neksuksen, sosiaalisen toiminnon, vasta koulujakson jälkeen, minkä vuoksi en koululla ollessani vielä tarkkaan tiennyt, mihin tulen keskittymään ja mihin minun siis koululla kannattaa keskittää tarkempaa huomiota. Tutkimuksen tekeminen jakautui siis vaiheisiin tavalla, jonka takia aktiivinen osallistuminen tarkkailtavaan toimintaan sekä sen tietoinen muuttaminen toiminnan syntyhetkellä ei ole ollut mahdollista.

Voidaan kuitenkin ajatella, että läsnäolonni on vääjäämättä muuttanut olosuhteita luokassa. Välillä minut osallistettiin joihinkin tilanteisiin, millä on voinut olla ennustamattomia vaikutuksia, vaikka pieniäkin. Yksi esimerkki aktiivisesta roolistani on tilanne, jossa päädyin itse opettajan paikalle luokan eteen: päädyin selostamaan oppilaille syitä luokassa oleville kameroille, koska eräs oppilas kyseenalaisti jatkuvan kuvaamisen. Se voidaan nähdä muutoksena tavalliseen luokka- tai taulutyöskentelyyn.

Mielestäni kameroista puhuminen ei kuitenkaan ole odotuksenmukainen tapa osallistua

tavalliseen luokkatoimintaan, vaan tilanne oli ylimääräinen opetukseen nähden. Opetus ei kuitenkaan aina ole odotuksenmukaista, ja myös epäodotuksenmukainen toiminta voi palvella opetuksellisia tarkoituksia. Voitaneen siis nähdä, että tilanteen seurauksena luokassa on syntynyt joitakin muutoksia vuorovaikutukseen ja näin myös sosiaaliseen toimintaan: esimerkiksi kameroiden läsnäolon kyseenalaistanut oppilas on haastanut perinteisen oppilaan roolin ja esittänyt kysymyksiä, jopa vaatimuksia, opettajan sijaan. Hän kritisoi vallitsevaa tilannetta, ja se ei ole tyypillisin tai odotuksenmukaisin vuorovaikutuksen muoto taulutyöskentelyssä, eikä muilla tunneilla esiintynyt vastaavaa käytöstä. Kiinnostavaa kyllä, tutkijan läsnäolo luokassa on siis mahdollisesti vaikuttanut oppilaiden kykyyn kritisoida vallitsevia olosuhteita eikä hyväksyä niitä sellaisenaan.

#### **4.4.2 Muutos kieli-identiteetissä**

Tarkemmin tutkimaani taulutyöskentelytilannetta voidaan tarkastella muutoksen näkökulmasta myös ajattelematta erityisesti tutkijan osallisuutta tilanteeseen. Pieni mutta suomen kielen näkökulmasta merkittävä muutos on se, että oppilaat löytävät selkeämmän ja tyypillisemmän lauserakenteen suomen kielen näkökulmasta virheelliselle rakenteelle. Erityisesti oikean vastauksen antanut oppilas pohti lausetta monesta näkökulmasta ja lopulta tuotti sopivan rakenteen. Hän kävi siis päässään läpi prosessin, jossa hän osallistumalla sosiaaliseen toimintaan löysi konkreettisen muutoksen käsiteltävään ilmiöön. Lisäksi tapauksesta saattoi jäädä pysyvä muutos hänen kielikäsitteeseensä, lauserakenteiden ymmärrykseen. Samoin myös muut oppilaat toivon mukaan kävivät tilanteessa läpi muutosprosessia, vaikka he eivät aktiivisesti tuottaneetkaan muutosta opettajan kanssa, paremminkin seuraamalla tilannetta. Muutoksen syntymisessä opettajan rooli johdattelijana on tarpeellinen, joten opettaja-oppilasdiskurssi on tärkeä muutoksen tuottaja tässä toiminnossa. Samoin oikeakielisyyden diskurssi vaikuttaa siihen, että tämä sosiaalinen toiminto on yleensäkin syntynyt. Näin diskurssi tuottaa sosiaalista toimintoa ja sosiaalinen toiminto ylläpitää diskurssia, kuten olen luvussa 4.2.4 esitellyt.

Pitkällä tähtäimellä ajateltuna suomen kielen oppituntien merkitys yleisellä tasolla viittomakielisten oppilaitten elämässä on suuri. Viittomakieliset oppilaat elävät suomenkielisessä yhteiskunnassa, jossa he käyttävät suomen kieltä todennäköisesti päivittäin, ja silti he ovat viittomakielisiä. Oppilailla on erilaisia kieli-identiteettejä – osan identiteetti kallistuu viittomakielisen puolelle, osa tuntee itsensä kaksikieliseksi ja ehkä osalle suomen kieli onkin lähempänä identiteettiä. Joka tapauksessa suomen opetuksella on ratkaiseva osa

siinä, miten hyvin oppilaat omaksuvat suomen kielen ja miten taitavasti he osaavat sitä käyttää. Sillä on suoria vaikutuksia heidän mahdollisuuksiinsa yhteiskunnassa: esimerkiksi opiskeluissa ja työssä suomen kielellä on suuri merkitys.

