

**Selkokieltä vuorovaikutuksessa:  
tapaustutkimus Lukumummi ja -vaari -toiminnasta**

**Kandidaatintutkielma  
Sanni Törmänen  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos,  
Jyväskylän yliopisto  
2017**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos	
Tekijä – Author Törmänen Sanni Katriina			
Työn nimi – Title Selkokieltä vuorovaikutuksessa: tapaustutkimus Lukumummi ja -vaari -toiminnasta.			
Oppiaine – Subject Suomen kieli		Työn laji – Level Kandidaatintutkielma	
Aika – Month and year	3.5.2017	Sivumäärä – Number of pages	26
Tiivistelmä – Abstract  Tämän kandidaatintutkielman aihe on selkokielinen vuorovaikutus suomi toisena kielenä -oppijan ja äidinkielen puhujan välillä. Selkokielistä vuorovaikutusta on tähän mennessä tutkittu hyvin vähän, kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa ei Suomessa lainkaan. Aineistona on kaksi lukutuokioäänitettä yhdeltä Niilo Mäki Instituutin Lukumummi ja -vaari -toimintaan osallistuneelta lukuparilta. Tutkimusky- symykseni ovat:  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Onko seniorin vuorovaikutuksessa selkokielen ohjeiden mukaisia piirteitä?</li> <li>2. Onko vuorovaikutuksen selkokielisyydessä havaittavissa muutoksia ensimmäisen ja kymmen- ennen tuokion välillä?</li> </ol> Metodina tutkimuksessa on käytetty keskusteluanalyysiä aiemman, aihetta lähellä olevan tutkimuksen mallin mukaisesti. Selkokielisten piirteiden lisäksi kiinnitän huomiota myös vuorovaikutuksen ja yhteis- ymmärryksen kannalta ongelmallisiin kohtiin. Äänitteistä tehdyt litteraatit ovat metodiikalle tyypillistä karkeampia, sillä esimerkiksi kielen piirteet ja kehollinen viestintä on rajattu pois analyysistä.  Tulokset osoittavat, että seniorin vuorovaikutuksessa on selkokielen piirteitä, kuten lapsen orientoimista alkavaan lukutuokioon sekä ymmärryksen tarkistamista, mutta vuorovaikutusta leimaa siitä huolimatta vahva epäsymmetria. Keskustelussa voi havaita yhtymäkohtia luokkahuonevuorovaikutuksessa tyypilli- siin piirteisiin.  Tutkimuksen tulokset ovat hyödyllisiä yhteistyökumppanilleni Niilo Mäki Instituutille, sillä niiden poh- jalta Lukumummi ja -vaari -toimintaa voidaan kehittää eteenpäin. Lisäksi tuloksia voidaan kenties hyö- dyntää laajemminkin, esimerkiksi S2-opetuksessa ja jopa muiden selkokielen kohderyhmien parissa.			
Asiasanat – Keywords		selkokieli, Lukumummi ja -vaari -toiminta, suomi toisena kielenä, vuorovaikutus, epäsymmetria, keskusteluanalyysi	
Säilytyspaikka – Depository	Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos		
Muita tietoja – Additional information			

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Selkokieli</b>	<b>4</b>
<b>2.2 Selkokielisen vuorovaikutuksen piirteet</b>	<b>5</b>
<b>2.3 Epäsymmetria vuorovaikutuksessa</b>	<b>7</b>
<b>3 AINEISTO JA METODI</b>	<b>9</b>
<b>3.1 Lukumummi/Seniori ja lapsi kirjan äärellä</b>	<b>9</b>
<b>3.2 Keskustelunanalyysi</b>	<b>10</b>
<b>4 ANALYYSI</b>	<b>12</b>
<b>4.1 Orientointi ja olosuhteet</b>	<b>12</b>
<b>4.2 Kohtaaminen, läsnäolo ja vuorottelu</b>	<b>14</b>
<b>4.3 Ymmärryksen tarkistaminen ja korjaaminen</b>	<b>18</b>
<b>5 PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>21</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>24</b>

# 1 JOHDANTO

Tämä kandidaatintutkielma on tehty yhteistyössä Niilo Mäki Instituutin (NMI) kanssa. NMI:lla on meneillään Sosiaali- ja terveystieteiden avustuskokouksen (STEA) rahoittama hanke ”Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen”, ja tähän hankkeeseen liittyy myös tutkielmani kannalta keskeinen Lukumummi ja -vaari -toiminta, jossa vapaaehtoiset seniorit lukevat yhdessä 2.-6.-luokkalaisten S2-oppilaiden kanssa. Toimintamallin tavoitteena on kartoittaa lasten suomen kielen sanavarastoa ja kulttuurista tietämystä sekä samalla kannustaa heitä lukuharrastuksen pariin. Lukemisen lisäksi keskustelulla ja siihen rohkaisemisella on toiminnassa tärkeä rooli.

Aloite yhteistyöhön on tullut Niilo Mäki Instituutilta, joten aihevalintaani vaikuttivat myös heidän toiveensa ja tiedontarpeensa. Pehdytyksessä vapaaehtoisia senioreita on opastettu selkokieliseen vuorovaikutukseen, joten on kiinnostavaa tarkastella sen toteutumista lukutuokioissa. Toiminnan uutuuden vuoksi on ylipäänsä tärkeää kerätä tietoa siitä, mitä lukutuokioissa tapahtuu ja kuinka se toimii, jotta sitä voidaan kehittää osallistujille mielekkäämmäksi ja paremmin oppimista edistäväksi. Jo äänitteitä kuuntelemalla ja litteraatteja lukemalla saa hyvän yleiskuvan tuokioista, mutta myös tutkimusta tarvitaan tarkempien havaintojen tekemiseksi.

Olen rajannut tutkimukseni siten, että tarkastelen erään lukuparin vuorovaikutusta kahdessa lukutuokiossa keskittyen erityisesti seniorin puheenvuoroihin. Käsitteellä vuorovaikutus viitataan tässä tutkimuksessa kasvokkain tapahtuvaan, puhuttuun vuorovaikutukseen. Peilaan seniorin toimintaa pehdytyksessä annettuihin selkokielisen vuorovaikutuksen ohjeisiin, mutta minun on kuitenkin tarkasteltava analyysissäni myös lapsen vuoroja, koska vuorovaikutus rakentuu yhteistyössä. En tarkastele selkokielisen puheen keinoja (eritellyt tarkemmin luvussa 2.2), kuten sanavalintoja, lauserakenteita ja prosodiikkaa, vaan keskityn niihin kommunikoinnin piirteisiin, jotka säätelevät vuorovaikutusta laajempina kokonaisuutena. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

3. Onko seniorin vuorovaikutuksessa selkokielen ohjeiden mukaisia piirteitä?
4. Onko vuorovaikutuksen selkokielisyydessä havaittavissa muutoksia ensimmäisen ja kymmenennen tuokion välillä?

Ensimmäinen tutkimuskysymys pitää sisällään alakysymyksiä, sillä tavoitteenani ei ole ainoastaan todeta, onko seniorin vuorovaikutuksessa selkokielen piirteitä vai ei. Tarkoitus on eritellä, mitä piirteitä vuorovaikutuksessa voi havaita ja kuinka ohjeiden noudattaminen käy-

tännössä tapahtuu. Vastaavasti analysoin myös vuorovaikutuksellisesti ongelmallisia kohtia, joissa selkokielisyys ei näytä toteutuvan ollenkaan tai toteutuu osittain. Pohdin analyysin lomassa myös sitä, millaiset taustatekijät mahdollisesti vaikuttavat vuorovaikutuksen piirteisiin seniorin ja lapsen välillä sekä sitä, millaisia merkityksiä niillä piirteillä on lukutoiminnan tavoitteiden kannalta.

Selkokielen periaatteet on muodostettu kirjoitetun kielen lähtökohdista (Leskelä 2006: 37), ja tutkielmani kartoittaa vuorovaikutusta tarkastellessaan melko tuntematonta aluetta selkokielen tutkimuksessa, joka on Suomessa kokonaisuudessaankin vielä varsin tuore tutkimusala (Leskelä 2016). Leealaura Leskelä on ensimmäisiä tutkijoita Suomessa, joka on tarkastellut selkokielen soveltuvuutta puhuttuun kieleen (Leskelä 2006: 37). Artikkelissaan ”Häirittekö mää täs nyt teiän keskusteluu? – Selkokieli ja vuorovaikutus” Leskelä (2006) arvioi kehitysvammaisten henkilöiden haastattelujen pohjalta selkokielen kykyä ratkaista epäsymmetrisissä keskusteluissa ilmeneviä ongelmia. Vuonna 2006 ei vielä ollut olemassa kattavia ohjeita selkokieliseen vuorovaikutukseen, ja Leskelä peräänkuuluttaakin niiden laatimisen tarpeellisuutta (Leskelä 2006: 56). Tuoreemmassa artikkelissaan hän testaa jo laadittujen ohjeiden toimivuutta, jälleen kehitysvammaisten näkökulmasta. Keskeinen tulos on se, että ymmärtämisvaikeuksien osoittamista koskevaa ohjetta tulisi täsmentää: on tärkeää saada ymmärrysvaikeudet kielellisesti heikomman osallistujan tietoon ja haastaa häntä merkitysneuvotteluun, käytettiin siihen mitä keinoja hyvänsä (Leskelä 2011a: 228–229).

Kielellistä epäsymmetriaa on tutkittu kehitysvammaisten lisäksi myös äidinkielisten puhujien ja S2-oppijoiden välillä, mutta ei tiedonhakuni perusteella juurikaan selkokielen näkökulmasta. Tyypillisempiä tarkastelukohteita ovat olleet korjaussekvenssit ja merkitysneuvottelut (esim. Kurhila 2011, Suni 2008, Lilja 2010). Sekä Niina Liljan että Minna Sunin väitöskirjassa tulokset osoittavat, että ongelmien ratkaiseminen yhteistyössä keskustelukumppanin kanssa avaa mahdollisuuksia kielenoppimiseen. Salla Kurhilan artikkelissa tämän tutkielman kannalta mielenkiintoinen tulos on se, että institutionaalisissa keskusteluissa vahvempi kielenkäyttäjä ottaa yleensä vastuun ongelman ratkaisemisesta tietynlaisin korjausaloittein (Kurhila 2011: 180), joista puhutaan tarkemmin analyysin alaluvussa 4.3.

