

LAURA EILOLA

**Aikuisten luku- ja  
kirjoitustaitoon  
tukea tarvitsevien  
suomenopiskelijoiden  
vuorovaikutuskompetenssi  
ja sen kehittyminen  
luokkahuoneen ja arjen  
vuorovaikutustilanteissa**



LAURA EILOLA

Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea  
tarvitsevien suomenopiskelijoiden  
vuorovaikutuskompetenssi ja sen  
kehittyminen luokkahuoneen ja  
arjen vuorovaikutustilanteissa

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunnan

suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi

Tampereen yliopiston Päätalon

luentosalissa D11, Kalevantie 4,

Tampere, 1.4.2023, klo 12

# AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta  
Suomi

<i>Vastuuohjaaja ja Kustos</i>	Professori Niina Lilja Tampereen yliopisto Suomi	
<i>Ohjaaja</i>	Professori Arja Piirainen-Marsh Jyväskylän yliopisto Suomi	
<i>Esitarkastajat</i>	Professori Salla Kurhila Helsingin yliopisto Suomi	Akatemiatutkija, dosentti Teppo Jakonen Turun yliopisto Suomi
<i>Vastaväittäjä</i>	Yliopistonlehtori, dosentti Lari Kotilainen Helsingin yliopisto Suomi	

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2023 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-2807-8 (painettu)  
ISBN 978-952-03-2808-5 (verkkojulkaisu)  
ISSN 2489-9860 (painettu)  
ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2808-5>



Tampereen yliopiston painetuissa väitöskirjoissa on kompensoitu painatuksesta aiheutuneet hiilidioksidipäästöt.

PunaMusta Oy – Yliopistopaino  
Joensuu 2023

To those who find language to be (also) beyond words



# ESIPUHE

Jos minun pitäisi valita yksi henkilö, jolle olen kiitollinen tämän väitöskirjan valmistumisesta, se kiitos kuuluu pääohjaajalleni professori Niina Liljalle. Kiitän Niinaa ensinnäkin siitä, että hän otti minut tekemään väitöskirjaa Emil Aaltosen Säätiön rahoittamaan Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa (Avut) -projektiinsa vuonna 2017. Kiitos lempeästä ja hersyvän huumorintajuisesta mutta silti äärimmäisen asiantuntevasta, tarkasta ja määrällisesti runsaasta ohjauksesta työni eri vaiheissa! Kiitos Niinalle myös niin moniin työni kannalta relevantteihin ja kiinnostaviin henkilöihin tutustumisen mahdollistamisesta. Myös toista ohjaajaani, professori Arja Piirainen-Marshia, haluan lämpimästi kiittää kaikesta siitä tuesta ja avusta, jonka olen tämän prosessin aikana saanut. Pidän molempia ohjaajiani harvinaislaatuisten valoisina ja lämpiminä ihmisinä, jotka pulppuavat positiivista energiaa ympärilleen. Ihailen heistä kummankin rautaista vuorovaikutuskompetenssia, vankkaa asiantuntemusta ja kyltymätöntä intoa vuorovaikutuksessa toimimista ja oppimista kohtaan. On ollut uskomaton etuoikeus olla näiden kahden supernaisen ohjauksessa!

Työni esitarkastajia, professori Salla Kurhila ja dosentti Teppo Jakosta, kiitän erittäin asiantuntevista, tarkkanäköisistä ja rakentavista esitarkastuslausunnoista, joiden avulla olen saanut hiottua väitöskirjani huomattavasti paremmaksi vielä prosessin loppuvaiheessa. Teppoa kiitän erityisesti inspiroivista näkökulmista liittyen multimodaalisuuteen ja interkorporeaalisuuteen. Sallalle kiitos vankasta keskustelunanalyttisestä osaamisesta kumpuavien kommenttien lisäksi varsinkin tekstin suoraviivaistusehdotuksista. Kaikista jäljelle jääneistä rönsyilyistä kannan tietysti itse vastuun. Dosentti Lari Kotilaista kiitän lämpimästi lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Olen vuosien varrella ymmärtänyt, että eri tutkimusryhmiin kuuluminen on väitöskirjatutkijalle suuri etuoikeus. Kiitos Niinan lisäksi kaikille muillekin ihanille Avut-projektin tutkijoille eli Anna-Kaisa Jokipohjalle, Terhi Tapaniselle ja Johanna Saariolle, joiden kanssa olen saanut datasessioissamme, seminaareissamme ja kirja-projektimme käänneissä käydä innostavia keskusteluja suomen kielen oppimisesta vuorovaikutuksessa. Johannaa kiitän myös siitä, että hän alun perin vinkkasi Niinan projektista minulle. Kaikkia Multiactions (eli ”Break Dancers of the 5<sup>th</sup> floor”) -tutkimusryhmän jäseniä (jo mainittujen lisäksi Nathalie Schümchen, Joono Poikonen,

Hanna-Ilona Härmävaara ja Loanne Janin) kiitän riemukkaista hetkistä mitä multimodaalisimman ja eleganteimman toiminnan (tutkimisen) parissa!

Thank you to Professor Gabriele Kasper for all your support and for sharing your expertise on CA-SLA that you let me learn in your inspiring seminar at the University of Hawai'i at Mānoa in Spring 2019! I would also like to thank all the insightful fellow (doctoral) students who participated in Dr Kasper's seminar and whom I got to know during my stay in Honolulu. Mahalo to Ann Tai Choe, Junichi Yagi, Yuichiroh Yamada, Yuka Matsutani, Yu-Han Lin, Yang Liu, Robin Caselli, Lin Chen, Wang Lin, Koyuki Mitani, and Mengying Zhai. The months in Hawai'i were unique and the most unforgettable time of this PhD project! I am also grateful to Emeritus Professor Jack Bilmes for his contribution to my work. His memory rests gently on my soul.

I want to thank all the “Wilders” and multimodality in L2 interaction and learning -people for letting me be inspired by your unique expertise and enthusiastic and creative outlook on language use and learning. It has been great and fun to co-operate with you in the encouraging atmosphere of all the meetings. In addition to those who I have already mentioned, I would like to thank Professor Johannes Wagner, Dr Søren Wind Eskildsen, Professor Jan Svennevig, Professor Steven Thorne, Professor Olcay Sert, Professor Tim Greer, Professor Guðrún Theodórsdóttir, Professor Tommi Jantunen, Dr Leila Käätä, Dr Silvia Kunitz, Dr Pawel Urbanik, Dr Kristian Mortensen, Dr Rue Burch, Dr Mary Jensen, Dr Anna Puupponen, Gulla Brynjólfsdóttir, Jenny Gudmundsen, and Minttu Vääntinen.

I am very grateful to the PIPE network for organizing the EMCA bootcamps that I have attended twice. Those intensive courses have greatly boosted my EMCA learning and have simultaneously been awesome memories. I would like to thank all the “adults” and the fellow doctoral researchers that have participated with me in the bootcamps in December 2017 and 2018. In addition to those excellent scholars already mentioned, I would like to express my gratitude to Professor Jakob Steensig, Dr Dennis Day, Professor John Hellermann, Professor Simona Pekarek Doehler, Professor Gitte Rasmussen, Dr Rineke Brouwer, Dr Klara Skogmyr Marian, Dr Søren Sandager Sørensen, Dr Safinaz Büyükgüzel, Dr Lars Jensen, Dr Thomas Toft, Dr Jessica Hansen, Adam Jones, Sophia Fiedler, from whom I have learnt so much on linguistics and language learning from the CA perspective. It is great how many CA people I have got to know in the bootcamps in Denmark. Actually, I always feel homey when spending time with CA people: that is why I am happy that during this project I have also got to know and would like to thank Dr Ufuk Balaman, Dr Melinda Dooly, Dr Mai Frick, Dr Pilvi Heinonen, Dr Maija Hirvonen, Mari



Holmström, Dr Sakari Ilomäki, Dr Heidi Jauni, Dr Julia Katila, Professor Tiina Keisanen, Dr Anniina Kämäräinen, Minttu Laine, Professor Esa Lehtinen, Dr Inkeri Lehtimaja, Ivana Leinonen, Professor Camilla Lindholm, Dr Aija Logren, Dr Kreetta Niemi, Dr Riikka Nissi, Dr Tuire Oittinen, Dr Jenny Paananen, Dr Kaisa Pietikäinen, Katriina Rantala, Professor Sara Routarinne, Sara Rönnqvist, Dr Samu Pehkonen, Heidi Spets, Dr Kimmo Svinhufvud, Dr Sanni Tiiainen, and Maija Tjukanov who have all (in a way or another) boosted my work during this process. Special thanks to Dr Cheikhna Amar whom Niina invited to Tampere in Autumn 2019 and who let me get some sense of what is done in the most essential ones of those numerous Arabic sequences in my data. Thank you so much for your help!

Langnetin *Multimodaalisuus vuorovaikutuksessa* -teemaryhmää haluan lämpimästi kiittää ympäri Suomen järjestelyistä työpajoista. Erityinen kiitos Antti Kamuselle, Marjukka Käsmälle, Tiina Eilitälle, Iira Rautiaiselle, Heidi Puputille ja Minttu Vääntiselle, jotka ovat näitä tapaamisia oman väitöskirjatutkimukseni aikana järjestäneet! Langnetia kiitän myös organisaatiossani. On hienoa kuulua tällaiseen verkostoon! Jo mainittujen henkilöiden lisäksi kiitän Langnetin toiminnan yhteydessä tekstieni kommentoinnista myös Petteri Laihosta, Tamás Szabóa, Henna Heinosta, Päivi Iikkasta, Milja Seppälää ja Pauliina Sopasta.

Kiitos kaikille kanssani yhtä aikaa (ja usein samassa materiaalisessa ympäristössä) väitöskirjaansa väkertäneille kohtalotovereille. On ollut hienoa pätkäillä erilaisia tiedekysymyksiä yhdessä. Kiitos erityisesti Hilka Paldaniukselle ja Kirsi Sandbergille ryhmäpainekirjoitussessioista ja virkistävästä lounaista. Haluan kiittää myös suomen kielen tutkinto-ohjelmassa väitöskirjaa tekeviä (tai jo tohtoroituneita) tohtori Maija Tervola, tohtori Olli Kuparista, Idastiina Valtasalmea, Anna Weckströmiä, Roni Hermoa, Joonas Vakkilaista ja Emilia Tuuria sekä myös tässä roolissa erityisesti Anna-Kaisa Jokipohjaa ja Joonas Poikosta.

Thank you to Multiling at the University of Oslo for organizing Winter School on issues in second language learning with(in) marginalized populations in February 2020. Thank you to the lecturers: Professor Martha Bigelow, Professor Anne Golden, Dr Toril Opsahl, Professor Ingebjørg Tonne, and Dr Yesim Sevinc. Special thanks to Martha for sharing strong expertise on second language learning by adults with emergent literacy and being so inspiring researcher and educator. Martha, you rock! Thank you also to all the great fellow doctoral researchers: Dr Kate Paterson, Dr Himmet Saritas, Dr Melissa Hauber, Dr Danielle Jeffery, Rime Zouiten, Rehema Yue Mreju, Jack Pulman-Slater, Yaqiong Xu, Dianna Walla, Kuhle Sentwa, Francesca Festi, Nuranindia Endah Arum, Ruochen Ning, and Mari W. Andersen for all the interesting discussions.

I also want to thank Professor Johannes Riquiet and our seminar group at the Tampere University! I have learnt a lot on science and academic discussion from you all. Thank you to Dr Hanna Limatius, Emilia Luukka, Henrik Oksanen, Hanne Juntonen, Eeva Kuikka, Jenni Ylönen, Jenni Räikkönen, Qiuliang Li, Pasi Metsä, Monica Sánchez Torres, Anna-Tine Jedele, Annamari Korhonen, Airin Tegelman, Nicholas Wanberg, and Danial Molooghi.

Langnetin lisäksi toinen minulle merkityksellinen valtakunnallinen verkosto on Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys *AFinLA*, jonka hallituksen sihteerinä minulla on ollut ilo toimia tammikuusta 2021 lähtien ja näin olla yhdistystoiminnan kautta mukana edistämässä tärkeänä pitämäni soveltavan kielitieteen asiaa. Kiitos siis hallituskausillani yhdistyksen puheenjohtajina toimineille Lotta Lehdelle ja Irina Piipolle sekä muille hallituksen jäsenille eli Pilvi Heinoselle, Mari Hongolle, Maria Kokille, Petteri Laihoselle, Heini Lehtoselle, Saija Merkelle, Hillamaria Pirhoselle, Joonas Råmanille, Maria Pyyköselle, Laura Pihkala-Postille sekä rahastonhoitaja Maija Lappalaiselle.

Kiitos emeritaprofessori Maisa Martinille, joka onnistui innostamaan myös minut S2-alalle ja ohjasi Sara Tuiskun kanssa yhdessä kirjoittamani maisterintutkielman. Erityisen kirokkaasti muistan sen, kun Maisa muistutti meitä kerran graduseminaarissa siitä, että kirjoitettu kielimuoto ei ole kenenkään äidinkieli. Maisterintutkielmamme toiselle tarkastajalle, Minna Sunille, kuuluu erityiskiitos vaikuttamiseen käsitykseeni monikielisydestä. Minna on tukenut koko tutkimushankettamme myös konkreettisin teoin. Kiitos siitäkin! Kiitos myös Taina Tammel-Laineelle, jolla on harvinaislaatuista asiantuntemusta toisen kielen ja luku- ja kirjoitustaidon oppimisen yhteydestä. Kiitos tämän aihepiirin keskusteluista myös *Perustaidot baltuun* -hankkeen Heidi Vaaralalle, Minna Bogdanoffille, Sanni Törmäselle, Sari Sulkuselle ja Katarzyna Kärkkäiselle, eri seminaareissa ja konferensseissa Eva Malessalle, Tanja Seppälälle ja Pauliina Peltoselle sekä *Lukutaitoverkoston* jäsenistä varsinkin Anna Nylund-Oravalle, opetusneuvos Katri Kuukalle, Taru Elorannalle ja Kaisa Häkkiselle. Moreover, thank you to all LESLLA people worldwide! Special thanks to Kaatje Dalderop, Louise Shepperd, and Theresa Wall.

Tampereen yliopiston tutkijakoulua ja *TOHTOS*-verkostoa kiitän kiinnostavista, antoisista ja kunkin väitöskirjatutkijan omaa projektia tukevista opintojaksoista. Erityisesti haluan kiittää Kate Moorea ja Ira Virtasta samaan aikaan sekä hulvattomista että erittäin tehokkaista kursseista. Kiitos kuuluu myös Tampereen yliopiston Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunnan suomen kielen tutkinto-ohjelmalle ja tutkimuskeskus *Pluralille*. Kiitos kielten yksikköä luotsaavalle Kaisa Koskiselle. Kiitos Maija Hirvoselle ja Camilla Lindholmille kirjoitusretriittien ja -sessioiden

järjestämisestä! Fennisteistä kiitos erityisesti professori Johanna Vaattovaaralle, Unni-Päivä Leinolle, Liisa Mustanojalle, Maija Surakalle ja Maija Belliardille! Kiitos myös Teho-koulutuksen kollegoilleni eli Taina Pitkäselle, Tuula Korhoselle, Saija Pyhäniemelle ja Tea Seppälälle.

Entistä työnantajaani Jyväskylän yliopiston kielikeskusta (nyk. Movi) ja sen johtajaa Peppi Taalasta kiitän kehittämiseen ja innovatiiviseen ajatteluun kannustavasta suhtautumisesta kieltenoppimiseen, mikä sai ajatuksen väitöskirjaprojektista minussa alun perin kytemäänkin. Kielikeskuksesta (nyk. Movista) kiitän myös kaikkia työkaivereitani ja erityisesti S2-kieliryhmää, jossa kanssani samaan aikaan reilun kolmen vuoden aikana työskentelivät Johanna Saario, Sirkku Kronholm, Maaria Oksala, Tuija Lehtonen, Johanna Eloranta, Jenni Hirvonen, Reetta Niinisalo, Aija Virtanen, Minna Sorri, Auli Lehtinen, Henna Puhakka, Heidi Vaarala, Meri Luoma, Sirpa Laitinen ja Maiju Strömmer. Haluan erityisesti kiittää Maariaa ja Sirkkua riemukkaista niin tutkimustani kuin elämäänikin monin tavoin rikastuttaneista illallisista Maarian ”kämpillä”. Lisäksi eri tavoin maisteriopintojeni aikana minua S2:n tai opettamisen polulla ohjanneita Eija Aaltoa, Päivi Soinista, Maire Vidgrenia, Seita Vähäsöyrinkiä ja Henna Puhakkaa kiitän inspiroivan kehittämismielisestä suhtautumisestanne kielipedagogiikkaan, mikä on kirvoittanut myös minussa halun sukeltaa kieltenoppimisen maailmaan yhä syvemmälle. Kiitos myös kaikille entisille opiskelijoilleni ja oppilailleni, jotka ovat päästäneet minut osalliseksi oppimisprosesseihinsa. On ollut kunnia kulkea rinnallanne seuraamassa erilaisia oppimisen polkuja!

In Summer 2015, my employer was Concordia Language Villages in Minnesota, in USA. I would like to thank Dr Amy Tervola-Hulthberg who was (and still is) the dean of our village at Salolampi. Thank you also to all my Salolampi colleagues and the kids/teens (that many are not kids anymore) for a memorable and the most Finnish summer beyond Finland! Many times, we have been recalling that summer, talking about language immersion, and laughing so much with Minna and Ville Bogdanoff, Maija Maukonen, Maiju Mäkelä, and Heli Ojanen. Thank you for those great conversations! Kiitos lisäksi tieni Salolammelle viitoittaneelle Hanna Männikkölähelle, joka on todellinen Salolampi-konkari ja myös S2-alan monitoimija.

Kiitos kaikista materiaalisista resursseista, jotka ovat mahdollistaneet tutkimuksenteon. Lämmin kiitos tutkimustyöni rahoittajille, Emil Aaltosen Säätiölle, Suomen Kulttuurirahastolle ja Tampereen yliopiston Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunnalle sekä matka-avustuksia minulle myöntäneille Tampereen yliopiston ITC-tiedekunnalle, Suomalaiselle Konkordia-liitolle, Tampereen yliopiston tukisäätiölle ja Tampereen yliopiston kansainvälisen liikkuvuuden palveluille! Kiitos Tampereen yliopiston mainiolle kirjastolle uskollisesta lukuisten hankintaehdotusteni

toteuttamisesta! Myös fyysisellä tilalla on suuri vaikutus toimintaan: kiitos työpisteen vuosien varrella kanssani jakaneille emeritaprofessori Krista Varantolalle, Annukka Saarenmaalle sekä jo mainituille Multiactions-tutkimusryhmän muille jäsenille. Kiitos myös kahvipöytäkeskusteluista Mehdi Ghasemille, Nanni Jolmalle ja Anna Kuutsalle!

Olen hyvin kiitollinen, että minulla on väitöskirjaprojektini jälkeen yliopistolla kiinnostava paikka, jossa jatkaa tutkimuksen tekemistä. Kiitos Jaana Parviaisen johtamalle monitieteiselle DIG1t0-hankkeelle! Jaanan lisäksi lämmin kiitos Camilla Lindholmille, Hannele Palukalle, Paula Alaselle, Juho Rantalalle, Anne Koskelle, Sini Teräshahteelle, Tiia Annalalle ja Emma Suokkaalle.

Kiitos kuuluu jo mainittujen suomenopetuksen parissa toimivien ystäväni lisäksi Sara Tuiskulle ja Roosa Rentolalle siitä, että olette luoneet kanssani tyypillisesti etänä toteutuvan osallistumiskehikon, jossa on tila kaikenlaisille kysymyksille ja pohdinoille. Kiitos myös eri tavoin suomen kielen parissa työskenteleville Liisa Petäjistölle, Heidi Paasikunnakselle, Eveliina Laurilalle ja Johanna Pensaalle. Kiitos jo mainittujen lisäksi vankkumattomasta tuesta kaikille muillekin rakkaille ystäväillen! Kiitos Janitalle, Tiialle, Sohville, Räikälle, Kala-Jannelle, Jaanalle, Marikalle, Pajun ja Tanelin perheelle sekä kummilapselleni Aatokselle perheineen siitä, että olette tuoneet arkeen (ja juhlaan) tärkeää vastapainoa tutkimukselle. Kiitos myös rakkaat Eevi, Pekka ja Pena kaikista Kuopiossa ja Kuusamossa vietetyistä yhteisistä hetkistä, jotka ovat vieneet ajatukset välillä pois tutkimuksesta. Omaa rakasta lapsuuden perhettäni, isää, äitiä ja Maria, haluan kiittää kaikesta saamastani tuesta vuosien varrella. Kiitos, että olette kannustaneet minua toisaalta käyttämään kaiken potentiaalini mutta samaan aikaan säilyttämään oppimisen ilon! Loppuvaiheessa olette mahdollistaneet tieteen tekijän yhden tärkeimmistä resursseista: ajan. Tästä olen pohjattoman kiitollinen.

Kiitos kaikille tämän tutkimuksen osallistujille: opiskelijoille, opettajille, oppilaitoksille, torimyyjille sekä kahviloiden, ravintolan ja apteekin henkilöstölle! Ilman teitä tutkimusta ei olisi voinut tehdä. Kiitollisuuteni on kehollista: tunnen rinnassa lämpöä aina, kun ajattelen teitä.

Aloitin väitöskirjani tilanteessa, jossa olin juuri muuttanut uuteen kaupunkiin tutusta Jyväskylästä, akateemisesta synnyinkaupungistani, johon oli jäänyt monia minulle tärkeitä ihmisiä. Kaikkein rakkaimpiani, elämänkumppaniani Peteä ja lastamme Elmaa, kiitänkin kaikkein arvokkaimpien arjen vuorovaikutustilanteiden jakamisesta. Ne ovat kotouttaneet minut Pirkanmaalle. Toivon, että kotimme lähialueen lenkkeilyreitit säilyvät jatkossakin eivätkä jää Puskiaisten moottoritien alle.

Kysyin lapsena äidiltä, onko älykkäällä ja viisaalla jotain eroa. Viisas äitimme vastasi siteeraten vanhaa sananlaskua: ”Älykäs selviää tilanteista, joihin viisas ei joudu.” Väitöskirjaprosessini aikana olen totisesti ollut tilanteissa, joissa omat

ongelmanratkaisutaitoni ovat olleet koetuksella. Kaikilta edellä mainituilta viisailta henkilöiltä – ja myös monelta muulta – saatu tuki on näissä tilanteissa ollutkin äärettömän arvokasta, usein välttämätöntä. Toisaalta uskallan väittää, etten kaikkiin näihin tilanteisiin enää ajautuisi, joten oppimistakin on ilmeisimmin tapahtunut.

Pirkkalassa 23.2.2023

Laura Eilola



# TIIVISTELMÄ

Tässä väitöskirjassa analysoidaan luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen käyttöä, vuorovaikutuskompetenssia ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutuskompetenssilla tarkoitetaan kykyä osallistua sosiaaliseen toimintaan kulloisessakin tilanteessa tavalla, joka on vuorovaikutuskumppaneiden ymmärrettävissä ja hyväksyttävissä. Tutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutustilanteita, joihin aikuiset luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat suomen kielen opiskelijat osallistuvat toistuvasti ja joissa keskeisiä ovat tietyt sosiaaliset toiminnot, kuten sanojen selittäminen ja erilaiset pyynnöt. Tutkimuksessa analysoidaan, millaisin kielellisin, kehollisin ja materiaalisin resurssein osallistujat muotoilevat näitä toimintoja ja miten toiminnot rakentuvat ja sijoittuvat osaksi toimintajaksoja. Lisäksi työssä tarkastellaan, miten osallistujien vuorovaikutuskompetenssi kehittyy näissä toistuvissa ja osallistujille relevanteissa vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimuksen pitkittäisaineisto on kerätty videoetnografisesti seuraten aikuisten luku- ja kirjoitustaitokoulutuksen opiskelijoiden osallistumista erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin kahdeksan kuukauden ajan. Videoaineistoa on yhteensä kahdesta eri oppilaitoksesta ja neljästä ryhmästä. Luokkahuonevuorovaikutuksen lisäksi aineistoon kuuluu videonauhoituksia ryhmien kanssa toteutetuista pedagogisista kokeiluista, joissa opiskelijat osallistuivat erilaisiin asiointitilanteisiin. Yhteensä videoaineistoa on 123 tuntia. Nauhoitteiden lisäksi aineistoon kuuluu etnografisesti kerättyjä kenttämuistiinpanoja ja valokuvia osallistujien toiminnasta, oppimateriaaleista ja oppimisympäristöistä. Tutkimuksen teoreettis-metodologinen viitekehys on multimodaalinen keskusteluanalyysi. Analyysissa on hyödynnetty myös etnografista otetta.

Tulokset on raportoitu neljässä osatutkimuksessa. Ne näyttävät, miten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat aikuiset suomenopiskelijat hyödyntävät tarkoituksenmukaisesti kehollisia ja materiaalisia resursseja oppimisprosessiensa kannalta keskeisten sosiaalisten toimintojen, esimerkiksi sanojen selittämisen ja erilaisten pyyntöjen, muotoilussa. Luokkahuonevuorovaikutuksessa ja erilaisissa luokan ulkopuolisissa asiointitilanteissa he hyödyntävät muun muassa kuvaavia ja osoittavia eleitä sekä kehollisia esityksiä, jotka ovat kytköksissä kulloisenkin vuorovaikutustilanteen materiaaliseen ympäristöön. Lisäksi erityisesti älypuhelimien ja oppimateriaalin merkitys

nousee keskeiseksi erilaisten sosiaalisten toimintojen muotoilussa ja vuorovaikutuskompetenssin kehittämisessä. Tulokset näyttävät, että kielenkäyttö ja -oppiminen ovat perustavanlaatuisesti kehollisia ja kytköksissä vuorovaikutustilanteiden materiaaliseen ympäristöön. Tämä tulisi ottaa entistä paremmin huomioon sekä tutkimuksessa että aikuisten kielikoulutuksessa.

Kehollisuuden lisäksi keskustelukumppaneiden tuki on merkittävää sekä tarkasteltujen sosiaalisten toimintojen muotoilemisen että vuorovaikutustilanteiden etene-  
misen kannalta. Tulokset osoittavat, että vaikka yksittäisen sosiaalisen toiminnon muotoilu sujuisikin luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevalta toisen kielen käyttäjältä suhteellisen vaivatta, toiminnan jatkaminen voi olla haastavaa: keskustelukumppanin responssi kakkoskielisen aloitteeseen voi olla yllättävä ja siihen pitäisi osata reagoida luontevasti. Toisen kielen oppimista koskevassa pitkittäistutkimuksessa olisikin tarkoituksenmukaista käyttää enemmän analyyttisenä yksikkönä sekvenssiä: tietyyppisten sekvenssien vertailu eri aikapisteissä voisi tuoda selvemmin näkyväksi nimenomaan vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä.

Luokkahuonediskurssi on erityinen ja uusi sellaiselle henkilölle, jolla on ennestään vähän koulutustaustaa. Tällaisen oppijan opinpolun kannalta voikin olla relevanttia tarkastella, miten juuri luokassa opitaan osallistumaan ja oppimaan. Tämä on merkittävää erityisesti oppimaan oppimisen strategioiden kannalta, ja näiden taitojen karttumisen tukeminen on aivan keskeistä myös kielenoppimisessa ja -opettamisessa.

Asiasanat: multimodaalinen keskusteluanalyysi, kehollisuus, vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen, suomi toisena kielenä, aikuiset luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat suomenopiskelijat



# ABSTRACT

Interactional competence is defined as the ability to communicate in interactions in a way that is understandable and acceptable for the interlocutors. This dissertation analyses recurrent interactions in which adult Finnish as a second language and literacy students with migrational background participate in and in which certain social actions, such as vocabulary explanations and different requests, are relevant. The study examines what kind of linguistic, embodied, and material resources the participants use to formulate these social actions, and how these actions are constructed and positioned in sequences. Furthermore, the dissertation analyses how the participants' interactional competence develops in these recurrent and relevant interactions.

The longitudinal data for the study were collected video-ethnographically both from classroom interactions and everyday life encounters during eight months with groups of adult second language and literacy learners in Finland. Altogether, the data involve classrooms interactions from four groups in two different institutes. There were five teachers for the groups altogether. In addition to the classroom interactions, four data sets come from pedagogical experiments that were conducted as part of the integration training for adult newcomers and involved participation in real life service encounters. The data comprise approximately 123 hours of video recordings, field notes, and photographs on participants' action, teaching materials, and learning environments. The main method of analysis is multimodal conversation analysis. In addition, information gathered during ethnographic fieldwork with the participant group is utilised to obtain a holistic view on social interaction in which the participants engage in.

The results have been reported in four sub-studies. They show that adult second language literacy students with migrational background draw on embodied and material resources to design social actions that are relevant for participation in classroom interactions and in various out-of-class service encounters. The analyses demonstrate that the participants draw on depictive and deictic gestures, embodied enactments, smartphone, and study materials to formulate many these social actions. The results suggest that language use and learning are fundamentally embodied

phenomena and sensitive to the local material environment. This deserves more attention in both research and language education.

In addition to embodiment, the support by interlocutors is crucial for both the design and sequential structure of the analysed social actions. Furthermore, the results demonstrate that even though an adult second language literacy student could formulate a single social action relatively easily, it might be challenging for them to continue the action in a relevant way: the co-participant might give an unexpected response and still the second language user should be able to react appropriately. Thus, we should take the sequence as the analytical unit in investigating second language interaction and learning. This could add to our understanding of the development of interactional competence.

Classroom discourse is special and new for people who have little history with formal education. From the perspective of holistic learning process of these individuals, it is relevant to analyse how they learn to participate and learn in the classroom. A better understanding of the resources and practices that these learners deploy in participating in interaction will provide new insight into learning-how-to-learn strategies, which are crucial in language learning.

Key words: multimodal conversation analysis, embodiment, the development of interactional competence, Finnish as a second language, adult second language and literacy students

# SISÄLLYS

Alkuperäisjulkaisut.....	xxi
1 Johdanto.....	23
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat.....	23
1.2 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	26
1.3 Väitöskirjan rakenne.....	27
2 Aikuiset luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat toisen kielen oppijat.....	32
2.1 Käsitteelliset valinnat.....	32
2.2 Aiempi LESLLA-tutkimus ja työn suhde siihen.....	37
2.3 Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutus Suomessa .....	40
3 Multimodaalinen keskusteluanalyysi työn teoreettis-metodologisena viitekehyksenä .....	44
4 Toisen kielen käyttö ja oppiminen vuorovaikutuksessa.....	54
4.1 Vuorovaikutuskompetenssi.....	55
4.2 Kognitiokäsitykset .....	60
4.3 Luokkahuone kielen käytön ja oppimisen ympäristönä .....	63
4.4 Arjen vuorovaikutustilanteet kielen käytön ja oppimisen ympäristönä .....	69
5 Aineisto ja menetelmät .....	76
5.1 Aineistonkeruun kulku ja etnografinen ote aineistonkeruuseen .....	76
5.2 Tutkimusaineiston kuvaus.....	81
5.2.1 Opetus- ja ohjaustilanteista kerätty aineisto.....	81
5.2.1.1 Ryhmä 1 .....	83
5.2.1.2 Ryhmä 2 .....	84
5.2.1.3 Ryhmä 3 .....	85
5.2.1.4 Opetus- ja ohjaustilanteista kerätyn aineiston koonti... ..	86
5.2.2 Pedagogiset kokeilut ja niistä kerätty aineisto.....	90
5.2.3 Fokusosallistajat .....	94
5.2.3.1 Älypuhelimien käyttöä tarkasteleva osatutkimus: Ali ...	94
5.2.3.2 Vuorovaikutuskompetenssin kehitymistä tarkasteleva osatutkimus.....	94
5.3 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät .....	97

5.3.1	Aineiston käsittely .....	97
5.3.2	Multimodaalinen keskusteluanalyysi ja (video)etnografinen ote tutkimukseen .....	101
6	Osatutkimusten koonti ja tulosten pohdinta .....	108
6.1	Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit sanelun jälkeisissä aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen luokkahuonevuorovaikutuksessa .....	108
6.2	Älypuhelin kognitiivisena artefaktina tukemassa osallistumista pedagogisen kokeilun eri vaiheisiin .....	112
6.3	Pyyntösekvenssit aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomen kielen käyttäjien ja edistyneiden suomen kielen käyttäjien välisissä keskusteluissa .....	114
6.4	Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen luokkahuonevuorovaikutuksessa .....	116
6.5	Tulosten yhteenveto ja merkityksen pohdinta .....	128
	Lähteet .....	137
	Liitteet .....	179
	Liite 1. Puheen litterointimerkit .....	181
	Liite 2. Suostumus tutkimusaineiston käyttöön.....	183
	Julkaisut .....	185

## **Kuvioluettelo**

*Kuvio 1.*

*Kuva 1. Alkuperäinen teksti*

*Kuva 2. Luokkahuoneen fläppitaulu*

## **Taulukku**luettelo

*Taulukko A. Artikkelien tutkimuskysymykset*

*Taulukko B. Ryhmän 1 yleisin järjestys*

*Taulukko C. (Luokka)opetustilanneaineisto*

*Taulukko D. Asiointitilanneaineisto*

*Taulukko E. Aineiston käyttö artikkeleissa*



# ALKUPERÄISJULKAISUT

- I EILOLA, LAURA 2020. Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit aikuisten S2-lukutaito-opiskelijoiden luokkahuonevuorovaikutuksessa. – *Virtittäjä*, 124 (2) s. 243–277.
- II EILOLA, LAURA – LILJA, NIINA 2021. The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. – *The Modern Language Journal*, 105 (1) s. 294–316.
- III EILOLA, LAURA 2022. The design of requests by adult L2 users with emergent literacy. – *Classroom Discourse*.
- IV EILOLA, LAURA (Käsikirjoitus lähetetty arvioitavaksi). Aikuisten suomen kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoiden osallistumisen keinojen kehittyminen luokkahuonevuorovaikutuksessa

## Selvitys yhteisartikkelin II tekijyydestä

Olen kerännyt osatutkimusta varten aineiston yhdessä Terhi Tapanisen kanssa. Tapaninen oli mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa kyseisessä osatutkimuksessa tarkasteltua pedagogista kokeilua. Tämän osatutkimuksen aineistoa ovat lisäksi läpikäyneet myös Terhi Tapaninen, Anna-Kaisa Jokipohja ja Niina Lilja, mutta olen ollut vastuussa aineistonosan käsittelystä ja tehnyt suurimman osan osatutkimuksen II analyysistä kirjoittamalla osatutkimuksen ensimmäisen version. Sen jälkeen olemme Niina Liljan kanssa yhdessä kirjoittaneet artikkelin II taustoituksen ja yhteenvedon. Tapanisen kanssa yhdessä kerättyä aineistoa on käytetty myös osatutkimuksessa III.





# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Maailmassa on 773 miljoonaa yli 15-vuotiasta luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevaa henkilöä (UNESCO Institute for Statistics 2020). Suuri osa heistä joutuu elämänsä aikana jättämään epävakaiden olojen vuoksi alkuperäisen kotimaansa ja hakemaan turvapaikkaa muualta. Uudessa asuinmaassaan he ovat yleensä uuden haasteen edessä: heidän tulee oppia samanaikaisesti sekä uusi kieli että luku- ja kirjoitustaito. Suomessakin suuri osa maahanmuuttajista osallistuu erilaisiin kielikoulutuksiin, ja jotkut heistä tarvitsevat tukea myös lukemiseen ja kirjoittamiseen (OKM 2017; Väätäinen 2022). Yksilö tarvitsee sekä suomen kielen taitoa<sup>1</sup> että luku- ja kirjoitustaitoa paitsi jatko-opinnoissaan ja työmarkkinoilla myös omassa arjessaan: uuteen kotimaahan kiinnittymisen kannalta ne edistävät yhtäältä osallistumisen kokemuksia ja toisaalta aktiivisena kansalaisena toimimista (Intke-Hernandez 2020; Suni & Tammelin-Laine 2020; Tammelin-Laine tulossa 2023).

Myös kaikki alkavan luku- ja kirjoitustaidon vaiheen aikuiskoulutusta keskeisesti määrittävät ohjeistukset painottavat aktiivista kansalaisuutta ja yksilön toimijuutta osana yhteiskuntaa (Opetushallitus 2012: 9; Opetushallitus 2017: 15, Opetushallitus 2018: 8; ks. myös dokumenttianalyysi Tammelin-Laine tulossa 2023). Ympäröivän yhteisön käyttämän kielen oppiminen on tämän tavoitteen saavuttamisessa aivan erityisen tärkeässä osassa (ks. esim. Opetushallitus 2012; Opetushallitus 2017). Kotoutumislain uudistamisesta keskustellaan parhaillaan (Työ- ja elinkeinoministeriö 2022; Valtioneuvosto 2022), ja uusi aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusta koskeva opetussuunnitelma (Opetushallitus 2022) otettiin käyttöön vuoden 2022 aikana. Näiden toimien painopiste on, että maahanmuuttajan aktiivinen vastuunkanto omasta oppimisestaan korostuu entisestään (Valtioneuvosto 2021: 62;

---

<sup>1</sup> joillain alueilla ruotsin kielen

Opetushallitus 2022: 21, 29, 52). Tämä luo painetta kehittää ja tehostaa suomi toisena kielenä<sup>2</sup> -koulutusta myös aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien osalta (ks. Opetushallitus 2018: 11).

Tässä väitöskirjassa analysoin luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen käyttöä, vuorovaikutuskompetenssia (*interactional competence*) ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä sekä luokkahuoneen että asiointin vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutuskompetenssilla tarkoitetaan kykyä toimia muille ymmärrettävästi ja hyväksyttävissä olevalla tavalla erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. Pekarek Doehler 2019: 30). Kasvavasta tiedon tarpeesta huolimatta tutkimusta aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien toisen kielen käytöstä ja oppimisesta on kaiken kaikkiaan niukasti verrattuna esimerkiksi lasten tai korkeakoulutettujen aikuisten oppimista koskevaan tutkimukseen. Tutkimustietoa näiden ihmisten toisen kielen kehittymisestä tarvitaan, jotta voimme kokonaisvaltaisesti ymmärtää, mitä toisen kielen oppiminen on ja miten sitä voidaan tukea. (Ks. esim. Bigelow & Tarone 2004; Douglas Fir Group 2016: 30–32; Strube, van de Craats, van Hout 2013; Tarone, Bigelow & Hanson 2009: 1–5; Young-Scholten 2021; Young-Scholten & Peyton 2020). Suomessa toistaiseksi ainut laajempi aihetta käsittelevä tutkimus on Tammelin-Laineen väitöskirja (2014a), jossa analysoidaan luku- ja kirjoitustaidossa aivan alussa olevien naisten luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä suhteessa niin kirjallisen kuin suullisenkin suomen kielen taidon kehittymiseen. Tammelin-Laine (2014a: 66) on näyttänyt työssään, miten osallistujien suullinen suomen kielen taito kehittyy ajan kuluessa kompleksisemmaksi, mikä näkyy kasvavana verbien käyttönä ja ilmausten pituuden lisääntymisenä.

Aikaisempi luku- ja kirjoitustaitoa oppivia aikuisia koskeva tutkimus keskittyy erityisesti lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen sekä näiden taitojen edellytyksiin, kuten fonologiseen tietoisuuteen (ks. esim. Apples – Journal of Applied Language Studies 2013; Filimbam 2019; Kurvers & van de Craats 2008; Malessa 2018, 2021; Peyton & Young-Scholten toim. 2020; Tammelin-Laine 2014c; Tarone, Hansen & Bigelow 2013; Journal of Second Language Writing 2021; Writing Systems Research 2015). LESLLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*) on kansainvälinen organisaatio, joka pyrkii niin tutkimuksen, pedagogisen kehittämisen kuin poliittisen tiedon jakamisenkin keinoin tukemaan aikuisia, jotka opettelevat ensimmäistä kertaa

---

<sup>2</sup> Käsite *toinen kieli* tarkoittaa sitä, että kieltä käytetään ja opitaan sen luonnollisessa käyttöympäristössä ensikielen oppimisen jälkeen, eli käytännössä henkilö, jonka ensikieli on jokin muu kuin suomi, opiskelee suomea Suomessa toisena kielenä riippumatta siitä, monesko opittava kieli suomi hänelle on (Suni 2008: 29).

lukemaan ja kirjoittamaan uudella kielellä ja joilla on tyypillisesti vain vähän formaalia koulutustaustaa omalla äidinkielellään (LESLLA, <https://www.leslla.org>). LESLLA-verkoston perustaminen vuonna 2005 on lisännyt merkittävästi sekä alan tutkijoiden että opettajien kansainvälistä yhteistyötä (Young-Scholten 2021: 69–71), ja verkoston järjestäytyminen viralliseksi organisaatioksi vuonna 2018 on osaltaan vakiinnuttanut tutkimusalan asemaa (D’Agostino & Mocciaro 2021: 9). Euroopassa merkittävä tämän oppijaryhmän kielikoulutukseen liittyvä edistysaskel on, että vuonna 2022 julkaistiin aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon eri tasoilla tukea tarvitsevien toisen kielen oppijoiden kielikoulutuksen ja kielitaidon arvioinnin tueksi Eurooppalaisen viitekehysten lisäosa (Council of Europe 2022). LESLLA-organisaation vuotuisessa symposiumissa vuodesta 2005 lähtien pidetyistä esityksistä suurin osa on liittynyt luokahuoneen pedagogisiin käytänteisiin, kun taas suulliseen kielitaitoon ja etenkin luokan ulkopuoliseen vuorovaikutukseen ja kielenkäyttöön liittyvät esitelmät ovat olleet harvinaisia (Young-Scholten 2021: 72, 77–78).