Suomen kielen opettajan oma kieli-identiteetti vaikuttaa varmasti myös oppilaiden kieli-identiteettiin. Martinin ja Reimanin (2008: 43) mukaan viittomakielisiksi luokanopettajiksi valmistuvien ”on tärkeää sekä osata itse käyttää suomea hyvin että tuntea sitä myös rakenteellisesti”. Kuitenkin opettajaksi opiskelevat viittomakieliset ovat tunteneet kielioppiterminologian ja kielen analysoimisen myös haasteeksi. Tähän ratkaisu voi olla kielen lähestyminen funktionaalisesti kielenkäyttökontekstissa: tällöin kielenoppija voi havainnoida ja tutkia kieltä itse ja rakentaa kielen säännönmukaisuuksia omien havaintojen pohjalta. ”Opetettava rakenneasia tulisi esitellä autenttisissa, oppijoille merkityksellisissä teksteissä”, kirjoittavat Martin ja Reiman, ja juuri näin seuraamillani tunneilla on tehty. (Mts. 45.) Teksti, jota oppilaat havainnoivat, on heidän itse tuottamansa ja sitä kautta erityisen merkityksellinen. Esimerkiksi lauseen objektia analysoidessaan oppilaat oppivat huomaamaan eri muotojen merkityseron (mp.). Tilanne analyysini keskiössä olleessa tilanteessa pureutuu aivan vastaavalla tavalla erilaisten muotojen välittämiin merkityksiin, ja opettaja ohjaa oppilaita huomaamaan näitä eroja sekä luomaan pohjaa kielen omakohtaiselle analyysille.

Yhteiskunnallisen kielidiskurssin näkökulmasta suomen kielen opetus ja analysoimani esimerkin verbin oikea aikamuoto tai objektin sijamuoto muuttuvatkin pienestä ilmiöstä isoksi diskurssiksi, jossa pienten kielellisten rakenteiden hallitseminen mahdollistaa täysipainoisemman osallistumisen suomenkieliseen yhteisöön. Jos oppilaat saavat oppitunneilla suomen kielestä hyvän ja helposti lähestyttävän kuvan, he myös kokevat sen enemmän omaksi kielekseen ja osaksi omaa kieli-identiteettiään. Yksi konkreettinen tapa tuoda kieli lähemmäksi oppilaita on käyttää sitä heille ominaisessa ympäristössä – minä sain nähdä, miten oppilaat käyttivät kieltä puhelimillaan Whatsapp-sovelluksessa. Se on heille todennäköisesti jokapäiväinen viestintäväline, ja kiinnittämällä suomen kielen tunnilla huomiota kielen piirteisiin Whatsappissa oppilaat saattavat myös vapaa-ajalla herätä pohtimaan kielen ilmiöitä heidän jokapäiväisissä rutiineissaan.

#### **4.4.3 Osallistumisen tuoma muutos**

Tässä tutkimuksessa muut sosiaaliset toimijat tutkijan lisäksi eivät ole osallistuneet tutkimuksen tekemiseen – ainoastaan opettajia on haastateltu, mikä on lähimpänä osallistumista. Keväällä 2015 kävin koululla näyttämässä tutkimukseen liittyvää

kurssitehtävää, ja pyrin näin tuomaan tutkimuksen lähemmäksi oppilaita, mutta tilanteessa ei syntynyt keskustelua. Oppilaat sosiaalisina toimijoina eivät siis näkyvästi ole vaikuttaneet tutkimukseen ja sen kulkuun – eniten he ovat osoittaneet kiinnostusta tutkimukseen konkreettisten objektien eli kameroiden välityksellä, joko kritisoidulla niillä (mainitsemani yhden oppilaan kriittinen näkökulma) tai tutkimalla niitä.

Satunnaiset keskustelut opettajien ja koulunkäynninohjaajien kanssa tunnin tai välitunnin aikana toivat osaltaan näkyviin koulun näkymättömiä diskursseja. Niistä puhumalla koulun aikuiset ehkä tiedostivat itse vähän paremmin, miksi koulussa oikeastaan toimitaan niin kuin toimitaan. He saattoivat saada kipinän pohtia opetustapojaan tai miettiä viittomakielisen opetuksen erityispiirteitä, missä on hyvä mahdollisuus muutokseen ja kehitykseen. Samoin haastattelut opettajien kanssa tarjosivat saman mahdollisuuden opettajille: kysymysteni kautta he saivat mahdollisesti uutta näkökulmaa itselleen jokapäiväisiin ilmiöihin.

Myös minä sain uutta tietoa tutkimukseni pohjaksi, ja oma suhteeni viittomakieliseen opetukseen sai uusia sävyjä. Opin esimerkiksi paljon uutta lasten viittomisesta – tähän asti olin viittonut lähinnä aikuisten kanssa. Samoin viittomakielisten visuaalinen suhde suomen kieleen korostui joillakin tunneilla. Verbien *rakastaa* ja *ratsastaa* visuaalinen samankaltaisuus ei koskaan ollut juolahtanut mieleeni, mutta eräälle oppilaalle verbien samannäköisyys tuotti vaikeuksia erottaa verbit toisistaan. Visuaalisemman oppimateriaalin tuottaminen viittomakielisille olisi hyvin konkreettinen muutosidea, mutta ei ainakaan tämän tutkimuksen puitteissa mahdollinen.