S2-näkökulmasta selkokieltä ovat tutkineet Laura Kananen ja Sara Tuisku (2014) sekä Larisa Heikkinen (2014). Molemmat tutkimukset ovat pro gradu -tutkielmia, eikä muuta tutkimusta aiheesta ole juuri tehty (Kananen & Tuisku 2014: 33), mitä selittää osaksi se, että kehitysvammaiset ovat selkoviestinnän keskeisin kohderyhmä Suomessa (Kulkki-Nieminen 2010: 11). Kananen ja Tuisku tarkastelevat tutkielmassaan tietoa antavan tekstin ymmärrettävyyttä aikuisten S2-oppijoiden näkökulmasta. Tutkimuksessa kävi ilmi, että alkeistason oppi-

jat kokivat ymmärrettävimmäksi videon muodossa esitetyn tekstin, sillä sen multimodaalisuus ja dialogimuotoisuus auttoivat paikkaamaan puutteita sanaston hallinnassa. Sen sijaan sekä yleis- että selkokielliset kirjoitetut tekstit tuottivat ymmärtämisvaikeuksia. Lisäksi tutkimushenkilöt kokivat tekstien tarkastelemisen mielekkäämmäksi yhdessä esimerkiksi opettajan kanssa. (Kananen & Tuisku 2014: 115.) Heikkisen tutkielmassa maahanmuuttajataustaiset henkilöt saivat arvioida ”Yle Uutiset selkosuomeksi” -radiotekstien ymmärrettävyyttä. Esimerkiksi kiinnostava aihe ja arkipäiväiset sanat helpottivat ymmärtämistä, mutta informantit kaipasivat radiouutisiin otsikkoja ja selityksiä vaikeille käsitteille. (Heikkinen 2014: 56, 58–59.)

Tämän tutkielman kannalta keskeiset teemat eli **kieellinen epäsymmetria**, **vuorovaikutus** ja **selkokieli** ovat siis esiintyneet aiemmassa tutkimuksessa erilaisina yhdistelminä. Niiden kaikkien läsnäolo samassa tutkimuksessa tekee näkökulmastani kuitenkin uudenlaisen, mikä lisää tutkimuksen merkittävyyttä.

Keskustelun epäsymmetriaan (ks. luku 2.3) ja ylipäättään aitoihin vuorovaikutustilanteisiin liittyviin tutkimuksiin soveltuu keskustelunanalyysin metodiikka, jota myös tässä tutkimuksessa käytän, sillä sen avulla voidaan tarkastella niin vuorovaikutuksen pieniä yksityiskohtia kuin keskustelun laajempaa rakentumistakin. Keskustelunanalyttisen tutkimuksen avulla voidaan myös Leskelän (2011a) tavoin testata käytännössä sitä, kuinka esimerkiksi selkokielen ohjeet soveltuvat autenttiseen vuorovaikutustilanteeseen. (Leskelä & Lindholm 2011b: 22–23.)

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Selkokieli

Tutkielmani keskeisin käsite ja teoreettinen kehys on selkokieli. Selkokeskus kuvaa selkokiel-  
tä verkkosivuillaan seuraavasti:

Selkokieli on yleiskieltä helpompaa suomea. Selkokieli on suomen kielen muoto, jossa kieltä on mukau-  
tettu sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi. Se on  
suunnattu ihmisille, joilla on vaikeuksia lukea tai ymmärtää yleiskieltä. (Selkokeskus 2015.)

Selkokielen kehittäminen liittyy tasa-arvoon ja demokratiaan: kaikilla on oikeus osallistua  
yhtäläisesti yhteiskunnan toimintaan ja käyttää yleisiä palveluja (Sainio 2000: 46). Vaikea  
kieli voi kuitenkin hankaloittaa merkittävästi täysvaltaisena kansalaisena toimimista ja itse-  
näistä elämää. Selkokielen kohderyhmiin lukeutuvat esimerkiksi kehitysvammaiset, lukivai-  
keudesta kärsivät, muistisairaat sekä maahanmuuttajat. (Selkokeskus 2015.)

Selkokielen pääperiaatteet ovat kansainvälisiä, ja kaksi tärkeintä ohjeistoa ovat IFLAn  
(2010) ”Guidelines for Easy-to-read Material” sekä European Association of Inclusion Inter-  
national -kansalaisjärjestön ”Tee se helpoksi” -ohjeisto, joka on esitelty suomeksi kokonai-  
suudessaan Sainion (2000: 11–37) teoksessa ”Teksti joka rakastaa lukijaansa”. Kansainväliset  
ohjeet ovat yleisluontoisuutensa ansiosta sovellettavissa pääosin myös suomen kieleen, vaikka  
joissakin ohjeissa näkyikin indo-eurooppalaisten kielten näkökulma. En erittele kirjoitetun  
selkokielen periaatteita tässä yhteydessä kovin seikkaperäisesti, koska fokukseni on selkokie-  
lisessä vuorovaikutuksessa, jota käsitellään luvussa 2.2. Kiinnostuneet saavat lisätietoa esi-  
merkiksi Selkokeskuksen verkkosivuilta tai Hannu Virtasen (2012) teoksesta ”Selkokielen  
käsikirja”. Keskeiset ohjeet liittyvät tekstin kohderyhmän huomioon ottamiseen, sanastoon  
yleisyyteen, helppoihin lauserakenteisiin sekä tekstin sidosteisuuteen. (Leskelä & Virtanen  
2006: 12–13.) Huomionarvoista on se, etteivät kaikki selkokieliset tekstit ole tasoltaan yhtä  
helppoja: esimerkiksi EU:n toiminnasta ja kuuluisan artistin uudesta albumista kertovat uuti-  
set ovat käsitteistöltään ja abstraktiotasoltaan väistämättä eritasoisia (Virtanen 2012: 66).

Tekstejä, joihin selkokieltä sovelletaan, kutsutaan **selkosovelluksiksi**. Ensimmäiset sel-  
kosovellukset olivat painettuja tekstejä, kuten kirjoja ja lehtiä (Virtanen 2012: 141). Tarjonta  
on tänä päivänä monipuolisempaa: selkokieltä tarvitsevat voivat esimerkiksi seurata ohjelmaa  
”Yle Uutiset selkosuomeksi” radiosta ja televisiosta. Selkokielen soveltamisesta vuorovaiku-  
tukseen on alettu kiinnostua enemmän 1990-luvun puolivälistä alkaen (Virtanen 2012: 173),

ja eräänlaiseksi vuorovaikutukselliseksi selkosovellukseksi voisi kutsua selkoryhmiä, joissa luetaan selkokieliisiä materiaaleja ja keskustellaan niistä. Toiminnan tavoitteena on vuorovaikutuksen tukeminen, mutta selkoryhmän kautta osallistujilla on myös mahdollisuus saada uutta tietoa ja ”kirjallisia elämyksiä”. (Kartio 2009: 46.)

## 2.2 Selkokielen vuorovaikutuksen piirteet

Selkokieltä käyttämällä voidaan helpottaa kielellisesti tai kommunikointikyvyiltään heikommien osallistumista keskusteluun. Osaavampi viestijä muokkaa tällöin oman puheensa rakennetta, sanastoa ja sisältöä siten, että sitä on helpompi ymmärtää. Tarvittaessa apuna voidaan käyttää myös ei-kielellisiä keinoja, kuten piirtämistä. (Kartio 2009: 5, 8; Leskelä 2011b: 279.)

Selkokielen vuorovaikutus eroaa merkittävästi selkokielisten tekstien laatimisesta, sillä puhetta ei voi tekstin tavoin suunnitella ja viilata loppuun ennen sen välittämistä toiselle osapuolelle. Puheelle ovat tyypillisiä korjaukset, takeltelut, epäröinnit sekä asiassa takaisin palaaminen, kun taas teksti rakennetaan eheäksi kokonaisuudeksi. Muun muassa näiden erojen vuoksi kaikki kirjoitetun selkokielen ohjeet eivät sellaisenaan sovellu suulliseen vuorovaikutukseen, ja toisaalta niitä on täydennettävä juuri puheen ilmaisukeinoihin, kuten prosodiaan ja tauotukseen liittyvillä ohjeilla. Suullisessa vuorovaikutuksessa on myös se etu kirjoitettuun tekstiin nähden, että mahdolliset väärinymmärrykset voidaan korjata heti niiden ilmettyä. (Kartio 2009: 9–11.)

Ensimmäiset kattavat ohjeet selkokieliseen vuorovaikutukseen on esitellyt Johanna Kartio (2009) teoksessaan ”Selkokieli ja vuorovaikutus”. Ohjeet on laadittu samaa nimeä kantavan projektin pohjalta (Kartio 2009: 11). Sitten Leealaura Leskelä on koonnut ohjetaulukon teokseen ”Haavoittuva keskustelu” (Leskelä & Lindholm 2011a), jota NMI on käyttänyt perehdytysmateriaalissaan lähteenä. Taulukon ohjeet on koottu sekä tutkimustiedon sekä dokumentoitujen käytännön kokemusten pohjalta (Leskelä 2011b: 281).

Seuraavaksi esittelen Leskelän (2011b: 284–298) laatiman ohjetaulukon tiivistetysti. Taulukossa selkokielen vuorovaikutuksen ohjeet on jaettu viiteen osa-alueeseen:

1. Orientointi ja olosuhteet
2. Kohtaaminen ja läsnäolo
3. Vuorottelu
4. Selkokielen puheen keinot
5. Ymmärryksen tarkistaminen ja korjaaminen



Orientoinnin ja olosuhteiden osiossa kiinnitetään huomiota ympäristön rauhallisuuteen, keskustelutilanteen erityisvaatimuksiin ja keskustelukumppanin informoimiseen tapahtumien kulusta. Orientoiminen pohjustaa vuorovaikutusta ja on keino pitää keskustelukumppani tietoisena tilanteen etenemisestä, mikä voi helpottaa vuorovaikutukseen osallistumista.

Kohtaaminen ja läsnäolo -osiossa keskeistä on keskustelukumppanin huomioiminen. Keskustelun etenemisen tulisi olla yhteistyötä kielellisestä epäsymmetriasta huolimatta, ja vastuuta tulisi antaa puhelukumppanille tämän kykyjen mukaisesti. Kielellisesti heikompi osapuoli saattaa osallistuakseen tarvita tavallista enemmän reagointiaikaa. Kiinnostuksen osoittaminen ja rohkaisu omien mielipiteiden ilmaisuun voivat myös vaikuttaa myönteisesti keskustelukumppanin aktiivisuuteen. Omaa toimintaa vuorovaikuttajana tulee tarkkailla, mutta siihen ei kuitenkaan kannata keskittyä liikaa, jottei se estäisi toisen osapuolen aitoa kohtaamista. Vuorottelun osa-alue liittyy melko läheisesti kohtaamiseen ja läsnäoloon: aloitteiden tukeminen, niihin vastaaminen ja kysymysten esittäminen ovat keinoja tukea vuorottelua keskustelussa. Pitkiä monologeja voi olla vaikea ymmärtää vähäisten taukojen vuoksi, kun taas vuorottelu antaa enemmän tilaa tiedon prosessoimiselle.