Viime vuosina on kuitenkin jonkin verran lisääntynyt myös aikuisten (tai yli 15-vuotiaiden) luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien toisen kielen opiskelijoiden suullisen kielen rakenteita tarkasteleva tutkimus (Mocciaro 2019; Tammelin-Laine 2015; Tammelin-Laine & Martin 2016; Vainikka, Young-Scholten, Ijuin & Jarad 2017) sekä tutkimus siitä, miten he osallistuvat erilaisiin luokahuoneen sisäisiin (ks. Bigelow, delMas, Hansen & Tarone 2006; Bigelow, Vanek, King & Abdi 2017; Gonzalves 2020; Hellermann 2018a; 2018b; Hellermann & Harris 2015; King, Bigelow & Hirsi 2017; Pettitt 2017; Ramírez-Esparza, Harris, Hellermann, Richard, Kuhl & Reder 2012; Suni & Tammelin-Laine 2020; Strube, van de Craats & van Hout 2013; Tarone ym. 2009; Vanek, King, Bigelow 2018; ks. kooste Tarone 2021) ja ulkoisiin (Eilola & Tapaninen 2022a, 2022b; Lilja, Laakkonen, Sariola & Tapaninen 2020, 2021; Lilja, Laakkonen & Tapaninen 2022) vuorovaikutustilanteisiin ja miten he näissä tilanteissa käyttävät kieltä ja oppivat.

Aikaisemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että heikko luku- ja kirjoitustaito omalla äidinkielellä<sup>3</sup> on yhteydessä suullisen kielitaidon kehittymiseen muilla kielillä. Kun oppimisessa ei voida käyttää apuna kirjoitettua kieltä, se perustuu paljon kuulon varaan. Lukutaidon harjaantumattomuus liittyy esimerkiksi siihen, miten kielenoppija

---

<sup>3</sup> Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksessa (2018) luku- ja kirjoitustaidon aste tyypitellään seuraavasti: 1. suullinen taito kielessä, jolla ei ole kirjoitettua muotoa, 2. alkava lukutaito, 3. kehittyvä lukutaito, 4. lukutaito ei-aakkosellisella kirjainjärjestelmällä, 5. lukutaito ei-latinalaisella kirjainjärjestelmällä ja 5. lukutaito latinalaisella kirjaimistolla (Opetushallitus 2018: 12–13).

pystyy erottamaan sanojen rajoja tai muita merkityskokonaisuuksia puhutusta kielestä. (Bigelow ym. 2006; Kurvers 2015; Pettitt & Tarone 2015; Tammelin-Laine 2014a: 67; Tarone ym. 2009: 19, 26, 116.) Aiemmassa tutkimuksessa on myös havaittu, että tällaiset kielenoppijat kiinnittävät todennäköisemmin huomionsa kielellisen aineksen merkitykseen kuin muotoon, mikä voi vaikuttaa sanojen ja rakenteiden muistamiseen myöhemmin ja näin hidastaa oppimisprosessia. Opittavan asian semanttinen merkitys, merkityksen ymmärtäminen ja merkityksellisyys oppijalle itselleen ovat siis aikuisten luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoiden oppimisprosessissa erityisen keskeisiä. (Ks. kooste Kurvers 2015; Tammelin-Laine 2014a: 33; 67–68; Tarone ym. 2009: 110, 116–117.) Tämän on pohdittu johtuvan mahdollisesti siitä, että akateemisilta taidoiltaan harjaantumaton opiskelija näkee kielen muihin oppijoihin verrattuna vielä korostetusti ennen kaikkea vuorovaikutuksen välineenä. Hän ei ole tottunut metakielelliseen analyysiin eikä siis välttämättä pidä sitä kovin motivoivana toimintana. (Ks. Kurvers 2015; Tammelin-Laine 2014a: 33.) Kaikesta huolimatta aiemmassa tutkimuksessa on myös viitteitä siitä, että vähän koulutetut aikuiset voivat saavuttaa uuden kielen suullisessa kielitaidossa myös hyvin korkean tason (Hawkins 2001). Muun muassa tämän takia voisi ajatella, että eriasteisesti luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat aikuiset ovat oppijaryhmä, joka oletettavasti erityisesti hyötyisi siitä, että kielenopetus ei tapahtuisi pelkästään luokkahuoneessa vaan ainakin osin niissä arjen tilanteissa, joissa oppijoiden on osattava toimia myös itsenäisesti.

Ennen tätä väitöskirjaa varsinaisista aikuisten lukutaitoluokista ei ole kuitenkaan yksittäistä maisterintutkielmaa (ks. Jurvela 2016) lukuun ottamatta tietääkseni aiemmin tehty multimodaalista vuorovaikutustutkimusta, ja luokan ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa kielen käyttöä ja oppimista on tutkittu kaiken kaikkiaan vähän. Fokusoin tässä tutkimuksessa erityisesti vuorovaikutustilanteisiin, jotka ovat luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomen kielen opiskelijoiden oppimisessa toistuvia ja näin myös keskeisiä sekä näissä tilanteissa rakentuviin olennaisiin vuorovaikutusilmiöihin. Tarkastelen näitä tilanteita sekä luokkahuoneesta että erilaisista luokkahuoneen ulkopuolisista asiointitilanteista kerätystä aineistosta. Eniten aineistoa on luokasta, koska luokkahuone on todennäköisesti merkittävin S2-lukutaito-opiskelijoiden suomenkäyttöympäristö (ks. Tammelin-Laine 2014a: 50, 53).

## 1.2 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Väitöskirjassani tarkastelen vuorovaikutustilanteita, joihin aikuiset luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat suomen kielen oppelijat osallistuvat ja joissa olennaisia

ovat tietyt toistuvat sosiaaliset toiminnot. Analysoin, millaisin multimodaalisin resurssein he muotoilevat näitä toimintoja ja miten nämä toiminnot rakentuvat ja sijoittuvat osaksi toimintajaksoja. Lisäksi tarkastelen, miten osallistujien vuorovaikutuskompetenssi kehittyi näissä toistuvissa ja osallistujille relevanteissa vuorovaikutustilanteissa. Analysoin kielenoppimista tilanteisena vuorovaikutustoimintana, joka kytkeytyy kussakin vuorovaikutustilanteessa oleellisiin kielellisiin, kehollisiin ja materiaalsiin resursseihin (ks. esim. Hall, Hellermann & Pekarek Doehler toim. 2011). Sitoudun analyysissä näkökulmaan, jossa kielitaito nähdään ennen kaikkea kompetenssina toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tarkoituksenmukaisella tavalla, jolloin myös näkemys kielitaidon kehittymisestä pitää sisällään paitsi sanaston ja rakenteiden käytön laajentumisen myös erityisesti sen, että kielenkäyttäjän keinot osallistua varioiviin vuorovaikutustilanteisiin sekä monipuolistuvat että tarkentuvat (ks. esim. Hall ym. toim. 2011; Hellermann ym. toim. 2019; Kotilainen, Kurhila & Kalliokoski toim. 2019; Pekarek Doehler 2019: 30). Tutkimukseni tavoite jäsenyytensä seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

- 1) Millaiset sosiaaliset toiminnot ovat keskeisiä niissä vuorovaikutustilanteissa, joihin S2-lukutaito-opiskelijat osallistuvat luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella?
- 2) Miten S2-lukutaito-opiskelijat muotoilevat toistuvissa vuorovaikutustilanteissa olennaiset sosiaaliset toiminnot ja miten nämä toiminnot rakentuvat ja sijoittuvat osaksi toimintajaksoja? Mikä rooli näiden toimintojen muotoilussa on kielellisillä, kehollisilla ja materiaalisilla resursseilla?
- 3) Miten S2-lukutaito-opiskelijoiden vuorovaikutuskompetenssi tulee näkyväksi luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa ja miten sen kehittyminen näkyy siinä, miten he osallistuvat vuorovaikutukseen?

### 1.3 Väitöskirjan rakenne

Väitöskirja koostuu yhteenveto-osiesta ja neljästä osatutkimuksesta. Jokaisessa artikkelissa tarkastellaan aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien maahanmuuttajien suomen kielen käyttöä luokkahuoneen toistuvissa vuorovaikutustilanteissa. Ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen vastaan kaikissa neljässä väitöskirjani osatutkimuksissa, joihin viitataan yhteenvedossa lyhenteillä *Sananselityssekvenssit*, *Älypuhelimien käyttö*, *Pyyntösekvenssit* ja *Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen*. Erityisesti

*Sananselityssekvenssit*- ja *Pyyntösekvenssit* -artikkelit keskittyvät kuitenkin ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kautta jäsentyvään tutkimusongelmaan. *Älypuhelimien käyttö* -artikkelissa painottuvat kolmas tutkimuskysymys ja toisen kysymyksen resursseja koskeva osa. *Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* -osatutkimus kattaa kaikkiin kolmeen tutkimuskysymykseen vastaamisen, mutta siinä painopiste on kolmannessa tutkimuskysymyksessä. Taulukko A esittelee osatutkimukset ja niiden yksityiskohtaiset tutkimuskysymykset. Vastaan tutkimuskysymyksiin väitöskirjan luvussa 6.

**Taulukko A. Artikkelien tutkimuskysymykset**

Osatutkimus	Tutkimuskysymykset
<p>Eilola, Laura (2020). Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit aikuisten S2-lukutaito-opiskelijoiden luokkahuonevuorovaikutuksessa. – <i>Viritäjä</i>, 124 (2) s. 243–277.  <a href="https://doi.org/10.23982/vir.77994">https://doi.org/10.23982/vir.77994</a>. (<i>Sananselityssekvenssit</i>)</p>	<p>- Miten sananselityssekvenssit rakentuvat aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa?                      - Millainen rooli erilaisilla kielellisillä, kehollisilla resursseilla on näissä sananselityssekvensseissä?</p>
<p>Eilola, Laura &amp; Lilja, Niina (2021). The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. – <i>The Modern Language Journal</i>, 105 (1) s. 294–316.  <a href="https://doi.org/10.1111/modl.12697">https://doi.org/10.1111/modl.12697</a>. (<i>Älypuhelimien käyttö</i>)</p>	<p>- Miten aikuinen luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitseva suomen kielen oppija käyttää älypuhelimiaan kognitiivisena artefaktina pedagogisen kokeilun eri vaiheissa?                      - Miten älypuhelin kognitiivisena artefaktina lisää resursseja mahdollistaen toisen kielen oppijoiden vuorovaikutustilanteisiin osallistumisen ja niistä oppimisen?</p>

<p>Eilola, Laura (2022). The design of requests by adult L2 users with emergent literacy. – <i>Classroom Discourse</i>.  <a href="https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2017308">https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2017308</a>.  <i>(Pyyntösekvenssit)</i></p>	<p>- Miten aikuiset luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat suomen kielen käyttäjät muotoilevat pyyntönsä luokkahuoneen ja luokan ulkopuolisten asiointitilanteiden toistuvissa vuorovaikutustilanteissa?  - Miten pyyntösekvenssit rakentuvat aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomen kielen käyttäjien ja edistyneiden suomen kielen käyttäjien välisissä keskusteluissa?</p>
<p>Eilola, Laura (lähetetty). Aikuisten suomen kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoiden osallistumisen keinojen kehittyminen luokkahuonevuorovaikutuksessa  <i>(Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen)</i></p>	<p>- Millaista muutosta aikuis-ten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomen kielen opiskelijoiden osallistumisen keinoissa tapahtuu määrällisesti ja laadullisesti ajan mittaan?  - Miten erityisesti avunpyynnöt kehittyvät luokkahuonevuorovaikutuksessa ajan myötä?</p>

*Sananselityssekvenssit*-artikkelissa tarkastelen luokkahuonevuorovaikutusaineistosta kehollisten ja materiaalien resurssien merkitystä sanelun jälkeisissä sananselityssekvensseissä. Tarkastelen sekä sananselityssekvenssien rakennetta että näissä sekvensseissä käytettäviä resursseja. *Älypuhelimien käyttö* -artikkeli on kirjoitettu yhdessä vaitöskirjaohjaajani Niina Liljan kanssa ja siinä tarkastellaan, miten fokusosallistuja käyttää oma-aloitteisesti älypuhelinlaantaan ja sen *Google Translate* -sovellusta tukeakseen vuorovaikutustilanteisiin osallistumista pedagogisen kokeilun eri vaiheissa sekä

luokkahuoneessa että luokan ulkopuolisessa vuorovaikutustilanteessa torilla. *Pyyntösekvenssit*-osatutkimuksessa analyysi keskittyy kahteen niin materiaaliselta kuin vuorovaikutukselliselta kontekstiltään erilaiseen (luokkahuoneen ja asiointitilanteiden) toimintaympäristöön, joissa aikuiset luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat suomenkäyttäjät toteuttavat konkreettisten objektien tai palvelusten pyyntöjä. *Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* -artikkelissa fokus on opiskelijoiden osallistumisen keinojen kehittämisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Analysoin näitä osallistumisen keinoja tarkastelemalla kolmen opiskelijan sosiaalisten toimintojen kehittymistä luokkahuonevuorovaikutuksessa kahdessa eri aikapisteessä. Analysoin näiden fokusopiskelijoiden osallistumisen keinojen kehitystä kartoittamalla, miten heidän sosiaalisten toimintojensa määrä, tyyppivalikoima ja sekventiaalinen ympäristö kehittyvät luokkahuonevuorovaikutuksessa ajan kuluessa. Tämän jälkeen keskityn analysoimaan kultakin fokusopiskelijalta erityisesti yhtä toimintotyyppiä eli avunpyyntöä.

Yhteenvedon osion johdantoluvussa olen esitellyt väitöskirjan kokonaiskuvan, tutkimuskysymykset ja rakenteen. Yhteenvedon luvut 2, 3 ja 4 pohjustavat tutkimustani. Aluksi taustoitan luvussa 2 tutkimukseni yhteiskunnallisen kehityksen esittelemällä ja perustelemalla väitöskirjani keskeiset käsitteet (luku 2.1), tarkastelemalla aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien toisen kielen oppijoita koskevaa tutkimusta maailmanlaajuisesti (luku 2.2.) ja pohtimalla oppijaryhmän tilannetta Suomessa järjestettävän koulutuksen näkökulmasta (luku 2.3). Luku 3 luo puolestaan sekä teoreettisen että metodologisen viitekehyksen analyysilleni. Esittelen siinä väitöskirjan teoreettis-metodologisen viitekehyksen tarkastelemalla tutkimukseni oleellisinta analyysimetodia eli multimodaalista keskusteluanalyysia. Sitten käsittelen luvussa 4 toisen kielen käyttöä ja oppimista ensin määrittelemällä vuorovaikutuskompetenssin käsitteen, tekemällä katsauksen sitä koskevaan aikaisempaan tutkimukseen (luku 4.1) ja esittelemällä työni kannalta keskeisiä käsityksiä kognition käsitteestä (luku 4.2), minkä jälkeen teen tutkimuskatsaukset toisen kielen käytöstä ja oppimisesta luokkahuonevuorovaikutuksessa (luku 4.3) ja luokan ulkopuolella (luku 4.4).

Luvussa 5 selvitän tutkimukseni aineistonkeruun kulun kertomalla erityisesti keuruussa olleesta etnografisesta otteesta ja sen merkityksestä (5.1), sitten kuvaan eri ryhmistä ja tilanteista kerätyn tutkimusaineistoni (5.2) ja lopuksi esittelen vielä aineiston käsittelyyn (5.3.1) ja analyysimenetelmiin liittyviä seikkoja keskittymällä erityisesti multimodaalisen keskusteluanalyysin ja tutkimukseni (video)etnografisen otteen keskinäisen suhteen tarkasteluun (5.3.2). Pohdin luvun 5 eri vaiheissa tutkimukseni eettisiä kysymyksiä havainnollistaakseni, millaiset eettiset valinnat ja pohdinnat ovat olleet keskeisiä kussakin vaiheessa tutkimustani.



Päätän väitöskirjani yhteenvedon lukuun 6, jossa kokoan osatutkimusten oleelliset tulokset yhteen ja vastaan samalla tutkimuskysymyksiini. Tämän jälkeen pohdin tutkimukseni tulosten merkitystä aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomen kielen käytön ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymisen näkökulmasta ja sitä, miten tulokset suhteutuvat aikaisempaan aihepiiristä tehtyyn tutkimukseen. Lopuksi pyrin myös esittämään konkreettisia ehdotuksia, joiden avulla tätä aihepiiriin tutkimus- ja koulutuskenttää voidaan kehittää.

## 2 AIKUISET LUKU- JA KIRJOITUSTAITOON TUKEA TARVITSEVAT TOISEN KIELEN OPPIJAT

### 2.1 Käsitteelliset valinnat

Tutkimukseni osallistujien voidaan katsoa olevan kirjallista suomen kielen taitoa korostavassa yhteiskunnassamme haavoittuvassa asemassa (ks. Paananen, Lindholm, Lindeman & Luodonpää-Manni tulossa 2023). He ovat (lähes) aikuisina Suomeen tulleita henkilöitä, jotka tarvitsevat tukea sekä luku- ja kirjoitustaidon että suomen kielen oppimiseen voidakseen osallistua täysivaltaisesti päivittäiseen yhteiskunnan ja oman arkensa toimintaan. Tästä syystä minusta on tärkeää pohtia, miten nimitän näitä henkilöitä samaan aikaan sekä riittävän tarkasti että mahdollisimman arvostavasti.

Kirjallisuudessa käsite *toinen kieli* (*second language*) lyhennetään suomen kielen tapauksessa usein *S2* ja kansainvälisesti *L2*. Termin käytöstä on kuitenkin käyty jo vuosien ajan keskustelua (Lilja, Eilola, Jokipohja & Tapaninen 2022a: 14–15; ks. myös Anderson 2022), ja sen asemesta on alettu käyttää myös esimerkiksi ilmausta *uusi kieli* (*additional language*) (Douglas Fir Group 2016: 21; ks. myös Anderson 2022). Kaikesta huolimatta toisen kielen käsitteellä on erityisesti kansainvälisessä tutkimuksessa edelleen hyvin vakiintunut asema.

Samoin *oppijan* käsite on ollut jo vuosikymmenten ajan kritiikin kohteena. Erityisesti luokkahuoneen ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa muuta kuin omaa äidinkieltään puhuvat keskustelijat eivät läheskään aina ole ensisijaisesti oppijoita. (Firth & Wagner 1997, 2007; Wagner 2019b; ks. myös luku 4.) Varsinkin aineistoni asiointitilanteissa osallistujilla on todennäköisesti sekä omasta että keskustelukumppaneidensa näkökulmasta muita, oleellisempia päämääriä ja identiteettejä kuin kielenoppijuus. Samaan aihepiiriin liittyen keskustelua on käyty myös oppimista kuvaavan ilmauksen valinnasta. Haluttaessa korostaa oppimisen prosessiluonteisuutta ja epälineaarisuutta käytetään usein ilmausta *kehittyminen* (*development*) (ks. Anderson 2022: 4–5; Douglas Fir Group 2016: 21; Lesonen 2020; Wagner, Pekarek Doehler & González Martínez 2018). Omaksumisen (*acquisition*) käsitteestä ollaan kielenoppimisen tutkimuksessa yleisesti hiljalleen luopumassa (Anderson 2022), ja Hellermann ja

Harris (2015) ovat ehdottaneet osallistumisen (*participation*) kuvaavan omaksumista paremmin kielenoppimista erityisesti väitöskirjani osallistujien kaltaisten oppijoiden kohdalla.

*Maahanmuuttaja*-käsitteen on esitetty olevan toiseuttavuutensa vuoksi ongelmallinen (Kurki 2019). Sen rinnalle onkin tullut myös samatarkoitteinen *maahanmuuttanut*-nimike, joka korostaa enemmän henkilön omaa muuttotapahtumaa (Työ- ja elinkeinoministeriö 2021). Tätäkin käsitettä voidaan kuitenkin kritisoida samantyyppisistä syistä: se yksioikoistaa henkilön identiteetin. Ratkaisuna voisi olla käyttää nimikettä *maahanmuuttanut henkilö*, jolloin *maahanmuuttanut* hahmottuu adjektiivin kaltaiseksi partisiipiksi ja määrittää henkilön yhtä ominaisuutta muiden joukossa (ks. syrjimättömästä kielestä Valtasalmi 2021). Wagner (2015) on puolestaan ehdottanut nimikkeen *tulokas* (*newcomer*, vs. *local*) käyttämistä *maahanmuuttaja*-nimikkeen sijaan. Ongelmallista tässä käsitteessä on tietynlainen epämääräisyys sen suhteen, mistä tullaan ja mihin, sekä se, että tulokkaistakin tulee jossain vaiheessa paikallisia (Wagner 2015: 78–79). Nimikettä *maahanmuuttaja* käytetään edelleen runsaasti aihepiirin asiakirjoissa, laeissa ja se esiintyy myös tutkimukseni osallistujia koskevien koulutusten nimissä. Tästä syystä sen käyttöä on kokonaan mahdotonta välttää. On kuitenkin tärkeää ottaa huomioon, että sitä käytetään vain sellaisista henkilöistä, jotka ovat itse tulleet muualta Suomeen eivätkä ole (vielä) Suomen kansalaisia (Työ- ja elinkeinoministeriö 2021: 23).

Merkittävin väitöskirjani käsitteellinen valinta liittyy osallistujien statukseen lukemiseen ja kirjoittamiseen tukea tarvitsevana aikuisina. Keskustelu tämän kielenoppijaryhmän nimeämisestä on myös LESLLA-yhteisössä ollut viime vuosina kiivasta: perimmäinen kysymys on, miten nimittää osallistujia toisaalta huomioiden heidän erityispiirteensä riittävän täsmällisesti mutta kuitenkin tunnustaen kaiken heillä jo olevan osaamisen. Käsityksemme luku- ja kirjoitustaidosta ei ole enää sama kuin aikana ennen tietokoneita ja internetiä: miellämme kirjoittamisen todennäköisemmin näppäimistön tai kosketusnäytön käytöksi kuin kynällä paperille tapahtuvaksi toiminnaksi, ja lukeminen puolestaan tapahtuu yhä useammin multimodaalisten tekstien parissa (Sunni & Tammelin-Laine 2020: 22, 29; ks. myös Altherr Flores 2017, 2020; Malessa 2021; Rowsell, Kress, Pahl & Street 2013). Luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien aikuisten tiedetään käyttävän älylaitteita monipuolisesti erilaisissa arjen tilanteissa (Artamonova & Androutsopoulos 2020; Eilola & Tapaninen 2022a; Kananen 2019; Pettitt 2017: 158–191; Smyser 2019; Tammelin-Laine, Vaarala, Savolainen & Bogdanoff 2020). Näistä syistä pidänkin ilmausta *luku- ja kirjoitustaidoton* sen totaalisuuden vuoksi kömpelönä (ks. Kananen 2019).

Yleensä erilaisiin luku- ja kirjoitustaidon koulutuksiin osallistuvilla aikuisilla on varsin vähän, jos lainkaan, formaalia koulutustaustaa<sup>4</sup> (Bigelow & King 2015; Hellermann & Harris 2015: 55; Kurvers 2015; Ramírez-Esparza ym. 2012; Tammelin-Laine 2014a: 17–19; Seppälä 2022; Young-Scholten 2021: 72). Tämä on odotuksenmukaista, koska luku- ja kirjoitustaito opitaan useimmiten joko luokkahuoneessa tai kahdenkeskisissä ohjaustilanteissa (Young-Scholten 2021: 72). Myös LESLLA-organisaation verkkosivuilla osallistujat määrittellään sekä heidän luku- ja kirjoitustaitonsa tason että koulutushistoriansa näkökulmasta (LESLLA, <https://www.leslla.org>). Toisaalta aiempi tutkimus on myös näyttänyt, että ihminen voi käydä koulua oppimatta dekodeeraamaan kirjoitettua tekstiä ja jotkut puolestaan oppivat lukemaan ja kirjoittamaan ilman, että käyvät minkäänlaista koulua (Marshall & DeCapua 2013: 1–12; Scribner & Cole 1978, 1981). Monien länsimaisten kielten kohdalla näitä kahta voi kuitenkin olla mahdotonta erottaa toisistaan (Scribner & Cole 1981: 131).

Bigelow (2020) esittää, että joskus vähän koulutetuille toisen kielen opiskelijoille annetaan ehkä turhankin oikaisevia identiteettejä, mikä johtuu todennäköisesti vielä toistaiseksi vähäisestä LESLLA-tutkimuksen määrästä: ajatellaan, että lapset hoitavat ympäristön valtakieltä taitamattoman vanhempansa asiat (ja että vanhemmat eivät puolestaan pysty hoitamaan esimerkiksi lastensa koulunkäyntiin liittyviä asioita) ja että tällaisiin koulutuksiin osallistujat ovat suurperheiden äitejä. Kaikki, etenkin uusin, tutkimus ei kuitenkaan tue täysin näitä väitteitä. Bigelow huomauttaa myös, että on tärkeää, että oman kielinen identiteetti saa vahvistusta ja sitä arvostetaan. (Bigelow 2020.) Myös näille oppijoille tyypillinen pakolaistausta korostuu usein heitä koskevissa nimikkeissä, mikä nostaa vielä enemmän esille heidän vähemmistöstatustaan (Bigelow 2010: 138).

Aikuisten luku- ja kirjoitustaidon ryhmistä käytetään joskus lyhenteitä *LUKU-* tai *LUKI-*ryhmät. Näistä kuitenkin jälkimmäisellä voidaan viitata myös luki-häiriöön, joka on vakiintunut ilmaus kuvaamaan erilaisia henkilöitä kuin tutkimukseni osallistujat. Lisäksi osallistujien nimittäminen näennäisesti kätevällä lyhenteellä voi johtaa epäkorrekteihin käytänteisiin ja toisaalta lyhenteiden käyttäminen vaatii aina niiden avaamista, koska ne eivät ole itsessään kovin informatiivisia. Kansainvälisesti tämänkin tutkimuksen osallistujista voidaan käyttää aihepiirin organisaation nimen mukaisesti lyhennettä *LESLLA*, joka merkitsi ennen vuoden 2017 nimenmuutosta *Low-*

---

<sup>4</sup> Kun tarkastellaan aikuisen opiskelijan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, opiskelijan omaa kertomaa ja luku- ja kirjoitustaitoakin paremmin hänen koulutustaustastaan kertovat hänen matemaattiset taitonsa (Huhta ym. 2017: 198, 201)

*Educated Second Language and Literacy Acquisition* (LESLLA, <https://www.leslla.org>). Mielestäni nykyinen nimike on muutoksen jälkeen korrekti ja korostaa oppimisen prosessiluonteisuutta ja tavoitteita ennemmin kuin osallistujien puutteita (ks. myös Rogers & Street 2012: 4), mutta se on kuitenkin kokemusteni mukaan melko vieras ja näin informaatioarvossaan vaillinainen verkoston ulkopuoliselle tutkijayhteisölle. Tässä väitöskirjan yhteenvedossa käytän paikoin kyseistä lyhennettä etenkin silloin, kun viittaa nimenomaan aihepiirin kansainväliseen tutkimukseen.

Erityisesti viime vuosina kansainvälisessä aihepiirin tutkimuksessa on alettu käyttää myös ilmausta *emergent/emerging literacy*, jossa painottuu luku- ja kirjoitustaidon kehittynyt luonne (ks. *Journal of Second Language Writing* -lehden teemanumero 2021/51<sup>5</sup>; ks. myös Bigelow & Vinogradov 2011: 121). Nimike ei ole kuitenkaan täysin ongelmaton, koska se voi laaja-alaisuutensa vuoksi soveltua yhtä hyvin kuvaamaan toisella kielellä lukemaan ja kirjoittamaan opettelevien lasten tai toisaalta korkeakoulutettujen aikuisten tekstitaitojen kehitystä, eikä se ota kantaa henkilön lähtötasoon (Pettitt, Gonzalves, Tarone & Wall 2021). Monilukutaidon käsitteen (*multiliteracies*) yleistyessä (ks. Suni & Tammelin-Laine 2020) joskus painotetaan erikseen tämän oppijaryhmän kohdalla, että kysymys on ensisijaisesti printtilukutaidon kehittymisestä aikuisiällä (Pettitt ym. 2021; Tarone ym. 2009: 1–5). Toisaalta nimike antaa myös liikkumavaraa: koska tutkimukseni osallistujien luku- ja kirjoitustaidon tasoissa oli myös alun perin vaihtelua, olen käyttänyt tätä käsitettä luonnehtimaan tutkimukseni osallistujien luku- ja kirjoitustaitoa väitöskirjani kahdessa englanninkielisessä osatutkimuksessa, joista toisen olen kirjoittanut yhdessä Niina Liljan kanssa.

Vuosien varrella tutkimusprojektistani eri alojen ihmisten kanssa keskustellessani olen joutunut joskus ongelmiin myös pyrkiessäni käyttämään pelkästään sellaisia ilmauksia, joita ei ole vielä syystä tai toisesta tutkimuskentällä kritisoitu. Luonnehdintani tutkimukseni osallistujista on jäänyt joskus epätarkaksi tai siinä on ollut keskustelukumppaneideni näkökulmasta liikaa uusia käsitteitä, jotta olisimme päässeet yhteisymmärrykseen siitä, keitä tutkimukseni osallistajat ovat.<sup>6</sup> Yhdistäviä tekijöitä kaikille tutkimukseni osallistujille on, että he ovat muuttaneet Suomeen (lähes) aikuisina,

---

<sup>5</sup> Samassa teemanumerossa Gonzalves (2021: 4) käyttää myös termiä *pre-emergent literacy*, jolla hän korostaa sitä, että osallistajat ovat lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen prosesseissaan aivan alkutekijöissään.

<sup>6</sup> Esimerkiksi aikuisten perusopetuksen kohderyhmään kuuluu maahanmuuttaja-aikuisten lisäksi myös kantasuomalaisia väestöryhmiä, muun muassa vankeja, vähän peruskouluopintoja käyneitä aikuisia romaneja, muita aikuisia, jotka ovat keskeyttäneet peruskoulun oppivelvollisuusikäisinä tai aikuisia, jotka haluavat korottaa perusopetuksen arvosanoja (Opetushallitus 2017: 12). Maahanmuuttajien osalta tutkimukseni osallistajat ovat joskus sekoittuneet henkilöihin, joilla on pysyvää oppimiseen vaikuttavaa kognitiivista toiminnanvajautta (ks. Marshall & DeCapua 2013: 8; Pettitt ym. 2021: 1).

heidät oli kotoutumislain mukaisesti tehdyn alkukartoituksen perusteella (laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010, § 9) sijoitettu aikuisille maahanmuuttajille tarkoitettuun luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen opiskelemaan suomen kieltä ja luku- ja kirjoitustaitoa ja he tarvitsivat koulutukseen osallistuessaan tukea lukemiseen ja kirjoittamiseen latinalaisella kirjaimistolla. Heillä on hyvin todennäköisesti myös vain vähän tai ei lainkaan formaalia koulutustaustaa, mutta tästä minulla ei ole heidän kaikkien osalta tarkkaa tietoa.

Olen projektini aikana oppinut, että joka tilanteeseen sopivaa samanaikaisesti sekä kattavaa että nasevaa nimikettä on hyvin vaikeaa, ellei mahdotonta keksiä. Tilanteesta ja kunkin osatutkimuksen analyttisestä fokuksesta riippuen käytänkin tutkimukseni osallistujista hieman vaihtelevia nimityksiä. Formaalin kielikoulutuksen kontekstissa käytän enimmäkseen osallistujien opiskelijastatukseen viittavia nimikkeitä *aikuinen S2-lukutaito-opiskelija* (vrt. *S2-lukutaito-oppija*, Faux & Watson 2018: 3), *aikuinen suomen kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opiskelija*, *luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitseva aikuinen maahanmuuttaja* ja englanniksi *adult L2 student with emerging/emergent literacy* ja *adult L2 literacy student*. Joissain tilanteissa kirjoitan kuitenkin myös koulutus kontekstissa osallistujista *aikuisina luku- ja kirjoitustaidon oppijoina* (*adult L2 literacy learner*). Ryhmän tasolla käytän ilmauksia *luku- ja kirjoitustaitoryhmä*, *aikuisen maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmä* sekä *aikuisen lukutaitoluokka*. Koulutuksista käytän niiden virallisia nimityksiä.

Luokkahuoneen ulkopuolisia tilanteita tarkastelen vain työni englanninkielisissä artikkeleissa ja nimitän niissä osallistujia lähtökohtaisesti kielenkäyttäjiksi mutta kieli- tai luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen liittyvissä tilanteissa myös oppijoiksi: *adult beginning Finnish language user with emergent literacy*, *L2 user with emerging/emergent literacy*, *beginning Finnish language user*, *second language and literacy learner of Finnish*, *adult L2 literacy learner*. Tilanteisesti olen pudottanut yksittäisiä komponentteja nimikkeistä pois, mikäli olen tekstissä korostanut jotain statuksen tiettyä osa-aluetta, esimerkiksi nimenomaan lukemaan oppimista. *Toinen kieli* -termiä en ole välttänyt, koska se on kansainvälisesti laajalti käytössä. Viitataan kuitenkin välillä suomen kieleen osallistujien näkökulmasta ennen kaikkea uutena kielenä. Muita kuin vertaisten asemassa olevia keskustelukumppaneita nimitän ensisijaisesti heidän rooliensa mukaan esimerkiksi opettajiksi, tarjoilijoiksi tai myyjiksi. Mikäli otan heidän suomen kielen taitoonsa jollain tavalla kantaa, käytän ilmausta *edistynyt* (*advanced*), vaikka suomi onkin tietojeni mukaan heistä suurimman osan äidinkieli (ks. nimikkeestä *natiivi* esim. Kurhila 2006: 4).

## 2.2 Aiempi LESLLA-tutkimus ja työn suhde siihen

Niin LESLLA-yhteisön sisä- kuin ulkopuolellakin voi ajoittain törmätä näkemykseen, että aikuiset luku- ja kirjoitustaidon oppijat olisivat perustavanlaatuisesti muista poikkeavia menettelytavoissaan oppia, toimia tai ajatella. On jokseenkin itsestään selvää, että kielenoppiminen on toisentyyppisiin aikuisoppijoihin verrattuna hitaampaa, kun opittavana on samaan aikaan myös muita taitoja (ks. esim. Condelli, Wringley, Yoon, Seburn & Cronen 2003; Kurvers, Stockmann & van de Craats 2010; Tammelein-Laine 2014a). Oppijan aikaisemman koulutuksen ja iän ja toisaalta opiskeluun käytetyn ajan tiedetään olevan yksittäisiä merkittävästi vaikuttavia tekijöitä luku- ja kirjoitustaidon kehitykseen (Boon 2014: 217; Condelli ym. 2003; Kurvers ym. 2010).

Yhdysvalloissa on laajaan pitkittäisaineistoon perustuen tutkittu (Ramírez-Esparza ym. 2012), miksi vähän koulutetut aikuiset etenevät formaalissa koulutus kontekstissa tapahtuvan toisen kielen oppimisprosessissaan hitaammin kuin aikuiset, joilla on enemmän koulutusta. Tämän tutkimuksen kohteena on siis ensisijaisesti koulutustaustan vaikutus oppimiseen, vaikka kirjoittajat tarkastelevat myös sen suhdetta luku- ja kirjoitustaitoon. Analyysi keskittyy sosio-vuorovaikutteisten käytänteiden oppimisen tarkasteluun. Näitä käytänteitä ovat esimerkiksi tehtävien aloittaminen, toisten auttaminen, avun pyytäminen ja asiantuntijarooliin asettuminen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan persoonallisuuden piirteiden<sup>7</sup> merkitystä formaalissa koulutus kontekstissa tapahtuvalle oppimiselle ja sekä persoonallisuuden että koulutustaustan yhteyttä standardoitujen luku- ja kirjoitustaitotestien tuloksiin. Tulokset näyttävät, että vähän koulutetut englannin kielen opiskelijat asettuvat luokkahuonevuorovaikutuksessa huomattavasti useammin noviisiin rooliin, aloittavat vähemmän kahdenkeskisiä keskusteluja vertaisten kanssa ja pyytävät vähemmän muilta apua kuin korkeakoulutetut, mutta toisten auttamisessa, avun vastaanottamisessa ja asiantuntijan rooliin asettumisessa ei havaittu vastaavia eroja. Introvertiksi katsottua toimintaa ilmeni enemmän ja aktiivista vuorovaikutustilanteiden aloittamista puolestaan vähemmän matalasti koulutetuilla kuin korkeakoulutetuilla osallistujilla. Tutkimuksen perimmäiseen kysymykseen oppimisprosessin hitaudesta vastaus on, että vähän

---

<sup>7</sup> Persoonallisuuden orientoitumisen piirteitä tarkastellaan tutkimuksessa introvertti–ekstrovertti-kahtiajaolla sellaisella määritelmällä, joka eroaa nähdäkseni hieman siitä, mitä nykykäsityksen mukaan näillä käsitteillä tarkoitetaan: ekstrovertin määritelmässä painottuu puheliasuus ja introverttiudessa taas hiljaisuus henkilöiden omien kokemusten sijaan. Tutkijat tunnustavatkin kahtiajaon keinotekoisuuden ja painottavat analysoivansa nimenomaan tiettyjen persoonallisuustyyppien mukaista käyttäytymistä (Ramírez-Esparza ym. 2012: 545–546).

koulutetuilla on enemmän opittavaa formaalissa koulutuksessa: kielitaidon lisäksi heidän tulee usein oppia myös luku- ja kirjoitustaito ja siihen liittyviä tekstikäytänteitä. (Ramírez-Esparza ym. 2012.)

John Hellermann on tutkimusryhmänsä kanssa analysoinut kiinalaisen luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevan englanninopiskelijan vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä ja näyttänyt, miten fokusopiskelijan vuorovaikutuskompetenssi kehittyi, vaikka kielitaitotestien perusteella hänen kielitaitonsa ei vaikuttaisi edistyvän esimerkiksi kielen rakenteellisessa osaamisessa. (Hellermann 2018a; 2018b; Hellermann & Harris 2015.) Tähän vuorovaikutuskompetenssiin kuuluvat esimerkiksi opiskelutaidot: fokusopiskelija oppii tarkastelujakson aikana muun muassa, että opettaja kysyy luokkahuoneessa opiskelijoiden oppimista tukevia pedagogisia kysymyksiä, joihin tietää itse vastauksen (Hellermann & Harris 2015). Hellermannin analyysi (2018a, 2018b) saman fokusosallistujan toiminnan kehittymisestä parityöskentelynä toteutuvassa tekstitapahtumassa puolestaan osoittaa, että vaikka fokusopiskelija ei opikaan tarkastelujakson aikana sujuvaksi lukijaksi, hän oppii tekstitapahtuman konseptin ja kehittää käytänteitään osallistua vuorovaikutuskumppaneille hyväksyttävällä tavalla tällaisiin tekstitapahtumiin ajan kuluessa. Tässä tuoreemmassa Hellermannin (2018a, 2018b) tutkimuksessa myös multimodaalisten resurssien merkitys nousee keskeiseksi: analyysi näyttää, miten fokusosallistuja formuloi sosiaaliset toimintonsa esimerkiksi kehollisiksi esityksiksi (Hellermann 2018a) tai oppikirjaan kohdistuviksi osoittaviksi eleiksi (Hellermann 2018b) saavuttaakseen yhteisymmärryksen vertaisopiskelijoidensa kanssa, kun yhteiset kielelliset resurssit ovat vähäiset.

Pettitt (2017: 158–191) on niin ikään näyttänyt, miten aikuiset vähän koulutetut – ja luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat – aikuiset englanninopiskelijat hyödyntävät mobiililaitteitaan omatoimisesti ja monipuolisesti erilaisissa opiskeluun liittyvissä tehtävissä ja asioinneissa. Näitä tehtäviä olivat esimerkiksi opettajan taululle kirjoittaman tekstin kopioiminen valokuvaamalla, oikeinkirjoitustestin tekeminen, sanaston määritelmien selvittäminen kuvahakujen avulla, tarinoiden havainnollistaminen tai oppilaitokseen soittaminen sairaustapauksen sattuessa. Tällainen toiminta mahdollistaa alfabeettista tekstiä lukemaan ja kirjoittamaan opetteleville opiskelijoille multimodaalisten, monikielisten ja kaikin tavoin monipuolisten – joskus myös omaan alkuperäiseen kotimaahan linkittyvien – tekstien hyödyntämisen oppimisprosessissa. (Pettitt 2017: 158–191.)

Aivan uudella tavalla vuorovaikutuksen multimodaalinen ulottuvuus tulee näkyväksi tuoreessa tutkimuksessa (Lilja ym. 2020, 2021; Lilja ym. 2022), joka käsittelee aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien aikuisten suomenoppijoiden toimintaa sosiaalisessa sirkuksessa: toiminnan ollessa lähtökohtaisesti painopisteeltään



fyysistä on ilmeistä, että materiaalisuus ja muut keholliset resurssit kuin puhe ovat vuorovaikutuksessa erityisen merkityksellisiä. Kehollisuuden merkitys tulee näkyväksi muun muassa siinä, miten asetutaan tilaan, näytetään, miten toisen tulisi seuraavaksi kehoaan liikuttaa ja vastaavasti ”matkitaan” tätä näyttämistä, ilmaistaan miniesityksin itselle merkityksellisiä kokemuksia tilanteista, joihin myös vastaanottajat ovat osallistuneet, rakennetaan paikkoja osallistumiselle tai heittäydytään humoristisesti leikittelevään moodiin, joka mahdollistaa arkielämän tilanteisiin verrattuna tasa-vertaisemman osallistumisen. Lisäksi analyysit näyttävät, miten sosiaalinen sirkus mahdollistaa oppimista edistävän toistamisen monella tasolla. (Lilja ym. 2020, 2021; Lilja ym. 2022.)

Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien toisen kielen oppimisprosessiin liittyy siis tiettyjä erityispiirteitä varsinkin sen suhteen, miten opitaan oppimaan ja millaiset resurssit oppimisprosessissa korostuvat. Esimerkiksi Scribner ja Cole (1978, 1981) osoittivat kuitenkin jo vuosikymmeniä sitten vai-kansan keskuudessa tekemässään tutkimuksessa, että lukutaidon tai koulunkäynnin puute ei tee ihmisestä kyvytöntä abstraktiin ajatteluun tai loogiseen päättelyyn, vaikka sekä luku- ja kirjoitustaito että koulutuskin saattavat muuttaa ihmisen kognitiivisia prosesseja. Scribner ja Cole kiteyttävät luku- ja kirjoitustaidon merkityksen näin:

”We can and do claim that literacy promotes skills among Vai, but we cannot and do not claim that literacy is a necessary and sufficient condition for any of the skills we assessed” (Scribner & Cole 1981: 151).