## 5 TULOKSET JA POHDINTA

### 5.1 Johtopäätöksiä

Neksusanalyttisen tutkimuksen tekeminen on ollut pitkä prosessi. Vastatakseni tutkimuskysymyksiin minun on täytynyt analyysivaiheessa ensin tehdä monen monta muuta työvaihetta pyrkiessäni noudattamaan neksusanalyysin periaatteita. Olen välillä pohtinut, onko tarkoituskin, että taustatyön määrä nousee näin suureksi, vai olenko mennyt sivupolkuja pitkin. Nyt olen kuitenkin päässyt asettamaani maaliin, ja kuljetusta reitistä huolimatta tai ehkä juuri sen takia olen löytänyt vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuskysymyksissäni kysyin ensinnäkin, mitä vuorovaikutusta välittäviä keinoja seuraamillani S2-oppitunneilla on käytössä. Analyysin perusteella viittomakielisten oppilaiden suomi toisena kielenä -tunnilla vuorovaikutusta välitetään lukuisilla eri välityskeinoilla: Käytössä on niin psykologisia kuin teknisiä tai teknologisiakin välineitä: suomalaista viittomakieltä, suomen kieltä, englanninkin kieltä – välitettynä viitottuna, sormitettuna, kirjoitettuna erilaisten välineiden kuten taulutietokoneen, tietokoneen, älytaulun ja tussitaulun sekä kynän ja paperin avulla. Eleet, ilmeet ja erityisesti katse ovat ratkaisevan tärkeitä sosiaalisissa toiminnoissa, kun käytössä on vastaanottajalle visuaalisesti välittyvä viitottu kieli.

Toinen tutkimuskysymykseni oli, millainen sosiaalinen toiminto taulutyöskentely on ja mitä välityskeinoja siinä käytetään. Tutkimustuloksistani selviää, että taulutyöskentelyssä oppilaat ja opettaja käyttävät paljon suomalaista viittomakieltä ja sormitusta, mutta läsnä on vahvasti suomen kieli, koska tunnilla analysoidaan nimenomaan kielen piirteitä ja tuotetaan uutta suomenkielistä tekstiä. Oppimisessa on mukana teknisiä välineitä – niin älytaulua kuin tussitaulua käytettiin paljon. Kynä ja paperi ei niinkään ollut käytössä, kun käynnissä oli opettajan ja oppilaiden välinen ryhmän yhteinen vuorovaikutustilanne, jossa opettaja haki oppilailta vastauksia esittämiinsä kysymyksiin. Taulutyöskentelytilanne oli sosiaalisena toimintona myös monikerroksinen: tilanteessa oli yhtäaikaisia toimintoja, joista useimmat liittyivät opetustilanteeseen – kaikissa opettaja ei kuitenkaan ollut aktiivisena toimijana.

Kolmanneksi kysyin, mitä muutosta tutkimusprosessin aikana on syntynyt esimerkiksi toimijoiden suhteessa suomen kieleen. Tutkimusprosessin aikana syntynyt muutos on nähtävissä niin pieninä kuin suurinakin muutoksen siemeninä. Tutkimuksesta on seurannut mahdollisuus niin oppilaille kuin opettajillekin reflektoida omaa suhdettaan niin suomen kieleen kuin sen opettamiseenkin. Pidemmällä aikavälillä suomen kielen opetuksen

vaikutukset oppilaiden elämään ovat merkittävät, kun he hakeutuvat jatko-opintoihin ja joko pärjäävät omalla suomen kielen taidollaan – huonossa tapauksessa he eivät luota omaan suomen kielen taitoonsa, jolloin he tietoisesti tai tiedostamatta saattavat rajoittaa omia mahdollisuuksiaan elämässä.

Analyysistä nousi myös esille, että taulutyöskentelyssä käytetyt välityskeinot toimivat erilaisissa tarkoituksissa. Viittomisella selitetään asioita, kirjoittamisella tuodaan näkyviin jokin sana tai lause pitemmäksi aikaa ja sormittamisella analysoidaan suomen kieltä tarkasti. Analyysistani esiin nousseita diskursseja, jotka risteävät taulutyöskentelyn sosiaalisessa toiminnossa, olivat koulun, pienryhmän, opettaja-oppilassuhteen, kuurouden tai näkemisen, kuurojenyhteisön ja oikeakielisyyden diskurssit.

Vaikutelmani on, että suomen opetus viittomakielisille on kokonaisuudessaan hyvin toiminnallista. Visuaalisuus on merkittävässä roolissa kielenoppimisessa, ja projekteissa tuotetaan visuaalista materiaalia, jota koulussa oli näkyvässä käytävillä, luokissa ja käynnissä olevissa projekteissa. Myös käytännön kautta tekemistä näytettiin suosivan – opittaviin ilmiöihin käydään konkreettisesti käsiksi, ja niihin saadaan näppituntuma.

Vastapainona projekteille oli toki perinteisempiä opetusmenetelmiä, kuten tutkimani taulutyöskentelytilanne osoittaa. Taulutyöskentelyssä opettajan kyselevä rooli on Lahdeksen (1997: 159) mielestä demokraattinen ja taloudellinen menetelmä, sillä sama kysymys osoitetaan kaikille oppilaille. Kaikki oppilaat voivat siis miettiä vastauksia ainakin mielessään, ja vaikka ehkä vain yksi oppilas pääseekin sanomaan oikean vastauksen, ideaalitulanteessa kaikki ovat kuitenkin mukana opetustilanteessa. Myös minun esimerkissäni kolme neljäsosaa oppilaista vaikutti seuraavan tilannetta aktiivisesti.