Kuvailen osioita 1, 2, 3 ja 5 vielä tarkemmin analyysiluvussa, sillä liittyessään vuorovaikutuksen rakentumiseen laajemmin ne ovat tässä tutkimuksessa tarkastelun alla. Neljäs, analyysini ulkopuolelle jäävä osio eli selkokielisen puheen keinot, on jaettu kuuteen alalukuun, jotka ovat: ”Sanat ja lausumat”, ”Kielen rakenteiden valinta”, ”Vuoron kokonaisrakenteen suunnittelu”, ”Puheen prosodiset piirteet ja tauotus”, ”Eleet ja ilmeet” sekä ”Muut puhetta tukevat kommunikointimenetelmät”. Keinujen tarkastelu on rajattu tutkielman ulkopuolelle kahdesta syystä. Ensinnäkin minkä tahansa yllä mainitun osa-alueen tarkastelulle voisi hyvin omistaa oman tutkielmansa. Eleet ja ilmeet vaatisivat lisäksi videoaineiston, jota tässä tapauksessa ei ollut käytettävissä. Ainoastaan prosodia ja tauotus ovat tässä tutkielmassa jollakin tavalla läsnä, sillä ne kytkeytyvät vuorotteluun (ks. esimerkit 5 ja 12).

Taulukko on jaettu vielä pystysuunnassa kohderyhmittäin. Ohjeiden sisältöön ja painotukseen vaikuttaa se, onko keskustelukumppanilla ”pysyvästi poikkeavat kielelliset taidot”, ”heikentyneet kielelliset taidot” vai ”todennäköisesti kehittyvät kielelliset taidot”. Hyvä esimerkki tästä on sanasto: kielenoppijalle vierasperäinen lainasanasto voi olla helposti lähestyttävää, kun taas muiden kohderyhmien kanssa on suositeltavaa käyttää tuttua, kotoperäistä sanastoa (Leskelä 2011b: 289). Ensimmäiseksi mainittuun ryhmään kuuluvat muun muassa kehitysvammaiset henkilöt, toiseen esimerkiksi muistisairaat, ja ”todennäköisesti kehittyvät kielelliset taidot” viittaa kielenoppijoihin.

## 2.3 Epäsymmetria vuorovaikutuksessa

Jürgen Habermas (1984) jaottelee vuorovaikutuksen kahteen kategoriaan keskustelun tavoitteiden mukaisesti. Hänen mukaansa kommunikatiivinen toiminta (*communicative action*) edustaa symmetristä ja varauksetonta vuorovaikutusta, jossa kaikki osapuolet pyrkivät harmonisoimaan henkilökohtaiset tavoitteensa yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Strategisessa toiminnassa (*strategic action*) vähintään yksi keskustelun osapuoli pyrkii toiminnallaan vaikuttamaan muihin ja näin saavuttamaan omat tavoitteensa vuorovaikutuksessa, mikä luo keskusteluun epäsymmetriaa. (Habermas 1984: 285–286, 294–295.)

Nykyään keskustelun epäsymmetria liitetään usein institutionaalisiin keskusteluihin, joissa epäsymmetria näkyy vuorovaikutuksen osapuolten erilaisina rooleina ja toimintamahdollisuuksina. Epäsymmetrian taustalla on usein tieto: asiantuntijuus tuo valtaa, auktoriteettia ja oikeuksia. Osapuolten erilaiset roolit oikeuksineen ja velvollisuuksineen täydentävät toisiaan, mikä heijastuu vuorovaikutuksen rakentumiseen. Monissa tapauksissa asiantuntija esittää maallikolle kysymyksiä, joihin tällä on velvollisuus vastata. (Leskelä & Lindholm 2011b: 12, 14–15.) Joanna Thornborrow (2002: 4) määrittelee institutionaalisen keskustelun neljän piirteen avulla:

1. Ennalta määrittyneet osallistujaroolit tai -identiteetit (haastattelija ja haastateltava)
2. Rakenteellisesti epäsymmetrinen vuorotyypin jakautuminen (haastattelija kysyy kysymyksiä, haastateltava vastaa niihin)
3. Epäsymmetria keskustelun osapuolten oikeuksissa ja velvollisuuksissa (oikeudessa syytetty ei oletetusti esitä tuomarille kysymyksiä)
4. Osallistujien saatavilla olevat diskursiiviset resurssit ja identiteetit joko korostuvat tai heikentyvät suhteessa osapuolten institutionaalisiin identiteetteihin.

Epäsymmetria ei kuitenkaan aina liity institutionaalisuuteen keskustelussa. **Kielellinen epäsymmetria** tarkoittaa sen sijaan mitä tahansa tilannetta, jossa vuorovaikutuksen osapuolten kielitaito ei ole samalla tasolla. Tilanteen syntymiseen voivat vaikuttaa esimerkiksi erilaiset neurologiset poikkeavuudet, sairaudet sekä kielen puhuminen toisena tai vieraana kielenä. (Leskelä & Lindholm 2011b: 15.) Omassa tutkimusasetelmassani juuri kielellinen epäsymmetria on ensisijainen tarkastelukohde, sillä se on tietyllä tapaa Lukumummi ja -vaari -toiminnan lähtökohta. Äidinkielenään suomea puhuvalla seniorilla on asetelmassa enemmän kielellistä tietoa, jota hänen on tarkoitus siirtää suomea toisena kielenään puhuvalle lapselle.

Lukutuokiossa epäsymmetria ei muodostu ainoastaan kielitaidon eroista. Seniorilla on enemmän tietoa myös suomalaisesta kulttuurista, mitä on kielellisen tiedon ohella tarkoitus välittää lapselle. Selkokielen käyttäjällä tulee lisäksi olla vahvat vuorovaikutustaidot, sillä omaa vuorovaikutustaan on kyettävä muokkaamaan keskustelukumppanin tarpeiden mukaisesti.

Seniorin rooli ohjaavana ja tietoa välittävänä osapuolena luo lukutuokioon institutionaalisuutta, sillä vuorovaikutustilanteessa on tietyt ennalta määritellyt osallistujaroolit. Vapaaehtoiset seniorit saavat ensin NMI:n henkilökunnalta ohjeet lukutuokioissa toimimiseen, ja soveltavat niitä kukin omalla tavallaan lapsen kanssa. Osa senioreista suunnittelee tuokiot tarkemmin etukäteen, ja osa toimii spontaanimmmin tilanteen mukaan, mutta kaikki ovat yhtä lailla vastuussa kunkin tuokion etenemisestä ja tavoitteiden saavuttamisesta. Heillä on vuorovaikutustilanteessa esimerkiksi valta korjata lapsen puhetta ja arvioida vastauksia. Seniorien rooli lukutuokioissa muistuttaa näin opettajan tai ohjaajan roolia, vaikka toimintaa ei luokitella varsinaiseksi opetuksiksi.

## 3 AINEISTO JA METODI

### 3.1 Seniori ja lapsi kirjan äärellä

Lukumummi ja -vaari -toiminta toteutuu käytännössä siten, että opettajan luokastaan valitsema S2-oppija lukee säännöllisesti, esimerkiksi kerran viikossa, kirjaa yhdessä lukumumminsa tai -vaarinsa kanssa omalla koulullaan. Käytän lukumummeista ja -vaareista yhteistä nimitystä **seniori**. Ennen tuokioiden aloittamista seniori tapaa opettajan ja käy esittäytymässä koko luokalle. Myös opettaja perehdytetään toimintaan, jotta yhteistyö olisi mahdollisimman sujuvaa. Toimintaan osallistuva lapsi saa itselleen kirjanmerkin, johon kiinnitetään jokaisen tuokion päätteeksi tarra. Viimeisen tuokion lopussa lapselle annetaan myös lukudiplomi.

Syksyllä 2016 yhteensä kuusi senioria äänitti lukutuokioitaan. NMI antoi heille ohjeet ja välineet aineiston keräämistä varten, jotta tilanteen taltioiminen tapahtuisi mahdollisimman huomaamattomasti. Lukutuokiot säilyivät näin kahdenkeskinä ja autenttisempina vuorovaikutustilanteina. Kukin lukupari tapasi syksyn aikana kymmenen kertaa, eli yhtä monta kertaa kuin luettavassa kirjassa ”Palokunnan arvoitus” (Widmark 2015) on lukuja.

Puolen tunnin mittaiset lukutuokiot sijoittuvat koulupäivään. Lukutuokioon sisältyy tiettyjä vaihteita, jotka toistuvat joka kerralla. Tuokion alussa ennen uuden luvun aloittamista pari voi käyttää aikaa kuulumisten vaihtoon ja edellisen luvun kertaamiseen. Itse lukemisvaiheessa seniorit voivat käyttää lapsen kanssa erilaisia lukutyylejä: yhteen ääneen lukemista, vuorotellen lukemista tai mallilukemista, jossa lapsi lukee uudestaan seniorin lukeman lauseen. Uusien sanojen tullessa vastaan ne on tarkoitus käydä yhdessä läpi, jotta niiden merkitys selviäisi lapselle. Senioreille on perehdytyksessä annettu välineitä sanaston ja idiomien selittämiseen ja opettamiseen. Lukutuokion päätteeksi pari voi vielä kerrata luetun luvun tapahtumia ja varata aikaa tarran valitsemiseen.

Tässä tutkielmassa keskityn yhden lukuparin vuorovaikutukseen. Kyseisen parin seniori on naispuolinen henkilö, joka on ollut mukana Lukumummi ja -vaari -toiminnassa aivan alusta saakka. Hän lukee yhdessä kolmannella luokalla olevan lapsen kanssa, joka oli lukutuokioiden alkamisajankohtaan mennessä asunut Suomessa useamman vuoden. Lapsen äidinkieli on venäjä, kuten kaikkien muidenkin syksyllä 2016 toimintaan osallistuneiden lasten. Opettaja on määritellyt hänen kielitaitonsa vahvuuksiksi kuullun ymmärtämisen ja puhumisen, ja heikoimmaksi osa-alueeksi luetun ymmärtämisen: arkikokemuksista ja tutuista asioista poikkeavat tekstit tuottavat oppilaalle vaikeuksia. Analyysissäni käytän oppilaasta nimitystä **lapsi**.