Koulutustaustalla voi olla myös merkitystä esimerkiksi sille, miten aikuinen pystyy muistamaan satunnaisia numerolistoja, koska ihminen, joka on käynyt koulua, on kehittänyt metastrategioita tällaisen tiedon jäsentämiseen (Scribner & Cole 1973, 1981: 154; Sharp, Cole & Lave 1978). Scribner ja Cole (1981: 234) ovat tutkimustaan varten laatimissaan kognitiivisia taitoja testaavissa tehtävissä pyrkineet erottamaan nimenomaan luku- ja kirjoitustaitoon liittyvät taidot yleisiin luokkahuoneessa tapahtuviin oppimiskokemuksiin liittyvistä taidoista. He argumentoivat, että lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät käytänteet ovat yksi käytänne muiden koulussa opittavien käytänteiden joukossa (Scribner & Cole 1981: 255). Toisaalta he tuovat myös esille, että eri tekijöiden erottelu ei ole kovin yksinkertaista tai aina edes mahdollista, ja joskus taustalla voi olla aivan muita vaikuttimia, kuten se, asuuko henkilö maalla vai kaupungissa (Scribner & Cole 1981: 252).

Samoin esimerkiksi Gonzalves (2020) on hiljattain näyttänyt, että lukemaan ja kirjoittamaan opettelevat aikuiset pystyvät aivan hyvin metakielelliseen analyysiin ja myös kehittämään taitojaan tässä: osallistujat kykenivät esimerkiksi perustelevaan

valintansa tietyistä verbien taivutusmuodoista tai luomaan yhteyden luetun tarinan ja siihen liittyvien ymmärryskysymysten välille. Samoin näytämme Tapanisen kanssa tuoreessa tutkimuksessamme, että aikuiset luku- ja kirjoitustaidon oppijat pystyvät reflektioon ja omien kielenkäyttötilanteidensa analyysiin, kun heillä on näistä tilanteista nauhoitettu videomateriaali ja opettaja tukena (Eilola & Tapaninen 2022b). Gonzalves (2020) pohtiikin, mikä on opetuksen merkitys metakielellisen tietoisuuden kehittymiselle: hänen tutkimuksessaan opettaja esitti luokassa toistuvasti kysymyksiä, jotka luultavasti auttoivat opiskelijoita havaitsemaan kielen kannalta oleellisia seikkoja. Samoin Scribner ja Cole (1981: 255) tuovat esille, että koulutus edistää sellistä puhetta: tämä taito on nimenomaan kytköksissä luokahuonevuorovaikutukseen, koska opettajat usein penäävät oppilailta perusteluja ja selityksiä, mikä osaltaan ohjaa kiinnittämään huomiota omiin mentaalisiin prosesseihin. Kurvers (2015: 74) puolestaan toteaa, että kielestä tulee reflektion kohde vasta sitten, kun oppija on nähnyt sen paperilla. Tämä näkökulma ehdottaa, että kyky metakielelliseen analyysiin olisi perustavanlaatuisesti kytköksissä nimenomaan perinteiseen käsityksemme luku- ja kirjoitustaidosta. Tammelin-Laine (2014a: 33) taas uskoo metakielellisen reflektoinnin vähyden johtuvan opiskelijoiden vähäisestä koulutustaustasta ja siitä, että nämä eivät välttämättä pidä sitä kovin relevanttina toimintana. Samoin itse pidän tottumattomuutta todennäköisempänä vaihtoehtona: luku- ja kirjoitustaidon opiskelijat eivät ole harjaantuneet koulukontekstissa tyypilliseen metakielelliseen analyysiin, joten se ei välttämättä lähtökohtaisesti ole heille kovin motivoivaa toimintaa.

Tässä väitöskirjatutkimuksessa nojaan edellä esittelemääni aikaisempaan LESLLA-tutkimukseen ja erityisesti siinä näytettyyn tietoon niin luku- ja kirjoitustaidon kuin aikaisemman koulutuksenkin merkityksestä suullisen kielitaidon kehittymiselle, erilaisten kehollisten ja materiaalistien resurssien merkityksestä LESLLA-oppilaiden kielenkäytölle ja -oppimiselle sekä heidän oppimaan oppimisen taidoistaan ja opiskeluun liittyvistä käytänteistä ja niiden kehittymisestä.

## 2.3 Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutus Suomessa

Väitöskirjani aineisto on kerätty vuosina 2017–2018 kotoutumiskoulutuksen osana toteutetusta aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksesta (Opetushallitus 2012) ja aikuisten perusopetuksesta (Opetushallitus 2017). Sipilän

hallituksen kotouttamisohjelman mukaisesti vuoden 2018 alusta aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen järjestämisessä tapahtui merkittäviä muutoksia, joiden tavoitteena on ollut kehittää Suomeen aikuisena tai aikuisuuden kynnyksellä tulleiden yksilöllisten tarpeiden mukaan koulutuksen joustavuutta, työelämäpainotteisuutta ja koulutusrakenteen nivelvaiheiden sujuvuutta. Näiden muutosten myötä aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutus siirtyi työ- ja elinkeinoministeriön hallinnonalaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alle. (VALKO II 2016: 35–37.) Uudistuksen myötä aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon opetus on järjestetty pääasiassa osana aikuisten perusopetusta (Opetushallitus 2017) ja vapaata sivistystyötä (Opetushallitus 2018; OKM 2017). Väitöskirja-aineistoni on kerätty tämän uudistuksen siirtymävaiheessa, jolloin jo kotoutumiskoulutuksen osana aloitetut koulutuskokonaisuudet saatiin järjestää loppuun saakka.

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2012) koulutuksen kohderyhmäksi määritellään ne maahanmuuttajat, joilla ei ole omassa kotimaassaan ollut mahdollisuutta saada riittävästi koulutusta, jotta he voisivat Suomessa selviytyä tietoyhteiskunnan opiskelulle asettamista vaatimuksista. Luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoita on jaoteltu niin opetussuunnitelmassa kuin aikaisemmassa tutkimuksessakin kolmeen erilaiseen ryhmään. *Primaarilukutaidottomilla* on hyvin vähän tai ei lainkaan aiempaa opiskelukokemusta, *sekundaarilukutaidottomat* osaavat lukea muilla kuin latinalaisilla kirjaimilla ja *semilukutaitoisilla* on jonkin verran kirjallista taitoa myös latinalaisella kirjaimistolla. (Opetushallitus 2012: 10; Tammelin-Laine 2014a: 13, 46.) Vuonna 2018 julkaistussa Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksessa käytetään puolestaan termiä *alkava lukutaito* niiden opiskelijoiden osalta, joilla ei ole aiemmin ollut mahdollisuutta opiskeluun tai lukutaidon kartuttamiseen. Termiä *kehittyvä lukutaito* käytetään, kun opiskelijalla on jonkin verran teknistä lukutaitoa jollain kirjoitusjärjestelmällä, mutta lukutaidon tarkkuutta ja sujuvuutta täytyy vielä harjoitella. Lisäksi lukutaidon koulutuksissa voi olla opiskelijoita, joilla on suullinen kielitaito jostain kielestä, jossa ei ole kirjoitusjärjestelmää, tai luku- ja kirjoitustaito ei-aakkosellisella merkkijärjestelmällä tai ei-latinalaisella kirjainjärjestelmällä. (Opetushallitus 2018: 12–13.)

Kansallista tilastotietoa aikuisista lukutaitokoulutukseen osallistuvista maahanmuuttajista on tällä hetkellä hyvin vähän, mikä voi johtua tilastointiin liittyvistä vaikeuksista. Ensiksi maahanmuuttoon ja kotoutumiseen liittyvät rekisteritiedot eivät koske pelkästään ihmisiä, jotka ovat itse muuttaneet Suomeen, vaan mukana tilastoissa on myös esimerkiksi heidän jälkeläisiään. Toiseksi tilastoissa alin esitetty koulutusaste on usein peruskoulutus, jolloin tilastojen ulkopuolelle jäävät ne, jotka eivät

ole suorittaneet perusasteen koulutusta. Kolmanneksi tilastotietoa kerätään usein kyselytutkimuksilla, joihin vastaamisessa nimenomaan luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevilla on usein erityisiä haasteita. Neljänneksi lukutaitokoulutuksiin osallistuu myös sellaisia henkilöitä, jotka eivät ole kotoutumislain piirissä, jolloin heidän tietonsa eivät kulje TE-palveluiden ja opetushenkilöstön välillä. (Väätäinen & Partanen 2022: 10–12.) Lisäksi koulutuksiin ohjaamisen perusteluissa on kansallisella tasolla alueellista vaihtelua (Hievanen, Frisk, Väätäinen, Mustonen, Kaivola, Koli, Liski, Muotka & Wikman-Immonen 2020).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus kartoittikin vuoden 2022 aikana lukutaitokoulutuksen kansallisen tilannekuvan niin vapaan sivistystyön kuin aikuisten perusopetuksen lukutaitovaiheiden tarjoavien oppilaitosten osalta. Lisäksi se selvitti nykyisen koulutuksen arviointikäytäntöjä, koulutukseen ohjaamisen kriteereitä ja käytäntöjä, opiskelijoiden koulutuspolkujen sujuvuutta sekä lukutaitokoulutuksen vaikuttavuutta opiskelijoiden osaamiseen. Selvityksen aineistoina olivat koulutuksen järjestäjiltä kerätty kyselyaineisto, opiskelija- ja opettajahaastattelut sekä opettajien ja ohjaavien tahojen fokusryhmätyöpajoista kerätty aineisto. Keskeinen selvityksen tulos on, että henkilön Suomessa viettämä aika sekä oleskelu- ja työmarkkinastatus vaikuttavat yksilöllistä tarvetta enemmän koulutukseen pääsemiseen. Toinen merkittävä tulos on, että koulutuksessa olevat opiskelijat ovat eriarvoisessa asemassa arviointikäytänteiden vaihtelun vuoksi ja eri tavoin erityistä tukea tarvitseville ei ole riittävää tukea tai jatkopaikkoja saatavilla. Vaihtelua ja vaillinaisuutta on myös koulutukseen ohjaamisen käytänteissä ja siinä, miten tietoja tallennetaan ja välitetään. (Väätäinen 2022.)

Vuoden 2022 aikana käyttöön otetussa *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022* -asiakirjassa (2022) todetaan, että koulutuksen tavoitteena on tukea maahanmuuttajien aktiivista osallistumista suomalaisen yhteiskunnan toimintaan, luoda edellytyksiä avoimelle demokratialle, ehkäistä syrjäytymistä ja kannustaa vuorovaikutukseen kantaväestön kanssa. (Opetushallitus 2022: 11–12.) Luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomen kielen opetus lähtee ainakin opetussuunnitelmien mukaan liikkeelle suullisen vuorovaikutuksen kehittämisestä ja painottuu tälle kielitaidon osa-alueelle, koska suullinen kielitaito on myös luku- ja kirjoitustaidon perusta. (Opetushallitus 2012: 15, 24; Opetushallitus 2017; 2018.)<sup>8</sup>

Viime vuosina onkin julkaistu nimenomaan luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoiden suomen kielen oppimiseen sopivaa toiminnallista pedagogiikkaa tukevaa materiaalia,

---

<sup>8</sup> Tammelin-Laineen (tulossa 2023) dokumenttianalyysi kuitenkin paljastaa, että syrjäytymisen ehkäisystä ei ole minkäänlaista mainintaa vapaan sivistystyön opetussuunnitelmasuosituksissa.

josta suuri osa on koottu *PerusSetti*-hankkeen verkkosivulle<sup>9</sup> ja joista erityisesti *Toisto-*metodi (ks. Möttönen & Ahlholm 2018) ja taideperusteinen *LALI*-projekti (Mutta, Peltonen, Lefebvre, Nyikos, Hackl & Varhegyi 2019) ovat kansainvälisesti kuuluisia. Lisäksi viime vuosina on ilmestynyt erityisesti digitaalisten kehittäminen pyrkivää, tutkimusperusteista oppimateriaalia (ks. Ahola & Hartikainen 2022; *DigLin*-hankkeesta Cucchiarini, Dawidowicz, Filimban, Tammelin-Laine & van de Craats 2015). Myös luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen opettajille suunnattua tai soveltuvaa tutkimukseen ja vankkaan kokemukseen perustuvaa ja toiminnallisesta oppimista tukevaa materiaalia on saatavilla (ks. esim. *Perustaidot haltuun* -koulutusmallista Bogdanoff, Kärkkäinen, Mustonen, Nikula-Jäntti, Reiman, Seilonen, Suni, Tammelin-Laine, Tarnanen, Törmänen, Vaarala & Virtanen 2020; opettajille käytännön työkaluja tarjoavasta oppaasta Laine, Nissilä & Sergejeff toim. 2007).

Tästä innovatiivisten materiaalien ja koulutusmallien lisääntymisestä ja osittaisesta jo pitkäaikaisesta olemassaolosta huolimatta aikuisten lukemiseen ja kirjoittamiseen tukea tarvitsevien maahanmuuttajien koulutuksissa näkyy edelleen jossain määrin kielioppipainotteisuus ja toiminnallisuuden puute (Kanniainen, Lahti, Mänttari, Parkkali & Paavilainen 2020). Tämä voi liittyä osittain siihen, että taitoja opetetaan turhan teknisesti erillään toisistaan, jolloin väijäämättä menetetään niiden käyttöyhteys ja ymmärrys siitä, miten niitä voidaan soveltaa (Mustonen, Reiman, Vaarala, Bogdanoff & Tarnanen 2021: 216). Myös yleisesti ottaen suomalainen kielikoulutus on pitkään ollut tekstikeskeistä ja opettajajohtoista (Saarinen, Kauppinen & Kangasvieri 2019). Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat usein kokevatkin, että kieliluokan kielimaisema eroaa luokkahuoneen ulkopuolisesta kielenkäyttöympäristöstä ja luokkahuoneen ulkopuoliset tilanteet saattavat tuntua tämän vuoksi kielellisesti haasteellisilta (ks. Lilja 2018b).

---

<sup>9</sup> <https://perussetti.fi/lukutaitovaihe/lukutaitovaiheen-suomen-kieli/>

### 3 MULTIMODAALINEN KESKUSTELUNANALYYSI TYÖN TEOREETTIS-METODOLOGISENA VIITEKEHYKSENÄ

Tässä luvussa esittelen väitöskirjatyöni teoreettis-metodologisen taustan. Työni nojautuu multimodaaliseen keskustelunanalyysiin, joka kumpuaa Harvey Sacksin yhdessä Emanuel Schegloffin ja Gail Jeffersonin kanssa kehittämästä keskustelunanalyysistä. Keskustelunalyysi perustuu kahden sosiologin työhön: Harold Garfinkelin etnometodologiaan ja Erving Goffmanin esittämään ajatukseen vuorovaikutusjärjestyksestä ja vuorovaikutuksessa rakennettavasta kasvotyöstä. Keskustelunanalyysin keskiössä on ajatus vuorovaikutuksesta säännönmukaisesti jäsenyneenä sosiaalisena toimintana ja osallistujien pyrkimyksestä saavuttaa keskusteluissa yhteinen ymmärrys. Sacks keksi alkaa tutkia näitä analysoimalla luonnollisia, tallennettuja keskusteluja niiden hienosyisiä yksityiskohtia myöten. (Garfinkel 1967; Goffmann 1955, 1963, 1983; Heritage 1984; Sacks 1984, 1992; Sacks, Schegloff, Jefferson 2016 [1974]; Schegloff & Sacks 1973; suomeksi ks. Harjunpää, Niemi & Sorjonen 2020; Lilja 2018a; Stevanovic & Lindholm toim. 2016; Tainio toim. 1997.)

Keskustelunanalyysissa tutkitaan ennen kaikkea, miten ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ei siis pelkästään sitä, mitä he tekevät (Ingram & Elliott 2020: 15). Vuorovaikutuksen perusjäsennykset ovat vuorottelu-, sekvenssi-, korjaus- ja preferenssijäsennykset (ks. esim. Hutchby & Wooffitt 1998; Sidnell 2010; Tainio toim. 1997). Näistä jäsennyksistä erityisesti toiminnan sekventiaalinen jäsenyminen (Schegloff 2007) on väitöskirjassani keskeistä, koska yksi tutkimuskysymyksistäni keskittyy paitsi sosiaalisten toimintojen muotoilun myös niiden sekventiaalisen rakentumisen tarkasteluun. Keskustelunanalyysissa oleellinen keskustelun yksikkö on puolestaan vuoron rakenneyksikkö. Kutakin loppuun saatetuksi tunnistettua vuoron rakenneyksikköä seuraa mahdollinen puhujanvaihdoskohta. Puhujanvaihdoksesta voidaan tunnistaa, että keskustelussa vaihtuu vuoro. (Sacks ym. 2016 [1974]; Hakulinen 1997b: 38–51.) Analyysi lähtee liikkeelle yksittäisestä aineistonosan eli nauhoitetun keskustelukatkelman tarkastelusta avoimin mielin ilman ennako-olettamuksia ja siitä tehtävistä havainnoista. Nämä havainnot johtavat tutkijan katsomaan aineistoa lisää ja löytämään todennäköisesti jotain samankaltaisuuksia mutta myös uutta

suhteessa ensimmäiseen esimerkkiin. (Sacks 1984: 27.) Tällainen aineistolähtöisyys johdattaakin tutkijan parhaimmillaan uusien oivallusten äärelle ja saa tutkijan itsensäkin yllättymään ilmiön ulottuvuuksista (Lilja 2018a: 161).

Ensimmäisissä keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa käytettiin aineistoina äänitallenteita (ks. esim. Mondada 2013; Sacks 1992, vol. 1: 427). Monet tutkimukset pohjautuvat edelleenkin audionauhoitteisiin, joista voidaan tarkastella puheen lisäksi esimerkiksi prosodiaa (ks. esim. Koivisto & Sorjonen 2021; Yagi 2021), äänteellisiä ominaisuuksia (Couper-Kuhlen 2021) ja taukoja (Pietikäinen 2017). Varhaisia puheen ja muun kehollisen toiminnan yhteyttä käsitteleviä keskustelunanalyttisiä tutkimuksia ilmestyi kuitenkin jo 1970- ja 1980-lukujen taitteessa (ks. Goodwin, C. 1979, 1980, 1981; Goodwin, M. H. 1980; Health 1982, 1984, 1986; Schegloff 1984).

Väitöskirjani aineisto on videomuotoinen. Videoaineistot mahdollistavat monipuolisen kehollisen toiminnan tarkastelun: niiden ansiosta analyysissa voidaan tutkia puheen lisäksi esimerkiksi katseen suuntaamista, eleitä, ilmeitä, ei-leksikaalisia ilmauksia, liikkeitä tai materiaalien resurssien käyttöä vuorovaikutuksessa (Haddington, Mondada & Nevile toim. 2013; Keevallik 2013, 2014, 2018; Keevallik & Ogden 2020; Mondada 2014c, 2016, 2018, 2019a, 2019b; Nevile, Haddington, Heinemann & Rauniomaa toim. 2014a; suomeksi ks. Haddington & Kääntä 2011; Lilja 2022b; Stevanovic & Lindholm toim. 2016). Puhutaankin vuorovaikutustutkimuksen kehollisesta käänteestä (ks. Nevile 2015). Kehollista toimintaa tarkasteltaessa on kuitenkin tärkeää pitää mielessä, että myös puhe lukeutuu siihen siinä missä muutkin resurssit (ks. Keevallik & Ogden 2020: 7; Mondada 2014c: 138). Tyypillisesti kehollisten resurssien käytöllä viitataan kirjallisuudessa kuitenkin käytännön syistä muunlaiseen kuin puhuttuun toimintaan: esimerkiksi aikaisemmin puhuttiin nonverbaalisesta toiminnasta, mutta tämän termin ongelma on, että se implisiittisesti asettaa verbaalisuuden oletusarvoiseksi toiminnaksi (Mondada 2014c: 138–139).

Multimodaalisen keskustelunanalyysin tärkeä perusajatus on, että mitkä tahansa resurssit, eli vuorovaikutuksessa rakennettavien toimintojen keinot, voivat olla vuorovaikutuksen kannalta potentiaalisesti merkityksellisiä (Mondada 2014c: 139, 2018: 86). Analyysin tulee keskustelunanalyysin perustavanlaatuisen lähtökohdan mukaisesti olla osallistujalähtöistä ja analyysin kohteen tulee käydä ilmi havaittavissa olevasta vuorovaikutustoiminnasta (ks. esim. Hutchby & Wooffitt 1998; Kasper 2006; Maynard 2013; Sidnell 2010). Osallistujien keskinäistä vuorovaikutusta tarkastellaan toimintana, ja analyysi pureutuu siihen, miten sosiaaliset toiminnot, kuten kysyminen, selittäminen, pyytäminen tai kertominen vuorovaikutuksen yksityiskohtien tasolla tapahtuvat (Sidnell 2013: 78–79).

Väitöskirjassani käytän resurssin käsitettä, joka on neutraaliudessaan ollut hyödyllinen analyysseissa monestakin syystä. Siinä käytettävän keinon vakiintuneisuuden as-teen tai ylipäänsä eri modaaliteettien kesken ei vallitse hierarkiaa. Lisäksi se mahdollistaa tutkimuksen, jossa tarkastellaan, miten eri resursseja käytetään yhdessä vuoro-vaikutukselliselta ja materiaaliselta ympäristöltään erilaisissa vuorovaikutustehtävissä. (Mondada 2014c: 139, 2018: 86; ks. myös Streeck, Goodwin & LeBaron 2011.) Tällaisia toiminnassa ajallisesti tiiviisti yhteen kietoutuneita sosiaalisten toimintojen muotoiluun käytettäviä resurssiverkkoja tai sananmukaisesti *habmoja* Mondada nimit-  
tää käsitteellä *complex multimodal Gestalt* (Mondada 2014c: 139, 2018: 89, 94).

Gestaltin käsite on tutkimuksessani tärkeä. Tyypillisesti yksittäisen Gestaltin näyt-täisi muodostavan yksittäinen tilanteen osallistuja. Mondada kuitenkin näyttää myös, kuinka Gestalt voi koostua usean osallistujan (osittain) samanaikaisista ja samanlin-jaisista responsseista kehotukseen kiinnittää huomio tiettyyn asiaan (ks. Mondada 2014c: 141–142). Tähän voi olla syynä se, että tässä nimenomaisessa tilanteessa on kysymys ulkotilassa tapahtuvasta opastetusta kierroksesta, jossa kehottaja on opas ja responssien tuottajat puolestaan opastetun kierroksen osallistujia. Näin voidaan aja-tella, että kierrokselle osallistuvat henkilöt muodostavat tilanteessa kokonaisuuden vähän samaan tapaan kuin luokkahuonevuorovaikutuksessa oppilaat/opiskelijat muodostavat yhden kollektiivin toisen osapuolen ollessa opettaja (ks. Sahlström 1999).

Gestaltilla muotoillaan kuitenkin nimenomaan sosiaalinen toiminto, jolloin käsillä olevan väitöskirjan näkökulmasta tällaisen toiminnon nimeämisen ja tunnistamisen kannalta kaikkein oleellisinta on tarkastella tämän sosiaalisen toiminnon rajoja. Esi-merkiksi torilla kahvia tilattaessa myyjä voi responssina kahvin ojentamisen lisäksi tuottaa myös kielellisen vuoron, jolla osoittaa pyynnön hyväksymistä. Tässä tapauk-sessa ennen kaikkea vastaanottajan kielellisen ja muun kehollisen toiminnan ajallinen suhde toisiinsa määrittää sitä, tulkitaanko kielellinen ja kehollinen toiminta yksittäisen toiminnon osiksi vai eri teoiksi (Raevaara 2016: 157; ks. myös Keevallik 2014: 117–118).<sup>10</sup> (Osittainen) samanaikaisuus ja osallisuus saman toiminnon muotoiluun ovat siis avainasemassa sen määrittelyssä, mitkä kaikki resurssit kuuluvat samaan Gestal-tiin. Hieman samantyyppisiä mutta rajatumppia ilmiöitä kuin Gestalt on kutsuttu esi-merkiksi käsitteillä *multimodaalinen toimintapaketti* (*multimodal action package*, Lilja &

---

<sup>10</sup> Kun tarkastellaan multimodaalista vuorovaikutusta, on vääjäämätöntä, että eri sosiaalisia toi-mintoja tapahtuu myös samanaikaisesti, ja tämä aiheuttaa osaltaan haasteen toiminnan sekventi-aaliselle tarkastelulle (Mondada 2019a: 49; ks. myös Haddington, Keisanen, Mondada & Nevile toim. 2014).



Piirainen-Marsh 2019b) ja *ele-pubekokonaisuus (gesture-talk ensemble*, Eskildsen & Wagner 2015).

Materiaaliset resurssit ja objektit, erityisesti esineistö, ovat väitöskirjassani keskeisiä, koska analysoin, miten osallistujat suuntautuvat vuorovaikutuksessa niiden käyttöön muotoillessaan erilaisia sosiaalisia toimintoja. Objektit ovat todellisia tai kuviteltuja aistein havaittavia materiaalsen ekologian osia, jotka ovat vuorovaikutuksessa oleellisia kahdella tavalla. Ne voivat toimia tilanteisina resursseina sosiaalisten toimintojen rakentamisessa tai niiden ymmärtämisessä. Ne voivat kuitenkin olla myös sosiaalisessa toiminnassa syntyviä aikaansaannoksia, jotka luodaan, havaitaan, ymmärretään ja jotka näin myös kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen etenemisen myötä. (Nevile, Haddington, Heinemann, Rauniomaa 2014b: 17.) Objektit voidaan kokea muidenkin aistien kuin näköaistin kautta: esimerkiksi torilla emme ainoastaan näe myytävänä olevia tuotteita vaan voimme myös usein haistaa, kosketuksen kautta tuntea ja joskus myös maistaa niitä (ks. Mondada 2019a, 2019b; Nevile ym. 2014b). Objektien lisäksi vuorovaikutustutkimuksessa puhutaan usein artefakteista, jotka ovat nimenomaan ihmisen valmistamia objekteja (Norman 1991). Tärkeää on myös ottaa huomioon, että kaikki ympärillämme olevat materiaaliset asiat eivät ole objekteja, vaan niistä tulee sellaisia vasta sitten, kun ne määritellään sellaisiksi osallistujien toiminnassa (Nevile ym. 2014b: 7; ks. myös Mathieu, Marcos Miguel & Jakonen 2021: 2).

Keskustelunanalyttiseen prosessiin kuuluu oleellisesti aineiston muuttaminen kirjalliseen muotoon, mitä kutsutaan litteroinniksi (Seppänen 1997; Vatanen 2016: 315; ks. myös luku 5.3). Vaikka eri multimodaalisten resurssien välillä ei olekaan lähtökohtaisesti hierarkiaa, jonkinlaisena kaikuna keskustelunanalyysin varhaisista, useimmiten ääninauhoitettujen puhelinkeskustelujen analyysiin perustuvista ajoista voidaan nähdä edelleenkin esimerkiksi multimodaalisiin litteraatteihin merkittävien taukojen suhteutuminen nimenomaan puheeseen (ks. Mondada n.d.). Eräänlainen puheen ensisijaisuus suhteessa muihin modaaliteetteihin näkyy myös siinä, miten analyyseissa yleensä suhtaudutaan vuoron tarkasteluun: vuoro on keskustelunanalyysissä hyvin oleellinen käsite ja se määrittyy nimenomaan *pubujan*vaihdoksen tai sen mahdollisuuden kautta.

Tästä huolimatta sosiaalisia toimintoja voidaan saada aikaiseksi myös kokonaan ilman puhuttua kieltä (Pallotti 2001: 328; ks. erilaisista sosiaalisista toiminnoista esim. ymmärrysehdoista Jokipohja & Lilja 2022; tarjouksista Kärkkäinen & Keisanen 2012; toisen aloittamista korjausaloitteista Mortensen 2016; pyynnöistä Rossi 2014). Mondada (2016: 361) onkin ehdottanut, että keskustelunanalyysille olennaisen käsitteen *seuraavan vuoron todentamismenetelmä* (Sacks ym. 2016 [1974]: 52–53) sijaan

alettaisiin puhua seuraavan *toiminnon* todentamismenetelmästä. Samoin Keevallik ja Ogden (2020: 15) muistuttavat, että haluttaessa tarkastella merkityksen rakentamisen käytänteitä on hedelmällistä keskittyä nimenomaan toimintaan, ei pelkästään puhuttuun kieleen. Puheen korostunut rooli näkyy myös esimerkiksi siinä, että keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on pohdittu, onko olemassa tilanteita, joissa muu kehollinen toiminta kuin puhe voitaisiin katsoa osaksi kielioppia (Keevallik 2018; Couper-Kuhlen 2018; Streeck 2018). Kuten Mondada on huomauttanut (2019a: 48), puheen tarkasteleminen yhtenä resurssina muiden joukossa on relevanttia myös siksi, että Sacks (1992, vol. 1: 622) puhui jo keskustelunanalyysin kehittymisen varhaisissa vaiheissa nimenomaan *toiminnan*, ei puheen jäsentymisestä.

Erityisesti Suomessa keskusteluntutkimuksella ja kielentutkimuksella on perustavanlaatuinen side, sillä suomalaisen keskustelunanalyysin alkumetrit ovat nimenomaan kielentutkimuksessa: suomen kielen professori Auli Hakulinen alkoi tutkimusryhmänsä kanssa analysoida arkikeskusteluja 1980-luvulla (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016: 10; Harjunpää ym. 2020: 901–902). Nykyään vuorovaikutustutkimuksen vakiintunut asema suomalaisen kielitieteen saralla näkyy myös siinä, että tutkimusalan uusimmat trendit, esimerkiksi kehollinen käänne, ovat rantautuneet tänne nopeasti. Viime vuosina on ilmestynyt useita multimodaalista keskustelunanalyysia hyödyntäviä kielitieteellisiä väitöskirjoja (ks. esim. Harjunpää 2017; Helisten 2018; Kamunen 2020; Oittinen 2020; Rautiainen 2022; Råman 2019). Väitöskirjani jatkaa osaltaan tätä perinnettä.

Multimodaalinen keskustelunanalyysi on saanut vaikutteita myös muista tutkimustraditioista, kuten vuorovaikutuslingvistiikasta, diskurssinanalyysista ja psykologiskognitiivisesta eletutkimuksesta (Mondada 2016; Kääntä & Haddington 2011). Näistä etenkin eleet ovat kehollisen toiminnan muotona työssäni keskeisessä asemassa, minkä vuoksi tarkastelen seuraavaksi niitä tarkemmin. Eleet ovat yleensä käsilä, mutta joskus myös muilla kehonosilla, tehtäviä liikkeitä, jotka ovat jollain tavoin sidoksissa puhuttuun kieleen ja joita on luokiteltu eri tavoin (Kendon 2004: 101–102; McNeill 1992: 12–18, 37; Mondada 2014c: 142; Streeck 2009: 4). Kokeellisen eletutkimuksen pioneeri McNeill on jakanut eleet neljään ryhmään: ikonisiin eli esittäviin, metaforisiin eli vertauskuvallisiin, indeksikaalisiin eli osoittaviin ja syke-eleisiin.<sup>11</sup> Ikonisilla eleillä havainnollistetaan puheen semanttista sisältöä, esimerkiksi esineen kokoa tai muotoa. Metaforisilla eleillä kuvataan jotain abstraktia asiaa, muuan muassa puheenaihetta tai muistoa. Osoittavat eleet ovat erilaisia kädellä, sormella tai päällä

---

<sup>11</sup> Näitä suomennoksia ovat käyttäneet Kääntä ja Haddington (2011: 17).

tehtäviä liikkeitä, joilla osoitetaan näkyviä tai näkymättömiä objekteja ja jotka paikantavat nämä tarkoitteet tilaan ja aikaan<sup>12</sup>. Syke-eleet puolestaan ovat edestakaisia liikkeitä, jotka rytmittävät puhetta. Oleellista on, että nämä kategoriat ovat kuitenkin liukuvia: riippuen siitä, mitä puheessa tapahtuu, eleet voivat saada erilaisia merkityksiä. (McNeill 1992: 1, 12–18.)

McNeillin lisäksi toinen merkittävä vaikuttaja eletutkimuksen varhaiseen kehitykseen on ollut Kendon. Kendonin tutkimus eroaa McNeillin tutkimuksesta sikäli, että hän on tutkinut aitoja, nauhoitettuja vuorovaikutustilanteita. Kendon (2004) on koonnut erilaisia lähestymistapoja eleiden jaotteluun, joita nimitetään kuitenkin näkökulmasta riippuen hieman eri tavoin. McNeillin jaottelun ikonisia eleitä muistuttavia eleitä on kutsuttu myös kuvaaviksi<sup>13</sup> (*depictive, representative*) tai ilmaiseviksi (*expressive*) eleiksi. Osoittavia eleitä on nimitetty myös deiktisiksi ja indeksikaalisiksi eleiksi. Lisäksi on olemassa pragmaattisia (*pragmatic*) tai diskurssia jäsentäviä (*discourse structuring*) eleitä, jotka tyypillisimmin korostavat jotain osaa puheesta. (Kendon 2004: 84–107; ks. eleiden jaottelusta myös Jokipohja & Lilja 2022: 124.)

Yksi merkittävä Kendonin aikaansaannos eletutkimukselle on myös kehollisen viestinnän<sup>14</sup> keinojen asettaminen jatkumolle siinä esiintyvän puhutun kielen välttämättömyyden, kieliopillisuuden ja vakiintuneisuuden mukaan niin, että vakiintuneisuuden ääripäässä on viittomakieli ja toisessa puheen kanssa samanaikaisesti esiintyvä elehtiminen (käsite *Kendonin jatkumo*, McNeill 1992: 37; Kendon 2004: 104–106; ks. Kendonin jatkumon laajentamisesta toisen kielen kontekstissa Gullberg 1998). Toisaalta jatkumo on saanut osakseen myös kritiikkiä: toiminnan vakiintuneisuudessa on vaihtelua myös viittomakielessä, ja viittomakielikin voi sisältää puhutun kielen traditiiossa eleiksi kutsumiamme merkityksen rakentamisen keinoja (Jantunen 2018, 2022b; Jantunen & Rainò 2022.) Keskeisimpiä kysymyksiä eletutkimuksessa ovatkin, miten eleet tilanteisesti kehittyvät (verrattuna puhuttuun kieleen) ja toisaalta eleiden suhde puheeseen.

Keskustelunanalyttinen näkökulma eroaa muista eletutkimuksen lähestymistavoista erityisesti siksi, että siinä korostuvat osallistujalähtöisyys ja tilanteiseen

---

<sup>12</sup> Tarkoitteet voivat siis olla myös abstrakteja, esimerkiksi mennyt tai tuleva aika (ks. myös Kendon 2004: 199–224).

<sup>13</sup> Englanninkielisille ilmauksille *depictive gesture* tai *representative gesture* ei tietääkseni ole vielä olemassa vakiintuneita suomennoksia. Olemme vastikään julkaistussa teoksessamme suomentaneet käsitteen *depictive gesture* ’kuvailevaksi eleeksi’ (ks. Lilja ym. toim. 2022), mutta suhteessa näyttämiseen, jota tällä eleellä tyypillisesti tehdään, suomennos *kuvaava* ilmentää mielestäni niin muodon kuin merkityksenkin osalta paremmin sitä toimintaa, jota tällaisella eleellä tehdään näkyväksi.

<sup>14</sup> huom. nimenomaan viestinnän, ei vuorovaikutuksen

toimintaan perustuva osallistujien yhteisymmärryksen rakentaminen. Streeck (2009) sanoittaa tämän ymmärryksen seuraavasti:

”By ‘understanding’ I mean not only *mutual* understanding among conversation partners, but also their *shared* understanding of *the world at hand*” (Streeck 2009: 9, lainausmerkit ja kursivoinnit alkuperäisessä).

Eri tutkimussuuntausten lähestymistapaerot tulevat näkyviin väitöskirjassani erityisesti yhdessä keskeisessä eletyypissä. McNeillin jaottelussa lähimmäksi tätä ilmiötä tulee ikonisen eleen konsepti, Kendon käyttää samantyyppisistä eleistä nimitystä representatiivinen (*representative*) ele (Kendon 2004: 158–175), kun taas Streeck (2009) nimittää tätä monella tavalla vastaavaa ilmiötä kuvaavaksi eleeksi ja korostaa sen toimintatavan perustavanlaatuisesti omanlaista logiikkaa verrattuna puhuttuun kieleen:

“Depictive gestures organize the world in their own fashion, which is fundamentally different from the way in which words organize the world” (Streeck 2009: 120).

Streeck (2009) painottaa, että vaikka kuvaavat eleet tehdäänkin piirtämällä (*drawing*) ilmaan kuvia objekteista tai esittämällä (*mimesis*) tai käsittelemällä (*handling*) ilmassa erilaisia kuvitteellisia esineitä, toimintoja tai tapahtumapaikkoja, eleet eivät ensisijaisesti ole kuvien luomista ilmaan siitä näkökulmasta, miltä maailma näyttää, vaan niillä ilmaistaan samoja asioita, joita käsillä tehtäisiin tietyissä tilanteissa mahdollisesti kyöksissä erilaisiin objekteihin tai välineisiin. Näin eleet kuvaavat perustavanlaatuisesti kehollista ymmärrystämme maailmassa olemisesta ja toimimisesta. (Streeck 2009: 119–150.) Samansuuntainen ajattelutapa kuvaavien eleiden toimintalogiikasta on myös Müllerilla (2014).

Streeckin (2009: 119–150) ajattelussa kuvaavista eleistä on paljon samaa kuin Clarkin (2016) lähtökohdissa kuvailuun. Clark (1996: 155–188, 2016) on kehittänyt kattavan teorian, jossa hän esittää, että tavat, joilla kielellinen ilmaus välittää merkitystä, ovat selittäminen (*description*), indikointi/osoittaminen (*indication*) ja depiktio/kuvaaminen (*depiction*) (ks. myös Enfield 2009; Ferrara & Hodge 2018; Jantunen 2022b).<sup>15</sup> Väitöskirjani kannalta olennainen on teorian kuvaamista koskeva osuus, ja se näkökulma, että kyseisessä teoriassa nämä kaikki kolme tapaa nähdään yhtä

---

<sup>15</sup> Alkuperäisessä teoriassaan Clark (1996) kirjoittaa kuvailun sijaan demonstraatiosta (*demonstration*), mutta sittemmin nimenomaan *depiktio* on vakiintunut teorian kolmanneksi elementiksi (Clark 2016; Ferrara & Hodge 2018; Jantunen 2022b). Käyttämäni suomennokset tulevat puolestaan suomalaisesta viittomakielestä ja on muotoiltu sen näkökulmasta (Jantunen 2022a, sähköpostiviesti tekijälle). Ainoa ero suomalaisessa viittomakielessä käytettyihin suomennoksiin verrattuna käyttämiini suomennoksiin on, että käytän depiktion synonyymina *kuvaamista kuvailun* sijaan.

merkittävinä kielenkäytön muotoina. Teoriassa kuvaaminen esitetään fyysisinä näyttämöinä, joita luomme auttaaksemme toisia kuvittelemaan kuvaamamme toiminnot. Teemme tämän näyttämällä, miltä jokin näyttää, kuulostaa tai tuntuu. (Clark 2016: 342.) Kuvaaminen voi siis perustua näköaistin lisäksi myös kuulo- ja tuntoaistin kautta syntyneeseen keholliseen ymmärrykseemme kuvattavista asioista (Clark 2016: 324). Samansuuntaisesti Haviland (2007) on näyttänyt, kuinka jousikvartettisoiton opetus, kuvaus siitä, miten soitetaan, rakentuu puheen, eleiden, muiden kehon liikkeiden, mimiiikan, hyräilyn ja soiton muodostaman toiminnan kautta.

Clark (2016) on hahmottanut neljä erilaista kuvaamistyyppiä. 1) Täydentävät kuvaukset (*adjunct depictions*) ovat tiiviisti kytköksissä kielellisesti ilmaistuun asiaan. 2) Indeksikaalisissa kuvauksissa (*indexed depictions*) kuvaaminen liittyy puheessa esiintyvään indeksikaaliseen ilmaukseen, esimerkiksi demonstratiivipronominiin. Näiden kahden tyyppin ero on siinä, että ensimmäisessä kuvaaminen on ilmauksen lisä, kun taas toisessa se on välttämätön ilmauksen ymmärrettävyyden näkökulmasta. 3) Upotettu kuvaus (*embedded depiction*) tarkoittaa kuvaamista, joka täydentää syntaktisesti puheessa vaillinaiseksi jäävän kohdan. 4) Itsenäinen kuvaus (*independent depiction*) esiintyy kokonaan ilman kieltä. (Clark 2016: 325–326.) Vaikka Clarkin teoria ei koskekaan nimenomaisesti eleitä, tämä jaottelu on hyödyllinen myös eleiden tarkastelussa.

Väitöskirjassani esitellyistä eleytyypeistä erityisesti kuvaavat (ikoniset)<sup>16</sup> ja osoittavat eleet ovat keskeisessä asemassa. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on korostettu, että on tärkeää tarkastella sekä kuvaavia että osoittavia eleitä niissä nimenomaisissa vuorovaikutuksellisissa ja materiaalisissa ympäristöissä, jossa ne tapahtuvat: joskus eleitä on mahdotonta ymmärtää irrallaan tästä kontekstista (ks. käsitteestä *environmentally coupled gestures*, Goodwin 2007a: 198–199, 2007b: 55–56, 2017: 221–242).<sup>17</sup> Emme myöskään tulkitse eri kehonosilla tuotettuja ja eri aistein koettuja resursseja irrallaan toisistaan, vaan hahmotamme ne vuorovaikutuksessa nimenomaan kokonaisuuksina perustuen omaan keholliseen ymmärrykseemme (Goodwin 2017: 363–390). Joskus eleitä tehdään myös materiaalien objektien avulla. Esimerkiksi Mondada (2014b) on näyttänyt, miten kirurgin avustajalleen suuntaamat direktiivit sisältävät usein nimenomaan kirurgin käsissään olevilla instrumenteillaan tekemiä osoittavia eleitä. Samansuuntaisesti Clark (2016) on erottanut vuorovaikutuksen näkökulmasta apuvälineet ja välineet. Hän havainnollistaa, että kynää voidaan käyttää

---

<sup>16</sup> Osatutkimuksessa *Sananselityssekevensit* nimitän näitä eleitä ikonisiksi eleiksi, mutta muissa artikkeleissa ja tässä yhteenvedossa viittaen tähän eleytyppiin aina kuvaavina eleinä.