## 5.2 Pohdintaa

Tutkimusprosessini lähentelee loppuaan, ja on aika pohtia tutkimuksen onnistumista. Tuntemukseni onnistumisesta ovat tutkimuksen teon aikana kulkeneet laidasta laitaan. Pietikäistä (2012: 434–435) mukaillen neksusanalyttisen tutkimuksen laajuus ja joustavuus ovat tutkijalle haaste, ja erilaisten näkökulmien ja menetelmien ottaminen haltuun voi viedä aikaa – myös käsitteiden ja työkalujen yhteensovittaminen voi olla vaikeaa, kun niiden synnyn taustalla on erilaisia perinteitä. Neksusanalyysin ja välitteisen diskurssitutkimuksen kenttä onkin ollut oma haasteensa, ja olisin varmasti päässyt helpommalla, jos olisin halunnut. Neksusanalyysi on kuitenkin saanut minut pohtimaan jokapäiväisiä ilmiöitä uudella otteella,

mistä olen iloinen.

Monia asioita tutkimuksessa olisi voinut tehdä eri tavalla: jälkikäteen ajateltuna olisin esimerkiksi halunnut haastatella oppilaita esimerkiksi heidän teknologisesta ympäristöstään tai suomen kielen käytöstään ja osallistaa heitä tutkimukseen enemmän. Opettajien haastattelut olisivat voineet olla myös ajoitukseltaan paremmat – lyhyet haastattelut tai keskustelut olisi voinut käydä sekä ennen koulujaksoa että sen jälkeen. Samoin oma toimintani olisi voinut olla tavoitteellisempaa: jos tekisin tutkimuksen uudestaan, ottaisin aktiivisemmin kontaktia niin oppilaisiin kuin opettajiin – ehkä osallistuen vain yhden ryhmän opetukseen. Tällöin minulle muodostuisi syvempi kuva yksilöistä ja heidän toimijahistoriastaan. Voidaan ehkä nähdä, että olin oman toimijahistoriani vanki: yritin häiritä koulun rutiineja mahdollisimman vähän ja olla huomaamaton tunneilla, koska olen oppinut, että opetusta ei saa häiritä.

Aineistonkeruun vaiheessa tilanteen muilla toimijoilla on ollut oma vaikutuksensa siihen, miten koulujaksoa pystyi suunnittelemaan ja toteuttamaan: opettajilla on työssään aina omat kiireensä, minkä takia aineistonkeruun suunnittelu koulun opettajien kanssa hukkui välillä muiden kiireiden alle, enkä myöskään halunnut kuormittaa heitä sen enempää. Tilanne kuvastaa kuitenkin oikean elämän kaoottisuutta ja sitä, ettei kaikkea voi hallita. Tarkempi valmistautuminen etukäteen olisi voinut mahdollistaa minulle aktiivisemmän roolin, kun siitä olisi sovittu etukäteen. Minun valmistautumisestani olisi myös ollut ehkä suurempi hyöty tilanteen sosiaalisille toimijoille, kun tutkimus olisi aktiivisemmin näkynyt mukana oppitunneilla ja siitä olisi puhuttu jo tarkkailujakson aikana yhdessä.

Keräämäni aineisto on hyvin laaja pro gradua ajatellen. Videoaineiston määrä olisi voinut olla huomattavasti pienempi, ja sen olisi voinut korvata havainnoimalla paikan päällä muistivihkon kanssa, kuten nyt teinkin – tosin kameroiden kanssa. Jos olisin ajoittanut työskentelyn eri tavalla, olisin voinut keskittää kameralla kuvaamisen tarkemmin valikoimaani ilmiöön, jolloin toisaalta myös yhteistyötä opettajien kanssa olisi pitänyt lisätä. Laajan videoaineiston etu on kuitenkin se, että oppitunneista oli kattavat tallenteet, mikäli muistivihkosta ei löytynyt vastausta kysymyksiin analyysivaiheessa. Neksusanalyysin muokkautuvuus ja syklimäinen työskentelytapa nähdäkseni kuitenkin pystyivät kattamaan nämä jälkikäteen ilmenneet ylilyönnit sekä puutteet alkuvaiheen työskentelyssäni.

Kerätyn aineiston laajuudesta huolimatta 13 sekuntiin keskittyvä analyysi voi vaikuttaa pintaraapaisulta. Sitä se tietyllä tapaa onkin, koska kyseessä ei ole täysimittainen neksusanalyttinen tutkimus. 13 sekunnin analyysin taustalla ovat kuitenkin lukuisat seuratut opetustunnit ja laajempaan videoaineistoon sekä muistiinpanoihin perehtyminen

seurantajakson jälkeen: ne vahvistavat 13 sekunnista löytämiäni merkityksiä. Tällainen työskentelytapa on tyypillistä neksusanalyttiselle ja etnografiselle tutkimusotteelle, eikä tutkimuksen tarkoitus ole tehdä pitkälle vietyjä yleistyksiä, missä mielessä tutkimus onkin luonteeltaan ennemminkin laadullinen kuin määrällinen.