Tällä parilla kaikkien tuokioiden äänittäminen onnistui moitteettomasti, ja olen rajannut aineiston siten, että tarkastelen vain ensimmäistä ja viimeistä eli kymmenettä lukutuokiota. Äänitteiden yhteiskesto on näin ollen noin tunti. Lukutuokioiden valinta alusta ja lopusta mahdollistaa parhaiten vertailun ja mahdollisten muutosten analysoimisen seniorin ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa.

Äänitetyistä lukutuokioista olen kirjoittanut karkeat litteraatit, mutta pois on jätetty ne osiot, joissa ei käsitellä kirjaa tai sen sanastoa. Tällaiset jaksot voivat liittyä esimerkiksi tarran etsimiseen. Litteraateihin on merkitty suurpiirteiset intonaatiot: nousevaa intonaatiota on merkitty kysymysmerkillä, tasaista intonaatiota pilkulla ja laskevaa pisteellä. Selvät huudahdukset on merkitty huutomerkkein. Sulkuihin merkityt h-kirjaimet puolestaan merkitsevät nau-raen puhuttuja jaksoja. Keskustelunanalyysin piirissä litteroinnin tarkkuus vaihtelee, sillä kuvutatut piirteet ovat yhteydessä tutkimuksen tavoitteisiin (Seppänen 1998: 19). Tässä tutkiel-massa tarkasteltavat piirteet eivät vaadi kovin tarkkaa litterointia, mutta osassa esimerkeissä on lisämerkintöjä, jotka on selitetty alaviitteissä. Osassa esimerkeistä ydinkohdat on lihavoitu, jotta lukijan on helpompi yhdistää ne analyysiin.

Hyödynnän analyysin kehikkona myös seniorien perehdytystilaisuudessa käytettyä PowerPoint-esitystä, joka sisältää NMI:n valikoimat ohjeet selkokieliseen vuorovaikutukseen. Ohjeita on esityksessä yhdeksän dian verran, ja lähteenä on käytetty luvussa 2.1.2 esiteltyä Leealaura Leskelän (2011b) ohjetaulukkoa. Koska en ollut paikalla itse perehdytystilaisuudessa, minulla ei ole pääsyä siihen suulliseen informaatioon, jota senioreille on diojen ohella välitetty. Voin siis analyysissäni nojata vain diojen sisältöön sekä niitä vastaaviin kohtiin Leskelän taulukossa.

### **3.2 Keskustelunanalyysi**

Keskustelunanalyysi on Harvey Sacksin vuosina 1964–1972 pitämiin luentosarjoihin perustuva ideologia, joka tarkastelee keskustelua jäsentyneenä ja järjestäytyneenä toimintana (Hakulinen 1998a: 13). Yksi keskustelunanalyysin keskeisistä tavoitteista on selvittää, mitä erilaisilla puheenvuoroilla saadaan aikaan. Siihen, millaiseksi yksittäinen puheenvuoro tekona muodostuu, vaikuttaa puhujan lisäksi myös vastaanottajan reaktio. (Hakulinen 1998a: 15.) Tämän tutkimuksen kontekstissa keskitytään niihin tekoihin, jotka liittyvät selkokieliseen vuorovaikutukseen: miten esimerkiksi ymmärtämisvaikeuksia osoitetaan, ja miten onnistutaan ylläpitämään vuorottelua keskustelussa. Kuten keskustelunanalyysissä yleensä, aineistoni on kerätty

aidosta keskustelutilanteesta, jolloin pystytään tarkastelemaan sitä, kuinka ihmiset todella rakentavat vuorovaikutusta yhdessä (Hakulinen 1998a: 15).

Keskustelunanalyysin avulla on havaittu, että keskustelu on ainakin kolmella tavalla jäsentynyttä. Nämä jäsennykset ovat **vuorottelujäsennys**, **sekvensijäsennys** ja **korjausjäsenyys**, ja ne kaikki vaikuttavat vuorovaikutuksessa samanaikaisesti. Vuorottelu on eräänlainen keskustelua ohjaava peruseriaate, jonka pohjalta keskustelijat rakentavat laajempia toimintakokonaisuuksia eli sekvenssejä. (Hakulinen 1998a: 16; Sorjonen 1998: 111.) Korjausjäsenyksen avulla puolestaan varmistetaan yhteisymmärrystä keskustelijoiden välillä (Kuruhila 2011: 148).

Nämä keskustelunanalyysin peruskäsitteet tarjoavat työvälineitä myös omaan analyysiini. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen sekvenssi on kysymys–vastaus–evaluaatio–sekvenssi, joka liittyy vuorottelujäsennykseen siten, että siinä vuorottelu on säädellympää kuin arkikeskustelussa. Vuorotyypit jakautuvat tyypillisesti esimerkiksi luokkahuoneessa epätasaisesti niin, että opettaja on kysymyksiä esittävä ja oppilaiden vastauksia arvioiva osapuoli (Tainio 2007: 40). Vuorottelujäsennyksen kannalta kiinnostavaa on myös se, että selkokielen ohjeistuksessa kielellisesti vahvempaa keskustelijaa kehoitetaan tukemaan vuorotellen puhumista. Vuorottelu ei siis kielellisesti epäsymmetrisessä keskustelussa ole itsestään selvää, jolloin vuorottelun toteutuminen vaatii tietoista toimintaa. (Leskelä 2011b: 287.) Tarkastelen tutkimuksessani myös korjaussekvenssejä, sillä selkokielen vuorovaikutuksen ohjeisiin kuuluu osa-alue ”ymmärryksen tarkistaminen ja korjaaminen”.

Päädyin rajaamaan tarkastelukohteeni lukutuokion vuorovaikutuksellisiin piirteisiin aineistosta tekemieni ensihavaintojen perusteella. Kiinnitin huomiota vuorovaikutuksen epäsymmetriaan, mutta toisaalta seniori mielestäni noudatti ainakin joitakin annetuista selkokielen vuorovaikutuksen ohjeista. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni testaa alustavien havaintojeni paikkansapitävyyttä, mutta kuten jo johdannossa mainitsin, kumpi tahansa lopputulos johtaa jatkokysymyksiin. Eräs keskeinen selkokielen vuorovaikutuksen piirre on vuorottelun tukeminen, ja keskustelunanalyysin avulla voin esimerkiksi tarkastella, millaisin keinoin seniori pyrkii toiminnallaan edistämään vuorottelua lapsen kanssa ja millainen toiminta puolestaan aiheuttaa ongelmia vuorottelussa.

## 4 ANALYYSI

Analyysini alaluvut mukailevat luvussa 2.2 esiteltyjä selkokielisen vuorovaikutuksen osa-alueita lukuun ottamatta selkokieliseen puheen keinoja. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen lukutuokioiden olosuhteita sekä sitä, kuinka seniori toiminnallaan orientoi lasta vuorovaikutustilanteessa. Toisessa alaluvussa yhdistyvät kaksi osa-aluetta, kohtaaminen ja läsnäolo sekä vuorottelu, sillä katsoin näissä kategorioissa olevan monia toisiinsa kytkeytyviä tekijöitä. Lopuksi tarkastelen vielä sitä, kuinka ymmärryksen tarkistaminen ja korjaaminen lukutuokioissa toteutuvat.

### 4.1 Orientointi ja olosuhteet

Perehdytystilaisuuden diaesityksessä ensimmäiset selkokielisen vuorovaikutuksen ohjeet liittyvät vuorovaikutustilanteen rauhoittamiseen, toiminnan etenemisestä kertomiseen sekä kulttuurierojen huomioimiseen. Leskelän (2011b) mukaan ympäristön taustamelu tulisi minimoida, jottei se vaikeuttaisi kuulemistä ja keskittymistä vuorovaikutustilanteessa. Tavalliset taustäänät eivät kuitenkaan ole kielenoppijan kannalta yleensä haitallisia. Myös tilanteeseen orientoiminen voi auttaa kielenoppijaa valmistautumaan vuorovaikutukseen, mutta esimerkiksi kehitysvammaisiin ja muistisairaisiin verrattuna orientoiminen ei ole yhtä kriittinen vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta. Keskustelutilanteeseen voivat kuitenkin vaikuttaa kulttuurierot: eri kulttuurista lähtöisin olevalla henkilöllä voi olla vaikeuksia ymmärtää, millainen kieli sopii mihinkin tilanteeseen. (Mts. 284–285.)

Analyysin ulkopuolelle jäävät väistämättä keskustelut, jotka tapahtuvat äänitteiden ulkopuolella. Erityisesti tilanteen rauhoittamisen ja orientoinnin suhteen on mahdollista, että niihin liittyviä tehtäviä toteutetaan ennen kuin äänitys käynnistyy tai sen päätyttyä. Olosuhteista on kuitenkin sen verran tietoa, että seniorilla ja lapsella on käytössään kokonainen luokahuone, jossa he saavat olla kahden kesken. Lukutuokioiden äänittäminen on annettu seniorien omalle vastuulle juuri siitä syystä, että puhetilanne säilyisi rauhallisempana ilman ylimääräisiä häiriötekijöitä ja jännityksen aiheuttajia. Tosin jo äänityslaitteen läsnäolo vaikuttaa hieman vuorovaikutustilanteeseen. Äänitteelle kantautuu koulun käytävältä pientä hälinää, mutta kumpikaan keskustelun osapuolista ei kiinnitä siihen ainakaan sanallisesti huomiota tarkastelemisani tuokioissa.

Perehdytyksessä senioreja on kehoitettu orientoimaan lasta vuorovaikutustilanteeseen kertomalla, mitä seuraavaksi tapahtuu. Ohjeen voi katsoa tarkoittavan kahta asiaa. Sen voi tulkita tarkoittavan esimerkiksi lyhyttä selvitystä lukutuokion alussa: mitä tällä kerralla tehdään ja miten? Toisaalta sen voi tulkita myös ohjeiden antamiseksi lukutuokion edetessä. Ensimmäisen lukutuokion alussa ja lopussa on selvästi orientoivat jaksot:

**(1) Esimerkki**

- 01 seniori: noniin meillä on nyt tämä uusi kirja esillä, tämä ei ole varmaan sulle ennestään  
 02 tuttu vai onko?  
 03 lapsi: eih.  
 04 seniori: ei ole, joo. no mennäänpäs sitten tuota, tutkailemaan tätä,  
 05 lapsi: eiku on. ehkä? me ollaan jälkkärissä ehkä luettu en mä muista,  
 06 seniori: joo. no tässä kuitenkin, kerrotaan tästä, palokunnan tapahtumista niin kun  
 07 ymmärrät koska Palokunnan arvoitus on nimeltään? ja sitten ensimmäisenä  
 08 tässä on kartta. näistä alueista? ja sen jälkeen on täällä henkilöt.