<sup>17</sup> On kuitenkin tärkeää pitää mielessä, että keskustelunanalyttisesta näkökulmasta mitään toimintaa ei tule irrottaa siitä kontekstista, jossa se tapahtuu. Nämä kyseiset eleet ovat kuitenkin erityisen tiiviisti kytköksissä siihen nimenomaiseen kontekstiin, jossa ne tehdään.

apuvälineenä eleessä käden tai sormen sijaan. Välineet taas ovat toiminnan kannalta välttämättömiä, ja kynän kohdalla tämä tarkoittaisi ilmeisimmin, että sillä kirjoitetaan. Clark argumentoi, että ensin mainittu kynän käyttäminen apuvälineenä kuvaavassa eleessä ei kuitenkaan tee toiminnasta yhtään enempää eikä vähempää elettä kuin jos kynää ei käytettäisi. (Clark 2016: 334.)

Tyypillisesti on ajateltu ja edelleen usein ajatellaan, että sellaisessa vuorovaikutuksessa, jossa ainakin toinen osapuoli puhuu tilanteessa käytettävää kieltä toisena kielenä, eleillä pyrittäisiin jotenkin kompensoimaan kielitaidon puutteita (Canale & Swain 1980). Eleet saattavatkin puhetta tuottaessa auttaa palauttamaan mieleen sanoja, jotka eivät heti tule puhujan mieleen (ks. kooste Goldin-Meadow & Alibali 2013). Tuoreessa kokeellisessa tutkimuksessa (Graziano & Gullberg 2018) on kuitenkin myös näytetty, että eleet esiintyvät yleensä osana nimenomaan sujuvaa puhetta ja että etenkin äidinkielisillä puhujilla myös elehdintä lakkaa silloin, kun he esimerkiksi hakevat tiettyä kielellistä ilmausta. Samassa tutkimuksessa toisen kielen käyttäjien on puolestaan havaittu elehtivän enemmän sanahakutilanteissa: elehtimällä he voivat tavoitella esimerkiksi keskustelukumppanin tukea etsimänsä sanan tuottamiseen. (Ks. Graziano & Gullberg 2018; ks. myös Gullberg 1998.) Kielenoppimisen näkökulmasta on myös kiinnostavaa, että eleiden yhteydessä opitut uudet sanat muistetaan todennäköisemmin kuin sellaiset sanat, jotka on opeteltu kuvien avulla (Tellier 2010; ks. myös mainoskontekstissa Beattie & Shovelton 2007). Koeasetelmiin perustuva eletutkimus eroaa kuitenkin selvästi luonnollisista keskustelutilanteista, eikä näitä tutkimustuloksia siksi voida sellaisenaan yleistää.

Väitöskirjassani näen eleen yhteisymmärryksen rakentamisen resurssina muiden resurssien joukossa ja pidän tärkeänä, että elettä analysoidaan toiminnan lähtökohdista käsin. En siis tarkastele sitä keinona, jolla vain kompensoitaisiin vuorovaikutustilanteissa kielitaidon puutteita tai jota hyödynnettäisiin pelkästään muiden resurssien, esimerkiksi sanojen, oppimiseen (ks. Eskildsen & Wagner 2013; 2015: 290–292; Jokipohja & Lilja 2022). Tämä ajatus on sekä yleisesti että erityisesti toisen kielen käytön kontekstissa radikaali, koska ele nähdään yhä yleensä nimenomaan puhetta täydentävänä elementtinä. Aiheesta tarvitaan kuitenkin vielä lisää tietoa, koska suurin osa aineistoista, joissa on tarkasteltu ilman puhuttua kieltä tuotettuja eleitä, on

kielellisesti epäsymmetrisistä tilanteista<sup>18</sup>. Kirjoitan eleiden ja toisen kielen käytön ja oppimisen suhteesta tarkemmin luvussa 4 siinä määrin kuin se on aikaisemman aihepiirin tutkimuksen esittelemisen yhteydessä relevanttia.

---

<sup>18</sup> Kielellisesti epäsymmetrisellä vuorovaikutuksella tarkoitetaan keskusteluita, joissa ainakin yhden osallistujan kyvyssä käyttää kieltä on rajoittuneisuutta joko kielellisten taitojen kehittymisen tai pysyvän kielellisen poikkeavuuden vuoksi (Leskelä & Lindholm 2012b: 15). Tämä kielitaidon kehitys voi olla joko kielellisten taitojen heikentymistä tai ainakin odotuksenmukaista edistymistä. Heikentyminen voi johtua esimerkiksi muistisairaudesta ja odotettu edistyminen taas esimerkiksi siitä, että henkilö tavoittelee kielitaidon kehittymistä kielessä, joka ei ole hänen äidinkieltensä. Pysyvän kielellisen poikkeavuuden syynä voi puolestaan olla muun muassa kehitysvammaisuus tai Aspergerin oireyhtymä. (Leskelä & Lindholm 2012a: 7–11.)

## 4 TOISEN KIELEN KÄYTTÖ JA OPPIMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA

Toisen kielen käytön ja oppimisen tutkimuksessa tapahtui kansainvälisesti 1990-luvulla sosiaalinen käänne, jota ennen aihealueen tutkimus oli varsin kognitiokeskeistä (Firth & Wagner 1997, 2007). Sosiaalisen käänteen myötä toisen kielen käyttöä ja oppimista on tarkasteltu useissa tutkimussuuntauksissa yhä enemmän erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. Atkinson toim. 2011). Keskusteluanalyysin ja toisen kielen käytön ja oppimisen tutkimuksen yhdistävässä tutkimuksessa korostuvat nimenomaan keskusteluanalyysin periaatteet, metodi ja luonnolliset aineistot, ja tätä tutkimussuuntauksesta kutsutaan CA-(for-)SLA-tutkimukseksi (Markee & Kasper 2004; ks. myös Hall ym. toim. 2011; Kasper & Wagner 2011, 2014). Toisen kielen käytön ja oppimisen vuorovaikutustutkimusta on jaoteltu hieman vaihtelevasti, mutta usein toisistaan on erotettu ainakin osallistujien oppimiseen suuntautumista tarkasteleva poikittaistutkimus ja heidän toiminnassaan tapahtuvaan muutokseen keskittyvä pitkittäistutkimus (ks. Jakonen 2018: 759–761; Kotilainen & Kurhila 2019: 36–37; Markee, Kunitz & Sert 2021; Wagner 2019b: 254).<sup>19</sup> Lisäksi luokkahuonevuorovaikutuksen analysointi erotetaan joskus omaksi tutkimushaarakseen (Kotilainen & Kurhila 2019: 36–37), mikä johtuu todennäköisesti siitä, että luokassa oppimistavoite on eri tavalla perustavanlaatuinen päämäärä kuin muissa konteksteissa ja luokkahuoneesta on myös huomattavasti enemmän tutkimusta kuin muista konteksteista. Nämä kaikki kolme näkökulmaa kielenoppimiseen ovat väitöskirjassani keskeisiä, ja luokkahuone-tutkimuksen osalta analyysini on osittain myös pitkittäistä, jolloin näkökulmat limityivät.

Sitoudun väitöskirjassani näkökulmaan, jossa kielen käyttö ja oppiminen nähdään dynaamisena, aktiivisena, tilanteisena ja kehollisena sosiaalisena toimintana, ja

---

<sup>19</sup> Lisäksi poikittaistutkimuksella voidaan joko sellaisenaan tai yhdistettynä pitkittäistutkimukseen selvittää, miten eri kielitaidon tasoilla olevien osallistujien toiminnassa näkyy tietyn ilmiön tai käytännön toteutuminen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. esim. Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011; Al-Gahtani 2022; Lee & Hellermann 2014; Pekarek Doehler & Fasel Lauzon 2015; Al-Gahtani & Roever 2015). Poikittaistutkimuksen keinoin on otettu vuorovaikutteisessa kielenoppimisen tutkimuksessa joitakin käytännöllisiä edistysaskelia, mutta se antaa kuitenkin lähinnä suuntaviivoja mahdollisista pitkittäisistä kehityskuluista, koska siinä ei esitetä todellisia muutoksia (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011).



oppimiseen kuuluu erityisesti harjaantuminen luovimaan erilaisissa vaihtuvissa vuorovaikutustilanteissa tavalla, joka on vuorovaikutuskumppaneille ymmärrettävää ja hyväksyttävissä (Douglas Fir Group 2016; Hellermann ym. toim. 2019; Pekarek Doehler 2019; Piirainen-Marsh & Lilja 2022; Piirainen-Marsh, Lilja & Eskildsen toim. 2022; Kotilainen ym. toim. 2019). Erityisesti oleellista tässä käsityksessä oppimisesta on, että yksilö tulee myös osaksi uutta yhteisöä (Atkinson toim. 2011; Lee 2010; 2015). Seuraavaksi esittelen vuorovaikutuskompetenssin (luku 4.1) ja kognition (4.2) käsitteet toisen kielen käyttöä ja oppimista vuorovaikutuksessa tarkastelevasta näkökulmasta. Tämän jälkeen tarkastelen toisen kielen käyttöä ja oppimista luokahuonevaikutuksessa tarkemmin luvussa 4.3 ja luvussa 4.4 keskityn luokan ulkopuolella tapahtuvan toisen kielen käytön ja oppimisen esittelyyn. Näitä ennen esittelen tässä luvussa väitöskirjani näkemyksen toisen kielen käytöstä ja oppimisesta vuorovaikutuksessa valottamalla tämän näkemyksen taustalla olevaa keskustelua ja keskeistä käsitteistöä.

## 4.1 Vuorovaikutuskompetenssi

Vuorovaikutuskompetenssi tarkoittaa kykyä toimia ymmärrettävästi ja toisten hyväksymällä tavalla erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Hall & Pekarek Doehler 2011: 2–3). Toisen kielen oppija taitaa ennestään vähintään yhden kielen, mutta uuden kielen oppiminen ei ole aiemmin opitun vuorovaikutuskompetenssin siirtämistään uudelle kielelle, vaan se määritetään ja sovitetaan uudelleen tähän opittavaan kieleen (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015; Pekarek Doehler & Berger 2018; Pekarek Doehler 2019.) Yksi oleellinen kysymys vuorovaikutuskompetenssin käsitteen määrittelyssä liittyykin siihen, kuinka kielikohtaisesta toiminnasta on kysymys (Pekarek Doehler 2010; Mushin & Pekarek Doehler 2021). Viime vuosina vuorovaikutuskompetenssin tutkimuksessa ja määrittämisessä on lisäksi painotettu yhä enemmän myös toiminnan ajoitusta (Gardner 2019; Pekarek Doehler 2019: 30) ja kielen lisäksi muiden kehoallisten resurssien merkitystä (Gardner 2019; Hellermann ym. toim. 2019; Piirainen-Marsh ym. toim. 2022; Wagner 2015).

Yksi oppimisen kannalta perustavanlaatuisen relevantti sosiaalinen toiminto on huomaaminen (*noticing*), jossa huomio kiinnitetään johonkin tiettyyn vuorovaikutukselliseen seikkaan, jota aletaan sen jälkeen vuorovaikutuksessa käsitellä (Schegloff 2007: 219). Lähtökohtaisesti kielenoppiminen edellyttää tällaista huomion kohdistamista tiettyyn kielen ominaisuuteen: asia, jota käsitellään merkityksellisenä ja potentiaalisena oppimisen kohteena jää todennäköisemmin oppijan mieleen kuin sellainen,

jonka hän sivuuttaa kiinnittämättä siihen lainkaan ainakaan havaittavasti huomiota (Schmidt 1995: 20; ks. myös Greer 2019; Kasper 2009; Kunitz 2018; Kääntä 2014). Kyvyllä tehdä tällaisia huomioita ja alfabeettisella printtilukutaidolla eli taidolla dekodata alfabeettista tekstiä on havaittu olevan yhteys: alfabeettisesti printtilukutaitoiset kiinnittävät todennäköisemmin huomionsa esimerkiksi erilaisiin kielellisiin muotoihin kuin sellaiset toisen kielen oppijat, joilla tämä taito vielä kehittyy (ks. kooste Tarone 2021). Oppimisen kohteeksi vuorovaikutuksessa muotoutuvaa asiaa kutsutaan puolestaan englanniksi nimityksellä *learnable* (Majlesi & Broth 2012: 194; Majlesi 2018, 2021). Oppimisen kohteiden ja hetkien tutkimus onkin saanut toisen kielen vuorovaikutustutkimuksessa viime vuosina yhä enemmän jalansijaa ja se on keskeinen näkökulma myös tässä väitöskirjassa.

Kun halutaan tarkastella nimenomaan vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kielenoppi-*mista* keskustelunanalyyttistä pitkittäistutkimusta hyödyntämällä, pyritään usein tunnistamaan erilaisia muutoksia, jotka ilmentävät tietyn osallistujan oppimista tai kehitystä (Deppermann & Pekarek Doehler 2021: 128; Wagner ym. 2018: 14–20). Yksilön kehityskaareen keskittyvää tutkimusta voidaan kutsua *vertikaalisesti vertailevaksi keskustelunanalyysiksi* (*vertical comparative conversation analysis*). Siinä aineistoesimerkit järjestellään ajallisesti peräkkäin ja niissä näkyvää mahdollista muutosta vertaillaan nimenomaan tämän kronologisen jatkumon näkökulmasta. (Zimmermann 1999.) Tässä muutoksen analyysissä on keskeistä, että tarkasteltavan ilmiön tai käytänteen toteutumisessa on havaittavissa jonkinlainen eroavaisuus eri aikapisteissä, mutta analyysin kohteen tulee olla kuitenkin riittävän samanlainen, jotta sen voidaan katsoa olevan sama ilmiö tai käytäntö (Koschmann 2013: 1039). Pitkittäistutkimus voi olla joko mikro- tai makropitkittäistä. Mikropitkittäisellä tutkimuksella tarkoitetaan päivien tai viikkojen, joskus jopa saman kohtaamisen aikana tapahtuvan muutoksen tarkastelua osallistujan toiminnassa (ks. mikropitkittäisistä tutkimuksista esim. Greer 2016a; Ishino 2018; Kotilainen & Kurhila 2020; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a; Kunitz & Skogmyr Marian 2017; Sert 2017), kun taas makropitkittäisessä analyysissä tarkastelujakso on kuukausia tai vuosia (Markee ym. 2021: 7). Väitöskirjani *Ähyhpehlimen käyttö* -artikkeli edustaa mikropitkittäistä tapaustutkimusta ja *Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* puolestaan makropitkittäistä tutkimusta.

Pitkittäiset keskustelunanalyttiset tutkimukset ovat käsitelleet niin vuorottelu-, sekvenssi-, korjaus- kuin preferenssijäsennystäkin, mutta tällaista tutkimusta on selvästi vähemmän kuin perinteistä keskustelunanalyyttistä tutkimusta (ks. koosteet Kasper & Wagner 2014; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015; Pekarek Doehler 2019). Tietävästi ensimmäisen yksittäisen osallistujan kehityspolkua seuraavan makropitkittäistutkimuksen tästä metodologisesta näkökulmasta on tehnyt Wootton

(1997), joka on tutkinut aineistonkeruuaikaan 10–37 kuukauden ikäisen tyttärensä pyyntöjen kehittymistä tämän vanhempiensa kanssa käymissä arkikeskusteluissa kotona. Tutkimus näyttää, että lapsi oppii muotoilemaan pyyntönsä meneillään olevan sekvenssin kannalta relevantilla tavalla. Eräissä varhaisimmista tämän viitekehyksen tutkimuksista on myös ollut ammatillinen konteksti, jolloin analyysi on kohdistunut esimerkiksi korjauksien kehittymiseen liike-elämän puheluissa (Brouwer & Wagner 2004).

Melko monissa luokan ulkopuolisia keskusteluita pitkittäisesti tarkastelleissa tutkimuksissa toisen kielen käyttäjä on ollut vaihto-opiskelija tai *au pair*. Ranskan kielen osalta on analysoitu, miten saksankielinen *au pair* kehittyi isäntäperheensä kanssa käymissään ruokapöytäkeskusteluissa muun muassa sanahakukäytänteissä (Pekarek Doehler & Berger 2019) ja kertomusten aloitusten sekventiaalisessa jäsentämisessä niin, että ne sopivat meneillään oleviin keskusteluihin (Pekarek Doehler & Berger 2018). Barraja-Rohan (2015) on puolestaan tarkastellut japanilaisen vaihto-opiskelijan ja englantia äidinkielenään puhuvan keskustelukumppanin englanninkielisiä keskusteluja ja kerrontakäytänteiden kehittymistä niissä.

Monet varhaiset pitkittäistä keskusteluanalyysia hyödyntävät toisen kielen oppimista koskevat tutkimukset on tehty luokkahuonekontekstissa videoaineistoon pohjautuen. Osassa niistä on tarkasteltu joko alakoulun tai varhaiskasvatuksen kontekstissa maahanmuuttajalasten vuorottelukäytänteiden, esimerkiksi itsevalinnan, kehittymistä ajan kuluessa (Cekaite 2007, 2009; Pallotti 2001; Young & Miller 2004; ks. myös tapaustutkimus japanilaisesta englantia toisena kielenä -oppijasta Watanabe 2016). Savijärvi (2011) on puolestaan analysoinut suomenkielisten lasten ruotsin kielen oppimista kielikylpypäiväkodissa kahden vuoden ajalta ja näyttänyt, että lapset ymmärtävät opettajien toimintoja muun toiminnan kuin puheen perusteella jo hyvin varhaisessa vaiheessa ja suuntautuvat alussa ennen kaikkea toiminnan etenemiseen. Ajan mittaan he alkavat kuitenkin osoittaa sekä opettajan verbaalisten vuorojen ymmärtämistä että ymmärtämättömyyttä. Lisäksi Savijärvi näyttää, että lapset alkavat itse tuottaa ruotsinkielistä puhetta kierrättämällä ilmauksia toisten puheesta (Savijärvi 2011). Venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksen (Kaunisto 2019) ja suomalaisen valmistavan opetuksen (Routarinne & Ahlholm 2021) konteksteissa on niin ikään näytetty, miten eri kielten limittäinen käyttö näkyy pyyntötoimintojen muotoilemisen kehittämisessä.

Konzett-Firth (2020) on tarkastellut peräti kuuden vuoden ajalta Itävallasta ranska vieraana kielenä -luokasta kerättyä videokorpusta ja näyttänyt, että sekä oppilaiden että opettajan toiminta muuttuu tekstistä keskustelemiseen liittyvän toimintatyyppien kontekstissa. Analyysi näyttää, että oppilaat vähentävät omista vuoroistaan

ajan saatossa luetun tekstin ja opettajan puheen hyödyntämistä ja oppivat muotoilemaan ne meneillään olevan toiminnan kannalta relevantimmalla tavalla (Konzett-Firth 2020). Englanti toisena kielenä -luokkahuoneessa on puolestaan suuresta *Multimedia Adult English Learner Corpus* -aineistosta tutkittu, miten aikuisopiskelijat kehittyvät keinoissaan aloittaa opettajan ohjeistamia parikeskusteluja, erityisesti kertomuksia (Hellermann 2007, 2008). Samasta aineistosta on tutkittu myös korjauskäytänteiden kehittymistä analysoimalla sekä itsealoitettuja itsekorjauksia (Hellermann 2009) että toisen aloittamia korjauksia (Hellermann 2011). Hieman toisenlainen näkökulma saman aineiston tutkimiseen on ollut Eskildsenillä, joka on tarkastellut, miten fokusopiskelijoiden erilaisten kielellisten konstruktioiden, eli muodon ja merkityksen yhteenkittelyjen, käyttö kehittyy ajan myötä (Eskildsen 2008, 2012, 2015; ks. kielellisten konstruktioiden käytön kehittymisestä myös luokan ulkopuolisissa konteksteissa Pekarek Doehler & Skogmyr Marian 2022; Theodórsdóttir & Eskildsen 2022). Lisäksi samasta luokkahuoneaineistosta on tarkastelu, miten tietynlaisten kielellisten konstruktioiden ja sanojen käyttö kytkeytyy tiettyihin eleisiin ja miten näiden eleiden käyttö auttaa muistamaan ja oppimaan nämä kielelliset konstruktiot ja sanat (Eskildsen & Wagner 2015, 2018, tekeillä; Tai & Khabbzbashi 2019a).

Luokan ulkopuolisista konteksteista multimodaaliseen analyysiin perustuvaa makropitkittäistutkimusta niin toimintojen ja käytänteiden kuin kielellisten konstruktioidenkin kehittymisestä on kaiken kaikkiaan hyvin vähän. Yksi urauurtava tällainen tutkimus on Kimin (2019) 2,5 vuoden ajalta tietyn kaupan tietyltä asiakaspalvelijalta keräämään aineistoon perustuva tutkimus siitä, miten asiakaspalvelija kehittyi keinoissaan kertoa asiakkaille liikkeen korttimaksuperiaatteista. Skogmyr Marian (2021, 2022) on puolestaan analysoinut 19 kuukauden ajalta keräämästään pitkittäisestä videoaineistosta yksittäistä sosiaalista toimintoa, valittamista, viideltä fokusopiskelijalta. Erityisen ansiokasta Skogmyr Marianin väitöskirjassa (2022) on, että se ottaa huomioon myös sekä valittamisen sekventiaalisen kehityskulun eri aikapisteissä että osallistujien keskinäisten suhteiden muutokset yhteisen historian lisääntymisen myötä (ks. sosiaalisten suhteiden huomioon ottamisesta myös Brouwer & Wagner 2004; Greer 2019; Pekarek Doehler & Berger 2019).

Vuorovaikutuskompetenssin käsite on saanut osakseen kritiikkiä, koska se tuo mieleen Chomskyn (1965) ajattelun kompetenssista yksilön synnynnäisenä kyvykkyytenä, mikä on ristiriidassa suhteessa keskusteluanalyttiseen ajattelutapaan vuorovaikutuksesta yhdessä rakennettuna, tilanteisena ilmiönä (Hall 2018, 2019; ks. myös kooste Salaberry & Kunitz 2019). Hall (2018: 32, 2019: 86–87) ehdottaa käsitteen *vuorovaikutusrepertoaari* (*interactional repertoire*) ilmaisevan keskusteluanalyttisessä kontekstissa selkeämmin yksilön resurssikimppua, joka mahdollistaa toiminnan

erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja ottaa huomioon, että oppiminen ei ole lineaarista. Muita vaihtoehtoisesti vuorovaikutuskompetenssin rinnalle ehdotettuja käsitteitä ovat *diskursiivisten tai vuorovaikutteisten käytänteiden kehittyminen, muutos oppijan toiminnoissa* sekä *intersubjektiiivinen toimijuus* (ks. kooste Skogmyr Marian & Balaman 2018: 7). CA-SLA-tutkimuksen sisäisesti radikaaleimmassa vuorovaikutuskompetenssin käsitettä koskevassa kritiikissä on sanottu, että tarkasteltavan toiminnan tilanteisuuden vuoksi käsitteen avulla ei voida kuvata yksilön kehittymistä, ja olisi paikallaan erottaa käsite kokonaan kielitaidosta, koska yksilön kielitaito ei takaa sitä, että tämä osaisi toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tarkoituksenmukaisesti (Hauser 2019). Toisaalta jo kyseisen käsitteen käytön alkumetreiltä lähtien on nostettu esille näkökulma, että toiminnan tilanteisesta tarkastelusta huolimatta yhdessä tilanteessa käytettyjä ja opittuja strategioita voidaan soveltavaa myös toisiin tilanteisiin (ks. esim. Hellermann 2007).

Tätä terminologiaan liittyvää keskustelua onkin myös pidetty CA-SLA-tutkimusyhteisön sisäisenä saivarteluna, jossa kritiikin kohteena ei ole niinkään käsite *kompetenssi* itsessään vaan sinänsä keskusteluanalytikoille yhteinen pelko osallistujalähtöisen näkökulman menettämisestä. Tällainen tutkimussuuntauksen sisäinen hajainaisuus kuitenkin vaikeuttaa keskusteluanalyttisen metodologisen perustuksen vahvistamista tutkimustulosten yleistettävyyden näkökulmasta. CA-SLA-tutkimusta tehdäänkin karkeasti jaettuna kahdella tavalla: hyödyntämällä metodologian ulkopuolista teoriaa, jonka annetaan myös ohjata analyysia tai pysymällä vahvasti aineistolähtöisessä lähestymistavassa. Eemisen näkökulman (*emic*, ks. suomennos niin ikään osallistujalähtöisen etnografisen tutkimuksen kontekstissa Pitkänen-Huhta 2011: 95) vuoksi olisi kuitenkin oleellista pitää kiinni aineistovetoisesta näkökulmasta. (Skogmyr Marian & Balaman 2018: 6–8; ks. myös Pietikäinen 2020.) Kasper ja Wagner (2014: 198) painottavatkin, että vuorovaikutuskompetenssia ei voida pelkistää yksilöllisten osallistujien osaamiseksi, minkä tulee näkyä myös analyysissa. Tulevaisuudessa kiinnostavia kysymyksiä vuorovaikutuskompetenssin tutkimuksessa ovat varsinkin a) osaamistason merkitys vuorovaikutuskompetenssi kehittymiselle, eli sen tarkasteleminen, kehittyvätkö jotkut piirteet systemaattisesti ennen muita, b) perinteisemmin kielitaidoksi hahmottamamme osaamiseen suhde vuorovaikutuskompetenssiin ja c) niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin erityyppisten ja osallistumiskehikoiltaan eroavien vuorovaikutustilanteiden analysointi (Pekarek Doehler 2019: 48).

Väitöskirjatyössäni hyödynnän vuorovaikutuskompetenssin käsitettä tarkastelleni osallistujien toimintaa vuorovaikutuksessa erilaisissa konteksteissa. Niina Liljan kanssa yhdessä kirjoittamassamme *Älypubelimen käyttö* -osatutkimuksessa

tarkastelemme fokusosallistujan oppimisprojektia, jossa hän osoittaa koko pedagogisen kokeilun ajan suuntautumista tietyn kielellisen ilmauksen oppimiseen ja hyödyntää tässä prosessissa oma-aloitteisesti älypuhelinlaiteita. *Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* -osatutkimus puolestaan lisää ymmärrystämme vuorovaikutuskompetenssin kehittämisestä: se tuo aiemmassa tutkimuksessa vähälle huomiolle jäänyttä näkökulmaa keskittymällä vuorovaikutuksen multimodaaliseen ja sekventiaaliseen luonteeseen. Molemmista artikkeleista analysoidaan aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien toisen kielen oppijoiden vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä, joka on kaiken kaikkiaan vähän tutkittu aihe (ks. luku 2.2).

## 4.2 Kognitiokäsitykset

Sosiaalisesta käänteestä huolimatta kognitio on edelleen toisen kielen käytön ja oppimisen tutkimuksessa keskeinen. Kysymys onkin siitä, miten kognitio ymmärretään. Edwin Hutchins popularisoi käsitteen *in the Wild* klassikkoteoksessaan *Cognition in the Wild* (1995), jossa hän tarkastelee valtamerialuksen miehistön toimintaa todellisessa aluksen ohjaustilanteessa ja analysoi, miten ohjaaminen ja siihen liittyvä päätöksenteko tapahtuvat paitsi miehistön välisessä myös miehistön ja aluksen materiaalisesta välineistön keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja miten miehistön kognitio on näissä tilanteissa hajautettua. Kielenoppimiskontekstissa *language learning in the Wild* -nimitys on vakiintunut tarkoittamaan luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa tapahtuvaa toisen kielen käyttöä ja oppimista. Näissä tilanteissa osallistujilla on yleensä muita, vuorovaikutuksen kannalta merkittävämpiä tavoitteita kuin kielenoppiminen. (Hellermann ym. toim. 2019; Wagner 2015, 2019; suomeksi ks. Kotilainen ym. toim. 2019; Lilja, Eilola, Jokipohja & Tapaninen toim. 2022). Wagner (2019a) on tiivistänyt *in the Wild* -metaforan ytimen kielenoppimisessä seuraavasti:

“Researching the jungle – outside the zoo.”

Teknologian kehityksen myötä myös käsitys *in the Wild* -termistä on laajentunut: kielenkäyttö- ja oppimisympäristöt ovat monipuolistuneet ja laajentuneet (ks. esim. Jalkanen 2015; Sahlström, Tanner & Olin-Scheller 2019; Jakonen, Balaman & Dooly toim. 2022; Jakonen & Jauni 2021, 2022; Vanek ym. 2018). Teknologian, erityisesti älypuhelimien, ansiosta tiedonkulkua tai vuorovaikutusta voi tapahtua sekä luokkahuoneen ulkopuolelta luokan suuntaan että sieltä pois päin, ja näin osallistujat voivat olla mukana samanaikaisesti sekä fyysisen luokkahuoneen sisäisissä että sen

ulkopuolisissa keskusteluissa (Dooly 2018; Sahlström ym. 2019; ks. myös liikutelta-  
vista etäläsnaoloroboteista Jakonen & Jauni 2021, 2022). *In the Wild* -käsitettä ei tuli-  
sikaan nähdä niinkään luokkahuoneen vastakohtana (Theodórsdóttir & Eskildsen  
2022: 47), vaan kielenkäytön ja -oppimisen näkökulmasta oleellisiksi nousevat ennen  
kaikkea vuorovaikutuksessa käytettävät resurssit, toiminnan tilanteisuus ja se, että  
kognitiomme sekä rakentuu että jakautuu paitsi muiden ihmisten myös materiaalsen  
ympäristömme välille. Siksi onkin tärkeää tutkia sekä materiaalisesti että vuorovaiku-  
tuksellisesti monenlaisia vuorovaikutuskonteksteja. (Lilja ym. 2022a: 16–17.) Lisäksi  
pedagogikalla voidaan hälventää luokkahuoneen sisäisen ja ulkoisen kielenoppimi-  
sen rajapintaa. Kirjoitan tästä enemmän alaluvussa 4.4. *In the Wild* -metafora on kes-  
keinen väitöskirjani *Pyyntösekevensit-* ja *Älypubelimen käyttö* -osatutkimuksissa, joissa kä-  
sitteen luokan ulkopuolisia vuorovaikutustilanteita.

Hutchinsin ajattelussa kognitiosta on paljon samaa kuin niin sanotuissa *4E cognition* -  
teoriassa. Tämän teorian neljä e-kirjainta tulevat englannin kielen sanoista *embo-  
died, embedded, enacted* ja *extended*. Teoria kokoaa yhteen joukon erilaisia filosofisia ja  
tieteellisiä lähestymistapoja, joissa kognitio nähdään perustavanlaatuisesti laajemmin  
kuin aivojen sisäisenä toimintana (Clark 2008; Clark & Chalmers 1998; Telakivi  
2020.) Erityisesti näkökulma kognition sulautumisesta (*embedded*) sosiaaliin ympä-  
ristöihinsä tulee lähelle Hutchinsin ajatusta (Hutchins 1995) kognition hajautumi-  
sista ja tilanteisuudesta. Lisäksi kognitio nähdään kehollisena (*embodied*), ei pelkästään  
aivoissa tapahtuvana toimintana, koska kehomme sekä mahdollistaa että muovaa kä-  
sitystämme maailmasta, mikä tulee esille (*enacted*) ympäristömme kanssa vuorovaiku-  
tuksessa toteuttamassamme toiminnassa (Varela, Thompson & Rosch 1991). Kaik-  
kein radikaalein ja hallitsevin tämän lähestymistavan teesi on kognition laajentumi-  
nen (*extended*), joka tarkoittaa, että kehon ulkopuolinen, materiaalsen ympäristö on  
osa kognitiivisia prosessejamme, ei siis pelkästään niitä avustava tekijä. Kuuluisassa  
esseessään *Extended Mind* filosofit Clark ja Chalmers (1998) käyttävät tästä esimerk-  
kinä muistisairasta Ottoa, joka hyödyntää muistikirjaansa kognitionsa laajentumana:  
muuan muassa taidemuseoon mennessään hän turvautuu katsomaan muistikirjastaan  
museon sijainnin. Esseen argumentti on, että Otto ei todennäköisesti löytäisi ilman  
muistikirjaansa perille. Näkemys kognition laajentumisesta on *4E cognition* -teorian  
ulottuvuuksista radikaalein ja hallitsevin, koska se kattaa näkökulman kaikki kolme  
muuta osaa ja sisällyttää materiaalsen ympäristön perustavanlaatuisena osana mu-  
kaan kognitiivisiin prosesseihimme (Clark & Chalmers 1998). Atkinson (2010) pukee  
tämän näkökulman huomioimisen tärkeyden myös toisen kielen oppimisen tutki-  
muksessa osuvasti sanoiksi:

“- understanding the mind/brain means studying it in the body, and understanding the embodied mind means studying it in the world; and this is simply because the mind *is* in the body and the world.” (Atkinson 2010: 619, korostus alkuperäisessä)

Viime vuosina *4E cognition* -näkökulma onkin otettu huomioon uudella tavalla myös kielentutkimuksen saralla, mikä vaikuttaa erityisesti tutkimuksen teoreettisiin ja metodologisiin näkökulmiin (Thorne, Hellermann & Jakonen 2021; Hellermann & Thorne 2022). Oleellista on kognitiivisten prosessien tuleminen näkyväksi siinä, miten ihmiset toimivat hetki hetkeltä yhdessä ja siinä, miten he käyttävät erilaisia merkityksen rakentamisen kannalta oleellisia artefakteja (Eskildsen & Majlesi 2018; Eskildsen & Markee 2018; Hellermann 2018a; Thorne ym. 2021). Samalla se haastaa radikaaleimmillaan käsityksen yksilöistä ja näiden kognitiivisista prosesseista, koska myös ihmiset voidaan nähdä osana materiaalista ympäristöä ja tätä toimintaa tarkastellaan julkisena ja yhteistyössä tehtynä käytänteenä (ks. Atkinson 2010; Hellermann & Thorne 2022; Pennycook 2018; Thorne ym. 2021; Thorne & Hellermann 2022). Hellermann ja Thorne (2022: 105) ovatkin ehdottaneet, että meidän tulisi kehollisen (*embodied*) toiminnan sijaan puhua kehojen välisestä (*interbodied*) toiminnasta. He näyttävät esimerkiksi, miten osallistujat täydentävät toistensa kielellisiä ilmauksia sitä todennäköisemmin, mitä lähempänä he ovat fyysisesti toisiaan (Hellermann & Thorne 2022: 106).

*4E cognition* -näkökulma on erityisen tärkeä väitöskirjani älypuhelimien käyttöä tarkastelevassa osatutkimuksessa, joka keskittyy älypuhelimien käyttöön kognitiivisena artefaktina. Kognitiiviset artefaktit ovat ihmistekoisia objekteja, jotka toimivat päätelymme ja ymmärryksemme tukena (Norman 1991: 17). Keskeistä on siis, että ne liittyvät nimenomaan kognitiiviseen toimintaamme ja että niitä myös käytetään tällä tavoin (Hutchins 1999: 126). Tyypillisiä arjessa kohtaamiamme kognitiivisia artefakteja ovat jo mainitun Oton muistikirjan lisäksi esimerkiksi tienviitat ja kauppalistat. Lähtökohtaisesti esimerkiksi vasarat, kahvikupit tai roskakorit eivät siis ole kognitiivisia artefakteja, ellei niitä käytetä niiden tyypillisestä käyttötarkoituksesta poikkeavalla tavalla (Heersmink 2013: 471–472). On myös esitetty, että kognitiiviset artefaktit eivät olisi aina ihmisen valmistamia: esimerkiksi tähtitaivas voi toimia tarvittaessa kompassina (Hutchins 1999: 127). Tällainen näkökulma on kuitenkin saanut myös osakseen kritiikkiä (Heersmink 2013: 465–469). Väitöskirjassani tämä ei ole kuitenkaan sikäli ongelmallinen kysymys, koska tarkastelen nimenomaan ihmisen valmistaman fyysisen objektin, älypuhelimien, käyttöä monenlaisen kognitiivisen toiminnan tukena. Älypuhelimesta onkin näytetty olevan hyötyä vuorovaikutuksen ongelmallanteiden ratkaisemisessa (Greer 2016b). Aikaisemmassa tutkimuksessa on myös näytetty, miten kognitiiviset artefaktit voivat olla olemassa vain hetken: näin on



esimerkiksi eleiden kohdalla (Enfield 2005). Artefaktit voivat myös vaikuttaa vuorovaikutukseen. On havaittu, että tekstuaalinen lomake voi saada kehityskeskustelun vuorovaikutustilanteessa agenttiivisia piirteitä: näin tekstillä on valtaa vuorovaikutustilanteen kulkuun (Lehtinen & Pälli 2016). Samoin oppikirjalla on vaikutusvaltaa luokkahuonevuorovaikutuksessa (ks. esim. Guerrettaz & Johnston 2013) ja olutmaistelussa maistelulomakkeella siinä, miten oluita luonnehditaan (Mondada 2019b). Teknologian kehittyessä kiinnostava kysymys on myös, miten tekoäly laajentaa ajatteluumme (ks. Clark 2008).

### 4.3. Luokkahuone kielen käytön ja oppimisen ympäristönä

Luokkahuonevuorovaikutus on institutionaalista vuorovaikutusta, joka tarkoittaa sellaista vuorovaikutusta, jossa vähintään yksi tilanteen osallistuja edustaa virallista instituutiota, ja näin keskustelun vuorottelu-, sekvenssi- ja korjausjäsenitys yhdistyvät laajempaan viralliseen instituutioon (Drew & Heritage 1992: 3; Peräkylä 1997: 178–180; Tainio toim. 2007). Toisen kielen oppimiseen tähtäävässä luokkahuonevuorovaikutuksessa käytettävä kieli on paitsi oppimisen ja opetuksen väline myös sen kohde (Seedhouse 2004: 99). S2-oppitunnilla tämä vuorovaikutuksen institutionaalinen luonne on sidoksissa keskustelun pedagogiseen päämäärään, osallistujien epäsymmetrisiin opettajan ja oppilaiden/opiskelijoiden rooleihin sekä osallistujien aiempiin kokemuksiin luokkahuonevuorovaikutuksesta, ja tämä kaikki tulee vuorovaikutuksen yksityiskohdissa esille (Lehtimaja 2012: 29–32).

Käytän väitöskirjassani käsitteitä *toimintatyyppi*<sup>20</sup> (ks. Levinson 1992) ja *pedagoginen aktiviteetti* (ks. esim. Majlesi & Broth 2012) viittaamaan keskustelun perusjäsenyyksiä laajempiin yksikköihin, joilla jäsenetään luokkahuonevuorovaikutusta. Toimintatyyppiä on käytetty käsitteenä kuvaamaan yleisemmin vuorovaikutuksen jäsentämistä, kun taas pedagoginen aktiviteetti koskee nimenomaisesti oppimista ohjailevaa toimintaa. Esimerkiksi Lehtimaja (2012: 34) kirjoittaa kuitenkin vastaavasta ilmiöstä nimenomaan luokkahuonevuorovaikutuksen kontekstissa *vuorovaikutustyyppinä* (ks. myös muista konteksteista Haakana, Laakso & Lindström 2009: 18). Samantyyppistä ilmiötä on myös kutsuttu arkikeskusteluissa *keskustelutyyppiksi* (Hakulinen 1999 [2010]), *pubetapahtumaksi* (*speech event*, Hymes 1972: 65) ja tekstintutkimuksen saralta tulevalla nimikkeellä *genreksi* (Raevaara & Sorjonen 2006).

---

<sup>20</sup>Tämä on kuitenkin eri asia kuin *toimintotyyppi* (*type of action*), jolla erotellaan sosiaaliset toiminnot, esimerkiksi kysyminen, pyytäminen tai kertominen, toisistaan (ks. Sidnell 2013: 78–79).

Luokkahuoneen julkisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan keskustelua, joka on lähtökohtaisesti kaikkien luokassa läsnäolevien havaittavissa (Sahlström 1999: 77). Julkisten luokkahuonevuorovaikutustilanteiden, mukaan lukien plenaariopetuksen, on havaittu usein jäsentyvän IRE/IRF (*Initiation, Response, Evaluation/Feedback*) -sykleiksi. Näissä luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillisissä toimintajaksossa opettajan aloitusta seuraa oppijakollektiivin responssi (*response*), johon opettaja vastaa arviolla/evaluaatiolla<sup>21</sup> (*evaluation*) tai palautteella (*feedback*). (Mehan 1979; Seedhouse 2004: 55–81; Sinclair & Coulthard 1975; suomeksi Tainio 2007a: 32–46.) Näiden sekvenssien ja niiden vuorottelun periaatteiden jäsentymisessä on kuitenkin merkittävästi vaihtelua (Sahlström 1999; Seedhouse 2004) ja pedagogisten työtapojen monipuolistuessa plenaariopetuksen ja IRE-sekvenssien tutkimuksen rinnalle on tullut uusia lähestymistapoja luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen (ks. esim. Waring 2011). Tiedetään, että S2-oppituntikeskustelujen monenkeskisyys (plenaariopetuksen vastakohta) voi kaventaa oppilaiden mahdollisuuksia osallistua, sillä heidän täytyy kilpailla julkisesta vuorosta ja oman vuoron tulee myös sopia muiden toimintaan. Toisaalta monenkeskisyys myös luo mahdollisuuksia osallistumiselle, koska osallistujat voivat hyödyntää oppitunneilla toisia oppijoita ja näiden vuoroja esimerkiksi kierrättämällä niistä aineksia omissa vuoroissaan. (Lehtimaja 2012: 211–213.)