Tämä pro gradu -työ käsittelee viittomakielisten koululaisten suomen kielen opetusta välityskeinojen ja multimodaalisuuden näkökulmasta. Olen etnografisella ja neksusanalyttisellä otteella selvittänyt opetuksessa käytössä olevia välityskeinoja, välineitä ja kanavia. Tutkimustulokseni osoittavat, miten monimuotoisesti sosiaalista toimintaa voidaan välittää viittomakielisellä suomen kielen oppitunnilla. Tuloksia voidaan soveltaa myös kuulevien opetukseen: esimerkiksi katseen, ilmeen ja eleiden merkitys näillä tunneilla oli suuri vuorovaikutuksen välittämisessä – laskettiinpa ne osaksi viittomakieltä tai ei – ja uskoakseni ne ovat yhtä merkittäviä myös sellaisessa kommunikaatiossa, jossa ei nimenomaisesti käytetä mitään viittomakieltä. Työskennellessäni kuluvan vuoden aikana suomi toisena kielenä -opettajana olen huomannut, miten suuri etu viittomisen taito on merkitysten välittämisessä opiskelijoille, joiden kanssa minulla ei ole yhteistä kieltä. Vaikka en tietenkään nimenomaan suomalaisen viittomakielen avulla pysty välittämään haluamiani merkityksiä, niin visuaalinen katsantotapani ja tottumukseni ilmeitä, eleitä ja kuvallisuutta hyödyntävään viestintään on minulle etu, jota pelkästään puhuttuja kieliä osaavalla opettajalla ei välttämättä ole hallussaan. Toivoisinkin visuaalisuuden ja multimodaalisuuden sitomista osaksi S2-opettajien koulutusta, koska ilman tottumusta voi vaatia rohkeutta hypätä pois opetustavasta, jossa käytössä on pelkästään suullisia tai kirjallisia välityskeinoja.

Olisi mielenkiintoista tehdä vertailevaa jatkotutkimusta siitä, onko suomenkielisessä tai ylipäätään kuulevassa opetuksessa käytössä eri välityskeinoja vai ovatko välityskeinot samat ja missä määrin, erityisesti taulutyöskentelyssä. Olisi siis kiinnostavaa selvittää, mikä on nimenomaan viittomakielisen opetuksen piirre välityskeinojen näkökulmasta. Myös näitä mahdollisia erityispiirteitä voisi tutkia tarkemmin ja analysoida, miksi ne ovat käytössä viittomakielisessä opetuksessa ja mikä niiden erityinen hyöty on: oppivatko oppilaat tiettyjen välityskeinojen avulla paremmin suomen kieltä? Opettajat nostivat haastatteluissa esiin myös sen, ettei viittomakielisille, kuuroille oppilaille ole kovin paljon suomen kielen opetusmateriaalia. Oma havaintoni oli, että materiaalin visuaalisuudesta voisi olla hyötyä opetuksessa, esimerkiksi samannäköisten sanojen erottamisessa. Opetusmateriaaliin liittyvä jatkotutkimus olisi siis myös hyvin arvokasta, ja toivon mukaan opetuskäyttöön tehtäisiin pian uutta materiaalia.



## 6 LÄHTEET

- Alanen, Mirka 2012: *Kieliresurssit ja niiden väliset suhteet Pajalan ja Pykeijän kielimaisemissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40765> 13.7.2015.
- Bagga-Gupta, Sangeeta 2004: Visually oriented language use, discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. – Mieke Van Herreweghe & Myriam Vermeerbergen (toim.), *To the lexicon and beyond: sociolinguistics in European deaf communities* s. 171–207. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Bhatia, Vijay K, Flowerdew, John & Jones, Rodney H. 2008: Approaches to discourse analysis. – Vijay K. Bhatia, John Flowerdew & Rodney H. Jones (toim.), *Advances in Discourse Studies* s. 1–17. London: Routledge.
- Bhatia, Vijay K., Flowerdew, John & Jones, Rodney H. (toim.) 2008: *Advances in discourse studies*. London: Routledge.
- Corsaro, William A. 1997: *The sociology of childhood*. Thousand Oaks (California): Pine Forge Press.
- Fairclough, Norman 1995: *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Foucault, Michel 1994 [1966]: *The order of things. An archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books.
- Goffman, Erving 1983: The interaction order. – *American Sociological Review* 48 (1) s. 1–17.
- Granström, Björn, House, David & Karlsson, Inger 2002: *Multimodality in language and speech systems*. Boston: Kluwer Academic.
- Gray, Ann 2003: *Research practice for cultural studies. Ethnographic methods and lived cultures*. London: Sage.
- Helsingin Sanomat 2014: *Rehtori innostui koulun tablettikokeilusta: ”Viime lukuvuosi oli urani upeinta aikaa”*. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1305861163026> 7.2.2016.
- Jalkanen Juha & Vaarala, Heidi 2011: Digitaaliset tekstit toisen kielen oppimisessa. – Esa Lehtinen, Sirku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.), *Kielen käyttö verkossa ja verkostoissa* s. 123–138. Jyväskylä: AfinLA.
- Jantunen, Tommi 2003: *Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen*. Helsinki: Finnlectura.
- Jantunen, Tommi (toim.) 2010: *Näkökulmia viittomaan ja viittomistoon*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Jewitt, Carey 2008: Multimodality and literacy in school classrooms. – *Review of Research in Education* 32 s. 241–267.
- 2014a: An introduction to multimodality. – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 15–30. Toinen uudistettu painos. London: Routledge.
- 2014b: Introduction. – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 1–7. Toinen uudistettu painos. London: Routledge.
- 2014c: Introduction to part I. – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 11–14. Toinen uudistettu painos. London: Routledge.
- (toim.) 2014d: *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Toinen uudistettu painos. London: Routledge.
- Jokinen, Markku 2000: *Viittomakielinen opettajankoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 7*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jones, Rodney H. 2008: Good sex and bad karma: discourse and the historical body. – Vijay K. Bhatia, John Flowerdew & Rodney H. Jones (toim.), *Advances in Discourse Studies* s. 245–257. London: Routledge.