**(2) Esimerkki**

- 01 seniori: meillä on tarkoituksena lukea aina joka kerta? yksi luku? tässä kirjassa on  
 02 kaikkiaan kymmenen lukua? ja nyt, me olemme lukeneet ensimmäisen luvun, ja  
 03 täältä voidaan vielä, lukea, kirjan, tämä, selostuksen että mitä kaikkea tässä  
 04 kirjassa sitten on.

Esimerkissä 1 seniori kysyy ensin, onko lapsi tutustunut kirjaan aikaisemmin (r. 1-2). Lapsi ei ole asiasta aivan varma, joten seuraavaksi seniori orientoi lasta tilanteeseen esittelemällä kirjan sisältöä (r. 6-8). Hän nostaa esiin kirjan keskeisen teeman eli palokunnan, mikä voi auttaa lasta aktivoimaan mielessään esimerkiksi teemaan liittyvää sanastoa (Leskelä 2011b: 284). Tämän jälkeen seniori käy lapsen kanssa läpi kirjan ensimmäiset sivut ja niiden sisältämät osiot aloittaen järjestelmällisesti kartasta. Kirja on siis jo itsesään rakennettu siten, että se orientoi lukijaansa erilaisilla taustatiedoilla tulevaan lukukokemukseen.

Esimerkissä 2 seniori orientoi lasta tuleviin tapaamiskertoihin kertomalla, miten niissä edetään. Lisäksi he palaavat kirjan ensimmäisille sivuille lukemaan pienen tietolaatikon, joka kertoo kirjasarjan miljööstä. Sekä ensimmäisen että viimeisen lukutuokion aikana seniori antaa myös erilaisia, esimerkin 3 kaltaisia ohjeita, jotka liittyvät siihen, kuinka kirjaa luetaan eteenpäin: luetaanko yhdessä, vuorotellen vai yksin, ja mihin asti luetaan.

**(3) Esimerkki**

- 01 seniori: no sitten voidaan aloittaa. aloitetaanpas vaikka sillä tavalla että, luetaan vuoron perään tästä.  
 02 lapsi: piste,  
 03 seniori: että, sinä voit vaikka aloittaa ensimmäisen lauseen siis pisteeseen saakka, ja minä jatkan  
 04 sitten seuraavaa lausetta pisteeseen saakka, ja sitten sillä tavalla etenemme. ole hyvä.



Kymmenennen lukutuokion alussa orientointi viimeisen luvun lukemiseen toteutuu luonnollisesti eri tavalla, sillä kirja ja lukutuokioiden kulku ovat jo lapselle jo tuttuja. Orientointi tapahtuu kertaamalla aikaisempia tapahtumia, mikä on tarpeen, sillä lapsi muistaa yhden tapahtuman (r. 4, 6 ja 7), joka ei ole juonen etenemisen kannalta kovinkaan merkittävä. Esimerkissä 4 seniori pyytää lasta kertomaan, mitä tämä muistaa edellisestä luvusta (r. 1 ja 3), ja mainitsee kaksi kertaa, että kyseessä on kirjan viimeinen luku (r. 1 ja 8).

#### (4) Esimerkki

- 01 seniori: ja meillä on nyt sitten viimeinen luku? muistatko edellisestä mitä kaikkea  
 02 lapsi: eem,  
 03 seniori: siinä oli touhuttu,  
 04 lapsi: oota, elikkä, öö, Maijaa ja Lasse? niin,  
 05 seniori: joo-o?  
 06 lapsi: öö ne kävivät tossa kattomassa pappia nii se oli syöny jotain täm- pi-, tai, ei  
 07 piparii mut jotai oli syöny? herkkua?  
 (- - -)  
 08 seniori: noni, nyt luetaan sit viimeistä lukua ja katsotaan mitenkä käy. ole hyvä.

NMI:n ohjeissa mainitaan myös erilaisten kulttuuristen odotusten huomioiminen, mutta se ei nouse lukutuokioiden keskustelussa esille missään vaiheessa. Lapsi on asunut Suomessa jo useamman vuoden, eikä hänellä tunnu olevan vaikeuksia käyttää tilanteeseen sopivaa kieltä. Lapsen vuorovaikutuskäyttäytymisen taustalla voi kuitenkin vaikuttaa venäläinen kotikasvatus, jossa painotetaan auktoriteettien kunnioittamista ja kuuliaisuutta (Novitsky 2013: 15, 17). Tämä voi puolestaan vaikuttaa lapsen aktiivisuuteen keskustelussa, varsinkin jos toiminta hahmottuu lapsen ennako-odotuksissa enemmän opetustilanteena kuin vapaamuotoisena keskusteluna. Tämän vuoksi voisi kenties olla hyödyllistä nostaa esiin, että lukutuokion ei ole tarkoitus olla tiukasti seniorijohtoinen opetustilanne vaan tasa-arvoisempi vuorovaikutustilanne, jossa molemmat saavat vaikuttaa keskustelun etenemiseen.

## 4.2 Kohtaaminen, läsnäolo ja vuorottelu

Selkokielisessä vuorovaikutuksessa olennaista on myös se, ettei kielellisesti vahvempi osapuoli hallitse keskustelutilannetta liikaa. Keskustelukumppanin osallistumiskykyä ei pidä aliarvioida, vaan tälle tulee myös antaa vastuuta keskustelun etenemisestä. Vuorottelua on hyvä tukea tietoisesti esimerkiksi kysymysten avulla ja antamalla enemmän aikaa reagoida aloitteisiin. Toisin sanoen luennointia ja turhan nopeaa siirtymistä asiasta toiseen tulisi välttää, sillä

tämä voi hankaloittaa informaation prosessoimista ja passivoida puhekuppania. (Leskelä 2011b: 285–288.)

Yleisesti ottaen seniori hallitsee keskustelua. Hänen puheenvuoronsa ovat pidempiä, joissakin kohdissa jopa ”luennoivia”, kun taas lapsi vastaa esitettyihin kysymyksiin yleensä hyvin lyhyesti, usein pelkällä äännähdyksellä tai eleellä, joka on toisinaan tulkittavissa seniorin seuraavasta vuorosta.<sup>1</sup> Esimerkissä 5 seniori selittää lapselle käsitettä *artikkeli*. Selitys on melko pitkä, mutta sen aikana seniori kuitenkin tauottaa puhettaan<sup>2</sup> kenties varmistaakseen, että lapsi pysyy mukana. Syynä voi olla se, että seniori vielä ensimmäisessä tuokiossa hieman tunnustelee lapsen kielitaitoa. Taukojen pitäminen mahdollistaa lapsen osallistumisen keskusteluun, ja lapsi osallistuukin vuorotteluun ”*mm*”-dialogipartikkelilla (r. 3 ja 5), joka voi ilmaista kuulolla olemista ja sitä, että pidempää vuoroa esittävä puhuja, tässä tapauksessa seniori, voi kertoa asiansa loppuun (VISK § 1044). On myös mahdollista, että lapsi ilmaisee vuoroillaan ymmärtäneensä seniorin edeltävät vuorot.

#### (5) Esimerkki

- 01 seniori: näytät sitä artikkeli-sanaa. (0.6) no artikkeli, (0.5) on, (0.4) ni katsoppa tätä, (0.5) sivua?  
 02 (0.4) siinä on kuva? (0.3) lehdestä?  
 03 lapsi: **mm,**  
 04 seniori: niin toisella puolella on, (0.7) Outo tulipalo? (.) niinku näät?  
 05 lapsi: **mm,**  
 06 seniori: Muhammed Karaatin kellosepänliikkeessä? (.) ja toisella puolella on sitten jotaki, (0.5)  
 07 kalastus-, (0.9) asiantuntijoista et järvessä on harvinaisen runsaasti kalaa. (.) tässä on kaksi  
 08 erilaista artikkelia eli erilaista, (.) juttua. **(2.0)** puhutaan tosta tulipalosta? (0.3) ja toinen  
 09 artikkeli eli juttu, (0.3) on kalastamisesta. (0.4) **ymmärsitkö nyt mitä artikkeli tarkoittaa.**  
 10 (.) niit(ä) erilaisia, (0.3) juttuja. (.) mitä lehdessä löytyy. (.) Sitä sanotaan artikkeliksi. (0.5)  
 11 **Ole hyvä ja jatka.**

Viimeisessä vuorossa (r. 6-11) on vain yksi pidempi tauko (r. 8), jonka aikana lapsi ei sano mitään. Seniori kenties tulkitsee lapsen reaktiosta, että asia ei ole vielä täysin selvinnyt, ja jatkaa selitystä. Videomateriaalin puutteen vuoksi on epäselvää, vastaako lapsi lopulta esitettyyn kysymykseen rivillä 9. On mahdollista, että lapsi esimerkiksi nyökkää ymmärryksen merkiksi, mutta toisaalta mikrotauco (r. 10) antaa hyvin vähän aikaa reagoida, jolloin mahdollinen elekin todennäköisesti tapahtuu päällekkäin seniorin puheen kanssa. Esimerkki liittyy myös ymmärryksen tarkistamiseen ja korjaamiseen, mitä käsitellään tarkemmin luvussa 4.3:

<sup>1</sup> Tulkinnat käytetyistä eleistä ja muista kehollisista viesteistä ovat kuitenkin aina epävarmoja, sillä vuorovaikutustilannetta ei ole videoitu.

<sup>2</sup> Tauotusta puheessa on merkitty seuraavasti:

(.) mikrotauco, eli  $\leq 0.2$  sekunnin tauco

(0.5) esimerkki pidemmästä tauosta, merkitään sekunnin kymmenesosina

Taukojen pituudet ovat suuntaa antavia, sillä ne on laskettu manuaalisesti.

jos lapsi ei reagoi seniorin kysymykseen, *artikkeli*-sana on saattanut jäädä edelleen epäselväksi.