Tämän väitöskirjan luokkahuonevuorovaikutusta tarkastelevat osiot edustavat suurimmaksi osaksi julkisen keskustelun ja osittain myös plenaariopetuksen analyysia. Väitöskirja-aineistossani on kuitenkin myös luokkahuoneen julkiseen keskustelun vastakohtaksi luokiteltavaa ”pulpettipuhetta”, eli opiskelijoiden keskenään käymiä rinnakkaiskeskusteluja (Sahlström 1999: 140–144; ks. myös Koole 2007; Lehtimaja 2012: 174–178) ja lisäksi opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä. Aineistossani näiden luokkahuoneen keskustelumuotojen keskinäiset rajat eivät kuitenkaan ole kovin selvät monestakaan syystä: pulpettipuhe esiintyy yleensä sellaisilla kielillä, joita en ole oman kielitaitoni rajallisuuden vuoksi pystynyt analysoimaan, opiskelijat tarvitsevat paljon yksilöllistä tukea itsenäiseksi työskentelyksi ohjeistettuihin kirjoitustehtäviin ja toisaalta tyypillisesti toisenlaisissa luokkahuoneissa itsenäisenä toimintana toteutuva lukeminen tapahtuu aineistossani todennäköisesti tavallista useammin äänen ja kuorossa samanaikaisesti toisten kanssa. Analyttisestä näkökulmasta julkisen keskustelun etu onkin siinä, että se mahdollistaa verrattain kattavan kokonaiskuvan hahmottamisen luokassa meneillään olevasta toiminnasta: esimerkiksi opiskelijoiden luokassa tapahtuvaa kirjoittamista tutkittaessa resurssit eivät yleensä riitä siihen, että nauhoitettaisiin myös sellaisesta kuvakulmasta, josta näkyisi, mitä osallistujat itse

---

<sup>21</sup> Heinonen (2017) on käyttänyt tästä suomen kielellä ilmausta *evaluaatio*.

asiassa kirjoittavat (ks. Mondada & Svinhufvud 2016: 19–20).<sup>22</sup> Oppimateriaalin digitaalustumisen luo niin ikään luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukselle uusia haasteita. Mikäli osallistujien teknologisilla laitteilla, esimerkiksi älypuhelimilla, kannettavilla tietokoneilla tai tableteilla, tapahtuvaa toimintaa ei nauhoiteta laitteesta itsestään käsin tai analyysin tueksi ei kerätä muilla menetelmillä materiaalia (ks. esim. Dooly 2018; Rusk & Ståhl 2022), tällaisilla välineillä tapahtuvasta toiminnasta voidaan tehdä vain rajallisesti päätelmiä.

Samoin kuin yleisestikin vuorovaikutustutkimuksessa, myös luokkahuonevuorovaikutustutkimuksessa materiaallinen ympäristö ja kehollinen toiminta ovat olleet viime vuosina erityisen kiinnostuksen kohteina (Guerrettaz, Englman & Matsumoto 2021; Heinonen & Karvonen toim. 2022; Mathieu, Marco Miguel & Jakonen toim. 2021). Esimerkiksi tuore *Classroom Discourse* -lehden teemanumero (*Classroom Discourse Special Issue* 2021/12 [1–2]) tarkastelee luokkahuonediskurssin ja materiaalistien objektien yhteen kietoutumista ja pureutuu erityisesti kysymykseen siitä, voidaanko oppi- ja opetusmateriaaleja luokitella sen mukaan, miten ne muokkaavat luokkahuonediskurssia ja toisaalta ovat sen muokkaamia (Mathieu ym. toim. 2021). Luokkahuoneen materiaalisuuden tutkimuksessa on korostunut erityisesti toiminnan merkitys: materiaalista tulee oppi-/opetusmateriaali silloin, kun sitä käytetään vuorovaikutuksessa sellaisena (Guerrettaz ym. 2021: 13; Mathieu ym. 2021). Toisin sanoen myös esimerkiksi hetkelliset ilmiöt, kuten eleet tai taululla tapahtuva tai sinne kohdistuva toiminta, voidaan nähdä materiaaleina (Canagarajah 2018; Han, Liang & Haneda 2021; Matsumoto 2019).

Luokkahuonetutkimuksessa fokus on ollut perinteisesti enemmän opettajan kuin oppilaiden/opiskelijoiden toiminnassa. Tähän voi osaltaan vaikuttaa se, että ensisijaisesti luennointiin perustuva opettajajohtoinen työmuoto, plenaariopetus, on ollut muita työtapoja yleisempi. (Ks. Tainio 2007a: 34–35.) Multimodaalisessa opettajiin keskittyvässä tutkimuksessa on tarkasteltu esimerkiksi opettajan hymyjä (Jakonen & Evnitskaya 2020), eleitä, katsetta ja naurua (Willemsen, Gosen, Koole & de Gloppe 2019) vuorovaikutuksellisia ja pedagogisia resursseina. Lisäksi on analysoitu nyökäyksiä, osoittavia eleitä ja katsetta sekä ja opetusmateriaalin ja -välineistön käyttöä silloin, kun opettajat jakavat vuoroja ja ennakoivat tulevia korjausjaksoja (Kääntä 2010, 2012; Mortensen 2008), kehollisia käytänteitä opettajien selityksissä ja määritelmässä (Kääntä 2021; Lazaraton 2004; Mortensen 2011; Morton 2015; Sert 2015; Waring, Creider & Box 2013) ja opettajan tekemää oppilaan pedagogista ja

---

<sup>22</sup>Joskin analysoimalla kirjoittajan käden liikkeitä ja mahdollisesti saatavilla olevaa lopullista tekstiä voidaan analysoida myös tekstin sisällöllistä edistymistä suhteessa meneillään olevaan toimintaan (Mondada & Svinhufvud 2016: 19).

rohkaisevaa ohjaamista koskettamalla tätä olkapäälle (Heinonen, Karvonen & Tainio 2020). Toisaalta viime vuosina tutkimuksessa on tarkasteltu myös nimenomaan sekä opettajien että oppilaiden/opiskelijoiden kehollisen vuorovaikutuksen merkitystä tilanteiden etenemiselle (ks. esim. Helkiö 2021; Jakonen 2020; Konzett-Firth 2020; Koole & Elbers 2014; Kääntä, Kasper, Piirainen-Marsh 2018; Routarinne, Heinonen, Karvonen, Tainio & Ahlholm 2020; Sert 2015; Tai & Brandt 2018; Tai & Khabbzbashi 2019a, 2019b) ja yksi kiinnostava tutkimuskohde on ollut esimerkiksi, miten opettaja ja opiskelijat kierrättävät toistensa eleitä vuorovaikutuksessa. Tällainen eleiden toistaminen rakentaa luokkahuoneen kielenkäyttöön koheesiota, koska se kytkee meneillään olevan hetken aikaisemmin tapahtuneeseen (Eskildsen & Wagner 2013; Majlesi 2015; Matsumoto & Dobs 2017; Tai & Khabbzbashi 2019a).

Luokkahuonevuorovaikutuksessa on relevanttia kiinnittää huomio myös nimenomaan opiskelijan toimintaan. Oppijoiden toimintaan ja osallistumiseen keskittyvä näkökulma onkin olennainen väitöskirjani kaikissa osatutkimuksissa. Oppijoiden näkökulmaan keskittyvää tutkimustietoa tarvitaan, sillä oppijan omalla aktiivisella osallistumisella uskotaan olevan avainasema toisen kielen oppimisessa. Vaatimalla tai rohkaisemalla opiskelijoita osallistumaan aktiivisesti luokkahuoneen toimintaan voidaan vankentaa oppijoiden osallisuutta omissa oppimisprosesseissaan. Osallistuminen puolestaan luo mahdollisuuksia toisen kielen oppimiselle ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymiselle. (Cekaite 2007, 2009; Gardner 2019: 215; Hall ym. toim. 2011; Mortensen 2008: 3; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015; Sahlström 1999: 81; Sert 2017; van Lier 2008; Walsh 2011.) Oppijan toimintaan keskittyvää tietoa voidaan luonnollisesti hyödyntää pedagogisessa kehittämistyössä (ks. Kunitz, Markee & Sert toim. 2021).

Oppijaan keskittyvä vuorovaikutustutkimus voi paljastaa asioita hänen kognitiossaan, esimerkiksi siitä, mihin hän kiinnittää huomionsa vuorovaikutuksessa (Eskildsen & Majlesi 2018). Mielenkiintoinen näkökulma on myös se, miten oppijat käyttävät tietynlaisia eleitä tiettyjen kielellisten ilmausten yhteydessä eri tilanteissa ja miten tällaisten kokonaisuuksien käyttö kehittyä ja mahdollisesti edistää oppimista (Eskildsen & Wagner 2015, 2018, tekeillä; Tai & Khabbzbashi 2019a). Tuoreessa tutkimuksessa on myös näytetty, miten ele toimii englanti toisena kielenä -luokassa ensisijaisena merkityksen rakentamisen keinona ja vasta eleen jälkeen suuntaudutaan luokkahuoneen materiaaliseen ympäristöön (Eskildsen & Wagner tekeillä). Tämä näkökulma on erityisen keskeinen väitöskirjani *Sananselityssekevenssit*-artikkelissa, jossa muut keholliset resurssit kuin puhe nousevat ensisijaiseksi selittämisen keinoksi.

Osallistuminen on keskeistä vuorovaikutuskompetenssissa ja *luokkahuonevuorovaikutuskompetenssissa* (*classroom interactional competence*).<sup>23</sup> Luokkahuonevuorovaikutukseen osallistumisen määritelmässä on kuitenkin vaihtelua. Osallistumisen määrittelemisessä on oleellista ottaa huomioon, kenen näkökulmasta toimintaa tarkastellaan ja että opiskelijat voivat osallistua samanaikaisesti useisiin eri aktiviteetteihin (Hellermann 2008; Koole 2007; Koole & Berenst 2008). Goodwin (1999: 177) puolestaan on yleisesti määritellyt osallistumisen seuraavasti: “actions demonstrating forms of involvement by parties within evolving structures of talk”. Jacknick (2021) kritisoi tuoreessa kirjassaan pelkkään opiskelijoiden läsnäoloon perustuvaa ja lähinnä verbaliisiin vuoroihin pohjautuvaa näkemystä osallistumisesta luokkahuonevuorovaikutukseen. Puhuttuun kieleen painottuva näkökulma jättää yhtäältä varjoon ujut opiskelijat ja toisaalta silloin monet opiskelijoiden sosiaaliset toiminnot jäävät kokonaan analyysin ulkopuolelle. (Jacknick 2021: 21; ks. myös Goodwin & Goodwin 2004: 239.) Tähän ongelmaan voidaan kuitenkin päästä kiinni, jos osallistumisen (*participation*) käsite sijoitetaan nelikenttään vastinparinaan sitoutuminen (*engagement*) ja vuorovaikutusta tarkastellaan nimenomaan multimodaalisesta näkökulmasta. Tässä mallissa osallistumisella tarkoitetaan opiskelijan pedagogista samanlinjaisuutta ja sitoutuneisuudella vuorovaikutuksen samanlinjaisuutta. Osallistumisen voidaan nähdä olevan kaikenlaista opiskelijoiden multimodaalista toimintaa ja sitoutuneisuus taas liittyy tiiviiseen vuorovaikutuksen monitorointiin, joka ilmenee tarkkana multimodaalisten resurssien ajallisena ja sekventiaalisena käyttönä. Nelikenttään hahmottuu tämän jälkeen neljä, vuorovaikutuksen edetessä jatkuvasti muuttuvaa kategoriaa: prototyyppisesti ”hyvään opiskelijaan” viittaava *sitoutunut osallistuminen* (*engaged participation*), muiden toimintaa häiritsemätön mutta opettajan pedagogisesta agendasta poikkeava *sitoutunut osallistumattomuus* (*engaged nonparticipation*), niin vuorovaikutuksellisesti kuin pedagogisestikin erilinjaisesti meneillään olevaan toimintaan suhteutuva *sitoutumaton osallistumattomuus* (*disengaged nonparticipation*) sekä *sitoutumaton osallistuminen* (*disengaged participation*), jossa opiskelijan osallistuminen tapahtuu esimerkiksi ajoitukseltaan ”väärään” aikaan. (Jacknick 2021: 1, 8–11, 51–73.) Väitöskirjassani, varsinkin osatutkimuksessa *Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen*, erityisesti tämän mallin multimodaalinen näkökulma on oleellinen.

Sitoutunutta osallistumista lukuun ottamatta kaikkia muita Jacknickin matriisin kategorioita yhdistää käsite *studenting*, jonka suomennan tässä opiskelijuudeksi. Tällä käsitteellä Jacknick (2021) tarkoittaa opiskelijan roolin ottamista mutta sellaisissa vuorovaikutuksellisissa ympäristöissä, joissa se ei ole joko vuorovaikutuksellisesti tai

---

<sup>23</sup> Jälkimmäistä käsitettä on käytetty kuvaamaan opettajan ja opiskelijoiden kykyä käyttää luokassa vuorovaikutusta oppimisen edistämiseen (Walsh 2006, 2011: 158).

pedagogisesti odotuksenmukaista. Toiminta siis tapahtuu luokkahuonevuorovaikutuksessa ”väärinä” hetkinä tai osallistumisen tai sitoutumisen esittämisenä ja näin opiskelija pyrkii luomaan vaikutelmaa osallistumisesta. Tähän voi olla syynä esimerkiksi se, että opiskelija ei ole perillä siitä, missä toiminta on parhaillaan meneillään, koska ei ole seurannut opetusta riittävän tarkasti, on osallistunut samanaikaisesti joihinkin muihin aktiviteetteihin tai on ymmärtänyt jotain väärin. (Mts. 10, 51.) Jacknick (2021) painottaa opiskelijuuden olevan itsessään vuorovaikutuksellinen saavutus: etenkin niissä tapauksissa, joissa opiskelija osallistuu opettajan agendasta poikkeavaan mutta sinänsä oppimisen kannalta relevanttiin toimintaan, opiskelijuus osoittaa opiskelijan aktiivisuutta omaan oppimisensa suuntaamisessa ja näin luokkahuonevuorovaikutuskompetenssia. Toisaalta opiskelijuus kytkeytyy usein nimenomaan luokkahuonevuorovaikutuskompetenssin vajaavaisuuteen ja siihen, ettei opiskelija ole täysin selvillä siitä, mitä luokassa parhaillaan tapahtuu. (Mts. 51–52, 186–187.)

Pettitt (2017) on tarkastellut väitöskirjassaan *opiskelijuus*-käsitteen kanssa samansuuntaista, joskin hieman yleisemmällä tasolla näkyvää, ilmiötä käyttäen käsitettä *doing "being a student"* (Pettitt 2017: 96–97). Väitöskirja keskittyy tarkastelemaan pakolaisina Yhdysvaltoihin tulleiden, lähtömaissaan koulutustaustoissaan keskeytyksen kokeneiden ja näin vähän koulutettujen aikuisten sosiaaliseen asemoitumiseen liittyviä käytänteitä. Pettittin aineistossa ”hyvältä opiskelijalta” odotetaan tervehtimistä luokkaan saavuttaessa, aktiivista osallistumista, aikataulujen ja tapahtumien merkitsemistä omaan kalenteriin sekä poissaolotapauksissa luokassa tehdyn työn selvittämistä oma-aloitteisesti. Pettitt esittää, että nämä kaikki ovat myös luokan ulkopuolisuudessa, erityisesti työelämässä, edellytettäviä käytänteitä. (Pettitt 2017: 96–97).

Yksi luokkahuonevuorovaikutustutkimuksessa erityisesti viime vuosikymmenen aikana paljon huomiota saanut osallistumisen muoto on opiskelijoiden oma-aloitteisuuden tutkimus (ks. esim. Cekaite 2009; Donald 2020; Jakonen 2014b; Kääntä 2014; Kääntä & Kasper 2018; Lilja 2014a; Merke 2016a, 2016b; Merke, Heinonen & Karvonen 2020; Solem 2016; Tammelin-Laine 2014b; van der Ploeg, Willmsen, Richter, Keijzer & Koole 2022). Oma-aloitteisuutta on niin ikään määriteltä monin eri tavoin. Joissakin määritelmässä on korostunut opiskelijan itsevalinta (esim. Jacknick 2009, 2011a, 2011b; Garton 2012), toisissa taas keskeisimpänä kriteerinä on ollut aloitteen sekventiaalinen sijainti (esim. Jakonen 2014b; Lehtimaja 2012; Lilja 2014a; Solem 2016). Waringin (2011: 204) mukaan prototyypiseen opiskelijan oma-aloitteisuuden kuuluvat nämä molemmat, mutta opiskelijan aloite voi olla myös vapaaehtoisesti itsevalinnalla tuotettu responsi tai seuraavaksi puhujaksi nimettynä oman vuoron hyödyntäminen uuden toimintajakson aloitukseen responsin tuottamisen sijaan. Opiskelijoiden oma-aloitteisuuden näkökulma on oleellinen erityisesti väitöskirjani

*Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* -artikkelissa, jossa tarkastelen aloitteellisuutta nimenomaan toiminnan sekventiaalisen paikan näkökulmasta: opiskelija aloittaa toiminnallaan joko varsinaisen tai välisekvenssin. Luokkahuonevuorovaikutuskompetenssin tarpeellisuutta käsitteenä voi kuitenkin kyseenalaistaa, koska ennestään on jo olemassa vuorovaikutuskompetenssin käsite (ks. luvun 4 alku), joka kattaa myös luokkahuoneessa tapahtuvan toiminnan: luokkahuonehan on yhtä lailla kielenkäyttö- ja toimintaympäristö kuin mikä tahansa sen ulkopuolinenkin. Väitöskirjani näkökulmasta on kuitenkin kiinnostavaa, että luokkahuonediskurssi on erityinen ja uusi sellaiselle henkilölle, jolla on ennestään vähän koulutustaustaa. Näin ollen luokkahuonevuorovaikutuskompetenssin käsitteen voi nähdä olevan väitöskirjalleni relevantti erityisesti oppimaan oppimisen taitojen harjoittelemisen näkökulmasta.

#### 4.4 Arjen vuorovaikutustilanteet kielen käytön ja oppimisen ympäristönä

Tässä aluvussa tarkastelen erityisesti luokan ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa tapahtuvaa toisen kielen käyttöä ja oppimista. Kaikki väitöskirjani luokan ulkopuoliset vuorovaikutustilanteet on nauhoitettu pedagogisten kokeilujen yhteydessä erilaisista asiointitilanteista. Tällaiset kielellisesti epäsymmetriset asiointitilanteet ovat väitöskirjani *Pyynnösekvenssit-* ja *Älypuhelimien käyttö* -osatutkimuksissa keskeisiä. Asiointitilanteita (*service encounters*) voidaan pitää arjen vuorovaikutustilanteina, mutta niissä on kuitenkin selvästi myös institutionaalisen vuorovaikutuksen piirteitä: osallistujat toteuttavat niissä rooleja, joissa asiakaspalvelija pyrkii tarjoamaan asiakkaalle jonkinlaisen hyödykkeen. Tämä hyödyke voi olla esine, tietoa tai näitä molempia. Tilanne voi olla kaupallinen tai ei-kaupallinen ja institutionaalisen näkökulmasta on oleellista, millaiset oikeudet ja velvollisuudet osallistujilla on suhteessa tilanteeseen, toisiinsa ja vaihdettavaan hyödykkeeseen. (Félix-Brasdefer 2015: 227; ks. myös Drew & Heritage 1992: 22–25.)

Suomessa asiointitilanteita on aikaisemmin analysoitu erityisesti Kelasta (Sorjonen & Raevaara toim. 2006; ks. myös Rouhikoski 2021) ja R-kioskilta (Lappalainen & Raevaara toim. 2009; ks. myös Halonen & Koivisto 2023; Mondada & Sorjonen 2016; Sorjonen & Raevaara 2014) kerätyistä aineistoista. Varsinkin kioskiasioimisella on paljon yhteistä väitöskirjassani tarkastelemiäni asiakaspalvelutilanteiden kanssa: kioskin tiskillä toimiminen hoituu yleensä nopeasti ja rutiininomaisesti, ja erilaiset tuotteet materiaalisina resursseina edistävät tilanteiden etenemistä niin, että puhutun kielen resursseja ei tarvita välttämättä kovinkaan paljon (ks. Raevaara 2009: 296).

Toisaalta kioskiasiointi ei myyjän *tuleeko muuta* -kysymystä lukuun ottamatta edellytä juuri neuvottelua tai myyjän lisäkysymyksiä, minkä voi nähdä tekevän siitä jossain määrin erityislaatuisen ja verrattain vähän institutionaalisen asiointitilanteen (Raevaara 2009: 297; vrt. Schegloff 2007: 100, 108–109).

Luokan ulkopuolista toisella kielellä tapahtuvaa vuorovaikutusta on tutkittu suomen kielen osalta myös muun muassa arkikeskusteluissa tarkastelemalla erityisesti keskustelun ongelmakohtia (Lilja 2010, 2014b; Lilja & Eskildsen 2022; Suni 2008), direktiivejä espanjalaisen au pairin ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa kotona (Frick & Palola 2022), kuvaavien eleiden käyttöä kolmannen sektorin järjestämällä kokkaustunneilla (Jokipohja 2022; Jokipohja & Lilja 2022; Lilja & Piirainen-Marsh 2022), kertomuksia oma-avallisuuden vastaanotolla (Lilja 2022a) sekä kohtaamisia yliopiston opintotoimistossa, hotellin vastaanotolla, linja-autoaseman infotiskillä ja suomen kielen opettajien vastaanotoilla (Kurahila 2006).<sup>24</sup>

Kansainvälisesti arkikeskusteluista on analysoitu esimerkiksi sanahakuja (Brouwer 2003; Eskildsen 2018), korjauksia (Brouwer 2004), tunteiden ja asennoitumisen ilmaisemista kertomuksissa (Burch & Kasper 2016), sanan merkitykseen liittyvän ongelman ratkaisemista sekä sanan määrittelyä että sen muodon ja kirjoitusasun tarkastelun kautta (Kasper & Burch 2016), materiaalien objektien hyödyntämistä selittämässä (Greer & Wagner 2021) sekä kielellisten ilmiöiden huomaamista (*noticing*) (Greer 2019; Kasper 2009) vuorovaikutuksessa toisella kielellä.

Luokkahuonevuorovaikutus ei itsessään välttämättä anna kielenoppijoille parhaita mahdollisia eväitä toimia luokan ulkopuolisissa tilanteissa. Toiminta luokassa on edelleenkin verrattain teksti- ja kielitietokeskeistä (Wagner 2015, 2019b). Luokan ulkopuolisesta todellisuudesta voidaan kuitenkin tuoda kielenoppimista tukevia elementtejä luokkahuoneopetukseen ja toisaalta luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin on kehitetty erityisesti teknologiaa hyödyntäen monenlaisia pedagogisia käytänteitä, jotka tukevat erilaisiin arjen vuorovaikutustilanteisiin osallistumista. Luokan suuntaan niitä voidaan tuoda esimerkiksi käyttämällä populaarikulttuurista kumpuavia ilmiöitä joko kielellisiin ilmauksiin tai CLIL-oppitunnin sisältönsisältöön kytkeytyvissä tilanteissa (Jakonen 2014a), koodinvaihdon tai limittäiskieleilyn muodossa (Lehti-Eklund 2019; Tai & Wei 2020), analysoimalla aitoa puhelinkeskustelua

---

<sup>24</sup> Vapaa-ajan toiminnan lisäksi tutkimuksessa on viime vuosina kiinnitetty yhä enemmän huomiota lukuisiin työkonteksteihin: kotoutumisen periaatteiden painoutuessa yhä enemmän työelämään tästä on tullut erityisen tärkeä kielenkäyttökäytänteiden näkökulma (Lilja ym. 2022a; ks. esimerkkeinä tällaisesta tutkimuksesta Kurhila, Kotilainen & Lehtimaja 2021; Lehtimaja, Virtanen & Suni 2018; Paananen 2019; Strömmer 2017).



luokassa (Waring 2019) tai hyödyntämällä tietoa keskustelun periaatteista opetuksessa (Betz & Huth 2014; Kunitz ym. toim. 2021). Tässä alaluvussa keskityn kuitenkin ennen kaikkea luokan ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa tukevien pedagogisten käytänteiden tarkasteluun, koska kaikki väitöskirjassani analyysin kohteena oleva luokan ulkopuolinen aineisto on kerätty aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomen kielen opiskelijoiden kanssa toteutetuista pedagogisista kokeiluista.

Usein luokan ulkopuolista kielenkäyttöä tukevassa pedagogiikassa on hyödynnetty teknologiaa. Yksi merkittävä innovaatio on eri Euroopan maiden välinen *Lan-Cook*-hanke (Seedhouse toim. 2017), jossa sovellettiin tehtäväperusteisen kielen oppimisen ja opetuksen mallia (Ellis 2003). Tässä hankkeessa kielenoppijat valmistivat aterioita keittiöissä, joihin oli asennettu liikesensoreiden avulla kohdekielellä kokkausohjeita antavia digitaalisia laitteita. (Seedhouse toim. 2017.) Suomen kielen osalta hankkeessa on tutkittu, miten yliopisto-opiskelijat analysoivat kokkauksen lomassa keskenään ruuanlaittoon ja resepteihin liittyvää kieltä, erityisesti sanastoa (Kotilainen & Kurhila 2019, 2020; Kurhila & Kotilainen 2020). Kurhila ja Kotilainen (2020) huomauttavat, että näissä tilanteissa riippuu paljon oppijoista itsestään, pystyvätkö ja haluavatko he panostaa siihen, että valjastaisivat ympäröivän maailman tarjoumia oppimisen kohteiksi. Heidän tutkimuksensa osallistujat olivat varsin itseohjautuvia yliopisto-opiskelijoita, mutta suoriutuminen voi olla toisenlaista sellaisilla osallistujilla, joille koulunkäynnin periaatteet eivät ole tuttuja (Kotilainen & Kurhila 2019: 53).

Luokan ulkopuolella tapahtuvaa toisen kielen käyttöä varten on järjestetty myös tyypillisesti esimerkiksi opintotoimistoihin tai opettajan vastaanotolle suuntautuvia kohtaamisia, joiden pedagogiseen tehtävään kuuluu keskustella jostakin opiskelijan opintoja tai uraa jollain edistävästä asiasta, joka ei kuitenkaan suoranaisesti liity kielenoppimiseen (Al-Gahtani & Roever 2012, 2013; Kim 2018). Ne voivat olla myös vapaamuotoisia keskusteluja, joissa ei ole sinänsä muuta agenda kuin ainakin yhden osallistujan näkökulmasta toisella kielellä tapahtuva keskustelu (Barraja-Rohan 2015; Gudmundsen & Svennevig 2020; Kasper & Kim 2015; Kunitz & Jansson 2021; Kunitz & Majlesi 2022; Kurhila 2006; Lamb 2016; Majlesi 2022; Skogmyr Marian 2021, 2022). Näiden tilanteiden institutionaalisuuden ja sitä myötä myös ”villiyden” aste vaihtelee sen mukaan, käydäänkö keskustelut myös formaalista koulutuskontekstista tutun opettajan vai jonkun muun kanssa, järjestääkö tilanteet formaali instituutti vai saavatko opiskelijat itse vaikuttaa niiden järjestämiseen sekä se, kuinka monta osallistujaa tilanteessa on (Kasper & Kim 2015: 392).

Luokan ulkopuolella tapahtuvaa, kielenoppijan enemmän itsenäistä toimintaa tukevasta pedagogiikasta on käytetty englanniksi nimitystä *revilding language education*, joka tarkoittaa tehtäväsuuntautunutta vuorovaikutusta tukevien olosuhteiden

muotoilua luokkahuoneen ulkopuolisiin tiloihin ja jossa oleellista on nimenomaan näiden dynaamisten ja moninaisten tilanteisten kontekstien sovittaminen ohjattuun kielenoppimiseen oppijan tarpeiden mukaan (Thorne, Hellermann, Jakonen 2021: 107–108; ks. myös Hellermann & Thorne 2022: 92–93, 107). Tähän konseptiin kuuluu *ohjattu ennakoimattomuus*, jossa oppijaa ohjataan ja tuetaan pedagogisesti toimimaan moninaisissa, itselleen merkityksellisissä luokan ulkopuolisissa tilanteissa. Ohjausta annetaan kuitenkin vain sen verran, että sekä oppijan toimijuus että päätöksenteko- ja yhteistoiminnalliset ongelmaratkaisukyvyt kehittyvät. (Hellermann & Thorne 2022; Thorne ym. 2021.) Oman oppimisen ohjaaminen ja aloitteellisuus ovatkin opeteltavissa olevia taitoja, joita tarvitaan luokkahuoneen ulkopuolisten tilanteiden hyödyntämisessä kielenoppimiseen (Kurhila & Lehtimaja 2019). On silti tärkeää pitää mielessä, että kaikkien oppijoiden lähtökohdat oman oppimisprosessinsa ohjaamisessa ja siitä vastuun kantamisessa eivät ole tasavertaiset (Canagarajah 2016; Kalliokoski 2019), mistä syystä myös annettavan tuen määrä oletettavasti vaihtelee erilaisilla oppijoilla.

Portlandissa on kehitetty myös tehtäväohjattu, lisättyä todellisuutta hyödyntävä paikkasidonnainen peli *ChronoOps*, jossa yliopisto-opiskelijat seikkailevat ryhmissä kampusalueella kukin pienryhmä yhden älypuhelimien kanssa ja jossa peli antaa heille tehtäviä (ks. esim. Hellermann & Thorne 2022; Hellermann, Thorne & Fodor 2017; Hellermann, Thorne & Haley 2019; Thorne, Hellermann, Jones & Fodor 2015; Thorne ym. 2021). Tähän interventioon perustuva tutkimus on näyttänyt, kuinka ryhmän jäsenten vuorovaikutus on tiiviisti kytköksissä paitsi itse peliin ja laitteeseen myös reaali maailman fyysiseen ympäristöön: älypuhelimien kautta tulevia peliohjeita tulkitaan suhteutettuina reaali maailman ympäristöön, mikä jäsentää tehtävien suorittamista. Toisaalta tehtävänannoissa on myös liikkumavaraa ja tilaa yllätyksellisyydelle. Peli edellyttää siis osallistujilta monipuolista yhteistyötä, neuvottelua ja luovuutta tällä tavoin tukien kielen käyttöä ja oppimista. (Hellermann & Thorne 2022; Thorne ym. 2021.)

Arkikeskusteluiden lisäksi merkittävä määrä kaikkiaan verrattain vähäisestä *in the Wild* -tutkimuksesta tulee erilaisista asiointitilanteista. Pohjoismaisessa *Language learning in the Wild* -hankkeessa on niin ikään kehitetty pedagogisia malleja, jotka tukevat toisen kielen käyttöä luokan ulkopuolella ja luovat infrastruktuuria myös itsenäisen oppimisen tueksi. Uraauurtava esimerkki tästä on *Icelandic Village*, joka kehitettiin tutkijoiden, kieltenopettajien ja vuorovaikutusmuotoilijoiden yhteistyönä. Tässä konseptissa Reykjavikin keskustasta ja yliopiston kampukselta rekryttiin palveluntarjoajia ja pyydettiin näitä mahdollistamaan asiointi nimenomaan islanniksi myös silloin, kun asiakas puhuu islantia vasta vähän. Näin saatiin luotua turvallisessa ympäristössä

arjen kielenoppimistilanteita islantia toisena kielenä käyttäville. (Wagner 2015; ks. myös Theodórsdóttir 2011a, 2011b, 2018; Theodórsdóttir & Eskildsen 2022.) Pedagoginen malli on prosessi, johon kuuluu kolme vaihetta: valmistautuminen luokan ulkopuoliseen tilanteeseen, oman vuorovaikutustilanteen nauhoittaminen luokan ulkopuolella ja reflektointi jälleen luokkahuoneessa. Kukin näistä vaiheista on itsessään prosessimainen, merkityksellinen ja monipuolinen kielenkäyttötilanne ja niistä kunkin tueksi on suunniteltu rakenteita ja tehtäviä, jotka antavat oppijoille tilaa vaikuttaa omaan oppisprosessiinsa ottamalla heidät mukaan sen suunnitteluun ja arviointiin. (Wagner 2015.)

Islannissa pioneerisesti jalkautettua pedagogista mallia ja sen osana suunniteltuja rakenteita ja tehtäviä on hyödynnetty pedagogisten kokeilujen muodossa myös Ruotsissa (Clark & Lindemalm 2011) ja Suomessa (Lilja & Piirainen-Marsh 2016, 2019a, 2019c, 2019d; Piirainen-Marsh & Lilja 2019). Lisäksi niin ikään pohjoismaisessa tutkijoiden, kielenopettajien ja vuorovaikutusmuotoilijoiden yhteistyössä on suunniteltu kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin (Kolb 1984; Knutson 2003) pohjautuva kokonainen rallikurssi, jonka päämääränä on kehittää pedagogisia käytänteitä, jotka edistävät tulokkaiden yksilöllisiä, omiin tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin perustuvia uuden kielen oppimisen ja uuteen yhteisöön kiinnittymisen polkuja (Lilja, Piirainen-Marsh, Clark & Torretta 2019; Lilja & Piirainen-Marsh 2019c). Rallikurssin nimi perustuu autolla ajettavaan ralliin: ajatus on, että kielenoppimiseen kuuluu ralliauton ohjaamisen tavoin navigointia tuntemattomassa maastossa ja sopeutumista muuttuviin olosuhteisiin. Lisäksi ralliauton kuljettajan tavoin kielenoppija tarvitsee toimintansa suunnan ohjaamiseen ”apukuljettajaa” eli toisia ihmisiä. Kurssin toiminta on voimakkaasti oppijakeskeistä ja oleellista onkin tukea opiskelijoiden osallistumista nimenomaan heidän omasta näkökulmastaan merkityksellisiin ja monipuolisiin kielenkäyttötilanteisiin. Tehtävät ohjaavat opiskelijoita tunnistamaan itselleen merkitykselliset kohdekieliset kielenkäyttötilanteet ja reflektomaan niiden monipuolisuutta vuorovaikutuksellisuuden ja kielellisten rakenteiden käytön näkökulmasta. (Lilja ym. 2019.) Osana vuorovaikutustilanteen suunnittelua opiskelijoita voidaan esimerkiksi yllyttää menemään seuraamaan erilaisia vuorovaikutustilanteita ja tekemään havaintoja ja muistiinpanoja paitsi niissä käytettävästä kielestä ja vuorovaikutteisesta kokonaisuudesta myös niiden fyysisistä ja materiaalisista ympäristöistä. (Lilja ym. 2019; Lilja & Piirainen-Marsh 2019c, ks. myös Eilola & Tapaninen 2022a.)

On oleellista, että kaikki nämä suunnittelun tueksi kehitetyt pedagogiset työkalut ovat itsessäänkin materiaalisia objekteja ja suunnitteluun käytetään myös esimerkiksi kynää ja paperia kognitiivisina artefakteina, joiden tuella opiskelijat hajauttavat muistamisestaan osan paperille (Lilja & Piirainen-Marsh 2019c: 266). On kiinnostavaa,

että korkeakoulutettujen opiskelijoiden parissa vuorovaikutustilanteen suunnittelu on kaiken kaikkiaan joko kynällä paperille tai tietokoneella näppäilyn muodossa hyvin kirjoittamispainotteista (Ellis 2005; Kunitz 2015; Kunitz & Skogmyr Marian 2017; Lee & Burch 2017; Markee & Kunitz 2013). Suunnitteluvuorovaikutuksessa laadittava muistiinpanoteksti auttaakin itse suunnittelutilanteessa mutta on myös kyseisen prosessin lopputulos (Kunitz 2015). Suunnitteluun liittyvien käytänteiden tiedetään myös olevan yhteydessä siihen, miten nämä suunnitellut tilanteet lopulta toteutuvat (Lee & Burch 2017; Lilja & Piirainen-Marsh 2019c; Piirainen-Marsh & Lilja 2019). Esimerkiksi muistiinpanopaperi mahdollistaa mutta myös rajoittaa suomea toisena kielenä puhuvan toimintaa suunnittelussa tilanteessa (Lilja & Piirainen-Marsh 2019c; Piirainen-Marsh & Lilja 2019).

Väitöskirjani aineisto tulee sellaisilta aikuisilta, joille kynällä paperille kirjoittaminen ei ole esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden tavoin itsestään selvä tai tehokas muistiinmerkitsemisen keino (ks. Tammelin-Laine 2014a: 18). Aiemmassa tutkimuksessa on myös näytetty, että tietokoneen käyttö ja sillä kirjoittaminen on aikuisille luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoille esimerkiksi älypuhelimien käyttöä haastavampaa: älypuheliminta on helpompi käyttää, koska se on vain yksi laite, joka kulkee helposti kaikkialle mukana, ja esimerkiksi sen ääniviesti- ja äänentunnistustoimintoja voi käyttää vaitta ilman lisäosia (Tammelin-Laine ym. 2020; Smyser 2019). Näin tietokoneen ja älypuhelimien eroavaisuuksia tarkasteltaessa kysymys ei ole pelkästään käyttöliittymän muutoksesta, vaan älypuhelimessa on jotain lisäarvoa verrattuna tietokoneeseen (ks. Komppa & Kotilainen 2019: 117). Aikaisempi tutkimus on myös antanut viitteitä siitä, että aikuiset lukemiseen ja kirjoittamiseen tukea tarvitsevat maahanmuuttajat omistavat todennäköisemmin älypuhelimia kuin tietokoneita (Artamonova & Androutsopoulos 2020; Malessa 2021: 337–338; ks. myös Kananen 2019).

Pedagogisiin kokeiluihin kuuluvat luokan ulkopuoliset kielenkäyttötilanteet ovat tyypillisesti olleet erilaisia asiointitilanteita. Pedagogisessa kokeilussa luokan ulkopuolista tilannetta seuraa kuitenkin vielä yksi oppimisen kannalta merkittävä vaihe: reflektointi. Reflektointiin kuuluu videoidun vuorovaikutustilanteen uudelleen mieleen palauttaminen katsomalla se yhdessä muiden kanssa ja sen läpikäynti yhdessä keskustelemalla. Tähän keskusteluun kuuluu tilanteen muistelemisen lisäksi sen analysointia ja reflektointia. Esimerkiksi luokan ulkopuolisissa tilanteissa kohdattuja ongelmatilanteita voidaan analysoida ja reflektoida luokassa, mikä osaltaan edistää oppimista. (Eskildsen & Theodórsdóttir 2017; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a, 2019d, Piirainen-Marsh & Lilja 2019; Wagner 2015.) Reflektiossa vuorovaikutustilanteen kielestä, muista semioottisista resursseista ja kokonaisrakenteesta tehtävät muistijäljet vahvistuvat, mikä mahdollistaa oppimisen. (Clark & Lindemalm 2011; Eilola &

Tapaninen 2022b; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a, 2019d; Lilja ym. 2019; Piirainen-Marsh & Lilja 2019.) Opiskelijat voivat myös fokusoida läpi kokeilun tiettyyn kielelliseen ilmaukseen ja kehittää siitä itselleen oppimisprojektin, johon keskittyvät (Lilja & Piirainen-Marsh 2019a; Piirainen-Marsh & Lilja 2019). Omassa tutkimuksesamme (Eilola & Tapaninen 2022b) olemme myös näyttäneet, kuinka ele auttaa aikuista luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevaa suomen kielen opiskelijaa ratkomaan kielelliseen ilmaukseen liittyvän ongelmatilanteen paitsi luokan ulkopuolisessa vuorovaikutustilanteessa myös muistelemaan ja analysoimaan tätä kielellistä ilmausta myöhemmin luokassa.

Ehkä tärkein kokeilujen anti on, että tuomalla luokkahuoneen ja kielenoppijan arjen kielenkäyttötilanteiden käytänteitä lähemmäs toisiaan ne rohkaisevat oppijoita käyttämään kieltä myös itsenäisesti joskus yllättävässäkin luokan ulkopuolisissa tilanteissa ja auttavat heitä näkemään itsensä pätevinä toisen kielen käyttäjinä (Lilja & Piirainen-Marsh 2019a, 2019c, 2019d; Piirainen-Marsh & Lilja 2019; ks. myös Eilola & Tapaninen 2022b). Aikaisempi tutkimus antaa myös viitteitä siitä, että opiskelijoita paljon aktivoivat harjoitukset toimivat parhaiten myös aikuisten luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoiden kohdalla (kooste Kurvers 2015: 75).

## 5 AINEISTO JA MENETELMÄT

“Gather data like an ethnographer, analyze them like an ethnomethodologist” (Sertin mukaan [2022: 152] Markee 19.8.2020).

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni aineistonkeruun kulun ja sen menetelmät (5.1), tutkimusaineiston ja tutkimuksen osallistajat (5.2) sekä aineiston käsittelyn ja analyysimenetelmät (5.3). Lisäksi pohdin pitkin lukua kustakin näistä näkökulmasta tutkimukseeni liittyviä relevantteja eettisiä kysymyksiä.

### 5.1 Aineistonkeruun kulku ja etnografinen ote aineistonkeruuseen

Olen kerännyt tämän väitöskirjan aineiston osana professori Niina Liljan johtamaa *Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa* -hanketta vuosina 2017–2018. Aineisto on kerätty pitkittäisesti ja se sisältää noin 123 tuntia videonauhoituksia sekä aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen luokkahuoneessa että luokan ulkopuolella nauhoitetuista vuorovaikutustilanteista.<sup>25</sup> Keräsin aineistoa marraskuusta 2017 heinäkuuhun 2018 eli yhteensä kahdeksan kuukauden ajan. Luokkahuoneaineistoa on yhteensä kolmesta eri aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmästä. Luokan ulkopuoliset tilanteet apteekissa, kahvilassa, ravintolassa ja torilla on puolestaan nauhoitettu osana pedagogisia interventioita neljän eri ryhmän kanssa.