- Kotimaisten kielten keskus 2016: *Suomen viittomakielet*.  
[http://www.kotus.fi/kielitieto/kielet/suomen\\_viittomakielet](http://www.kotus.fi/kielitieto/kielet/suomen_viittomakielet) 7.2.2016.
- Kress, Gunther 2014: What is mode? – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 60–75. Toinen uudistettu painos. London: Routledge.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo 2001: *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Oxford University Press.
- Kupias, Päivi 2000: *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa-instituutti Oy.
- Kuurojen liitto 2015: *Viittomakielet ja viittomakieliset*. –  
<http://www.kuurojenliitto.fi/fi/viittomakielet/viittomakielet-ja-viittomakieliset#.V5nhdyjsvSM>  
 28.7.2016.
- Kääntä, Leila – Haddington, Pentti 2011: Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. – Pentti Haddington & Leila Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus: multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 11–45. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lahdes, Erkki 1997: *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007: Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 17–38. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Sirpa 2007a: Mikä ihmeen etnografia? – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s. 9–15. Tampere: Vastapaino.
- 2007b: Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s. 65–88. Tampere: Vastapaino.
- Liddell, Scott 2003: *Grammar, Gesture and Meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lähdesmäki, Tuuli, Hurme, Pertti, Koskimaa, Raine, Mikkola, Leena & Himberg, Tommi: Haastattelut. – *Menetelmäpolkuja humanisteille*. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta.  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineistonhankintamenetelmat/haastattelut>. 12.2.2016.
- Malm, Anja 2000: Kirja kielestä, jota ei kirjoiteta – viittomakielien sanakirja. – *Kielikello (2)* s. 16–21.
- Malm, Anja & Östman, Jan-Ola 2000: Viittomakieliset ja heidän kielensä. – Anja Malm (toim.), *Viittomakieliset Suomessa* s. 9–32. Helsinki: Finn Lectura.
- Martikainen, Liisa & Rainó, Päivi 2014: Sisäkorvaistutetta käyttävien kielivalinnat. – Suvi Stolt, Ritva Takkinen, Leila Kääntä & Anna-Kaisa Tolonen (toim.), *Ajankohtaista lapsen kielestä* s. 93–106. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisu 46. Helsinki, Unigrafia Oy.
- Martin, Maisa & Reiman, Nina 2008: Tutkivasta oppijasta tutkivaksi suomen kielen opettajaksi. – Jaana Keski-Levijoki (toim.), *Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana – näkökulmia suomalaisesta viittomakielisestä ja viittomakielisten koulutuksesta* s. 43–50. Tutkiva opettaja 6. Jyväskylä: TUOPE.
- Merimaa, Erkki 2009: *Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämisehdotuksineen*.  
[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Eryityskoulut\\_ ja\\_sairalaopetus.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Eryityskoulut_ ja_sairalaopetus.html) 7.2.2016
- Nikula, Tarja & Kääntä, Leila 2011: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* s. 49–67. Tampere: Finn Lectura.
- Norris, Sigrid 2012a: Introduction to part II. Primary focus – cultural tools. – Sigrid Norris (toim.), *Multimodality in Practice. Investigating Theory-in-practice-through-methodology* s. 115–118. New York: Routledge.
- (toim.) 2012b: *Multimodality in Practice. Investigating Theory-in-practice-through-methodology*. New