Reagointiajan kannalta on vaikeaa arvioida erityisesti niitä tilanteita, joissa seniori esittää lapselle kysymyksen, ja lyhyen tauon jälkeen vastaa itse tai muokkaa kysymystään jollakin tavalla. Lyhyt hiljaisuus saattaa liittyä kasvojen suojelemiseen, sillä pitkä hiljaisuus voi olla hankalan kysymyksen kohdalla painostava, ja kasvojen menettämisen riski kasvaa, jos lapsi ei tiedä vastausta (Leskelä 2011b: 287). Selvästi ongelmallisia ovat kuitenkin kohdat, joissa lapsi aloittaa vastaamisen, mutta seniori keskeyttää sen omalla vuorollaan. Esimerkissä 6 näin käy kaksi kertaa, kun lapsi yrittää toistaa *ratkaisee*-verbin persoonamuotoja (r. 3-4 ja 9-10):

#### (6) Esimerkki

- 01 lapsi: joku muu ratkaisee,  
 02 seniori: mm, eli hän ratkaisee? sitten,  
 03 lapsi: **hän ratkai-**  
 04 seniori: **jos sinä ja minä?** ratkaisemme nii voimme sanoa että,  
 05 lapsi: ömmh,  
 06 seniori: jos, jos sinä ja minä ratkaisemme y-  
 07 lapsi: mm,  
 08 seniori: yhdessä, niin silloin, ketkä ratkaisevat.  
 09 lapsi: **me y-**  
 10 seniori: **me ratkaisemme.** no nii juuri.

Esimerkin 6 kaltaisessa tilanteessa lapsella olisi mahdollisuus kielen ainesta toistamalla painaa taivutuspäätteet mieleensä. Seniorin kiirehtiminen asiassa eteenpäin aiheuttaa tiedon prosessoimisen keskeytymisen, millä voi olla kielteisiä vaikutuksia oppimiseen.

Kuten jo mainitsin, lapsen ja seniorin vuorot ovat siten epätasapainossa, että lapsen vuorot ovat hyvin lyhyitä, kun taas seniori pitää pitkiäkin puheenvuoroja, joissa lapselle ei jää juuri tilaa osallistua. Esimerkin 5 tapaan on myös tyypillistä, että seniori ohjaa lapsen takaisin lukemisen pariin oman vuoronsa lopussa (r. 11) eikä tarjoa lapselle mahdollisuutta käsitellä aihetta. Lapsi kuitenkin uskaltaa toisinaan vastaavassa tilanteessa jatkaa keskustelua sen sijaan, että noudattaisi seniorin kehotusta (r. 2-3):

#### (7) Esimerkki

- 01 seniori: ja sillen tää alkaa toimia et sit siihen tulee tommone letku? jossa sitten, alkaa jotakin tulla  
 02 sieltä letkusta **luetaampas eteenpäi,**  
 03 lapsi: **noku mä oon kokeillu tommosta.**

Esimerkki 7 on kymmenennestä tuokiosta, mutta vastaava tilanne on myös ensimmäisessä tuokiossa, joten tämä ei varsinaisesti ilmennä muutosta vuorovaikutuksessa. Kokonaisuutta tarkasteltaessa lapsi kuitenkin osallistuu viimeisessä tuokiossa keskusteluun aktiivisemmin ja tekee omia keskustelunavauksia omiin kokemuksiinsa liittyen, kuten esimerkit 7 ja 8 osoittavat.

Esimerkissä 8 eri metallien nimitykset tuovat lapsen mieleen luistelukilpailut, joista hän kertoo seniorille (r. 1). Kuten esimerkistä huomaa, lapsen puheenvuorot ovat pidempiä, kun hän saa kertoa omista kokemuksistaan. Katkelmassa näkyy myös mielenkiintoinen, hetkellinen asemanvaihdos: puhuttaessa taitoluistelusta lapsi siirtyy hetkeksi auktoriteetin asemaan, sillä hän tuntee lajin nykyäsitteistön senioria paremmin (r. 8).

#### (8) Esimerkki

- 01 lapsi: **me saatiin, joulunäytöksestä mitalli?**  
 02 seniori: **ahaa.**  
 03 lapsi: luistelussa mut me oltii, kisoissa viimesiä? mutta sitte joulunäytöksessä me saatii  
 04 mitalit koska me olta, nii ahkeroida ja opittu nii paljo syksyllä,  
 05 seniori: **nii-i, nii sähä käyt kauno-,**  
 06 lapsi: me sai hopeeta.  
 07 seniori: **kaunoluisteluh-**,  
 08 lapsi: **kauno! taitoluistelu!**

Leskelän ohjeistuksessa korostetaan sitä, että vahvemman kielenkäyttäjän tulisi pitää huolta siitä, että kumpikin voi ”vaikuttaa keskustelun etenemiseen ja puheenaiheisiin siinä määrin kuin keskustelutilanne sen sallii” (Leskelä 2011b: 288). Vaikka aihe ei suoraan liity kirjan sanastoon, seniori tarttuu keskustelunaiheeseen (r. 2, 5 ja 7) ja näin osoittaa arvostusta lapsen osallistumista kohtaan (Leskelä 2011b: 287). Epäsymmetriset keskusteluroolit ovat siis hieman lähentyneet toisiaan kymmenenteen lukutuokioon tultaessa, mutta yleisesti ottaen lapsen aloitteet ovat kuitenkin vähäisiä. Ensimmäisessä lukutuokiossa seniori kyllä yrittää eri tavoin saada lasta oma-aloitteisesti ilmaisemaan, jos tekstissä tulee vastaan tuntemattomia sanoja, mutta loppujen lopuksi sanaston läpikäyminen tapahtuu enimmäkseen niin, että seniori pyytää lasta selittämään tietyn sanan merkityksen tavalla tai toisella. Tämä toisaalta tukee vuorottelua, mutta tekee vuorovaikutuksesta välillä kuulustelumaista, mitä tulisi selkokiehisen vuorovaikutuksen ohjeiden mukaan välttää (mp.).

Sanaston käsittelemisen ympärille rakentuu toistuvia, seniorin kysymyksellä alkavia jaksoja. Lapsen pisimmät vuorot ovatkin usein niitä, joissa hän tietää jonkin sanan ja selittää sen seniorin pyynnöstä. Jaksoja muodostuu myös tilanteissa, joissa seniori pyytää lasta ni-

meämään asioita kuvasta. Seniori esittää usein tarkentavia kysymyksiä ja lopuksi arvioi vastauksen, kuten esimerkissä 9 tapahtuu:

**(9) Esimerkki**

- 01 seniori: mitäs tässä muuta näkyy tässä, mitähän nämä mahtaa olla,
- 02 lapsi: öö noi kirjaat, öö noi et, mitkä ne oli, (epäselvää),
- 03 seniori: niistä lauletaan?
- 04 lapsi: ne oli ne virsikirja,
- 05 seniori: joo aiva oikei virsikirjat

Tämäntapaiset jaksot noudattelevat pedagogiselle vuorovaikutukselle tyypillistä rakennetta, jota kutsutaan aloite–reaktio–evaluaatio/palaute-sekvenssiksi. Kyseistä vuorovaikutusrakennetta on tutkittu luokkahuoneessa, ja sen on todettu toteutuvan asymmetrisesti: opettajan rooliin kuuluu aloitteen tekeminen, kuten kysymyksen esittäminen, ja oppilaan vastauksen evaluoiminen. Oppilaskin voi tehdä aloitteen, mutta harvemmin arvioi opettajan reaktiota, jolloin rakenne jää kaksiosaiseksi vieruspariksi. (Tainio 2007: 40–41.) Lapsi esittää lukutuokioiden aikana joitakin kysymyksiä, mutta hyvin vähän verrattuna senioriin.

Lukutuokion opetustilannetta muistuttavat piirteet ja sen sijoittuminen koulun tiloihin koulupäivän aikana lisäävät yhdessä tilanteen institutionaalisuutta, mikä saattaa passivoida lasta. On mahdollista, että lapsi ottaa näistä syistä kysymyksiin vastaajan roolin vuorovaikutuksessa, ja odottaa seniorin ohjaavan tilannetta haluamaansa suuntaan.

### 4.3 Ymmärryksen tarkistaminen ja korjaaminen

Kielellisesti epäsymmetrisessä vuorovaikutuksessa voi olla vaikea arvioida, minkä tasoista kielenkäyttöä toinen osapuoli ymmärtää. Toisen osapuolen reaktioita seuraamalla voi kuitenkin saada vihjeitä siitä, onko oma kielenkäyttö liian yksinkertaista tai liian vaikeaa. Silloinkin, kun kieli on tasoltaan sopivaa, väärinymmärryksiä voi syntyä, ja selkokielen vuorovaikutuksen ohje kehottaa korjaamaan väärinymmärryksen, mikäli sillä on suora vaikutus keskustelun etenemiseen. Virheiden jatkuva osoittaminen ei ole siis tarkoituksenmukaista. (Leskelä 2011b: 297.) Kielellisesti vahvemman vuorovaikuttajan on myös hyvä tehdä **korjausaloitteita**, kuten toistoja, kysymyksiä ja tulkintaehdotuksia, mikäli jonkin vuoron sisältö jää epäselväksi. Ylitulkitseminen ja ymmärtämisen teeskenteleminen tuntuvat usein helpolta ratkaisulta, mutta voivat myöhemmin johtaa uusiin ongelmiin vuorovaikutuksessa. (mts. 297–298.)

Seniorin ja lapsen vuorovaikutus vaikuttaa pääasiassa sujuvalta, sillä ymmärtämisiongelmaa ei nosteta esille kovin paljon. Silloin kun ongelmia ilmenee, seniori käyttää monenlaisia strategioita ymmärryksen tarkistamiseen. Esimerkissä 10 havainnollistuvat **avoin korjausaloite** (r. 2) sekä **ymmärrysehdokas** (r. 4), ja esimerkiksi 10 yhdistyvät **kysymys** ja **toisto** (r. 2):

#### (10) Esimerkki

- 01 seniori: mut samat kirjoittajat ovat kirjoittaneet näin paljo erilaisia, [kirjoja?]  
 02 lapsi: mis[sä niitä] osastolla?  
 03 seniori: **mitä?**  
 04 lapsi: missä osastolla?  
 05 seniori: **ai tämä kirja löytyy niinkö,**  
 06 lapsi: niin?