---

<sup>25</sup> Luokkahuoneessa olen tallentanut toimintaa yleensä kahdella jalustalla olevalla kameralla ja kahdella ääninauhurilla nauhoittaen niin, että toinen kamera kuvasi ensisijaisesti opettajan ja toinen opiskelijoiden toimintaa (ks. Tainio 2007b: 298). Näin ollen näistä tilanteista videoaineistoa on todellisuudessa kaksinkertainen määrä. Joistakin tilanteista (esimerkiksi luokkahuoneaineistonkeruun aivan ensimmäiseltä päivältä 13.11.2017) toimintaa on kuitenkin tallennettu vain yhdellä luokan etuosaan sijoitetulla kameralla. Aineistonkeruun loppupuolella 25.6.2018, 26.6.2018 ja 3.7.2018 luokkaan oli puolestaan sijoitettu yhtä aikaa kolme tai neljä jalustoilla olevaa kameraa. Luokan ulkopuolissa tilanteissa toiminta on yleensä tallennettu vain yhdellä kameralla ja yhdellä ääninauhurilla. Poikkeus tästä on ravintolakäynti, joka tallennettiin kahdella kameralla ja kahdella ääninauhurilla.s

Tästä neljännestä ryhmästä en ole nauhoittanut luokkahuonevuorovaikutusta. Videoiden lisäksi aineisto sisältää muistiinpanoja ja valokuvia osallistujien toiminnasta, oppimateriaaleista ja oppimisympäristöistä.

Aineistonkeruu tapahtui kunkin ryhmän kohdalla etnografisesti. Etnografista tässä toimintatavassani on ollut erityisesti oma osallistuva havainnointini tilanteissa (ks. Aarsand & Forsberg 2010; Lindholm 2016: 332; Lindholm 2017: 26–27; Meier zu Verl & Tuma 2021; Oittinen 2020: 60; Pitkänen-Huhta 2011: 89.) Lisäksi etnografiaan kuuluu pyrkimys ymmärtää syvällisesti tutkittavaa kohdetta ja kuvata, tulkita ja selittää sen toimintaa (Pitkänen-Huhta 2011: 88–89). Tavoitteenani olikin päästä tutustumaan ryhmään ja sen toiminnan logiikkaan: aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmistä tiedetään vähän, ja halusinkin perustavanlaatuisesti ymmärtää, millaisesta oppijayhteisöstä on kysymys ja miten tällaisessa koulutuksessa opitaan. Tällaisen ymmärryksen syntyminen ja toisaalta pelkästään luottamuksellisen suhteen luominen osallistujiin voi viedä aikaa, ja pitkäikäisyys onkin etnografiassa keskeistä (Pitkänen-Huhta 2011: 94).

Aineistonkeruu alkoi niin, että menin lokakuussa 2017 esittäytymään aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmään ja kerroin tutkimusprojektistani.<sup>26</sup> Opiskelijat toivottivat minut tervetulleeksi ryhmään, ja tämän jälkeen meninkin säännöllisesti, useita kertoja viikossa osallistuvasti havainnoimaan ryhmän luokkahuone toimintaa. Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitan, että muistiinpanojen tekemisen ja oppimateriaalien valokuvaamisen lisäksi olin myös vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Roolini luokassa ei ollut siis pelkästään observoida sitä, mitä tapahtui, vaan kiertelin luokassa ja toimin myös avustavana opettajana varsinkin kirjoitusharjoitusten yhteydessä. Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmissä tällaisille lisäopettajille on usein tarvetta (Tammelin-Laine 2014a: 55), ja opiskelijat alkoivatkin nopeasti kohdella minua toisena opettajana ja pyytää minulta tehtäviinsä apua. Halusin rakentaa luottamuksellisen suhteen osallistujiin ennen kuin pyysin lupaa alkaa videoida luokkahuoneen toimintaa: osallistuvan havainnoinnin tarkoituksenani oli myös videonauhoittaa toimintaa mahdollisimman paljon tutkimusaineiston yksityiskohtaista tarkastelua varten. Keräsin aineistoni siis nimenomaan videoetnografisella otteella: oleellista on, että ennen kuin pyysin lupaa tallentaa videoaineistoa, olin ensin ryhmissä havainnoimassa ja tutustumassa niiden

---

<sup>26</sup> Tätä ennen olin syksyn aikana käynyt jo tutustumassa samassa oppilaitoksessa aikaisempiin aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmiin, joissa oli osittain samoja opiskelijoita kuin tässä ryhmässä.

toimintaan ja jäseniin (ks. Lilja 2022b: 33; Lindholm 2016: 332; Lindholm 2017: 26–27; Pitkänen-Huhta 2011: 89, 96). Tämä auttoi minua myös varsinaisten tallennustilanteiden toteuttamisessa (Mondada 2013: 38–41).

Maahanmuuttajataustaisten luku- ja kirjoitustaidon oppijoiden yhteiskunnallisesti haavoittuva asema luo erityishaasteita pitkittäisvideoaineistojen keräämiseen heiltä (ks. Warriner & Bigelow 2019). Haavoittuvuus liittyy ennen kaikkea siihen, että Suomen kaltaisessa kirjoitettua kielimuotoa korostavassa yhteiskunnassa aktiivisena jäsenenä toimiminen vailla funktionaalista luku- ja kirjoitustaitoa on haastavaa (Suni & Tammelin-Laine 2020; ks. myös keskustelu *haavoittuvuus*-käsitteestä Paananen ym. tulossa 2023). Muutto uuteen maahan on myös itsessään psyykkisesti kuormittavaa, ja luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat toisen kielen oppijat tulevat uuteen kotimaahansa useimmiten pakolais- tai turvapaikanhakijataustaisina, jolloin heillä voi olla taustallaan traumaattisia kokemuksia (Fox, Baker, Charitonos, Jack & Moser-Mercer 2020; Tammelin-Laine 2014a: 14–15). Lisäksi tutkijaan liittyvillä tekijöillä, kuten tämän sukupuolella, voi olla merkitystä sille, antavatko osallistujat suostumuksensa vuorovaikutustilanteidensa tallentamiseen (Bigelow & Tarone 2004: 698; ks. myös Tammelin-Laine 2014a: 77). Lisäksi pitkittäisaineistojen keräämisen kannalta haasteita voi tulla myös siitä, että aikuisilla luku- ja kirjoitustaidon oppijoilla voi olla esimerkiksi korkeakoulutettuja enemmän erilaisia muuttuvia tekijöitä arjessaan, mikä voi käytännössä vaikuttaa heidän mahdollisuuksiinsa sitoutua pitkittäisiin tutkimusprojekteihin (Bigelow & Tarone 2004: 697).

Näiden kysymysten huomioon ottaminen on erityisen tärkeää tutkimuslupia varten pyydettävän tietoon perustuvan suostumuksen ja aineistonkeruussa tehtävien valintojen näkökulmasta. Aineistonkeruuprosessin alkaessa vuonna 2017 ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa sovellettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) vuonna 2009 julkaiseman *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi* -asiakirjan ohjeita. Toukokuussa 2018 TENKin työryhmä julkaisi ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita ja eettistä ennakoarviointia koskevan muistion, joka muotoutui uudeksi ohjeistukseksi vuonna 2019. Tultuaan voimaan uusi ohjeistus on korvannut vanhemman, vuonna 2009 julkaistun ohjeistuksen. Niin uudessa kuin aiemmassakin ohjeistuksessa korostetaan tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja sitä, että suostumuksen tulee perustua riittävään, mahdollisten osallistujien ymmärtämään tietoon. Uutta ohjeistusluonnosta on voinut soveltaa jo toukokuusta 2018 lähtien, jolloin aineistoni kerääminen oli vielä meneillään.

Tietynlaisesta haavoittuvasta asemasta huolimatta tutkimukseni osallistujat olivat jo aineistonkeruun alussa aikuisia, jotka olisivat osallistuneet myös ilman



tutkimustani luku- ja kirjoitustaidon opetusta tarjoaviin koulutuksiin. He olivat siis kykeneviä tekemään tietoon perustuvan päätöksensä sen suhteen, osallistuvatko tutkimukseen, joka liittyy tiiviisti heidän normaaliin arkeensa, eikä tutkimukseen osallistumisesta koitunut heille tai heidän läheisilleen riskiä aiheuttaa ”normaalin arkielämän rajat ylittävää henkistä haittaa” (TENK 2019: 16). Myöskään pakolais- tai maahanmuuttajataustaisuus ei tee ihmisestä vajaakykyistä päättämään omista asioistaan, vaikka tämän seikan huomioiminen tutkimusprosessissa vaatiikin tutkijalta herkkyyttä (ks. Perry 2019).

TENK:n ohjeissa suositellaan ensisijaisesti kirjallista tai sähköistä muotoa, kun tutkittaville annetaan tietoa tutkimuksesta, mutta ohjeistus jättää mahdollisuuden tiedon antamiseen tarvittaessa myös muilla keinoin (TENK 2019: 9). Ennen aineistonkeruun aloittamista oppilaitoksilta ja ryhmien opettajilta pyydettiin kirjallisesti suostumukset osallistua tutkimukseen. Osallistuttuani muutaman viikon ajan aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmän toimintaan pyysin myös opiskelijoilta suullisesti luvat videoimiseen ja aineistonkeruuseen ja tietoon perustuvat suostumukset osallistua tutkimukseen. Osallistumisen kerrottiin olevan vapaaehtoista. Tutkimuksen idea ja tavoitteet selitettiin kunkin ryhmän opettajan kanssa yhteistyössä opiskelijoille selkosuomeksi (ks. Lindholm & Vanhatalo toim. 2021) ja osittain tulkkeja käyttäen: ensimmäisen ryhmän farsia sujuvasti osaava opettaja tulkki tarpeen mukaan tutkimusidean ryhmän farsinkielisille (ks. Bigelow & Tarone 2004: 697; Tammelin-Laine 2014a: 55).

Tutkimusidean selittäminen sisälsi myös esimerkiksi sen selvittämisen, mitä on tutkimus, mikä on yliopisto ja mikä on oma roolini suhteessa näihin: osalle osallistujista koulukin oli ollut ennen heidän Suomeen saapumistaan vieras instituutio, joten keskimääräistä perusteellisempi taustoitusta oli tutkimuslupien pyytämässä tarpeen. Aineistonkeruun pitkittävien luonteen ansiosta tutkimuksen tarkoitusta selitettiin useita kertoja uudelleen ja tarvittaessa myös lupia pyydettiin prosessin aikana uudestaan (ks. Lilja 2022b: 49–50). Opiskelijoiden osalta suostumukset dokumentoitiin videoimalla tai ääninauhoittamalla sen mukaan, minkälaista toimintaa kukin osallistuja antoi luvan nauhoittaa. Minulle oli tärkeää, että osallistujat antoivat suostumuksensa tutkimukseen itselleen mahdollisimman luontevalla tavalla. Siksi suullisesti vuorovai-kutteisessa tilanteessa osoitettava suostumus ja suullisesti kerrottava riittävä tieto tutkimuksesta on tässä tapauksessa toimivampi ja myös eettisempi ratkaisu kuin esimerkiksi kirjallinen suostumus (ks. Gonzalves 2021: 4).

Aineistonkeruu on ollut siis videointiin lupien saamisen jälkeen videoetnografista, koska olen videoinut toimintaa, ollut itse läsnä kuvaustilanteissa, havainnoinut osallistuvasti luokkahuoneessa tapahtunutta toimintaa ja kirjoittanut siitä säännöllisesti

muistiinpanoja. Yksi merkittävimmistä videoetnografian hyödyistä on, että olen itse osallistumalla ryhmien toimintaan voinut selittää tutkimuksen tarkoituksen aina uudelleen, kun opiskelijat ovat kysyneet jotain roolistani luokassa tai tutkimukseni ja aineiston käyttötarkoituksista. Tämä on oleellista erityisesti siksi, että tutkijan on loppujen lopuksi mahdotonta tietää etukäteen, mitä videoilla tulee tapahtumaan ja voiko se tuottaa osallistujille jollain tavalla haittaa (Everri, Heitmayer, Yamin-Slotkus & Lahlou 2020: 72, 77). Videoetnografian etu on myös se, että videointi muodostui osaksi ryhmän arkea ja luonnollista toimintaa: videointi ei ollut osallistujille enää ajan myötä millään tavalla uutta tai erikoista vaan osa normaalia luokkahuonearkea (ks. Vatanen 2016: 314; vrt. *observoijan paradoksi*, Labov 1972: 209–211).

Saatuani suostumukset nauhoittamiseen, etnografinen ote aineistonkeruuseen auttoi myös luokkatilojen hahmottamisessa ja tallennusvälineiden sijoittamisessa luokkahuoneisiin (ks. Lilja 2022b: 33–34). Alussa panin nauhurit mahdollisimman etäälle kameroista, jotta myös kameroiden mikrofoneista kaukana olevien osallistujien puhe tallentuisi paremmin. Joitakin viikkoja luokkahuoneen toimintaa nauhoitettuani pyrin asettamaan nauhurit havaintojeni mukaan lukemiseen ja kirjoittamiseen erityisen paljon tukea tarvitsevien tai luku- ja kirjoitusprosessejaan paljon ääneen julki tuoneiden opiskelijoiden pulpeteille. Tämä sopi näille osallistujille ja heidän tyyppisimmille vierustovereilleen, mutta joskus vierustovereiden vaihtuessa nämä muut opiskelijat eivät halunneet ääninauhoituksen nimenomaisesti kohdentuvan heihin, vaikka antoivatkin luvan luokkahuoneen yleisen toiminnan kuvaamiseen ja äänittämiseen. Tällöin panin nauhurit muualle luokkaan sellaisiin paikkoihin, että se sopi kaikille. Joskus opiskelijat myös ”leikkivät” nauhureilla ja tässä yhteydessä saattoivat siirtää nauhureiden sijaintia tai panna nauhoituksen pois päältä. Tällainen laitteiston manipulointi voi liittyä myös osallistujien omatoimiseen aineiston ”anonymisointiin” (ks. Mondada 2014a: 206).

Prosessin edetessä aloin valokuvata erityisesti kahden osallistujan kirjallisia tuotoksia. Tämä aiheutti joskus luokkahuoneen muissa opiskelijoissa ihmettelyä siitä, miksi fokukseni kiinnittyi juuri näiden opiskelijoihin (ks. Sahlström 1999: 52). Muut opiskelijat tulkitsivat toimintani arviokseni siitä, että nämä valokuvaamani tuotokset olivat erityisen hyviä verrattuna muihin, vaikka näille ihmetyksensä ilmaisseillekin opiskelijoille oli todennäköisesti käynyt selväksi, että näiden tuotosten tekijät etenivät näissä harjoitteissa hitaasti. Tämän jälkeen pyrin valokuvaamaan monipuolisemmin kaikkien opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä.

Ryhmä, jossa aloitin aineistonkeruun, päättyi helmikuun 2018 alkupuolella. Jatkoin aineistonkeruuta tämän kurssin jälkeen kahdessa uudessa ryhmässä, joihin siirtyi osa ensimmäisen ryhmän opiskelijoista. Keräsin videoaineistoa näistä kolmesta

ryhmästä marraskuusta 2017 heinäkuuhun 2018 eli yhteensä kahdeksan kuukauden ajan. Aineistonkeruuprosessin aikana, vuoden 2018 alusta aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutus siirtyi työ- ja elinkeinoministeriön hallinnon alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaiseksi (OKM 2017: 14; VALKO II 2016: 37). Opintopolkujen sujuvoittamiseksi luku- ja kirjoitustaidon opiskelulle luotiin uusia väyliä lisäämällä sitä kotoutumiskoulutuksen lisäksi erityisesti aikuisten perusopetuksen alkuvaiheeseen ja vapaaseen sivistystyöhön (Suni & Tammelin-Laine 2020). Käytännössä vuonna 2018 asiassa elettiin kuitenkin vielä siirtymäaikaa ja oppilaitokset saivat jatkaa aloittamansa koulutuskokonaisuudet loppuun. Näin toimittiin myös näistä ryhmistä toisen kohdalla. Toimin aineistonkeruuprosessissa näissä kahdessa uudessa ryhmässä samojen etnografisten ja eettisten periaatteiden mukaisesti kuin ensimmäisessäkin ryhmässä. Joskus aineistonkeruupäiviä jouduttiin siirtämään, perumaan tai lyhentämään opettajien menojen tai sairastumisten, oppilaitosten muun toiminnan tai tutkijan menojen tai sairastumisten vuoksi. Seuraavaksi esittelen aineistoni ja samassa yhteydessä kuvaan kaikki nämä kolme ryhmää ja tutkimukseni osallistujat (5.2). Kaikki niin fokusosallistujista kuin muistakin osallistujista käyttämäni nimet ovat pseudonimia.

## 5.2 Tutkimusaineiston kuvaus

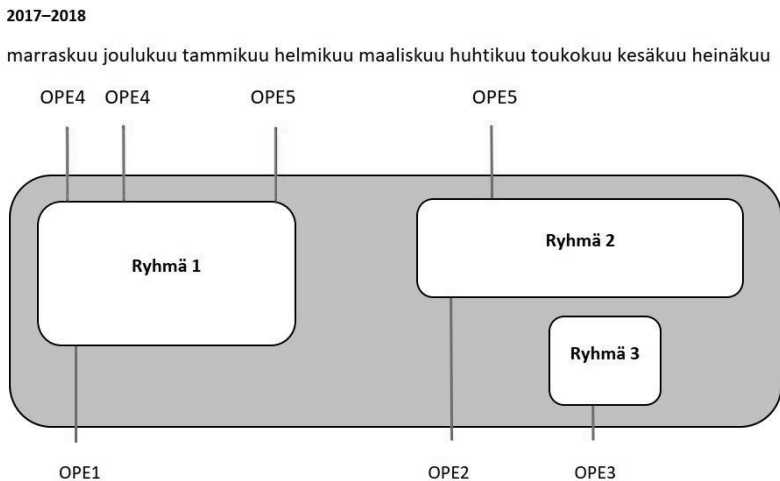
Seuraavissa alaluvuissa kuvaan opetus- ja ohjaustilanteista kerätyn aineiston (5.2.1), pedagogisten kokeilujen yhteydessä kerätyn asiointitilanneaineiston (5.2.2) ja tutkimukseni fokusosallistujat (5.2.3).

### 5.2.1 Opetus- ja ohjaustilanteista kerätty aineisto

Olen havainnoinut osallistuvasti ja useilla videokameroilla ja ääninauhureilla toimintaa tallentaen ensin kotoutumiskoulutukseen kuuluvan ryhmän 1 ja sen loputtua kahden uuden ryhmän (ryhmien 2 ja 3) luokkahuonetilanteita säännöllisesti. Tutkimuksen luokkahuonevuorovaikutusaineisto on pedagogisiin kokeiluihin kuuluvia valmistautumis- ja reflektiovaiheita lukuun ottamatta peräisin keskusteluanalyyttisten periaatteiden mukaisesti luonnollisista vuorovaikutustilanteista eli ne olisivat tapahtuneet joka tapauksessa, vaikka tutkimusta ei olisi tehty (ks. esim. Mondada 2013: 32–34; Tainio 2007b: 292; Vatanen 2016: 313–315).

Ryhmien 1 ja 2 opetus järjestettiin samassa oppilaitoksessa, kun taas ryhmän 3 opetus tapahtui eri oppilaitoksessa mutta samalla paikkakunnalla. Aineisto on siis kerätty kahdesta eri oppilaitoksesta, ja kaikilla kolmella ryhmällä oli eri opettajat. Kuvio 1 havainnollistaa luokkahuonevuorovaikutusaineistonkeruun kulkua eri ryhmissä ja sitä, kuka opettajista kulloinkin opetti mitäkin ryhmää.

**Kuvio 1.**



Kuvio 1 havainnollistaa sitä, milloin luokkahuonevideoaineistoa on kerätty kussakin ryhmässä ja sitä, kuka ryhmää on tällöin opettanut. Yksittäiset, korkeintaan yhden kurssipäivän mittaiset sijaistukset on merkitty punaisella ja pidempiaikaiset opettajamuutokset sinisellä. Sijaistamisen jälkeen sinisellä suorakulmioon merkitty opettaja on aina palannut opettamaan kyseistä ryhmää.

Opiskelijat oli sijoitettu näihin ryhmiin ennen kurssien alkua tehtyjen kieli- ja luku- ja kirjoitustaitoa sekä opiskeluvalmiuksia kartoittavien lähtötasoarviointien perusteella (ks. OKM 2017: 15). Näiden testien tulosten perusteella heidän oli institutionaalisesti katsottu tarvitsevan suomen kielen opiskelussaan erityistä tukea nimenomaan lukemiseen ja kirjoittamiseen ja että vähintäänkin latinalainen kirjaimisto oli heille vieras. Koulutuksen kesto määrittyi opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden perusteella (ks. mts.), mutta suurin osa väitöskirja-aineistoni osallistujista osallistui kotoutumiskoulutuksen osana järjestettyyn luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen kaikkiaan yhden lukuvuoden eli 200 päivän ajan. Koulutuksen tavoitteena oli suomen kielen alkeiden ja luku- ja kirjoitustaidon perusteiden oppiminen (Opetushallitus 2012: 21).

### 5.2.1.1 Ryhmä 1

Ryhmän 1 opetus oli osa kotoutumiskoulutusta ja siinä toteutettiin aikuisten maa-hanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelmaa (Opetushal-litus 2012). Ryhmässä 1 oli alussa 15 opiskelijaa, neljä naista ja 11 miestä, mutta kurs-sin edetessä ryhmän kokoonpanossa oli vaihtelua: siihen tuli yksi miesopiskelija lisää, yksi mies osallistui tunneille vaihtelevasti ja yksi keskeytti kurssin. Ryhmän opiskeli-joista suurin osa oli kotoisin Syyriasta. Lisäksi opiskelijoiden joukossa oli Afganista-nista, Irakista, Sudanista ja Gambiasta alun perin Suomeen tulleita. He puhuivat äi-dinkielinään arabia ja daria. Lisäksi gambialainen kertoi puhuvansa englannin ja suo-meksi lisäksi mandingoaa, pulaaria ja jola-fonyita mutta ei eritellyt, minkä näistä koki vahvimaksi kielekseen. Marras-, joului-, tammi- ja helmikuussa tallensin luokkahuo-nevuorovaikutusta videonauhoittaen ryhmässä 1 yhteensä noin 68 tuntia aineistoa yleensä kahdesta eri kuvakulmasta kahta poikkeusta (reilun viikon mittaista joululo-maa ja joulukuun viikon mittaista työmatkaani) lukuun ottamatta vähintään kaksi lä-hiopetuspäivää viikossa. Yksittäiseltä lähiopetuspäivältä kerätyn aineiston määrä vaihtelee 41 ja 225 minuutin välillä. Käytännössä saatoin olla ryhmässä 1 keräämässä aineistoa neljänäkin päivänä viikossa, keskimäärin kuitenkin kolmena.

Ryhmän 1 kaikkia miehiä sai videoida, mutta alussa kenenkään ryhmän naisen toimintaa ei saanut kuvata vaan pelkästään äänittää. Myöhemmin yksi ryhmän nai-sista tuli oma-aloitteisesti ilmoittamaan minulle, että kuvaaminen sopi hänelle, minkä jälkeen aloin videoida kyseisen opiskelijan toimintaa, mikäli hän istui sellaisessa pai-kassa, että kuvaaminen oli mahdollista ilman, että ryhmän muut naiset tulivat vide-oiduiksi. Kaikkien ryhmän opiskelijoiden toimintaa oli lupa vähintään ääninauhoit-taa. Näin ollen kohdensin kamerat niin, että lähestulkoon aina luokkahuoneessa he-vosenkengän muotoisessa muodostelmassa vakituisilla paikoilla istuvat naiset jäivät kameroiden kuvakulmien ulkopuolelle. Mikäli naiset liikkuvat luokassa, peitin kame-roiden linssit niin, että laitteet tallensivat luokkahuoneen vuorovaikutuksesta pelkän äänen kyseisinä hetkinä tai kohdistin kamerat uudelleen siksi aikaa, että nämä opis-kelijat palasivat paikoilleen. Nämä aineistonosat olen kuitenkin jättänyt tarkempien analyysien ulkopuolelle, koska niistä ei joka tapauksessa pystyisi tekemään multimo-daalista analyysia. Joskus kohdistin kamerat vain tiettyihin opiskelijoihin (ks. Sahl-ström 1999: 52). Taulukko B havainnollistaa ryhmän 1 tyypillisintä asetumista luok-katilaan. Ryhmän opiskelijoista Jamalan (JAM), Amiran (AMI) ja Zainabin (ZAI) toi-mintaa minulla oli lupa vain äänittää, eli en ole videokuvannut heitä.

#### **Taulukko B. Ryhmän 1 yleisin järjestys**

Kamera 2	IB1	YAF	AKR	MO1	SAE
TUT	OPE				ABD
ZAR					PIR
ZAI					IB2/YAS
AMI					HAS
JAM					KAR
Ovi	Kamera 1	Taulu			Opepöytä

Koska olin itse mukana luokkahuonevuorovaikutuksessa, tiedän myös, että taulun näkökulmasta katsottuna ryhmän 1 luokassa oli vasemmassa takanurkassa kamera 2:n vieressä pöytä, jolla oli vedenkeitin, teepusseja, pikakahvia ja sokeria. Tämä pöytä jäi kameroilta ”sokeaan kulmaan”. Opiskelijat menivät kuitenkin joskus kesken tunnin keittämään teetä tai viittasivat toiminnassaan muulla tavalla kyseisellä pöydällä oleviin esineisiin.

### 5.2.1.2 Ryhmä 2

Osa ensimmäisen ryhmän opiskelijoista siirtyi helmikuun 2018 alkupuolella loppuneen kurssin jälkeen ryhmään 2. Ryhmän 2 opetus järjestettiin samassa oppilaitoksessa kuin ryhmän 1, ja vuoden 2018 aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen uudistuksen (Suni & Tammelin-Laine 2020: 28–29) siirtymävaiheen vuoksi koulutuksessa toteutettiin aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2012). Ryhmä 2 aloitti toimintansa helmikuun 2018 puolivälissä ja siinä jatkoi neljä ryhmässä 1 opiskellutta miestä. Ryhmässä oli 16 opiskelijaa: yksitoista miestä ja viisi naista. Opiskelijat olivat kotoisin Syyriasta, Afganistanista, Irakista, Sudanista, Somaliasta ja Jemenistä. Heidän äidinkieltensä olivat arabia, dari, somali ja paštu, mutta kaikki he osasivat joko arabiaa tai daria/farsia. Kaikki opiskelijat suorittivat kurssin loppuun saakka.

Menin ryhmään 2 seuraamaan jo maaliskuun alkupuolella ryhmän talviloman jälkeen. Pari viikkoa tämän jälkeen kaikilta ryhmän 2 opiskelijoilta pyydettiin ja saatiin suostumus videokuvaamiseen tutkimustarkoitusta varten ennen nauhoittamisen aloittamista. Tutkimuksen selittämistä varten paikalle tilattiin opiskelijoiden osamien kielten (arabia ja farsi) tulkit. Videonauhoitin luokkahuonevuorovaikutusta ryhmässä 2 keskimäärin kerran viikossa. Keräsin aineistoa ryhmästä 2 heinäkuun 2018 puoliväliin, jolloin ryhmän toiminta ja itse asiassa koko koulutus päättyivät. Tässä vaiheessa suurin osa ryhmän opiskelijoista oli opiskellut luku- ja kirjoitustaidon kursseilla noin 200 päivää ja saavuttanut kaikilla kielen osa-alueilla Eurooppalaisen viitekehyksen taitotason A1 (Opetushallitus 2012: 32–34) ja jonkinasteisen luku- ja kirjoitustaidon tason: suunnilleen puolilla heistä oli mekaaninen lukutaito, mutta osalla oli selviä hankaluuksia yhdistää kirjaimia kokonaisiksi sanoiksi (vrt. Tammelin-Laine 2014a: 44–45). Yhteensä luokkahuonevuorovaikutuksesta kerättyä videoaineistoa tästä ryhmästä on noin 41 tuntia. Keskimäärin päiväkohtaisesti aineistoa on hieman enemmän kuin ryhmästä 1: yksittäiseltä päivältä kerättyä aineistoa on tästä ryhmästä 65–427 minuuttia.

### 5.2.1.3 Ryhmä 3

Ryhmä 3 aloitti ryhmän 2 tavoin toimintansa helmikuun puolivälissä eri oppilaitoksessa ja siinä oli yksi opiskelija ryhmästä 1. Jatkoin aineistonkeruuta ryhmässä 3 tämän opiskelijan takia: hän osoittautui jo aineistonkeruun alkupuolella aktiiviseksi ja kiinnostavaksi osallistujaksi, joten halusin jatkaa hänen seuraamistaan, vaikka hän siirtyi tässä vaiheessa toiseen oppilaitokseen. Koulutus oli osa aikuisten perusopetuksen alkuvaihetta, piti sisällään tämän ryhmän kohdalla myös lukutaitovaiheen (ks. Opetushallitus 2017: 7, 12) ja päättyi juhannukselle 2018<sup>27</sup>. Ryhmässä oli yhteensä 16 opiskelijaa, mutta vain harvoin kaikki olivat yhtä aikaa paikalla, koska opiskelijat kävivät muun muassa omien äidinkieltensä oppitunneilla. Heidän äidinkieltensä olivat arabia, dari ja somali, mutta aineistonkeruun aikana minulle ei valjennut heidän kaikkien osalta, mistä he olivat kotoisin. Opiskelija, jonka vuoksi ylipäänsä halusin jatkaa

---

<sup>27</sup> Suuri osa ryhmän opiskelijoista jatkoi kuitenkin henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa mukaisesti lukutaitovaihetta samassa oppilaitoksessa uudella kurssilla tämän jälkeen. Lukutaitovaiheen opinnot sisältävät kaikkienensä vähintään 27 kurssia, mutta kurssimäärä riippuu opiskelijan henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta (ks. Opetushallitus 2017: 14).

aineistonkeruuta myös tässä toisessa oppilaitoksessa, oli kuitenkin kotoisin Syyriasta ja jokaisella aineistonkeruukerralla läsnä.

Pääsin seuraamaan ryhmää 3 vasta huhtikuun lopulla, sillä oppilaitoksen tutkimuslupien käsittelyssä kesti odotettua pidempään. Aluksi seurasin ryhmän toimintaa ja kirjoitin muistiinpanoja. Pyytäessäni opiskelijoiden äidinkielisten (arabia, dari ja somali) tulkkien välityksellä opiskelijoilta suostumusta osallistua tutkimukseen yksi opiskelijoista ei aluksi antanut lupaa oman toimintansa minkäänlaiseen nauhoittamiseen vaan pelkkään seuraamiseen ja muistiinpanojen tekemiseen. Tästä syystä päätimme ryhmän opettajan kanssa yhdessä järjestää aineistonkeruun tämän ryhmän osalta niin, että keräisin aineistoa jo aiemmin ryhmässä 1 seuraamalla opiskelijalle ja yhdelle toiselle opiskelijalle järjestettävästä tukiopetuksesta ja koko ryhmän 3 toiminnasta silloin, kun nauhoituksista kokonaan kieltäytynyt opiskelija oli toisessa ryhmässä. Ollessani ensimmäistä päivää ryhmässä 3 tallentamassa vuorovaikutusta nauhoituksista kokonaan kieltäytynyt opiskelija tuli kuitenkin yllättäen luokkaan, jolloin kerroin heti hänelle kameroiden olevan päällä ja lopettavani nauhoittamisen ennen kuin hän astuisi syvemmälle luokkaan. Hän kuitenkin sanoi, ettei asia ole hänelle ongelma ja häntä saa äänittää ja videoida tutkimukseen. Varmistin hänen suostumuksensa vielä useampaan kertaan myös kyseisen oppitunnin jälkeen kahden kesken ja hän vakuutti muuttaneensa mieltään. Ryhmän opettaja oli aiemmin kertonut, että kyseinen opiskelija saattaa muutenkin helposti vaihtaa helposti mielipidettään (ks. Lehtimaja 2012: 24). Näin ollen kaikki ryhmän 16 opiskelijaa antoivat suostumuksensa osallistua tutkimukseen, mutta viisi heistä antoi luvan pelkkään ääninauhoittamiseen, joten kamerat kohdennettiin niin, että ne eivät kuvanneet näitä viittä osallistujaa. Ensimmäiset videot nauhoitin tästä ryhmästä vasta 4.5.2018. Videonauhoitin luokahuonevuorovaikutusta ryhmässä 3 keskimäärin kerran viikossa samoin kuin ryhmässä 2. Viimeisen kerran keräsin aineistoa tästä ryhmästä 11.6.2018. Ryhmästä 3 kerätty videoaineisto on kestoltaan noin 13 tuntia.

#### 5.2.1.4 Opetus- ja ohjaustilanteista kerätyn aineiston koonti

Tässä alaluvussa teen koosteen kaikesta väitöskirjani opetus- ja ohjaustilanteista peräisin olevasta aineistosta. Suurin osa tästä aineistonosasta tulee luokahuonevuorovaikutuksesta. Alaluvussa 5.2.1.1 havainnollistin ryhmän 1 tyypillisintä asettumista luokahuoneeseen. Ryhmien 2 ja 3 kohdalla luokahuonetiloissa ja osallistujien asettumisessa niihin oli niin paljon vaihtelua, että yleiskuvan esittäminen osallistujien



istumajärjestyksistä niissä ei ole tarkoituksenmukaista. Taulukko C havainnollistaa opetus- ja ohjaustilanteista kerättyä aineistonosaa.

**Taulukko C. (Luokka)opetustilanneaineisto**

Osallistujat	Päivämäärä	Toiminnan kesto	Muuta
Ryhmä 1 + OPE1	13.11.2017	101 min = 1 t 41 min	
Ryhmä 1 + OPE1	15.11.2017	41 min	
Ryhmä 1 + OPE1	17.11.2017	119 min ~ 2 t	
Ryhmä 1 + OPE1	20.11.2017	179 min ~ 3 t	
Ryhmä 1 + OPE1	22.11.2017	111 min = 1 t 51 min	
Ryhmä 1 + OPE1, osan päivästä OPE4	27.11.2017	150 min = 2 t 30 min	
Ryhmä 1 + OPE1	29.11.2017	108 min = 1 t 48 min	
Ryhmä 1 + OPE1	30.11.2017	93 min = 1 t 33 min	
Ryhmä 1 + OPE1	30.11.2017	50 min	selko-opastettu museo- vierailu
Ryhmä 1 + OPE1	5.12.2017	102 min = 1 t 42 min	toiminnallinen pysäkki- työskentely
Ryhmä 1 + OPE1	7.12.2017	180 min = 2 t	
Ryhmä 1 + OPE1	19.12.2017	117 min = 1 t 57 min	
Ryhmä 1 + OPE1	20.12.2017	106 min = 1 t 46 min	
Ryhmä 1 + OPE4	22.12.2017	62 min ~ 1 t	
Ryhmä 1 + OPE1	2.1.2018	169 min = 2 t 49 min	
Ryhmä 1 + OPE1	3.1.2018	101 min = 1 t 41 min	

Ryhmä 1 + OPE1	4.1.2018	146 min = 2 t 26 min	
Ryhmä 1 + OPE1	5.1.2018	115 min = 1 t 55 min	
Ryhmä 1 + OPE1	8.1.2018	145 min = 2 t 25 min	
Ryhmä 1 + OPE1	9.1.2018	155 min = 2 t 35 min	
Ryhmä 1 + OPE1	10.1.2018	175 min = 2 t 55 min	
Ryhmä 1 + OPE4	11.1.2018	54 min	
Ryhmä 1 + OPE1	15.1.2018	132 min = 2 t 12 min	
Ryhmä 1 + OPE1	17.1.2018	158 min = 2 t 38 min	
Ryhmä 1 + OPE1	18.1.2018	110 min = 1 t 50 min	
Ryhmä 1 + OPE1	19.1.2018	110 min = 1 t 50 min	
Ryhmä 1 + OPE1	23.1.2018	225 min = 3 t 45 min	
Ryhmä 1 + OPE1	24.1.2018	97 min = 1 t 37 min	
Ryhmä 1 + OPE1	29.1.2018	103 min = 1 t 43 min	
Ryhmä 1 + OPE1	31.1.2018	49 min	museovierailu
Ryhmä 1 + OPE5	1.2.2018	188 min = 3 t 8 min	
Ryhmä 1 + OPE1	5.2.2018	114 min = 1 t 54 min	tästä 59 minuuttia osa pedagogista kokeilua
Ryhmä 1 + OPE1	6.2.2018	85 min = 1 t 25 min	
Ryhmä 1 + OPE1	7.2.2018	157 min = 2 t 37 min	tästä 58 minuuttia osa pedagogista kokeilua
Ryhmä 2 + OPE2	21.3.2018	192 min = 3 t 12 min	
Ryhmä 2 + OPE2	28.3.2018	189 min = 3 t 9 min	tietokonealuokka

Ryhmä 2 + OPE2	4.4.2018	207 min = 3 t 27 min	
Ryhmä 2 + OPE2	18.4.2018	94 min = 1 t 34 min	
Ryhmä 2 + OPE5	24.4.2018	220 min = 3 t 40 min	
Ryhmä 2 + OPE5	3.5.2018	121 min ~ 2 t	
Ryhmä 3 + OPE3	4.5.2018	195 min = 3 t 15 min	tästä 35 min tukiope- tusta, jossa vain Karim, toinen opiskelija ja OPE3
Ryhmä 2 + OPE5	15.5.2018	134 min = 2 t 14 t	
Ryhmä 3 + OPE3	17.5.2018	157 min = 2 t 37 min	tästä 33 min kuvataide- luokassa
Ryhmä 2 + OPE5	22.5.2018	229 min = 3 t 49 min	
Ryhmä 3 + OPE3	24.5.2018	167 min = 2 t 47 min	käsityöluokassa ompelu- tunti
Ryhmä 2 + OPE5	28.5.2018	234 min = 3 t 54 min	
Ryhmä 3 + OPE3	11.6.2018	247 min = 4 t 7 min	
Ryhmä 2 + OPE5	12.6.2018	247 min = 4 t 7 min	
Ryhmä 2 + OPE5	19.6.2018	189 min = 3 t 9 min	
Ryhmä 2 + tutkijat opettajina	25.6.2018	98 min = 1 t 38 min	opetus osa pedagogista kokeilua
Ryhmä 2 + tutkijat opettajina	26.6.2018	128 min = 2 t 8 min	opetus osa pedagogista kokeilua
Ryhmä 2 + tutkijat opettajina	3.7.2018	121 min ~ 2 t	opetus osa pedagogista kokeilua
Ryhmä 2 + OPE5	11.7.2018	65 min = 1 t 5 min	
<b>Yhteensä</b>		7 341 min ~ 122 t	

Kun tutkimus toteutetaan koulukontekstissa osana normaalia opetustoimintaa, osallistumisen vapaaehtoisuuden astetta voi olla vaikeaa arvioida: kun oppilaitoksen rehtori/johtaja ja ryhmän opettaja ovat jo myöntäneet luvan tutkimukselle, opiskelija saattaa kokea painostusta osallistumiseen (Lehtimaja 2012: 24). Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla ryhmillä oli kuitenkin myös rinnakkaisryhmiä, joihin tutkimukseen osallistumisesta kieltäytyneet opiskelijat olisivat voineet mennä aineistonkeruupäivinä. Osana opetusta järjestettävistä luokan ulkopuolisista aineistonkeruuosioista osa kieltäytyikin ja jäi toisen opettajan kanssa luokkaan opiskelemaan (ks. luku 5.2.2). En kysynyt tähän syytä, mutta muutama opiskelija toi omatoimisesti esille sen, että ei esimerkiksi jaksa kävellä niin kauas kuin luokahuoneen ulkopuolella tehtävät projektit olisivat vaatineet. Syy ei siis vaikuttanut liittyvän videointiin vaan nimenomaan luokan ulkopuoliseen toimintaan.

Tutkimusprosessin keskeyttämiseen opiskelijoilla oli helppo mahdollisuus silloin, kun aineiston kerääminen oli vielä kesken: tapasin heitä säännöllisesti ja keskustelin heidän kanssaan kasvotusten myös tutkimuksesta. Kaksi opiskelijaa keskeytti aineistonkeruuseen osallistumisen siksi, että muutti toiselle paikkakunnalle tai lopetti kyseisen koulutuksen aineistonkeruun aikana, joten myös aineistonkeruu heidän osaltaan päättyi. Kukaan ei kuitenkaan aineistonkeruun aikana ilmoittanut minulle keskeyttävänsä osallistumistaan.

Jos joku osallistujista haluaisi nyt aineistonkeruun päätettyä keskustella osallisuudesta tutkimukseen, hän voisi ottaa minuun puhelimitse yhteyttä. Luokahuonevuorovaikutusta ennen nauhoitusten aloitusta observoidessani ja ryhmien opettajien kanssa keskustellessani sain tietää, että suurella osalla osallistujista ei ollut sähköpostiosoitetta tai jos oli, moni heistä koki sen käyttämisen vaikeaksi eikä näin ollen aktiivisesti käyttänyt sitä. Näin sähköpostiosoitteeni antaminen osallistujille ei olisi ollut tarkoituksenmukaista. Kaikilla osallistujilla oli kuitenkin aineistonkeruun aikana tehtyjen havaintojen mukaan älypuhelin, jota he käyttivät paitsi soittamiseen myös kuvalliseen viestintään perustuvan sosiaalisen median käyttöön. Näin ollen annoin yhteystietonani opiskelijoille nimeni ja puhelinnumeroni.

## 5.2.2 Pedagogiset kokeilut ja niistä kerätty aineisto

Kaikki aineiston asiointitilanteet nauhoitettiin osana pedagogisia kokeiluja, joiden tavoitteena oli kehittää pedagogisia käytänteitä, jotka tukisivat opiskelijoiden osallistumista erilaisiin arjen tilanteisiin ja ohjaisivat heitä myös oppimaan näissä tilanteissa (ks. Wagner 2015). Kokeilut pohjautuivat kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin

(Kolb 1984; Knutson 2003) ja *Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa* -hankkeen johtaja Niina Liljan ja hankkeen yhteistyökumppaneiden aikaisempaan työhön. Hankkeen laajempaan tavoitteena on ollut päästä paremmin perille siitä, miten erityyppiset aikuiset toisen kielen käyttäjät oppivat kieltä materiaalisesti ja vuorovaikutuksellisesti erilaisissa arjen kielenkäyttökonteksteissa (ks. myös Lee & Burch 2017) ja kehittää pedagogisia malleja, joiden avulla voidaan rakentaa siltää luokkahuoneen ja luokan ulkoisten kielenkäyttötilanteiden välille (Lilja & Piirainen-Marsh 2019a; 2019b; 2019c; Lilja ym. 2019; Piirainen-Marsh & Lilja 2019; Wagner 2015). Kaikki tutkimukseni aineistonkeruun aikana toteutetut pedagogiset kokeilut olivat näiden aikaisemmassa tutkimuksessa korkeakoulutettujen toisen kielen oppijoiden parissa tehtyjen interventioiden tapaan kolmivaiheisia. Niihin sisältyi ainakin osittain luokassa tapahtunut valmistautuminen asiointitilanteisiin, videonauhoitettu osallistuminen näihin luokan ulkopuolisiin asiointitilanteisiin sekä jälleen luokassa asiointitilanteiden reflektointi. Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien toisen kielen opiskelijoiden kanssa on ollut kuitenkin tarkoituksenmukaista käyttää valmistautumisen apuna hieman toisenlaisia keinoja kuin kynällä paperille kirjoittamista tai havaintojen jakamista kirjallisina raportteina. Hankkeessa olemmekin hyödyntäneet ennen kaikkea opiskelijoiden omia älypuhelimia. (Eilola & Tapaninen 2022a, 2022b.) Toisaalta suullinen vuorovaikutus on aina ensisijainen kielenkäyttömuoto (Wagner 2019b), mikä on hyvä pitää mielessä kaikkien kielenkäyttäjryhmien osalta.