- York: Routledge.
- 2012c: Multimodality in Practice. Investigating Theory-in-practice-through-methodology. – Sigrid Norris (toim.), *Multimodality in Practice. Investigating Theory-in-practice-through-methodology* s. 222–226. New York: Routledge.
- 2012d: Preface. – Sigrid Norris (toim.), *Multimodality in Practice. Investigating Theory-in-practice-through-methodology* s. xi–xiv. New York: Routledge.
- 2014: Modal density and modal configurations. Multimodal actions. – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 86–99. Toinen uudistettu painos. London: Routledge.
- Norris, Sigrid & Jones, Rodney H. 2005a: Discourse as action/discourse in action. – Sigrid Norris & Rodney H. Jones (toim.), *Discourse in action: introducing mediated discourse analysis* s. 3–14. London: Routledge.
- (toim.) 2005b: *Discourse in action: introducing mediated discourse analysis*. London: Routledge.
- 2005c: Introducing mediational means / cultural tools. – Sigrid Norris & Rodney H. Jones (toim.), *Discourse in action: introducing mediated discourse analysis* s. 49–51. London: Routledge.
- 2005d: Methodological principles and new directions in MDA. – Sigrid Norris & Rodney H. Jones (toim.), *Discourse in action: introducing mediated discourse analysis* s. 201–206. London: Routledge.
- 2005e: Preface. – Sigrid Norris & Rodney H. Jones (toim.), *Discourse in action: introducing mediated discourse analysis* s. xi–xii. London: Routledge.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)  
7.2.2016.
- Pietikäinen, Sari 2012: Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. – *Virittäjä* 116 (3) s. 410–440.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskursssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pillow Wanda 2003: Confession, catharsis or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. – *International Journal of Qualitative Studies in Education* 16 (2) s. 175–196.
- Rainó, Päivi 1995: Suomi kuurojen toisena kielenä. – *Virittäjä* 99 (3) s. 413–420.
- Salmi, Eeva 2010: *Linguistic turns in teaching of the deaf in Finland*. HUMAK Publications 2. Jyväskylä: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Salmi, Eeva & Laakso, Mikko 2005: *Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia*. Helsinki: Kuurojen liitto ry.
- Savolainen, Meeri 2008: *Monikielisyydestä vähemmistökieliviestin SR Sisuradion nuoriso-ohjelmissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/19659> 13.7.2015.
- Scollon, Ron 2001: *Mediated discourse: The nexus of practice*. London: Routledge.
- Scollon, Ron & Scollon, Suzie Wong 2004: *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Scollon, Suzie Wong 2003: Political and somatic alignment: habitus, ideology and social practice. – G. Weiss & R. Wodak (toim.), *Critical discourse analysis: theory and interdisciplinarity* s. 167–198. New York: Palgrave.
- Seitsonen, Hannu, Kurki, Arja & Takala, Marjatta 2016: Kuulokojeet kuntoutuksen tukena. – Marjatta Takala & Helena Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* s. 69–80. Finn Lectura.
- Selin-Grönlund, Pirkko, Rainó, Päivi & Martikainen, Liisa 2014: *Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013–2014 tilanteesta*.  
[http://www.oph.fi/julkaisut/2014/kuurojen\\_ja\\_viittomakielisten\\_oppilaiden\\_lukumaara\\_ja\\_opetusjarje](http://www.oph.fi/julkaisut/2014/kuurojen_ja_viittomakielisten_oppilaiden_lukumaara_ja_opetusjarje)

[stelyt](#) 6.2.2016.

- Stokoe, William 1960: Sign language structure. An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in linguistics. Occasional papers* (8) s. 1–78.
- Tainio, Liisa 1998: *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Takala, Marjatta & Sume, Helena 2016: Kuulovammaisten opetus ennen, nyt ja tulevaisuudessa. – Marjatta Takala & Helena Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* s. 250–261. Finn Lectura.
- Takkinen, Ritva 2014: Suomen kieli ja viittomakieli sisäkorvaistutetta käyttävien koululaisten arjessa. – Suvi Stolt, Ritva Takkinen, Leila Kääntä & Anna-Kaisa Tolonen (toim.), *Ajankohtaista lapsen kielestä* s. 107–118. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 46. Helsinki, Unigrafia Oy.
- Takkinen, Ritva & Rainó, Päivi 2016: Puhuen ja viittoen – kaksi väylää kohti kieltä. – Marjatta Takala & Helena Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* s. 56–68. Finn Lectura.
- Tampereen yliopisto: *Sosiaalipsykologian peruskurssi: Ryhmät*. – <http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/ryhmat.html> 26.8.2015.
- Tapio, Elina 2013: *A nexus analysis of English in the everyday life of FinSL signers: a multimodal view on interaction*. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- TT= Tieteen termipankki: *Kieli*. <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:kieli> 27.7.2016.
- TT= Tieteen termipankki: *Kielitiede: multimodaalisuus*. <http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:multimodaalisuus> 18.08.2015.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja 2007: Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohdana koulutuksen tutkimus*. s. 89–112. Tampere: Vastapaino.
- Yle uutiset 2012: *Viittomakielen tulevaisuus puhuttaa*. [http://yle.fi/uutiset/viittomakielen\\_tulevaisuus\\_puhuttaa/6120113](http://yle.fi/uutiset/viittomakielen_tulevaisuus_puhuttaa/6120113) 6.2.2016.

# LIITTEET

## LIITE 1

### TUTKIMUSLUPA KOULULTA

Teen pro gradu -tutkielmani viittomakielisten koululaisten suomen kielen opetuksesta multimodaalisesta näkökulmasta. Teoriataustanani on välitteinen diskurssianalyysi ja menetelmänäni neksusanalyysi. Tarkkailen siis, millaisia keinoja luokassa käytetään vuorovaikutuksen välittämiseen suomen opetuksessa: esimerkiksi miten eri teknologisia laitteita käytetään osana opetusta.

Tutkimusta varten kerään aineistoni syksyn 2014 aikana koulun viittomakielisiltä suomen kielen tunneilta. Kerään aineistoa kahden videokameran avulla tallentaen oppitunnit myöhemmin tapahtuvan analyysin tueksi. Lisäksi kirjoitan muistiinpanoja ja otan tarvittaessa kuvia oppituntien aineistosta, kuten tussitaululle kirjoitetusta tekstistä. Kerään myös mahdollisesti muuta oppitunteihin liittyvää aineistoa, esim. tunteihin liittyvää sähköistä aineistoa tai tehtäväpapereita.

Tunneilla on läsnä oppilaita, joilta olen kerännyt erilliset tutkimussuostumukset, ja henkilökuntaa. He kaikki saattavat tallentua aineistooni ja esiintyä tutkimuksessani. Valmiissa tutkimuksessa ei mainita koulun nimeä, ja tutkimuksessa esiintyvät henkilöt anonymisoidaan. Jos esimerkiksi käytän tutkimuksessani ruutukaappauksia videokuvasta, kuva käsitellään niin, että siinä esiintyvät ihmiset ovat tunnistamattomia.