#### (11) Esimerkki

- 01 lapsi: emmä tiedä mikä se on.  
 02 seniori: **etkö tiedä mitä on mapit.**  
 03 lapsi: en,

*Mitä*-kysymyssana on tyypillinen avoin korjausaloite, joka ei määrittele sitä, missä kohtaa vuoroa ongelma on (Sorjonen 1997: 126). Esimerkissä 10 ongelma johtunee osittaisesta päällekkäispuhunnasta<sup>3</sup>, jolloin seniori ei saa selvää lapsen kysymyksestä. Seniori siirtää ensin korjausvastuun lapselle, joka toistaa vuoronsa lähes samanlaisena. Tämänkään jälkeen seniori ei ole vielä varma lapsen vuoron merkityksestä, joten hän esittää ymmärrysehdokkaan, eli tulkintaehdotuksen, jonka lapsi vahvistaa oikeaksi. Tilanteessa seniori toimii ohjeiden mukaan, sillä hän ei esitä ymmärtäneensä lapsen vuoroa, vaan tekee kaksi korjausaloitetta ymmärtämisiongelman ratkaisemiseksi.

Esimerkissä 11 seniori tarkistaa ymmärrystään kysymyksellä (r. 2), jossa toistuu lapsen vuorossa esiintyviä elementtejä. *Mikä*-kysymyssana vaihtuu monikkomuotoiseen sanaan *mitä*, ja lapsen yksikkömuotoinen *se* korvautuu seniorin vuorossa monikolla *mapit*. Toiston tarkoitus voi ymmärryksen tarkistamisen lisäksi olla korjata lapsen puhetta, sillä seniori on kysynyt lapselta, missä kohtaa sivulla näkyy *mappeja*.

Ymmärrysongelmat tulevat aineistossa esille vain seniorin aloitteesta. Aineistossa ei ole ainuttakaan kohtaa, jossa lapsi pyytäisi senioria toistamaan tai selventämään omaa puheenvuoroaan, joten mahdolliset ongelmat ymmärryksessä jäävät näin pimentoon sekä seniorilta että ulkopuoliselta tarkkailijalta. Lapsen vähäinen kysymysten esittäminen voi antaa seniorille

<sup>3</sup> Päällekkäispuhunnan alkamis- ja loppumiskohta on merkitty esimerkkiin hakasulkein: [tekstiä]

sen kuvan, että lapsi ymmärtää hyvin kaiken sanotun, mutta siihen luottaminen on ongelmallista juurikin sen seikan valossa, että tuntemattomat sanat paljastuvat tekstistäkin vasta, kun seniori niitä lapselta kysyy. Seniori käyttää kieltä varsin luonnollisesti jo ensimmäisessä tuokiossa, mikä viittaa siihen, että hän on tulkinnut lapsen kielitaidon varsin hyväksi, ja tulkinnaan voivat vaikuttaa myös tuotetun puheen sujuvuus ja lapsen reaktiot, joita äänitteestä ei pysty havainnoimaan. Päällisin puolin vuorovaikutus onkin varsin sujuvaa, eikä ongelmakohtia esiinny kovin paljon. Muutamassa kohdassa käy jopa niin, että käsitteen perusteellinen selittäminen osoittautuu lapsen vuorojen perusteella tarpeettomaksi, kuten seuraavassa esimerkissä näkyy:

### (12) Esimerkki

- 01 seniori: (h)mi(h)täs se(h) mahtaa(h) se(h), haavi tarkoittaa.  
 02 lapsi: törmään. pft,  
 03 seniori: no se tarkoittaa, haavihan on tällanen kun kalastetaan ja,  
 04 lapsi: aa-a?  
 05 seniori: sitten ku ei oikeen, öö s- sitä, kalaa meinaa sitä saada ylös jos se on ka-malan suuri  
 06 lapsi: mm?  
 07 seniori: kala nii sitte käytetään tämmöstä haavia  
 08 lapsi: **tiän,**  
 09 seniori: joka on tämmönen verkkomainen,  
 10 lapsi: mm-m?  
 11 seniori: ja se laitetaan sinne kalan alle niin ei tarvitse nostaa sitten sen, totaa,  
 12 lapsi: **tiän?**  
 13 seniori: ongen varassa sitä si- kalaa sieltä,  
 14 lapsi: **tiän,**

Esimerkki 12 liittyy kielen tasoon ja lapsen reaktioiden seuraamiseen: lapsi ilmaisee useamman kerran ymmärtävänsä, mistä on kyse (r. 8, 12 ja 14), mutta seniori jatkaa siitä huolimatta käsitteen selittämistä. Toisaalta osassa lapsen vuoroista on nouseva intonaatio, jonka seniori voi tulkita kehotukseksi jatkaa selitystä. Esimerkin 12 lisäksi viimeisessä tuokiossa lapsi kerran osoittaa turhautuneisuutta pitkiin käsitteenselityksiin huokaisemalla seniorin selostuksen alkaessa ja lopulta keskeyttämällä tämän pitkän vuoron pyytäen jatkamaan kirjan lukemista eteenpäin. Tämäkin voi tosin johtua monesta syystä: lapsi on saattanut jo mielestään ymmärtää käsitteen tarpeeksi hyvin, mutta toisaalta voi myös haluta päästä nopeasti kirjan loppuun.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

Tämän tutkielman tavoitteena oli seniorin ja lapsen välistä vuorovaikutusta tarkastelemalla selvittää, noudattaako seniori lukutuokioissa selkokiehisen vuorovaikutuksen ohjeita, ja kuinka niiden toteuttaminen käytännössä tapahtuu. Valitsemalla ensimmäisen ja viimeisen lukuokion halusin tuoda tutkimukseen vertailun mahdollisuuden. Ennakkokäsitykseni aineistoon tutustumisen perusteella oli se, että seniori noudattaa ainakin osaa ohjeista, mutta hallitsee keskustelua vahvasti, mikä osoittautui tutkimuksessa paikkansapitäväksi.

Tutkimuksessa selvisi, että seniori toteuttaa muutoin hyvin orientoinnin ohjeita kertoessaan lukuokioiden etenemisestä ja ohjatessaan lasta eri lukuapoihin, mutta kulttuurisia odotuksia hän ei ottanut näkyvästi huomioon. Kuten luvussa 4.1 otin esille, lapsen aktiivisuuteen saattavat vaikuttaa venäläisen kulttuurin odotukset auktoriteetin kunnioittamisesta (Novitsky 2013: 17), vaikka hän onkin asunut Suomessa useamman vuoden. Vuorovaikutuksen kannalta voisi siksi olla hyödyllistä avata lukuokion luonnetta tilaisuutena ja vielä selvemmin ja toisuvammin rohkaista lasta esittämään itse kysymyksiä ja kertomaan omista mielleyhtymistään kirjan tapahtumiin ja sanastoon liittyen.

Kohtaamisen, läsnäolon ja vuorottelun osa-alueessa ongelmallisimmaksi osoittautuivat seniorin pitkät puheenvuorot ja vähäisen tilan antaminen lapselle. Uusien sanojen käsittelyn yhteydessä seniorin pitkät monologit voivat jäädä lapselta ymmärtämättä, sillä ne kuormittavat muistikapasiteettia. Selkokiehisen vuorovaikutuksen ohjeen mukaan vaikeuksia tuottavissa kohdissa tulisi suosia tauotettua ja vuorottelevaa puhetta. (Leskelä 2011b: 288.) Koska lapsen vuorot ovat usein lyhyitä vastauksia seniorin esittämiin kysymyksiin, tuotetun puheen määrä jää näin kokonaisuudessaan hyvin vähäiseksi. Lapsi ei aineistossa kertaakaan käytä uutta sanastoa lukuun ottamatta yhtä toistoa sanasta *rutikuiva*, jonka seniori on edellisessä vuorossaan sanonut *litimärän* vastakohdaksi. Produktiivisten oppimisstrategioiden käyttöönotto todennäköisesti edistäisi lapsen kykyä käyttää uusia sanoja puheessa, sillä pelkkä reseptiivinen oppiminen, kuten lukeminen ja sanan kuuleminen, kehittää produktiivista kielitaitoa vain rajoitetusti (Mondria & Wiersma 2004: 98). NMI:n alku ja loppumittausten perusteella voidaan olettaa, että tarkoitus on kehittää sekä reseptiivistä että produktiivista sanastoa, sillä tehtävänä on selittää palokuntaan liittyviä sanoja sekä käyttää niitä lauseessa. Voisiko näin ollen myös lukuokioissa käyttää aikaa siihen, että uusien sanojen käyttöä harjoiteltaisiin produktiivisesti, esimerkiksi juuri muodostamalla niiden ympärille lauseita?



On mahdollista, että vuorovaikutustilanteen institutionaaliset piirteet ympäristö mukaan lukien vahvistavat epäsymmetriaa ja saavat lapsen omaksumaan roolin, jossa hän on kysymyksiin vastaava osapuoli, kuten opetustilanteelle on tyypillistä (esim. Kleemola 2007: 61). Samaan aikaan seniorin vuorovaikutukseen voivat vaikuttaa ne opetuskäytännöt, jotka ovat olleet vallalla hänen kouluaikanaan ja mahdollisesti vielä silloinkin, kun hän on itse toiminut opettajan ammatissa. En sano, että pedagogisen vuorovaikutuksen piirteistä tulisi pyrkiä kokonaan pois, sillä kyseessä on kuitenkin oppimistilanne, ja seniorien tehtävänä ”opettaa” lapsille uutta sanastoa, mutta selkokielen vuorovaikutuksen näkökulma soisi lapselle enemmän vastuuta ja aloitteellisuutta (Leskelä 2011b: 285, 287).

Ongelmat vuorottelussa heijastuvat myös ymmärryksen tarkistamisen ja korjaamisen osa-alueeseen. Seniori esittää kaikki korjausaloitteet, jotka aineistossa esiintyvät, ja on mahdollon saada selville, kuinka suuren osan lapsi ymmärtää esimerkiksi seniorin pitkistä puheenvuoroista, joiden jälkeen siirrytään heti takaisin lukemisen pariin. On toki mahdollista, ettei suuria ymmärrysongelmia olekaan, sillä päällisin puolin vuorovaikutus on sujuvaa, eikä korjaussekvenssejä ylipäättään esiinny aineistossa montaa. ”Puutteita” seniorin selkokielisessä vuorovaikutuksessa voi siis selittää se, että mummi on katsonut keskustelun niin sujuvaksi, ettei selkokieltä tarvita. Kartion (2009: 10) mukaan avoimessa ja aidossa vuorovaikutustilanteessa ”osaavampi puhuja huomaa, tarvitseeko keskustelukumppani selkokieltä.” On kuitenkin vaikea määritellä, milloin vuorovaikutustilanne on riittävän avoin.