Pedagogiset kokeilut suuntautuivat apteekkiin, kahvilaan, ravintolaan ja torille. Vierailukohteissa työskenteleviltä asiakaspalvelijoilta ja muilta osallistujilta pyydettiin tutkimusluvut joko etukäteen sähköpostitse tai juuri ennen nauhoituksia. Nämä suostumukset ovat kirjallisessa muodossa. Apteekissa ja ravintolassa käytiin ryhmän 1 kanssa, torikäynti toteutettiin ryhmän 2 kanssa ja kahvilavierailu tehtiin ryhmän 4 kanssa. En ole esitellyt ryhmää 4 luvussa 5.2.1, koska tästä ryhmästä minulla ei ole aineistoa luokkahuonevuorovaikutuksesta: ryhmällä 4 oli eri opettaja, joka osallistui myös pedagogisen kokeilun suunnitteluun ja toteutukseen, mutta hän ei esiinny aineistossa.<sup>28</sup>

Näissä kokeiluissa erityisesti valmistautumis- ja reflektointivaiheiden toteutusmuodot vaihtelivat jonkin verran, mutta kaikkiin niihin kuului kuitenkin kolme pedagogisen mallin mukaista vaihetta ja varsinaiset asiointitilanteet olivat melko samantlaisia. Oleellista on, että kaikissa kokeiluissa valmistautuminen ja reflektio olivat prosesseja ja itsessään monipuolisia kielenkäyttö- ja oppimistilanteita (ks. Lilja &

---

<sup>28</sup> Ryhmän 1 tavoin ryhmä 4 päättyi helmikuussa 2018 ja neljä niistä opiskelijoista, joiden kahvila-asiointitilanteet marraskuun 2017 pedagogisesta kokeilusta ovat mukana aineistossa, jatkoivat niin ikään ryhmässä 2. Lisäksi yksi tällainen ryhmän 4 opiskelijoista jatkoivat ryhmässä 3.

Piirainen-Marsh 2019a; 2019b; 2019c). Selvimmin tämä tuli näkyväksi viimeisimmässä, torille suuntautuneessa kokeilussa, jossa aiempien aineistonkeruukokemusten myötä eri vaiheille oli varattu enemmän aikaa eri päivinä. Väitöskirjan *Ähyyspuhelimen käyttö* -osatuksimuksen lisäksi olemme kuvanneet tätä kokeilua yksityiskohtaisemmin Terhi Tapanisen kanssa toisaalla (ks. Eilola & Tapaninen 2022a; 2022b). Rungas ajankäyttö ja kokeilun huolellinen räätälöinti juuri tämän ryhmän 2 opiskelijoille sopivaksi osoittautui tärkeäksi tekijäksi kokeilun onnistumisen kannalta. Tässä väitöskirjani aineistonosassa on yhteensä 26 asiointitilannetta<sup>29</sup>. Taulukko D havainnollistaa asiointitilanneaineistoa.

**Taulukko D. Asiointitilanneaineisto**

<b>Osallistujat</b>	<b>Tilanne</b>	<b>Päivämäärä</b>	<b>Muuta</b>
Saeed, apteekin myyjä, kuvaaja	Asiointitilanne apteekissa	2.11.2017	
Saeed, apteekin myyjä, kuvaaja	Asiointitilanne apteekissa	2.11.2017	
Hassan, apteekin myyjä, kuvaaja, toinen opiskelija	Asiointitilanne apteekissa	2.11.2017	
Arif, kahvilan myyjä, kuvaaja	Asiointitilanne kahvilassa	24.11.2017	
Asir, kahvilan myyjä, kuvaaja, 2 muuta opiskelijaa	Asiointitilanne kahvilassa	24.11.2017	
Hedayatullah, kahvilan myyjä, toinen opiskelija	Asiointitilanne kahvilassa	24.11.2017	
Amir, kahvilan myyjä, toinen opiskelija	Asiointitilanne kahvilassa	24.11.2017	

<sup>29</sup> Ravintolakäynti 5.2.2018 sisältää kolmea ryhmän naista lukuun ottamatta kaikkien ryhmän opiskelijoiden asiointitilanteet. Osan asiointitilanteista opiskelijat toteuttivat kuitenkin yhdessä tai niin, että yksi tilasi muiden puolesta.

Ahmed, kahvilan myyjä, kuvaaja	Asiointitilanne kahvilassa	24.11.2017	
Ahmed, kahvilan myyjä, kuvaaja	Asiointitilanne kahvilassa	24.11.2017	
Farah, kahvilan myyjä	Asiointitilanne kahvilassa	24.11.2017	
Farah, kahvilan myyjä	Asiointitilanne kahvilassa	24.11.2017	
Jamal, kahvilan myyjä	Asiointitilanne kahvilassa	24.11.2017	
Ryhmä 1 + OPE1	Ravintolakäynti	5.2.2018	74 min = 1 t 14 min
Asir, torimyyjä, kuvaaja, toinen opiskelija	Asiointitilanne torilla	26.6.2018	
Hedayatullah, torimyyjä	Asiointitilanne torilla	26.6.2018	
Hedayatullah, torimyyjä	Asiointitilanne torilla	26.6.2018	
Ibrahim, torimyyjä, toinen opiskelija,	Asiointitilanne torilla	26.6.2018	
Asir, torimyyjä, toinen opiskelija	Asiointitilanne torilla	26.6.2018	
Saeed, torimyyjä, Ibrahim,	Asiointitilanne torilla	26.6.2018	
Arif, Ali, Asir, jäätelömyyjä	Kaksi asiointitilannetta torilla	26.6.2018	

Kokeilujen suunnittelussa ja toteutuksessa oli mukana myös muita *Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa* -hankkeen tutkijoita. Niina Lilja oli mukana 2.11.2017 ja 24.11.2017 toteutetuilla aineistonkeruukerroilla, Anna-Kaisa Jokipohja osallistui 5.2.2018 ravintolaan suuntautuneeseen aineistonkeruuseen ja suunnittelimme pedagogisen kokeilun torille koko hankkeen kanssa yhdessä ja toteutimme sen Terhi Tapanisen kanssa.

### 5.2.3 Fokusosallistajat

Kahden väitöskirjani osatutkimuksen analyysit keskittyvät tiettyjen aineiston osallistujien toimintaan. Kutsun näitä osallistujia fokusosallistujiksi tai joissakin tapauksissa fokusopiskelijoiksi.

#### 5.2.3.1 Älypuhelimien käyttöä tarkasteleva osatutkimus: Ali

Älypuhelimien käyttöä tarkastelevassa artikkelissa analysoimme yhdessä väitöskirjaohjaajani Niina Liljan kanssa fokusosallistuja Alin älypuhelimien käyttöä pedagogiseen kokeiluun kuuluvien vuorovaikutustilanteiden tukena. Ali oli kotoisin Syyriasta ja hänellä oli jonkin verran formaalia koulutustaustaa aiemmasta kotimaastaan. Artikkelin analyysi keskittyi ryhmässä 2 toteutettuun pedagogiseen kokeiluun, jonka aikaan Alilla vaikutti olevan mekaaninen luku- ja kirjoitustaito sekä äidinkielellään arabian kielellä että suomen kielellä. Ali valikoitui osatutkimuksen fokusosallistujaksi, koska havainnoimme, että hän käytti oma-aloitteisesti älypuhelimiaan tarkoituksenmukaisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa koko pedagogisen kokeilun ajan. Ylipäänsä hän vaikutti innokkaalta ja motivoituneelta opiskelijalta. Oma-aloitteinen älypuhelimien käyttö kielenoppimistarkoitukseen oli poikkeuksellista ryhmässä 2. Tämä havainto oli aineistolähtöinen ja muotoutui myöhemmin kyseisen artikkelin analyysin fokuksiksi.

#### 5.2.3.2 Vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä tarkasteleva osatutkimus

Vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä tarkastelevassa väitöskirjan osatutkimuksessa on puolestaan kolme fokusosallistujaa: Saeed, Ibrahim ja Karim. Valitsin nämä opiskelijat osatutkimuksen analyysin keskiöön, koska he kaikki osallistuivat



säännöllisesti opetukseen niin aineistonkeruun alku- kuin loppuvaiheessakin ja heidän erilaiset oppijaprofilinsa muodostivat kiinnostavan vertailuasetelman. Aineistonkeruun alussa he kaikki osallistuivat ryhmässä 1 järjestettyyn aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen. Saeed ja Karim olivat ennen aineistonkeruun aloitusta osallistuneet jo samassa oppilaitoksessa yhdelle aiemmalle luku- ja kirjoitustaidon kurssille. Ibrahimille tämä kurssi oli ensimmäinen suomen kielen kurssi. Ryhmän 1 tultua päätökseen Saeed ja Ibrahim jatkoivat opintojaan ryhmässä 2. Karim puolestaan siirtyi ryhmään 3 eli suorittamaan aikuisten perusopetuksen lukutaitovaihetta toiseen oppilaitokseen (ks. Opetushallitus 2017: 7, 12).

### 5.2.3.2.1 Saeed

Saeed kertoi aineistonkeruun alkuvaiheessa olevansa 22-vuotias ja äidinkieleltään darinkielinen. Darin lisäksi hän kertoi puhuvansa *Englîshi, (.) vähän*. Tämän nimenomaisen vuoron lisäksi en kuitenkaan tehnyt aineistonkeruun aikana havaintoja, että hän olisi puhunut englantia. Saeed on kotoisin Afganistanista. Aineistoa kerätessäni tekemieni etnografisten havaintojen perusteella hänen luokassa olemisestaan näkyi hyvin nopeasti, ettei hän ollut tottunut formaaliin opiskeluun tai koulukontekstiin, ja sekä hänen lukemisensa että kirjoittamisensa etenivät hitaasti. Tämä näkyi sekä ryhmässä 1 että ryhmässä 2 hänestä kaikkein selvimmin kaikista opiskelijoista. En myöskään kertaakaan huomannut hänen lukevan tai kirjoittavan millään muulla kielellä kuin suomeksi.

Saeedilla oli oma älypuhelin ja havaitsin hänen selaavan sitä suhteellisen usein. Hänellä vaikutti kuitenkin olevan sen käytössä myös vaikeuksia: kysyttäessä omaa puhelinnumeroa ja osoitetta kirjastokortin haussa täytettävää lomaketta varten Saeed ei tiennyt niistä kumpaakaan eikä myöskään osannut etsiä näitä tietoja puhelimestaan. Muille opiskelijoille tämäntyyppiset tehtävät eivät vaikuttaneet tuottavan näin perustavanlaatuisia ongelmia, vaan tällaiset tiedot olivat tarvittaessa heillä suhteellisen vattomasti omasta puhelimesta haettavissa.

Saeedilla oli myös muita opiskelijoita enemmän vaikeuksia suullisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa: aineistonkeruun alkuvaiheessa hänen oli esimerkiksi hankalaa tunnistaa niin yleisesti esitetty kuin nimenomaisesti hänelle suunnattu kysymys kysymykseksi tai ainakaan, mihin aihepiiriin se liittyi. Näin hänen oli myös hankalaa tuottaa opettajan kysymykseen relevantti vastaus. Tällä tavoin tapahtui esimerkiksi, kun kuukausia ja ilmausta *paras* oli käsitelty samana päivänä jo useita tunteja ja opettaja kysyi vuoron perään kultakin opiskelijalta täsmälleen saman kysymyksen *Mikä on paras kuukausi?* Saeed oli viimeinen vastaaja eli hänelle oli ollut muiden opiskelijoiden

vastausten myötä tarjolla useita malleja, mitä kysymykseen voisi esimerkiksi vastata. Hän alkoi kuitenkin pitkähkön empimisen jälkeen puhua kuukausien sijaan veljensä pizzariasta, joka oli yksi harvoista aiheista, joita Saeed toi aineistonkeruun aikana oma-aloitteisesti suomenkieliseen luokkahuonekeskusteluun. Kaiken kaikkiaan yleishavaintoni aineistonkeruun aikana oli, että Saeed osallistui hyvin passiivisesti luokassa tapahtuvaan toimintaan.

#### 5.2.3.2.2 Ibrahim

Ibrahim puolestaan on sudanilainen, ensikieleltään arabiankielinen ja oli aineistonkeruun aikaan nelissäkymmenissä. Ibrahim oli toiminut ennen Suomeen tuloaan hitsaajana. Hänen suullinen englannin kielen taitonsa oli verrattain sujuva ja keskustelin hänen kanssaan joskus myös englanniksi. Saeedin tavoin hänkin tarvitsi paljon tukea lukemiseen ja kirjoittamiseen suomeksi, enkä havainnut hänen kertaakaan aineistonkeruun aikana lukevan tai kirjoittavan millään muulla kielellä. Kirjoitettuun kielimuotoon nojaava toiminta vaikutti etnografisten havaintojen perusteella olevan hänelle kaikkienensa uusi asia. Hän toi esimerkiksi laskuja ja viranomaiskirjeitä kurssille minun ja opettajien nähtäväksi ja oli hämmentynyt siitä, mitä ne olivat ja miten niihin pitäisi reagoida.

Älypuhelimien käyttö vaikutti olevan Ibrahimille luontevaa. Hän katsoi puhelimitään esimerkiksi arabiankielisiä videoita ja soitteli puheluita arabiaksi. Hän oli myös jo aineistonkeruun alussa aktiivinen osallistuja luokkahuoneessa. Ibrahim erottui muista ryhmän opiskelijoista siinä, että hänen osallistumisensa oli erityisen kokonaisvaltaisesti kehollista. Hänen toiminnassaan oli paljon eleitä, liikehdintää, kielellisten ilmausten ”makustelua” ja toistelua sekä ei-leksikaalisia äännähdyksiä, joilla oli selvästi vuorovaikutuksellinen funktio. Esimerkiksi hitsaajan työtä hän esitti useamman kerran luokassa elehtimällä kuvitteellisen hitsauspuikon pidikkeen pitelemistä ja tällä kuvitteellisella hitsauspuikolla pulpettinsa metallisen jalan hitsaamista pitäen samalla *ḫaḫ*-ääntä.

#### 5.2.3.2.3 Karim

Karim on syyrialainen, puhuu äidinkielenään arabiaa ja oli aineistonkeruun alkaessa 24-vuotias. Hän oli työskennellyt Syyriassa ompelijana. Niin ikään hänen kirjallinen toimintansa oli suomeksi hidasta, enkä etnografisen kenttätyön aikana havainnut myöskään hänen koskaan lukevan tai kirjoittavan arabiaksi. Karim oli kuitenkin aktiivinen toimija luokkahuoneessa. Hän osallistui aineistonkeruun alusta asti monipuolisesti luokkahuoneen toimintaan ja aloitti paljon oma-aloitteisesti keskusteluja

opettajan kanssa. Hän esitti paljon kysymyksiä suomeksi niin opettajalle kuin vertaisillekin, otti kantaa asioihin, kertoi tarinoita ja jakoi muiden kanssa tekemiään havaintoja arjesta. Karimin opiskellessa ryhmässä 1 hänen verrattain monipuolinen älypuhelimien käyttönsä tuli myös vuorovaikutuksessa näkyväksi: hän pyysi minulta apua asiointiin Facebook-kirpputorilla löydettyään sieltä kiinnostavan huonekalun, selvitti oppitunnin aikana opettajan pyynnöstä Google Maps -sovelluksen avulla Suomen kaupunkien välisiä etäisyyksiä ja sai opettajalta useamman kerran moitteita siitä, että puhui arabiaksi videopuhelua kesken tunnin. Tämä poikkeuksellinen aktiivisuus oli myös yksi syistä seurata häntä ryhmään 3. Ravintolaan kohdistunut pedagoginen koikeilu on aineiston ainoa koulurakennuksen ulkopuolella tapahtunut tilanne, johon Karim osallistui.

## 5.3 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät

Tässä alaluvussa kerron ensin aineiston käsittelystä (5.3.1), minkä jälkeen esittelen analyysimenetelmät ja pohdin tutkimukseni pääanalyysimenetelmän, multimodaalisen keskusteluanalyysin, suhdetta työni (video)etnografiseen otteeseen (5.3.2). Luvun 5.3.2 lopuksi tarkastelen vielä osatutkimuksissa *Älypuhelimien käyttö* ja *Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* hyödyntämäni pitkittäisen keskusteluanalyysin keskeisiä metodologisia kysymyksiä.

### 5.3.1 Aineiston käsittely

Osallistujille kerrottiin tutkimuslupia pyydettyäessä, että videoaineisto on sellaisenaan vain *Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa* -tutkimusryhmän käytettävissä ja julkaisuun kaikki tunnistetiedot muokataan niin, että osallistujia ei voi tunnistaa. Tällaisen suositumuksen antaminen aineiston käyttöön on tyypillinen rajausta tutkimuksessa (Everri ym. 2020: 73). Tutkimusprosessin edetessä koko ryhmältä 2 ja tarpeen mukaan ryhmän 1 ja 3 opiskelijoilta sekä kaikilta aineistossa olevilta opettajilta pyydettiin ja saatiin lupa näyttää aineistoa muokattuna myös hankkeen ulkopuolisille muille tutkijoille ja opettajille datasessioissa, konferensseissa, seminaareissa ja muissa tieteellisissä tilaisuuksissa. Opiskelijoille asia selitettiin näyttämällä heille potentiaalisesti tällaisissa tilaisuuksissa esitettäviä videoita joko niin, että videokuva oli manipuloitu vaikeasti tunnistettavaksi tai joissain tapauksissa niin, että sitä ei ollut muokattu. Koska

videoiden ääniraitaa ei ole muokattu, tästä asiasta huomautettiin lupia pyydettyä opiskelijoille. Äänen tunnistettavuudesta huolimatta kaikki osallistujat antoivat luvan soittaa näitä videoita niin, että ääniraita on alkuperäisessä muodossa. Näissä tilanteissa videoita näyttäessäni olen kuitenkin tarvittaessa muokannut ääniraidoilta osallistujien nimet tai suorat viittaukset paikkaan (ks. Mondada 2014a: 188).

Videoaineiston käyttö on verrattain työlästä ja vaatii esimerkiksi äänitallenteisiin perustuvaa tutkimusta enemmän resursseja. Se edellyttää muun muassa useiden kameroiden tai muiden tallennuslaitteiden käyttöä, suuria verkkolevyjä isojen tiedostojen säilyttämiseen sekä suurempaa ajallista panostusta aineiston litterointiin ja analyysiin. (Ks. esim. Markee & Kunitz 2015: 432.) Videomuotoisessa aineistossa ja multimodaalisen aineksen huomioon ottavassa analyysissä on kuitenkin se etu, että näin voidaan tarkastella myös osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa kehollista toimintaa, kuten katseen suuntaamista, ilmeitä, eleitä ja esimerkiksi tilan ja objektien käyttöä (Mondada 2014c, 2016, 2018, 2019a, 2019b; ks. erityisesti luokkahuonevuorovaikutuksesta Mathieu ym. 2021; Tainio 2007a: 31).

Aineiston käsittelyä varten olen laatinut aineistonhallintasuunnitelman DMP Tuuli -työkalun avulla. Olen myös tehnyt koko aineistosta sen metatiedot sisältävän tekstiasiakirjan, jossa on kultakin aineistonkeruupäivältä oma taulukko. Metatietoina taulukkoon olen merkinnyt kunkin aineistotiedoston nimen, vuorovaikutustilanteen osallistujat (pseudonimillä), kontekstin, aktiviteetit sekä sen, onko nauhoitteen toiminta litteroitu multimodaalisin keskusteluanalyttisin konventioin kokonaan tai osin, ja jos osin, milloin litteroitu toiminta alkaa ja päättyy sekä millä tarkkuudella litteraatti on tehty. Kaikkia osatutkimuksia varten olen hyödyntänyt analyysissä taulukointia. *Pyyntösekevessit-* ja *Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* -artikkeleiden kohdalla taulukot ovat kuitenkin olleet selvästi yksityiskohtaisempia, koska molempien niiden analyysissä on myös määrälliset osuudet.

Analyseja ja aineistoesimerkkien representointia varten olen litteroinut valikoidut tilanteet tekemistäni videokatkelmista (ks. Kamunen 2020: 19). En siis ole litteroinut eli ”siirtänyt paperille” (Vatanen 2016: 315) koko aineistoa, vaan sellaiset aineistonosat, jotka olen valinnut tarkempien analyysien kohteiksi. Litteroinnin olen tehnyt Mondadan kehittämän multimodaalisen merkintätavan mukaisesti (ks. Mondada, n.d.; ks. suomeksi Harjunpää, Mondada & Svinhufvud 2019). Tämä merkintätapa perustuu Jeffersonin (2004) kehittämään litterointijärjestelmään (ks. suomeksi Seppänen 1997), mutta puheen lisäksi siinä merkitään myös osallistujien kehollinen toiminta yksityiskohtaisesti. Litteraattiin merkitään siis yhdelle riville rivinumero ja puheen ajallinen eteneminen, ja näiden alle merkitään yhdelle tai tarvittaessa useammalle riville kunkin osallistujan kehollisen toiminnan suhteutuminen puheeseen

(Mondada n.d.). Mikäli jollain rivillä ei ole lainkaan puhetta, kehollinen toiminta merkitään suhteessa puheesta olevan tauon kestoön (Mondada 2019c). Litteraatin tekeminen vaatii aina tasapainoilua toiminnan yksityiskohtien merkitsemisen, analyttisen fokuksen ja luettavuuden välillä, eli se on itsessään vääjäämättä analyysi aineistosta (ks. Harjunpää ym. 2019: 213–214; Mondada 2018, 2019b; Thorne & Hellermann 2022: 233–235). Havainnollistaakseni analyyseja selvemmin olenkin esittänyt analyyysien oleellisia kehollisia ja materiaalisia yksityiskohtia myös pseudonymisoiduin kuvakaappauksin ja *Pyyntösekvenssit*-osatutkimuksen tapauksessa litteraattien lisäksi myös sarjakuvina, jotka ovat eräänlaisia visuaalisia analyyseja aineistosta (ks. Laurier 2014; 2019).

Taulukko E havainnollistaa, mitä aineistonosia olen käyttänyt kussakin väitöskirjan osatutkimuksessa.

## Taulukko E. Aineiston käyttö artikkeleissa

Artikkeli	Luokkahuonevuorovaikutusaineisto	Asiointitilanneaineisto
Sananselityssekvenssit	ryhmä 1: 3 906 min ~ 65 t;  ryhmä 2: 1 t (3.5.2018) + 2 t (22.5.2018) → yht. 68 t	-
Älypuhelimien käyttö	ryhmä 2: 25.6.2018, 26.6.2018 ja 3.7.2018 kerätty aineisto → yht. ~ 6 t	Alin asiointitilanne jäätelökios- killa torilla (yht. 2 min 15 sek)
Pyyntösekvenssit	ryhmä 1: 13.11.2017, 15.11.2017, 17.11.2017, 20.11.2017 ja 22.11.2017 ke- rätty aineisto sekä n. 49 min 27.11.2017 nauhoitetusta aineistonosasta → yht. 10 t  ryhmä 2: 12.6.2018, 19.6.2018 ja 11.7.2018 kerätty aineisto sekä n. 99 min 28.5.2018 nauhoitetusta aineistonosasta → yht. 10 t	26 asiointitilannetta <sup>30</sup>
Vuorovaikutuskompe- tenssin kehittyminen	ryhmä 1: 59 min (13.11.2017) + 25 min (17.11.2017) + 53 min (20.11.2017) + 108 min (22.11.2017) + 85 min (27.11.2017) + 46,5 min (29.11.2017) + 21,5 min (30.11.2017)  ryhmä 2: 129 min (12.6.2018) + 163 min (19.6.2018) + 60 min (11.7.2018) <sup>31</sup>  ryhmä 3: 85 min (17.5.2018) + 215 min (11.6.2018)  → yht. 1050 min = 17,5 t	-

<sup>30</sup> Ravintolassa ääninauhotteelle on tallentunut osallistujien suostumusten mukaisesti kolmen naisen asiointitilanteet. Koska näistä ei ole olemassa videokuvaa, en ole kuitenkaan sisällyttänyt niitä analyysiin.

<sup>31</sup> Näiltä päiviltä, joina kaikki ja useampi tämän artikkelin fokusosallistuja osallistui kurssille, heidän toiminnastaan valikoitu aineisto on suurimmaksi osaksi päällekkäistä. Erityisesti 27.11.2017, 29.11.2017, 12.6.2018, 19.6.2018 ja 11.7.2018 fokusopiskelijat tulivat kuitenkin hyvin eri aikoihin kurssille ja osa heistä poistui kesken tunnin väliaikaisesti esimerkiksi wc-tiloihin. Näiltä päiviltä aineistoa on valikoitu enemmän kunkin fokusosallistujan henkilökohtaisen läsnäolon mukaan.

Aineiston kokonaismäärä on suuri, mutta osatutkimusten tarkemmissa analyyseissa ei ole käytetty siitä aivan kaikkea. Näin suuri määrä aineistoa on kuitenkin ollut tarpeen tutkimuksen videoetnografisen otteen vuoksi. Se on mahdollistanut aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmiin tutustumisen ja luottamuksen suhteen luomisen osallistujiin, ryhmien toiminnan syvällisen ja holistisen tarkastelun pitkittäisestä näkökulmasta ja tarvittaessa tutkimuslupien kysymisen uudelleen. Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmistä ja niiden opiskelijoista tiedetään kaiken kaikkiaan vähän, ja runsas aineisto on tarpeen myös siksi, että voidaan ylipäänsä ymmärtää näiden ryhmien toimintaa, millaiset vuorovaikutustilanteet näissä koulutuksissa ovat relevantteja sekä millaisia ominaispiirteitä näillä opiskelijoilla on kielenoppijoina ja vuorovaikutukseen osallistujina.

### 5.3.2 Multimodaalinen keskusteluanalyysi ja (video)etnografinen ote tutkimukseen

Tutkimukseni oleellisin analyysimenetelmä on multimodaalinen keskusteluanalyysi (ks. luku 3). Kaikissa osatutkimuksissa analyysit kohdistuvat videoituihin vuorovaikutustilanteisiin. Artikkelien tutkimusaiheet ovat nousseet aineistosta induktiivisesti yksittäisistä havainnoista ja analyysit ovat osallistujalähtöisiä ja pureutuvat vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtiin (ks. Sidnell 2013; Vatanen 2016: 312–313). Tutkimuksen videoetnografisesta otteesta on kuitenkin ollut hyötyä osatutkimusten alustavissa analyyseissa. Videoetnografisen otteen ansiosta aineisto oli minulle alustavasti tuttu jo keruuvaiheesta (ks. Lilja 2022b: 34; ks. myös Oittinen 2020: 60). Olen laatinut kustakin tilasta myös karkeat pohjapiirroukset (ks. Paananen 2019: 52). Tämä etnografiseen ymmärrykseen pohjautuva tietoni on helpottanut osallistujien tilassa olemisen sekä heidän liikkeidensä, eleidensä ja katseidensa suuntien analysoinnissa videolta (ks. Lilja 2022b: 33–34; Paananen 2019: 52). Lisäksi esimerkiksi tieto siitä, missä kuvaamisesta kieltäytyneet (mutta ääninauhoitukseen luvan antaneet) osallistujat istuivat luokassa, on helpottanut videolla näkyvien osallistujien katseiden suuntien analysointia. Myös valokuvat ja tekemäni muistiinpanot oppimateriaaleista ovat olleet tärkeää lisämateriaalia yksityiskohtaisten analyysien tueksi.

Sanelun jälkeisiä sananselitysseksenssejä tarkastelevan artikkelin kohdalla etnografisen otteen ansiosta tiesin jo ennen kuin olin tutustunut aineistoon, että sanelukirjoitusta ja siihen kytkeytyviä sananselitysseksenssejä esiintyy aineistossani tiheästi

ja kehollisilla resursseilla on erityinen merkitys näissä selityksissä. Lisäksi etnografinen ote auttoi minua suuntaamaan analyysini niinä päivinä nauhoitettuihin videoihin, jolloin tiesin, että luokassa oli harjoiteltu sanelukirjoitusta. Tästä oli hyötyä etenkin ryhmästä 2 kerätyn aineiston tapauksessa, koska tässä ryhmässä oli selvästi vähemmän sanelukirjoitusharjoituksia kuin ryhmässä 1. Lisäksi tiesin videoetnografisen otteen vuoksi, että ryhmästä 3 ei ollut tallenteella yhtään sanelukirjoitusharjoitusta. 25.4.2018 ollessani havainnoimassa ryhmän toimintaa ja kirjoittamassa siitä muistiinpanoja tässäkin ryhmässä kuitenkin pidettiin sanelu ja siihen liittyvät sanat selitettiin yhdessä. Tämä havainto vahvisti sen, että sanelukirjoitus ei ollut vain ryhmässä 1 esiintyvä pedagoginen aktiviteetti, vaan sitä esiintyi myös muissa tutkimukseni ryhmissä.

Videoetnografisen otteen vuoksi sain osallistujista myös kiinnostavia taustatietoja analyysien tueksi. Esimerkiksi älypuhelimien käyttöä koskevan osatutkimuksen kannalta tein 21.3.2018 oleellisen havainnon, että kyseisen artikkelin fokusosallistuja, Ali, keräsi kuulemastaan suomen kielestä älypuhelimensa omaa sanakirjaa puhetta tunnistavan sovelluksen avulla. Samana päivänä kävi ilmi, että myös opettaja oli tästä käytänteestä tietoinen. Tämä sähköisen sanakirjan vähittäinen kokoaminen omaan älypuheliimeen osoittautui noin kolme kuukautta myöhemmin relevantiksi seikaksi myös hänen luokan ulkopuolisen suomen kielen käyttönsä kannalta, kun hän tarkisti kioskin aukioloaikojen kysymistä varten luokassa tekemänsä muistiinpanon. Älypuhelimien käyttöä tarkasteleva osatutkimus keskittyy tähän toimintaan. Tämän osatutkimuksen analyysin ja kirjoitustyön olen tehnyt yhdessä Niina Liljan kanssa. Osatutkimuksen aineisto tulee torille suuntautuneesta pedagogisesta kokeilusta. Tätä aineistonosaa ovat läpikäyneet Niina Liljan ja itseni lisäksi myös Terhi Tapaninen ja Anna-Kaisa Jokipohja.

28.3.2018 videoetnografisesti seurattu ryhmän 2 oppitunti pidettiin tietokone luokassa. Tuolloin observoin, että pöytätietokoneen käyttö oli fokusosallistujista erityisesti Ibrahimilla ja Saeedilla hidasta. Olin jo aiemmin heidän vielä opiskellessaan ryhmässä 1 pannut merkille, että heidän kynällä paperille tapahtuvat kirjoitusprosessinsa etenivät hitaasti. Tietokone luokassa havaitsin, että näin on myös pöytätietokoneen käsittelyn ja sillä kirjoittamisen tapauksessa. Toisaalta olin aiemmin myös havainnut heidän käyttävän älypuhelimiaan eli teknologian käyttö ei ollut heille aivan vierasta (ks. fokusosallistujista tarkemmin luku 5.2.3.2). Havainto erilaisista kirjoitusaktiviteeteista erilaisilla välineillä vahvisti kiinnostustani valita juuri nämä opiskelijat pitkäikäisen osatutkimuksen fokusosallistujiksi.

Kolmen fokusosallistujan vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä tarkastelemaan artikkeliin analysoimani aineiston olen koonnut poimimalla väitöskirja-



aineiston sekä alusta että lopusta viisi tuntia videonauhoitettua toimintaa kunkin fokusosallistujan osalta erikseen. Tämän aineiston kokoamista varten olen käynyt läpi kaikki videot niiltä päiviltä, joilta olen ottanut mukaan artikkeliin aineistoa. Näin olen tehnyt alustavan analyysin siitä, millaista toimintaa luokkahuoneessa kulloinkin oli ja ketkä siellä olivat kulloinkin paikalla, jotta pystyin valitsemaan eri aikapisteistä mahdollisimman hyvin toisiaan vastaavat tilanteet tarkemman analyysin kohteeksi.

Kenttämuistiinpanot ovat etnografisen menetelmän kivijalka, mutta keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa niiden käyttö analyysissä ei ole yhtä yleistä (Lilja ym. 2022: 99; Lindholm 2016: 332; Meier zu Verl & Tuma 2021). Perinteisesti näiden kahden tutkimusotteen keskeisin ero onkin liittynyt näkemykseen vuorovaikutuksen kontekstista (Lindholm 2016: 332; Maynard 2006; Waring, Creider, Tarpey & Black 2012). Keskusteluanalyysissä kontekstilla tarkoitetaan ennen kaikkea vuorovaikutuksen etenemisen kannalta hyvin välitöntä, keskustelun sisäistä ympäristöä, eli erityisesti sitä, mitä keskustelussa on tapahtunut juuri ennen analyysin kohteena olevaa asiaa ja mitä siinä tapahtuu heti sen jälkeen (Hakulinen 1997b: 33–34; Harjunpää ym. 2020: 906–907; Heritage 1984: 237; Lilja 2011: 70; Pomerantz 1998; Schegloff 1997; Wagner 1996: 231–232).<sup>32</sup> Etnografiassa käsitys kontekstista on puolestaan selvästi laajempi ja käsittää myös keskustelun ulkopuolisia tekijöitä, tyypillisimmin yhteisön ja sen kulttuurin (Maynard 2006; Waring ym. 2012). Perinteisen keskusteluanalyttisen ajattelun, eli vuorovaikutuksen arkkitehtuuriin keskittymisen, vastaisesti Moerman (1988) korosti kulttuurisen kontekstin merkityksen huomiointia keskusteluanalyttistä tutkimusta tehtäessä jo yli 30 vuotta sitten. Yhdistämällä keskusteluanalyysin ja etnografian hän täydensi keskustelun sisäistä sekventiaalista analyysia etnografisella ymmärryksellä vuorovaikutustilanteiden kulttuurisesta kontekstista. Suomeksi Paananen (2019: 52) on kutsunut tällaista tutkimusta *kulttuurisesti kontekstoiduksi keskusteluanalyysiksi*. Toisaalta keskustelun sisäisten ja ulkoisten tekijöiden erottelu on nähty myös keinotekoisena, koska tutkija hyödyntää erityisesti institutionaalista vuorovaikutusta tarkastellessaan tietoja laajemmasta kontekstista myös tiedostamattaan (Arminen 2000).

---

<sup>32</sup>Toisaalta muun muassa keskustelun osallistumiskehikkojen ja institutionaalisen vuorovaikutuksen tarkastelu on tuonut keskusteluanalyttiseen käsitykseen kontekstista uuden näkökulman (Hakulinen 1997a: 17). Esimerkiksi institutionaalisen keskustelun tutkimuksessa otetaan huomioon keskustelun sisäisten seikkojen lisäksi yhteiskunnan laajemman, virallisen instituution merkitys keskustelun etenemiselle (Peräkylä 1997: 180). Analysoitaessa keskusteluanalyttisesti institutionaalista vuorovaikutusta fokuksen pitää kuitenkin olla nimenomaan vuorovaikutuksen yksityiskohdissa ja siinä, miten institutionaaliset piirteet tulevat (tai ovat tulematta) vuorovaikutuksessa näkyville (Drew & Heritage 1992: 27–53; ks. myös Markee 2015: 12–13).

Keskustelunanalyttisen ja etnografisen tutkimuksen suhdetta on pohdittu myös siitä näkökulmasta, mikä niiden ajallinen ja funktionaalinen merkitys on tutkimuksen kulussa. On ajateltu, että keskustelunanalyysi vastaisi kysymykseen *miten* ja etnografia puolestaan *miksi* ja että on erityisen tärkeää vastata kysymyksiin tässä järjestyksessä, koska etnografisen otteen rooli on täydentää keskustelunanalyttistä tutkimusta (Silverman 1999: 407). Etnografista tietoa on hyödynnetty keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa esimerkiksi vahvistamaan ja selittämään keskusteluaineistoon pohjautuvaa tutkimusta, sekä joskus myös paljastamaan sellaisia seikkoja, joista ei ole alustavassa analyysissä ollut näyttöä (ks. koonti Waring ym. 2012: 479). Lisäksi sitä on luokkahuonevuorovaikutustutkimuksessa käytetty vahvistuksen lisäksi täsmentämään, yksinkertaistamaan ja oikaisemaan keskustelunanalyttisesti tehtyjä havaintoja (Waring ym. 2012). Yhteistä keskustelunanalyysille ja etnografialle on myös eeminen näkökulma ja pyrkimys ymmärtää ja analysoida toimintaa ja käytänteitä nimenomaan osallistujien kannalta. Omassa tutkimuksessani en pyri etnografisen tiedon turvin selittämään tai tarkistamaan videoaineistosta tekemiäni havaintoja, mutta hyödynnän sitä alustavassa analyysissä ja tutkittavien ilmiöiden olennaisuuden ymmärtämisessä (ks. Lilja 2022b: 34–35).

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu melko usein osallistujien haastatteleminen (Pitkänen-Huhta 2011: 89). Haastattelemisen yhdistäminen keskustelunanalyttiseen tutkimukseen ei ole kovin yleistä muttei myöskään täysin tavatonta (ks. Antaki 2011: 12–13). Haastattelemalla olisin saanut tutkimukseni osallistujilta todennäköisesti kiinnostavia tietoja liittyen heidän lukemis- ja kirjoituskokemuksiinsa ja koulunkäyntihistorioihinsa. Tutkimukseni osallistujien todennäköisestä pakolais- ja turvapaikanhakijataustasta johtuvat oletetut traumakokemukset ja toisaalta tutkimusongelmani fokuksen vuorovaikutuskeskeisyys ovat olleet kuitenkin merkittävimmät syyt sille, että en ole haastatellut heitä tutkimukseeni. Olen halunnut pitää tutkimukseni fokuksen nykyhetkessä ja tulevaisuuden mahdollisuuksien pohdinnassa menneisyyden muistelun sijaan. Tämä liittyy myös oman asiantuntijuuteni rajallisuuteen: mikäli haastatteluiden yhteydessä haastateltavien mielessä olisi aktivoitunut ikäviä muistoja, minulla ei olisi ollut riittävää ammattitaitoa tukea heitä näissä tilanteissa.

Vaikka en ole haastatellut osallistujia, osa heistä on kertonut aineistonkeruuprosessin aikana analyysien kannalta kiinnostavia taustatietoja itsestään osana tavallista kieliluokan vuorovaikutusta. Tällaisia tietoja ovat esimerkiksi osallistujien iät, kotimaat, koulutus- ja ammattitaustat, se, olivatko he aiemmin osallistuneet suomenkursseille, sekä se, mihin he halusivat suunnata seuraavaksi koulutuksen jälkeen. Nämä seikat tulivat yleensä ilmi, kun opettaja kohdisti luokkahuoneen julkisessa keskustelussa kysymyksen kullekin opiskelijalle vuoron perään. Tällöin puheenaihe oli

tyypillisesti sellainen, jossa opiskelija todennäköisesti tiesi tilanteessa asiasta eniten. Toisin sanoen opettaja esitti kysymyksen, joka koski opiskelijaa itseään tai tämän toimintatapoja tai mielipidettä (esim. *Mistä sinä olet kotoisin; Minä vuonna sinä olet syntynyt; Mitä kieliä sinä puhut; Mitä sinä teit viikonloppuna; Laitatko sinä teeben sokeria; Mikä on paras kuukausi*).

Vaikka etnografisesta otteesta on ollut pääasiassa hyötyä alustavien analyysien kannalta, säännölliseen luokassa läsnäoloon perustuvat havaintoni johtivat joskus minua myös analyttisesti harhaan suhteessa keskusteluanalyttisesti tekemiini analyysihin. Pelkästään etnografisten ja muistiinpanoihin tekemiäni havaintojen perusteella olisin nimittäin uskaltanut väittää, että ryhmässä 1 opiskelijat aloittivat enemmän toimintajaksoja kuin ryhmässä 2. Analysoidessani vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtia keskusteluanalyttisesti havaitsin kuitenkin, että ainakaan osatutkimuksessa *Pyynnöseksessit* tarkastelemiäni pyyntötoimintojen osalta tämä ei pitänyt paikkansa. Tähän havaintojen ristiriitaan vaikutti todennäköisesti se, että ryhmässä 1 oli kaiken kaikkiaan poikkeuksellisen lämmin, hyvä ja humoristinenkin ilmapiiri, ja ryhmän opettajan toiminnasta syntyi nopeasti minulle mielikuva, että hän vastasi esimerkiksi mielellään opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Tämä kokemus vahvistaa osaltaan tarvetta analysoida nimenomaan eemisesti vuorovaikutuksen yksityiskohtia (ks. myös Lilja ym. 2022: 117–118; Markee 2015: 12–13).