- Koulu myöntää tutkimusluvan.
  
- Koulu ei myönnä tutkimuslupaa.

**LIITE 2**

**(Palautathan lomakkeen pikimmiten!)**

**TUTKIMUSSUOSTUMUS**

Olen saanut tietoa Johanna Kujanpään (Jyväskylän yliopisto, kielten laitos, suomen kieli) pro gradu -tutkimusprojektista ja aineistonkeruusta (ks. toinen puoli).

Tällä tutkimussuostumuksella annan suostumuksen siihen, että

\_\_\_\_\_ osallistuu tutkimukseen.

Paikka ja päiväys

\_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

\_\_\_\_\_

## LIITE 3

### OPETTAJIEN HAASTATTELURUNKO

#### 1. Kuka sinä olet?

#### 2. Oppilaiden taustat

- a) ns. historical body, toimijahistoria
- b) kaikki, mikä voisi olla kiinnostavaa monikielisyys ja monikanavaisuuden kannalta ja voisi olla olennaista tutkimuksen kannalta
- c) esim. kielet joita osaa, äidinkielet/ensikielet
- d) perhetausta, perheenjäsenten kielitaito
- e) kielenopetus, koulutausta, mitä teknologiaa on käytössä koulussa/kotona, mitä laitteita hallitsee jne.

#### 3. Luokka kokonaisuutena

- a) miksi nämä oppilaat tässä luokassa
- b) mitä tavoitteita luokalla on
- c) mitkä opsit/muut dokumentit vaikuttavat opetukseen tässä luokassa

#### 4. Suomen kielen opetus

- a) missä vaiheessa oppilaat ovat
- b) mitä aiotaan oppia tänä vuonna

#### 5. Teknologia

- a) onko käytetty tabletteja tai muita laitteita
- b) mihin tarkoitukseen käytetty, miten aiotaan käyttää
- c) onko sujunut, onko teknisiä ongelmia tai rajoituksia
- d) mikä opetuskanava tunneilla toimii parhaiten
- e) mistä oppilaat kiinnostuneimpia
- f) mitä häiriötekijöitä
- g) mitä uutta teknologia tuo (nimenomaan suomen kielen) opetukseen

#### 6. Viittomakielen opetus

#### 7. Opettajan omat nostot

- a) mikä tärkeää ja olennaista opettajan mielestä
- b) mihin haluaisi itse kiinnittää huomiota esim. kehittämisen kannalta suomen tunneilla
- c) mitä muuta

## LIITE 4

### VIITTOMAKIELISEN KESKUSTELUN GLOSSAUS ANALYSOITAVASTA KATKELMASTA

8:57—9:10 = 13 sekuntia

*Kari, Ninni ja koulunkäynninohjaaja katsovat opettajaa  
Valtteri katsoo opettajaa ja on laskemassa kättään alas yritettyään epäroivästi saada puheenvuoron  
Alisa kohentaa asentoaan pulpetissa ja katsoo älytaulua  
Tutkija katsoo tussitaulua  
Opettaja laskee tussin ja kääntyy katsomaan oppilaita*

Opettaja: NYT-suurieleisesti / LÖYTÄÄ-suurieleisesti  
[SAMAAN-AIKAAN OS-koulunkäynninohjaaja LÄHETTÄÄ VIESTI ? katsoo Valtteria

Valtteri: [L-Ö L-Ö-Y-[S-I

Opettaja: [OLLA ? JOOxx PI-nyökäten [os-Valtteri  
[katsoo Ninniä  
[Ninni vilkaisee Valtteria [Ninni nostaa kättään  
[Kari katsoo Valtteria

Opettaja: [NÄHDÄ OS-Ninni ?

Ninni: [(-) OS-tussitauluun-päin ?

Kari: [MITÄ-keskeyttäen katsoen Valtteria, kääntää kesken katseen takaisin opettajaan  
[tutkija kääntyy hitaasti pois päin luokasta

Opettaja: [kääntyy tussitaululle ja alkaa kirjoittaa sinne Valtterin vastausta

Kari: [MITÄ SANOJA ?  
[katsoo Valtteria  
[tutkija aivastaa ja kääntyy luokkaan päin

Valtteri: [L-Ö-Y-S-I (-)  
[osoittaa sormituksen Karille, katsoo opettajaa  
[koulunkäynninohjaaja vilkaisee tutkijaa

#### GLOSSAUSMERKIT

<i>Kursivoitu kirjoitus</i>	= mitä keskustelun aikana tapahtuu
[	= päällekkäisten puheenvuorojen tai tapahtumien alku
(-)	= viittoma, josta ei ole saatu selvää
/	= tauko
NÄHDÄ	= viittoman merkitystä kuvaava glossi, kirjoitetaan suuraakkosilla
SAMAAN-AIKAAN	= useammasta osasta koostuva glossi, yhdistetty tavuviivalla
NYT-suurieleisesti	= pienellä kirjoituksella kuvataan viittoman tapaa
MITÄ SANOJA ?	= kysymysoperaattori, esim. kysyvä ilme kestää alleviivatun ajan
OS-Ninni	= osoittaa Ninniä
JOOxx	= viittoma toistetaan 2 kertaa
L-Ö-Y-S-I	= sormitus eli sormiaakkosten viittominen