Toinen tutkimuskysymykseni oli, onko toiminnassa havaittavissa muutoksia ensimmäisen ja kymmenennen tuokion välillä. Muutoksia seniorin toiminnassa näkyi vähän, mikä voi selittyä juurikin seniorin muodostamalla käsityksellä lapsen kielitaidosta. Vuorovaikutuksen muutos näkyy paremmin lapsen vuoroissa: lapsi ottaa rohkeammin tilaa itselleen, vaikka seniorin toimintatapa pysyykin melko samanlaisena kautta aineiston. Kehityksen taustalla on todennäköisesti seniorin ja vuorovaikutustilanteen tutuksi tuleminen. Vuorovaikutuksen kehityskaaren näkisi molemmista näkökulmista kenties paremmin, jos aineistona olisi kaikki kymmenen tuokiota.

Vaikka tutkimukseni tarjoaa joitakin vastauksia siihen, mitä lukutuokioissa tapahtuu ja kuinka Lukumummi ja -vaari -toiminta saavuttaa sille asetettuja tavoitteita, herättää se myös monia kysymyksiä. Ovatko selkokielen ohjeet riittävän täsmällisiä käytännössä toteutettaviksi, ja kuinka perehdytyksessä voitaisiin huomioida esimerkiksi lasten vaihteleva kielitaso?

Leskelä (2011a) osoittaa artikkelissaan tarpeelliseksi ymmärrysvaikeuksien osoittamista koskevaan ohjeeseen, ja tämän tutkimuksen tulosten kautta voidaan pohtia esimerkiksi vuorottelun tukemisen ohjetta. Kuinka paljon informaatiota vaikkapa ohje ”Tue tietoisesti keskus-

telun etenemistä vuorotellen” (Leskelä 2011b: 287) loppujen lopuksi antaa? Lyhyetkin vastaukset ovat vuoroja, eikä ohjeessa mainita epäsymmetriaa vuorojen pituudessa ongelmallisena asiana. On myöskin tulkinnanvaraista, missä vaiheessa kysymysten esittäminen muuttuu kiinnostuksen osoittamisesta ”koulumaiseksi kuulusteluksi”, joka voi vähentää keskustelukumppanin intoa osallistua vuorovaikutuksen eteenpäin viemiseen (Leskelä 2011b: 287).

Lukumummi ja -vaari -toiminnassa on aiemman tutkimuksen valossa paljon potentiaalia, sillä lukemisharrastus ja vuorovaikutus äidinkielen puhujan kanssa on todettu kielen oppimisen kannalta hyödylliseksi (Honko 2013: 290, 410; Suni 2008: 206). Kanasen ja Tuis-kun (2014: 115) tutkimuksessa informantit toivoivat tekstin ymmärtämisen tueksi muita ihmisiä, mikä toteutuu lukutuokioissa. Haasteena on kuitenkin tasapainoilu lukuelämyksen ja sanaston opettamisen välillä: kuinka paljon uusia sanoja yhden tuokion aikana kannattaa käydä läpi, jotta lapsi pystyisi ne prosessoimaan ja teksti tulisi kokonaisuutena ymmärretyksi, mutta lukuelämys ei häiriintyisi jatkuvilla keskeytyksillä? Tasapainoon vaikuttaa paljon lapsen kieli-taito, ja perehdytyksessä olisi kenties hyvä ottaa huomioon yleisestikin, kuinka eritasoisten lasten kanssa voi toimia, jotta kaikilla olisi yhtäläinen mahdollisuus kehittyä kielenkäyttäjinä. On mahdollista, että oppimistulokset ovat usein lähtötasoltaan heikommilla parempia, sillä taitavammat kielenkäyttäjät osaavat jo valmiiksi enemmän sanoja. Toisaalta on muistettava, ettei senioreille kannata asettaa liikaa suorituspaineita, jotta lukutuokio pysyisi myös heidän osaltaan rentona ja mukavana tilaisuutena.

Pohtimisen arvoista on myös se, onko kymmenen lukutuokiota vielä riittävä määrä siihen, että lapsi ja seniori tutustuvat toisiinsa tarpeeksi, vai onko ilmapiiri enemmän kiinni seniorin persoonallisuudesta. Avautuisiko esimerkiksi tässä tutkimuksessa tarkastellun lukuparin lapsi enemmän, jos lukutuokiot saman seniorin kanssa jatkuisivat toisen kirjan parissa, ja miten se vaikuttaisi oppimiseen? Mielenkiintoista olisi seuraavaksi ottaa käsittelyyn laajempi aineisto yhdeltä parilta ja tarkastella vuorovaikutusta kaikissa kymmenessä tuokiossa tai jopa pidemmällä aikavälillä. Toinen jatkotutkimuskohde voisi olla selkokielen keinot, jotka tässä tutkimuksessa jäivät lähes kokonaan huomioimatta. Mahdollista olisi myös vertailla eri senioreiden toimintatapoja ja niiden vaikutusta vuorovaikutukseen lukutuokioissa. Vaikka äänitteissäkin riittää vielä runsaasti tutkittavaa, ne eivät mahdollista kattavan keskusteluanalyysin tekemistä, sillä kehollinen viestintä on tärkeä osa vuorovaikutusta. Jatkotutkimuksen kannalta pitäisin videoaineiston keräämistä hyödyllisenä, vaikka pyrkimys onkin ollut kerätä aineistoa mahdollisimman huomaamattomasti, jotta aineiston kerääminen jännittäisi tutkimushenkilöitä mahdollisimman vähän.

## LÄHTEET

- Habermas, Jürgen 1984: *The Theory of Communicative action. Reason and the Rationalization of Society*. Volume 1. London: Heinemann.
- Hakulinen, Auli 1998a: Johdanto. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Vastapaino.
- 1998b: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, Larisa 2014: *Kuuntele ja ymmärrä. Selkokieliset piirteet ja ymmärrettävyyteen vaikuttavat seikat radiouutisissa*. Pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto, Filosofinen tiedekunta. – <https://www.tritonia.fi/fi/e-opin-naytteet/tiivistelma/5997/Kuuntele+ja+ymm%C3%A4rr%C3%A4.+Selkokieliset+piirteet+ja+ymm%C3%A4rrett%C3%A4vyyteen+vaikuttavat+seikat+radiouutisissa> 7.4.2017.
- Honko, Mari 2013: *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteen yksikkö. – <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94544/978-951-44-9251-8.pdf?sequence=1> 2.5.2017.
- IFLA = International Federation of Library Association and Institutions 2010: *Guidelines for easy-to-read materials*. IFLA Professional Reports, No. 120. The Hague: IFLA. – <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf> 3.12.2016.
- Kananen, Laura & Tuisku, Sara 2014: *Tietoa antavan tekstin ymmärrettävyys aikuisten alkeistason S2-oppijoiden näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43658/URN%3aNBN%3afi%3aju-201406091969.pdf?sequence=1> 2.5.2017.
- Kartio, Johanna 2009: *Selkokieli ja vuorovaikutus*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Kleemola, Sari 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- Kulkki-Nieminen, Auli 2010: *Selkoistettu uutinen. Lingvistinen analyysi selkotekstin erityispiirteistä*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. – <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66618/978-951-44-8093-5.pdf?sequence=1> 24.3.2017.
- Kurhila, Salla 2011: Kun ymmärtäminen on vaakalaudalla – kohdentamattomat korjausaloitteet kakkoskielisessä keskustelussa. – Leealaura Leskelä ja Camilla Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* s. 145–183. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Leskelä, Leealaura 2006: Häirittekö mää täs ny teiän keskusteluu? – Selkokieli ja vuorovaikutus. – Leealaura Leskelä & Hannu Virtanen (toim.), *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä* s. 37–60. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

- 2011a: Ymmärrysvaikeuksien käsittelyä kehitysvammaisten henkilöiden ja heidän ohjaajiensa keskusteluissa. – Leealaura Leskelä ja Camilla Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* s. 184–234. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- 2011b: Selkokielen vuorovaikutuksen ohjeet. – Leealaura Leskelä ja Camilla Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* s. 279–298. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- 2016: Saksa johtaa nyt selkokielen tutkimusta. *Selkopuhetta!* -blogi 21.4.2016. – <http://papunet.net/selko/saksa-johtaa-nyt-selkokielen-tutkimusta/> 24.11.2016.
- Leskelä, Leealaura & Lindholm, Camilla 2011a: *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 6. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- 2011b: Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. – Leealaura Leskelä & Camilla Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* s.12–31. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 6. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Leskelä, Leealaura & Virtanen, Hannu 2006: Selkokielen ABC. – Leealaura Leskelä & Hannu Virtanen (toim.), *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä* s. 7–14. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Lilja, Niina 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25630/9789513941161.pdf?sequence=1> 2.5.2016.
- Mondria, Jan-Arjen & Wiersma, Boukje 2004: Receptive, productive and receptive + productive L2 vocabulary learning: what difference does it make? – Paul Bogaards & Batia Laufer (toim.), *Vocabulary in a second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Novitsky, Anita 2013: Venäläisiä käsityksiä perheestä. – Osku Haapasaari & Elina Korhonen (toim.), *Mikä perhe. Perhe eri kulttuureissa* s. 12–21. Helsinki: Väestöliitto. – [https://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/60eb9e62a3cf2f9559e52a43f4539699/1493754303/application/pdf/3098673/MIK%C3%84PERHE\\_netikirja.pdf](https://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/60eb9e62a3cf2f9559e52a43f4539699/1493754303/application/pdf/3098673/MIK%C3%84PERHE_netikirja.pdf) 22.4.2017.
- Sainio, Ari 2000: *Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Kirjoituksia selkokielestä*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Selkokeskus 2015: *Selkokieli*. – <http://selkokeskus.fi/selkokieli/> 8.3.2017.
- Seppänen, Eeva-Leena 1998: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, Marja-Leena 1998: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. –

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1> 2.5.2017.

Thornborrow, Joanna 2002: *Power talk. Language and Interaction in Institutional Discourse*. Harlow: Pearson education.

Tainio, Liisa 2007: Miten tutkia luokkahuonevuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? – Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.

Virtanen, Hannu 2012: *Selkokielen käsikirja*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heino-  
nen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk> 28.4.2017.

Widmark, Martin 2015: *Palokunnan arvoitus*. Helsinki: Tammi.