Väitöskirjani osatutkimusten *Älypuhelimien käyttö* ja *Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* analyyseissa on pitkittäinen ulottuvuus eli olen hyödyntänyt niissä keskusteluanalyttista pitkittäistutkimusta. Pitkittäisessä keskusteluanalyttisessä esimerkkien vertailuun ja niissä mahdollisesti ilmenevien muutosten tarkasteluun liittyy tiettyjä analyttisiä haasteita, jotka tulee ottaa huomioon. Ensimmäinen niistä on, että todella tarkastellaan samaa asiaa eri aikoina: muutoksen syy ei siis saisi olla vuorovaikutuskontekstissa (Koschmann 2013), esimerkiksi vuorottelusysteemissä, toimintatyyppissä, osallistumiskehikossa, osallistujien keskinäisissä suhteissa tai sekventiaalisessa ympäristössä (Brouwer & Wagner 2004: 35; Deppermann & Pekarek Doehler 2021: 133–134; Kasper & Wagner 2014; Lee 2010; Sahlström 2011; Wagner ym. 2018: 20–28). Tutkittaessa osallistujien toiminnan kehittymistä luonnollisissa tilanteissa nauhoitetuista aineistoista on nimittäin vääjäämätöntä, että ajan kuluessa osallistujien elämässä tapahtuu monenlaisia muutoksia. Siksi vertailtavien esimerkkien löytäminen voi olla haastavaa. (Deppermann & Pekarek Doehler 2021: 134–135; Pekarek Doehler & Berger 2018.) Erityisesti luokkahuonevuorovaikutuksessa ajatus muutoksesta on perustavanlaatuinen: kun opiskelijat kehittyvät, myös pedagogiset tavoitteet vaikeutuvat ja ryhmän dynamiikka muuttuu (Hellermann 2011; Konzett-Firth 2020).

Toinen pitkittäisen vuorovaikutustutkimuksen analyttinen haaste liittyy kokoelmien tekemiseen: homogeenisten kokoelmien sijaan tarkoitus on koota tutkittavasta ilmiöstä erilaisia kokoelmia eri ajankohtina. Jotta eri aikoina tapahtuneet tilanteet ovat keskenään riittävän vertailtavia, kokoelmat tulee muotoilla osittain erilaisin periaattein kuin tavanomaisessa keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa. Tähän liittyy myös kolmas haaste eli vankan näytön takaaminen sen suhteen, että ilmiössä tai käytänteessä todella tapahtuu systemaattinen, pitkittäinen muutos: muutos ei välttämättä ole lineaarista eli jotkut resurssit tai käytänteet saattavat esiintyä käytössä yhtä aikaa tai kadota hetkellisesti käytöstä ja palata taas takaisin käyttöön. Tässä määrällisen tutkimuksen kautta saatava lisänäyttö voi olla hyödyllistä. (Deppermann & Pekarek Doehler 2021: 134; Wagner ym. 2018: 23–25.) Lisäksi kaikkia osallistujien viikkojen, kuukausien tai vuosien mittaan tapahtuvia vuorovaikutustilanteita ei ole realistista saada nauhalle, jolloin joitakin merkittäviä toiminnassa tapahtuvia käännekohtia ei ole mahdollista analysoida (Deppermann & Pekarek Doehler 2021: 129–130). Yksi vaihtoehto on yhdistää analyysin tueksi poikittaiseen aineistoon perustuvaa tietoa erilaisista kielitaidon tasoista (Al-Gahtani 2022; Al-Gahtani & Roever 2015; Lee & Hellermann 2014; Pekarek Doehler & Fasel Lauzon 2015; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011; Skogmyr Marian 2021). Skogmyr Marian (2020: 55) on puolestaan vahvistanut pitkittäistä analyysiaan aineistolla myös sellaisilta osallistujilta, jotka pysyivät samalla kielitaidon taitotasolla ajan mittaan ja joiden toiminnassa ei näin havaittu kehitystä.

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa osallistujalähtöisyyden säilyttäminen on tärkeä analyttinen kivijalka. Ehkä merkittävin haaste pitkittäisessä keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa onkin eemisen näkökulman säilyttäminen. Analyysi on ristiriidassa suhteessa keskustelunanalyttisen tutkimuksen peruseriaatteisiin, jos osallistujat eivät itse suuntaudu vuorovaikutuksessa analysoitavaan ilmiöön tai käytänteeseen, saati sen oppimiseen. Kuten Kasper ja Wagner (2018: 83) huomauttavat, oppimistoiminta edellyttää monella tavalla osallistujien vuorovaikutuksellista suuntautumista oppimiseen. Ihmiset eivät kuitenkaan läheskään aina osoita ainakaan eksplisiitisti toiminnassaan, että tekisivät jotain eri tavoin kuin ovat aiemmin tehneet. (Deppermann & Pekarek Doehler 2021: 134–135; Lee 2010: 418; Sahlström 2011; Wagner ym. 2018: 25–28.) Jakonen (2018: 4) on ehdottanut tähän yhdenlaista ratkaisua: jos tutkitaan, miten osallistujat retrospektiivisesti suuntautuvat omiin aiempiin oppimiskokemuksiinsa, voitaneen myös analysoida, miten he todellisuudessa oppivat (*do learning*) vertaamalla toiminnassa ajan mittaan tapahtuvia muutoksia sen sijaan, että tarkasteltaisiin vain yksilöitä, joille tapahtuu muutoksia. Tällaisesta osallistujajavetoista toimintaa voidaan kutsua myös *oppimisprojektiksi*, jossa osallistujat osoittavat

toteuttamisessaan toiminnoissa suuntautuvansa tiettyihin vuorovaikutuskäytänteisiin oppimisen kohteina ja pitävät yllä tätä suuntautumista myös sekvenssinäköisesti (Lilja & Piirainen-Marsh 2019a: 595; ks. myös projektin käsitteestä Levinson 2013: 122). Sekä tällaista suuntautumista aiempiin kokemuksiin kuin yleisestikin osallistujalähtöistä tulokulmaa on kuitenkin selvästi helpompi tutkia mikro- kuin makropitkittäisesti (Markee ym. 2021: 7).

## 6 OSATUTKIMUSTEN KOONTI JA TULOSTEN POHDINTA

Tämän väitöskirjan lähtökohtana on ollut selvittää, millaiset sosiaaliset toiminnot ovat oppimisprosessien kannalta olennaisia niissä vuorovaikutustilanteissa, joihin samanaikaisesti sekä suomen kieltä että luku- ja kirjoitustaitoa opiskelevat aikuiset osallistuvat toistuvasti luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella. Lisäksi olen analysoinut, miten nämä toiminnot multimodaalisesti muotoillaan ja sijoitetaan osaksi toimintajaksosia sekä miten osallistujien vuorovaikutuskompetenssi tulee näkyväksi luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa ja miten sen kehittyminen näkyy heidän osallistumisessaan luokkahuonevuorovaikutukseen. Tässä luvussa kokoan aluksi yhteen väitöskirjan osatutkimusten päätulokset. Jokaiselle osatutkimukselle on oma alalukunsa, jossa vastaan kunkin osatutkimuksen tarkempiin tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen pohdin työni tulosten merkitystä sekä tutkimuksellisesta että yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

### 6.1 Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit sanelun jälkeisissä aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen luokkahuonevuorovaikutuksessa

Ensimmäisessä osatutkimuksessa *Sananselityssekvenssit* analysoin luokkahuonevuorovaikutuksessa tapahtuvia, saneluaktiiviteetin jälkeisiä sananselityssekvenssejä. Sananselitykset ovat perustavanlaatuinen osa kieliluokkien vuorovaikutusta (ks. esim. Helkiö 2021; Mortensen 2011; Tai & Khabbazbashi 2019a, 2019b). Opettajan aloitteesta alkavilla sananselityksillä on usein pedagoginen funktio: opiskelijat voivat osoittaa ymmärtämistään ja opettaja puolestaan arvioida, mitä opiskelijat osaavat ja tietävät (Dalton-Puffer 2007: 141–142; Kleemola 2007: 61–62). Yhdessä selittäminen antaa luokkahuoneessa myös mahdollisuuden osoittaa omaa tietämystä keskustelussa ja toisaalta rakentaa tilanteelle yhteinen merkitys ja päämäärä. (Merke 2016a: 12–13.)

Sanelukirjoitus on puolestaan tyypillinen pedagoginen aktiviteetti aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa (ks. Tammelin-Laine 2014c: 54). Tutkimukseni videoetnografiseen otteeseen pohjautuvien havaintojeni ja sitä myötä syntyneen ymmärryksen perusteella tiesin jo ennen varsinaiseen aineistoon tutustumista sanelukirjoituksen olevan myös aineistossani yleinen pedagoginen aktiviteetti. Koska olin ollut itse läsnä luokassa kerätessäni videoaineistoa, tiesin myös, että sanelukirjoitusta seurasi yleensä saneltujen sanojen läpikäynti niin, että sanat kirjoitettiin ensin yhdessä kaikkien nähtäväksi taululle ja sitten opettajan aloitteesta opiskelijoiden tuli selittää yhteisesti niiden merkitykset. Olin havainnut muilla kehollisilla resursseilla kuin puheella olevan merkittävä rooli tässä selittämistoiminnassa. Videoetnografisen otteen vuoksi tiesin myös, milloin luokahuonevuorovaikutuksessa esiintyi näitä tilanteita. Näiden tietojen ja havaintojen perusteella kävin aineistosta läpi kaikki sanelun jälkeiset sananselityssekvenssit ja keskityin analyysissä erityisesti konkreettisiin substantiiveihin ja verbeihin, koska ne olivat aineistossa kaikkein tiheimmin esiintyvät selitettävien sanojen sanaluokat.

Tässä osatutkimuksessa osoitan, että lukutaitoluokassa sananselityssekvenssit rakennetaan yleensä seuraavanlaisen kaavan mukaisesti:

- A) Opettaja tuo yksittäisen sanan yhteisen huomion kohteeksi,
- B) opiskelijat toistavat sanan,
- C) yksittäinen opiskelija tuottaa kuvaavan eleen tai kehollisen esityksen,
- D) vähintään yksi muu osallistuja (joko toinen opiskelija tai opettaja) kontribuoi sekvenssin etenemiseen kehollisesti,
- E) opettaja arvioi opiskelijoiden kollektiivista responsia ja siirtyään aloitteesta verbaalisin keinoin sanan semanttiseen tarkasteluun,
- F) (opiskelijat selittävät sanaa lisää kielellisin esimerkein),
- G) opiskelijat toistelevat sanaa lisää,
- H) opettaja päättää sekvenssin.

Tämä kaava on verrattain monipolvinen mutta on karkeasti ottaen samantyyppinen ja sisältää kaikki ne elementit, jotka joissakin aikaisemmissa, toisenlaisia ryhmiä tarkastelevissa sananselityssekvenssejä analysoineissa tutkimuksissa on näytetty (Mortensen 2011: 139; Morton 2015: 267–268; Waring ym. 2013: 254). Merkittävä ero aikaisemman sanojen selittämistä ja määrittelyä koskevan tutkimuksen valtavirtaan kuitenkin on, että tutkimukseni fokus on nimenomaan opiskelijoiden eikä opettajan selitystoiminnassa (ks. kuitenkin Heller 2016; Mortensen 2011; ks. myös

osatutkimuksen jälkeen ilmestynyt tutkimus Helkiö 2021). Lisäksi tutkimuksessani opiskelijat suuntautuvat toistoa lukuun ottamatta sanan verbaaliseen selittämiseen verrattain myöhään (vrt. Mortensen 2011; Morton 2015; Tai & Khabbazzbashi 2019a, 2019b; Taşkin 2017; Waring ym. 2013). Artikkelin tulokset ovat silti yhtenäisiä aikaisemmassa tutkimuksessa tehdyn analyysin kanssa siinä, että sananselityssekvenssit rakennetaan luokkahuoneessa yhdessä (ks. Koole 2010; Kääntä ym. 2018; Merke 2016a; Mortensen 2011; Morton 2015). Merkityksen rakentaminen on siis sosiaalista toimintaa.

Tässä artikkelissa osoitan myös, että opiskelijat turvautuvat ensisijaisesti kehollisiin resursseihin, kuvaaviin eleisiin ja kehollisiin esityksiin, selittäessään sanojen merkityksiä luokkahuoneessa sanelujen jälkeisissä selityssekvensseissä. Tämä on artikkelin keskeisin tulos ja myös merkittävin eroavaisuus suhteessa aiemmassa sananselityksiä koskevassa luokkahuonetutkimuksessa tehtyihin havaintoihin (ks. van Compernelle & Smotrova 2017; Lazaraton 2004; Majlesi 2015; Mortensen 2011; Morton 2015; Tai & Khabbazzbashi 2019a; Waring, Creider & Box 2013; ks. kuitenkin Tai & Khabbazzbashi 2019b). Yksi selitys kuvaavien eleiden ja kehollisten esitysten korostuvalle käytölle tutkimukseni osallistujien selitystoiminnassa voi olla, että osallistujien yhteiset kielelliset resurssit ovat aiempaan tutkimukseen verrattuna vähäiset (ks. myös Tai & Khabbazzbashi 2019b).

Opiskelijat kuvaavat myös konkreettisten substantiivien selitystoiminnassa tyypillisesti kulloisellakin objektilla tehtävää toimintaa nimenomaan kehollisin resurssein, vaikka selitettäviä asioita tarkoitettavia esineitä olisi luokkahuoneessa osallistujien mahdollisen näköhavainnon tavoitettavissa (ks. objektien aistinvaraisesta havaittavuudesta Nevile ym. 2014b: 5). Mikäli objektit eivät aivan ilmeisesti liity luokkahuoneen tyypilliseen toimintaan tai ympäristöön (ks. Eskildsen & Theodórsdóttir 2017), opiskelijat eivät siis ainakaan ensisijaisesti suuntaudu selittämisessään luokan materiaaliseen ympäristöön osoittamalla esimerkiksi *vesipulloa*, *reppua*, *ruokaa* tai erilaisia luokassa olevia *kortteja* kohti, vaikka ne ovatkin sinänsä kaikkien nähtävillä luokassa. Osatutkimuksen julkaisun jälkeen Eskildsen ja Wagner (tekeillä) ovat tehneet samansuuntaisen analyysin eleiden turvin tapahtuvan merkityksenmuodostamistoiminnan ensisijaisuudesta verrattuna materiaaliseen ympäristöön suuntautumiseen. Tämä voi liittyä yleisesti ottaen luokkahuoneen materiaaliseen ”köyhyyteen”: ei ole odotuksenmukaista, että luokassa olisi esineitä, jotka eivät ilmiselvästi liity opiskeluun.

Vaikuttaa myös siltä, että opiskelijat hakevat näillä kehollisilla selityksillään nimenomaan asioiden ontologista merkitystä: pelkkä objektien nimeäminen ei ehkä ole riittävän merkityksellistä toimintaa, vaan halutaan selvittää se, minkälaista käyttöä varten jokin esine tai asia on ylipäänsä olemassa (ks. kooste Kurvers 2015; Tammelin-Laine



2014a: 33; 67–68; Tarone ym. 2009: 110, 116–117). *Mikä tämä on?* -tyyppisiä kysymyksiä ja *Tämä on X* -tyypin ilmauksia ei luokan ulkopuolella yleensä esiinny aikuisen kielenkäytössä kovin tiheästi, joten sanaston harjoittelu tällaisessa kielenkäyttöyhteydessä ei ole välttämättä kovin mielekästä (Aalto 1994: 101; Geber 1993: 74). Myös selitettävien sanojen abstraktiotaso vaikuttaa selitystapaan: konkreettisia asioita selitetään usein animoituina (*animated*) selityksinä, joissa käytetään yleensä muitakin multimodaalisia resursseja kuin puhetta ja ne ovat analyyttisiä (*analytic*) selityksiä sosiaalisempia, tilanteisempia ja moninaisempia (ks. Waring ym. 2013). Tarkastelemani selitykset ovat nimenomaan animoituja selityksiä, mikä liittyy todennäköisesti siihen, että selitettävät sanat ovat joko konkreettisia substantiiveja tai tyypillisiä verbejä.

DeCupua ja Marshall (2020) tekevät melko voimakkaan eron formaalin ja epäformaalin oppimisen välille ja esittävät käsitteiden määrittelyn olevan nimenomaan opiskeluun liittyvä taito, jota tulisi eksplisiittisesti opettaa aikuisille luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoille, koska tällaiset kielenoppijat eivät tyypillisesti vähäisen koulutustautansa vuoksi sitä välttämättä ole oppineet. Scribner ja Cole (1981: 255) ovat jo yli neljäkymmentä vuotta sitten esittäneet vastaavanlaisia näkökulmia selittämiskyvystä. DeCupua ja Mashall (2020: 7) argumentoivat, että LESLLA-oppijoiden esittämissä määritelmässä korostuu sanakirjamaisten, universaalien määritelmien ja toisaalta erilaisten objektien osoittamisen sijaan heidän omiin kokemuksiinsa perustuva merkityksellinen konteksti. Esimerkiksi *puun* määrittelyminen tulen tekemiseen liittyvänä materiaalina ja näin käyttötarkoituksen kautta voisi olla tyypillinen tällainen määritelmä (DeCupua & Mashall 2020: 6–7).

Toisaalta määrittely on usein katsottu olevan hieman eri asia kuin selittäminen. Selittämisen on ajateltu olevan reaktio keskustelukumppanin tiedollisiin tai ymmärrykseen liittyviin ongelmiin ja määrittelyn puolestaan tarkoittavan erityisesti kirjoitetussa kielessä esiintyvää määrittelijän omasta tietämyksestä viestimistä. Luokahuonevuorovaikutuksessa opiskelijoiden selittämisellä on kuitenkin usein nimenomaan pedagoginen funktio, joka ei liity opettajan eikä usein myöskään muiden opiskelijoiden tiedolliseen vähäisyyteen tai ymmärtämisongelmaan. (Dalton-Puffer 2007: 139–142.) Näiden kahden erottelu ei muutenkaan ole aivan selvärajainen: esimerkiksi Paananen (2017: 121) on lääkärin vastaanotoilla tapahtuvia kohtaamisia tarkastelevassa tutkimuksessaan sisällyttänyt kopulalausemuotoiset määritelmät selittämisen rakennetyypiksi. Tutkimukseni tuokin uutta näkökulmaa aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuvien suomenopiskelijoiden selittämisestä fokuosimalla muiden kehollisten resurssien kuin puheen käyttöön: asioita selitetään (ja myös määritellään) nimenomaan niiden käyttötarkoituksesta käsin hyödyntämällä tilanteessa tarkoituksenmukaisia resursseja. Kehollisten keinojen käyttö on

tarkoituksenmukaista myös siksi, että aikaisemmassa tutkimuksessa (Alther Flores 2017, 2020) on näytetty, että esimerkiksi piirroksat tai kaikki muutkaan kuvat eivät välttämättä ole ymmärrettäviä aikuisille luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitseville toisen kielen oppijoille.

## 6.2 Älypuhelin kognitiivisena artefaktina tukemassa osallistumista pedagogisen kokeilun eri vaiheisiin

*Älypuhelimien käyttö* -osatutkimuksessa tarkastelen yhdessä väitöskirjaohjaajani Niina Liljan kanssa fokusosallistuja Alin oma-aloitteista älypuhelimien ja sen *Google Translate* -sovelluksen käyttöä erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin osallistumisen tukena. Kaikki tarkasteltavat vuorovaikutustilanteet olivat osa pedagogista kokeilua, jossa opiskelijat valmistautuivat luokan ulkopuoliseen vuorovaikutustilanteeseen ensin luokassa, sitten luokan ulkopuolisessa vuorovaikutustilanteessa torilla ja refleктоivat tätä luokan ulkopuolista tilannetta jälleen luokahuoneessa. Kiinnostuimme aluksi toritilanteesta, jossa Ali suuntautui puhelimeensa hieman ennen kuin esitti myyjälle kysymyksen koskien torikojon aukioloaikoja. Tutkimuksen videoetnografisen luonteen vuoksi tiesin Alin käyttävän aktiivisesti älypuhelinlaan suomen kielen oppimisen tukena. Tiesin myös, että aukioloaikoja koskevaa kysymystä käsiteltiin pedagogisen kokeilun aikana useita kertoja myös luokassa. Niinpä keräsimme aineistosta tarkempaan analyysiin kaikki kyseisen pedagogisen kokeilun kuusi tilannetta, joissa Ali suuntautuu puhelimeensa kellonaikojen tiedustelua koskevan keskustelun yhteydessä.

Analyysi näyttää, miten Ali käyttää älypuhelinlaan kognitiivisena artefaktina (Norman 1991) pedagogisen kokeilun eri vaiheissa sekä luokahuoneessa että luokan ulkopuolisessa vuorovaikutustilanteessa torilla. Analyysi keskittyy Alin älypuhelimien käyttöön aukioloaikojen kysymistä koskevan ilmauksen huomaamisessa (*noticing*, Greer 2019, Kasper 2009; Kunitz 2018; Kääntä 2014), käytössä ja sen reflektoinnissa (ks. Clark & Lindemalm 2011; Eilola & Tapaninen 2022b; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a, 2019d; Lilja ym. 2019; Piirainen-Marsh & Lilja 2019).

Analyysissa näytämme, miten Ali käyttää älypuhelinlaan ensin pedagogisen kokeilun valmistautumisvaiheessa kielen valokuvaamiseen torilla, sen jälkeen hän kiinnittää luokahuonevuorovaikutuksessa huomionsa aukioloaikojen tiedustelua koskevaan kysymykseen ja sen muotoiluun (*mihin aikaan on auki*), varmistaa sen merkityksen *Google Translate* -sovelluksen puheentunnistustoiminnon avulla ja saatuaan ohjelmalta sekä suomen- että äidinkielenensä arabiankielisen tuloksen niin puhutussa kuin kirjallisessakin muodossa tallentaa kirjallisesta muodosta puhelimeensa

kuvakaappauksen. Seuraavassa pedagogisen kokeilun vaiheessa eli vuorovaikutustilanteessa torilla hän hyödyntää tätä muistinpanoa kysyessään myyjältä jäätelökioskin aukioloajoista. Kokeilun viimeisessä eli reflektiovaiheessa hän käyttää jälleen tätä ilmausta puhelimensa tuella ja samalla osoittaa ymmärtävänsä kyseisen ilmauksen ja toisen aukioloaikojen tiedusteluun liittyvän kysymyksen (*milloin on auki*) välisen yhteyden sekä sen, että niitä voidaan käyttää samassa tarkoituksessa. Kaiken kaikkiaan analyysi osoittaa, että älypuhelimella on keskeinen merkitys sekä Alin kielenkäytössä että hänen eri vuorovaikutustilanteissa ilmenevässä aukioloaikojen tiedusteluun liittyvässä oppimisprojektissaan (ks. Lilja & Piirainen-Marsh 2019a).

Analyysi tuo näkyväksi älypuhelimien käytön edut kielenkäytössä ja -oppimisessa. Erityisesti *Google Translate* -sovelluksen puheentunnistusominaisuus on aikuisille luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitseville toisen kielen oppijoille hyödyllinen, koska se tarjoaa käännöksen sekä puhutussa että kirjoitetussa muodossa eikä näin edellytä esimerkiksi kirjoittamista (ks. Artamonova & Androutsopoulos 2020; Pettitt 2017: 170–176; Tammelin-Laine ym. 2020). Osaltaan tämä tutkimus vie eteenpäin ymmärrystämme luku- ja kirjoitustaidosta ja myös luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien aikuisten toisen kielen käyttäjien teknologian käytöstä uuteen suuntaan: ensinnäkin Alin toiminta osoittaa, että hän on taitava älypuhelimien käyttäjä, joka osaa hyödyntää älypuheliniaan itselleen merkityksellisiin tilanteisiin mutta pystyy myös olemaan käyttämättä sitä eikä siis jää vuorovaikutustilanteissa muistiinpanojensa vangiksi tavalla, joka häittäisi jotenkin vuorovaikutuksen tilanteisuutta (vrt. Lilja & Piirainen-Marsh 2019c; Piirainen-Marsh & Lilja 2019). Tämä Alin teknologinen osaaminen sisältää myös perustason toiminnan, kuten ymmärryksen siitä, miten älypuhelin aktivoidaan tai miten verkkosivuilla tai sovelluksissa navigoidaan (ks. Reder, Vanek & Wringley 2012: 59). Toisaalta on olennaista myös ottaa huomioon, että Alilla oli pedagogisen kokeilun aikaan jonkin verran luku- ja kirjoitustaitoa sekä suomeksi että arabiaksi, mikä todennäköisesti auttoi häntä muistiinpanon hyödyntämisessä. Älypuhelin on kuitenkin laitteena erilainen kuin esimerkiksi tietokone: se on henkilökohtainen ja kulkee yhtenä pakettina kaikkialle mukana, mistä syystä sen käytön on esitetty aikaisemmassa tutkimuksessa olevan erityisesti aikuisille lukutaito-opiskelijoille helpompaa kuin esimerkiksi pöytäkoneen käyttö (Smyser 2019; Tammelin-Laine ym. 2020). He myös omistavat älypuhelimia todennäköisemmin kuin (pöytä)tietokoneita (Artamonova & Androutsopoulos 2020; Malessa 2021: 337–338; Tammelin-Laine ym. 2020; ks. myös Kananen 2019).

Tarkastelemme artikkelissa Alin älypuhelinia kognitiivisena artefaktina, koska Ali käyttää sitä nimenomaan oma-aloitteisesti, omilla metodeillaan kognitiivisen toimintansa tukena erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. kognitiivisten artefaktien

käytöstä Clark & Chalmers 1998). Radikaalista näkökulmasta katsottuna älypuhelin ja Alin voisi nähdä kuuluvan myös samaan kokonaisuuteen, jolloin älypuhelin olisi osa Alin kognitiivista prosessia, ei siis pelkästään sitä avustava osa (ks. Clark & Chalmers 1998). Vaikka älypuhelin ilmeisimmin laajentaakin Alin kognitiivista prosessointia, analysoimme Alia ja hänen puhelintaan kuitenkin eri entiteetteinä ja näin Alia kognitiivisten prosessien aktiivisena toimijana. Tässä on siis oleellista ensinnäkin Alin oma-aloitteisuus eli aktiivinen rooli oman kielenkäyttönsä ja oppimisensa eteenpäinviejänä ja toiseksi tieto siitä, millaisia keinoja hän käyttää oppimisessaan. Kielenoppijan oma-aloitteisuuden ja oman oppimisprosessin suuntaamisen tiedetään edistävän oppimista (van Lier 2008; ks. myös Waring 2011) ja oppijoiden omien, toimivien oppimisstrategioiden tunteminen on tärkeää, jotta niitä voidaan myös tukea oppimisen tehostamiseksi.

### 6.3 Pyyntösekvenssit aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomen kielen käyttäjien ja edistyneiden suomen kielen käyttäjien välisissä keskusteluissa

Väitöskirjan kolmannessa osatutkimuksessa tarkastelen pyyntötoimintojen muotoilua ja pyyntösekvenssien rakennetta sekä luokkahuoneen että asiointitilanteiden kontekstissa. Kiinnostukseni pyyntöihin sosiaalisena toimintona nousi aineiston asiointitilanteista. Käytännössä jokainen aineistoni asiointitilanne sisältää vähintään yhden pyynnön, ja kehollisten ja materiaalistien resurssien käyttö oli varhaisten havaintojeni perusteella tilanteissa merkittävä. Tästä kumpusi kiinnostukseni siihen, miten osallistujat toteuttavat tämän sosiaalisen toiminnon materiaalisesti ja vuorovaikutuksellisesti toisenlaisessa luokkahuoneen kontekstissa. Aloitinkin pyyntökokoelman luomisen ottamalla mukaan kaikenlaiset tapaukset, joissa oli pyytämistä vaikuttavaa toimintaa, ja myöhemmin tarkensin ja rajasin tätä kokoelmaa fokuoimalla konkreettisten objektien tai palvelusten pyyntöihin (ks. Rauniomaa & Keisanen 2012: 830) ja jaoin sen analyysin edetessä osakokoelmiin. Lopulta otin mukaan vain sellaiset pyyntösekvenssit, joissa konkreettinen pyyntö osoitettiin edistyneemmälle suomen kielen puhujalle. Analyysi kohdistuu sekä pyyntöjen muotoiluun että keskustelukumppaneiden tukeen sekvenssien edetessä.

Erilaisissa asiointitilanteissa pyydetään usein niin puhutun kielen kuin muidenkin resurssien keinoin jotakin konkreettista (ks. esim. Eskildsen & Theodórsdóttir 2022; Fox & Heinemann 2021; Mondada & Sorjonen 2016; Rouhikoski 2021; Sorjonen & Raevaara 2014; ks. kuitenkin tyypillisestä kioskiasioinnista Raevaara 2009: 296).

Muun kehollisen toiminnan kuin puheen keinoin tehdyt pyyntöjä vastaavat toiminnot on monessa tutkimuksessa kuitenkin rajattu tarkastelun ulkopuolelle (ISK 2004, § 1645; Rouhikoski 2021: 41).

Tutkimukseni analyysi näyttää, että luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat S2-puhujat muotoilevat pyyntönsä kompleksisiksi multimodaalisiksi Gestalteiksi (Mondada 2014c: 141–142), jotka koostuvat osoittavista (asiointitilanteet) tai kuvaavista (luokkahuonevuorovaikutustilanteet) eleistä, kielestä, katseesta ja erilaisesta materiaalseen ympäristöön kohdistuvasta toiminnasta (objektien pitäminen, muotoilu tai liikkuminen niitä kohti). Kaikkien näiden resurssien käyttöä tarvitaan, koska keskustelukumppani ei välttämättä muuten ymmärtäisi näitä sosiaalisia toimintoja eli pyyntöjä (ks. Anglade, Le Dorze & Croteau 2019, 2021; Routarinne & Ahlholm 2021).

Luokkahuoneen ja asiointitilanteiden vuorovaikutustilanteet eivät tulosten mukaan ole konteksteina perustavanlaatuisesti erilaisia. Näissä konteksteissa käytetään kuitenkin erilaisia eleitä: asiointitilanteissa suositaan osoittavia eleitä, kun taas luokassa käytetään enemmän kuvaavia eleitä. Tämä saattaa liittyä siihen, millainen materiaallinen ympäristö luokkahuone ylipäänsä on: vaikka en tilarajoitusten vuoksi analysoi artikkelin yhdessäkään esimerkissä luokkahuoneessa tapahtuvia objektien pyyntöjä, kokoelmaan kuuluu myös tällaisia tapauksia ja niissä suositaan niin ikään kuvaavia eleitä (ks. myös luku 6.1). Tämä voi johtua siitä, että kaikkia näitä objekteja (esim. *sakset*) ei välttämättä ole luokkahuoneessa, kun taas ilmiselvästi lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä objekteja taatusti on, mutta niitä ei välttämättä ole puolestaan luokan ulkopuolella (ks. Eskildsen & Theodórsdóttir 2017). Objektien saatavuuteen liittyen analyysi tuo myös ilmi alkeispuhujien statuksen luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevinä aikuisina. He suuntautuvat asiointitilanteissa tekstuaalisiin dokumentteihin, esimerkiksi ruokalistoihin tai hinnastoihin, hieman epätyypillisellä tavalla: sen sijaan, että lukisivat ruokalistasta tilauksensa ääneen tai toisivat vuorovaikutuksessa esille ymmärryksensä pyytämänsä tuotteen näkyvillä olevasta hinnasta, he orientoituvat näihin objekteihin ensisijaisesti muunlaisina kuin tekstiksi hahmottuvina materiaalisina objekteina (ks. kaiverretuista objekteista, *inscribed objects*, Day & Mortensen 2020). Luokkahuoneessa vastaavanlaisen objektiin suuntauduttaisiin todennäköisesti nimenomaan tekstinä.

Pyyntösekvenssien rakenteeseen kohdistuva analyysi puolestaan paljastaa, että keskustelukumppaneiden eli edistyneiden suomen kielen käyttäjien välisekvensseissä ilmentämä tuki on merkittävä resurssi paitsi sekvenssien etenemisen myös kielennopimismahdollisuuksien kannalta niin asiointitilanteissa kuin luokkahuoneessakin. Molemmissa konteksteissa tätä tukea ilmenee ensimmäistä pyytävää toimintaa jollain tavalla tarkistavissa, korjausjaksoina esiintyvissä välisekvensseissä (*post-first*, ks.

Schegloff 2007: 100, 108–109), joissa keskustelukumppanit tarjoavat kielellistä tukea verbalisoimalla alkeispuhujien ilmauksia, joissa puhe ei sisällä pyydettyä objektia tai toimintoa merkitsevää tarkoitetta (esim. *lammasrulla; zoomaa*) tai tuottamalla ymmärrysehdokkaita (esim. *kabvia?; normaali; take away oisko*) (ks. ymmärrysehdokkaista Kurhila 2006: 153–217). Yhdenmukaisesti tutkimukseni tämän tuloksen kanssa Al-Gahtani ja Roever (2012, 2013) ovat ääninauhoitettuun roolipeliaineistoon perustuvissa, alkeispuhujien ja heidän edistyneempien vuorovaikutuskumppaneidensa väliin pyyntösekvensseihin pureutuviissa analyyseissaan näyttäneet edistyneempien vuorovaikutuskumppaneiden kielellisen tuen olevan tärkeää tilanteiden etenemiseksi.

Asiointitilanteissa edistyneet suomenpuhujat tukevat tilanteiden etenemistä myös sellaisissa välisekvensseissä, jotka palvelevat pyyntösekvenssin jälkijäsenen tuottamista (*pre-second*, ks. Schegloff 2007: 100, 108–109). Niissä he esittävät pyydetystä objektista tai palveluksesta lisäkysymyksiä (esim. *tulisko sulle isoo vai ↑pientä kabvia?; jätänkö ↑pientä ↑maitovaraa?*) voidakseen tuottaa alkeispuhujien pyyntöihin responssein. Tällaisia lisäkysymyksiä ei esiinny aineiston luokkatilanteissa, mikä voi liittyä siihen, että lisäkysymysten esittämistä voi pitää rutiininomaisena osana tyyppillistä institutio-naalista tilaamis- tai asiointiprosessia (ks. Schegloff 2007: 108–109). Tilanteissa muodostuu myös mahdollisuuksia kielenoppimiselle, kun alkeistason suomen kielen käyttäjät toistavat keskustelukumppaneidensa kielellisiä ilmauksia, vaikka tämä ei olisi tilanteeseen etenemisen kannalta välttämätöntä (ks. Lilja 2010, 2014b; Suni 2008).

Tutkimus osoittaa, että ele- ja välisekvenssityyppien lisäksi luokkahuone- ja asiointitilannekontekstit eroavat toisistaan siinä, kuinka odotuksenmukaisesti ja missä kohdassa vuorovaikutustilannetta pyyntösekvenssi aloitetaan: asiointitilanteissa on tyyppillistä pyytää jotakin, kun taas luokkahuonevuorovaikutuksessa pyytäminen usein keskeyttää jollain tavalla meneillään olevan toiminnan. Näistä syistä on tärkeää analysoida sosiaalisia toimintoja erilaisissa materiaalisissa ja vuorovaikutuksellisissa ympäristöissä (ks. Hellermann ym. toim. 2019). Näin voidaan lisätä perustavanlaatuisia ymmärrystä toisen kielen käyttäjien kielenkäyttötarpeista ja kielenoppimismahdollisuuksista nimenomaan niissä vuorovaikutustilanteissa, jotka ovat heidän arjessaan merkityksellisiä.

## 6.4 Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen luokkahuonevuorovaikutuksessa

*Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* -osatutkimuksessa analysoin aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomen kielen opiskelijoiden osallistumisen

keinojen kehittymistä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Kartoitan ensin kolmen fokusopiskelijan tyypillisimmät osallistumiskeinot kahdessa eri aikapisteessä tarkastelemalla, miten heidän sosiaalisten toimintojensa määrä, tyyppiävalikoima ja välitön sekventiaalinen ympäristö kehittyvät ajan kuluessa. Tämän jälkeen kohdennan analyysini opettajalle suunnattujen avunpyyntöjen kehittymiseen. Rajaan analyysin kohteeksi avunpyynnöt, jotka tapahtuvat kirjoitusaktiviteetin tai kynän ja paperin kanssa toimimista edellyttävän toiminnan yhteydessä. Olen koonnut artikkeliin analysoimani aineiston poimimalla väitöskirja-aineiston sekä alusta että lopusta viisi tuntia videonauhottua luokkahuonevuorovaikutusta kunkin fokusosallistujan osalta erikseen. Tämän aineiston kokoamista varten olen käynyt läpi kaikki videot niiltä päiviltä, joilta olen ottanut mukaan artikkeliin aineistoa. Näin olen tehnyt alustavan analyysin siitä, millaista toimintaa luokkahuoneessa kulloinkin oli ja ketkä siellä olivat kunakin ajankohtana paikalla, jotta pystyin valitsemaan eri aikapisteistä mahdollisimman hyvin toisiaan vastaavat tilanteet tarkemman analyysin kohteeksi.

Olen kerännyt näistä kahden aikapisteen osa-aineistosta kaikki jokaisen kolmen fokusosallistujan (pääosin) suomeksi tai täysin ilman puhetta toteuttamat sosiaaliset toiminnot (ks. Sidnell 2013: 78–79) ja luokitellut ne määrän, toimintotyyppien ja välittömän sekventiaalisen sijainnin mukaan. ”Kaikumaisesti toistetut” (Tammelin-Laine 2014a: 54) sanat olen laskenut mukaan kerran, mikäli muut osallistujat eivät ole erityisesti suuntautuneet tähän toisteluun, vaikka saman sanan toistelu tapahtuisi useasti. Määrällisessä osuudessa vertaan näitä seikkoja kahdessa eri aikapisteessä. Artikkelin laadullisessa osuudessa puolestaan keskityn kahden eri oppijaprofilin edustajan avunpyyntöjen kehityskaariin analysoimalla kokonaisia avunpyyntösekvenssejä.

Sosiaalisen toiminnon määritelmässä pidän keskeisenä kriteerinä sananmukaisesti toiminnan sosiaalisuutta eli että vähintään yksi toinen osallistuja suuntautuu siihen (Pallotti 2001: 328). Toimintojen tunnistaminen on siis perustunut siihen, minä toimintoina opiskelijoiden keskustelukumppanit havaittavasti kutakin toimintoa videoituissa tilanteissa kohtelevat (ks. Mondada 2016: 340). Analyysin sujuvuuden vuoksi en kuitenkaan tarkastele esimerkiksi luokkahuoneen julkisen toiminnan yhteydessä tapahtuvaa kirjoitustoimintaa sosiaalisena toimintona, jos sen ainoa suhteutuminen meneillään olevaan vuorovaikutukseen on, että opettaja on yhteisesti kehottanut opiskelijoita kirjoittamaan tai muuten antanut tähän kimmokkeen. Syynä tähän ratkaisuun on, että videokamerat eivät ole nauhoittaneet, mitä opiskelijat kirjoittavat vihkoihinsa, joten en voi tietää, kirjoittavatko opiskelijat parhaillaan nimenomaisesti meneillään olevaa tehtävää, ellei se tule heidän vuorovaikutuksestaan muuten jollain tavalla esille (ks. Mondada & Svinhufvud 2016: 19–20). Tätä analyttistä ratkaisua tukee myös se, että aineistossani on tapauksia, joissa vuorovaikutuksessa tulee esille,

että opiskelija tekee vielä edellistä tehtävää, kun on jo siirrytty uuteen kirjoitusaktiiviteettiin.

Sosiaalisten toimintojen määrittäminen ei ole koskaan täysin selvärajaista: yksittäiset toiminnot voivat olla monifunktioisia ja osallistujat voivat osallistua monenlaiseen toimintaan samanaikaisesti (ks. Haddington ym. toim. 2014). Toisaalta muodoltaan identtiset ilmaukset voivat olla eri sosiaalisia toimintoja. Esimerkiksi ilmaus *anteeksi* voi olla sekä anteeksipyyntö että selvityspyyntö tai nyökkäys voi olla ymmärryksen väittäminen, toisen ymmärryshedokkaan vahvistaminen tai kehote. Samoin kuin toimintojen tunnistamisessa myös niiden keskinäisessä erottelussa nojaankin ennen kaikkea siihen, minä toimintoina keskustelukumppanit näitä toimintoja ensisijaisesti kohtelevat (ks. Mondada 2016: 340).

Keskeisimpiä sosiaalisia toimintoja koskeva yleiskatsaus fokusosallistujien luokahuoneessa käyttämistä toiminnoista näyttää, että aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen luokahuoneessa opiskelijoiden näkökulmasta relevantteja sosiaalisia toimintoja ovat avunpyyntö; kysymys; vastaus; kommentti eli (väli)sekvenssin tai 3. vuoron aloittava toiminto, jolla kommentoidaan aikaisempaa toimintaa; selvityspyyntö eli toisen tekemä korjausaloite; muu kontrolloiva toiminto kuin avunpyyntö (esimerkiksi muu pyyntö, käsky, ohje tai kehotus, ks. Rouhikoski 2021: 60–61); toisen muotoileman kontrolloivan toiminnon noudattaminen; ymmärryksen väittäminen (*claim of understanding*); ymmärryksen osoittaminen (*display of understanding*) (ks. kahden viimeisimmän eroista Sacks 1992, vol. 2: 137–149, 252–253; Koole 2010: 207); toisen ymmärryshedokkaan vahvistaminen; kuorossa ääneen lukeminen opettajan aloitteesta; kertova toiminto eli laajempaan kertomuksen toimintatyyppiin kuuluva kertova yksittäinen toiminto; kehote eli laajempaan kertomuksen toimintatyyppiin kuuluva vastaanottajan yksittäinen toiminto; huomion kiinnittäminen itseän eli toiminto, jolla haetaan vastaanottajan huomio itseän; uutisen vastaanottaminen eli toiminto, jolla vastaanottaja reagoi uuteen tietoon; toisto orientaationa oppimiseen; arvio; selitys; sanahaku; vertaisen responssin tuottamisessa auttaminen; jonkun toisen toiminnan korjaus; jonkun toisen toiminnan haastaminen sekä muunlainen toistaminen esimerkiksi toisen tekemän oikaisun tai antaman avun tai vinkin jälkeen. Monet näistä liittyvät tiiviisti nimenomaan luokkahuonediskurssiin ja luokassa opiskelijana olemiseen: yleensä ne osoittavat sitoutunutta osallistumista ja joissain tapauksissa opettajan agendan vastaisesti mutta kuitenkin oppimisen kannalta relevantilla tavalla toimimalla opiskelijuutta, jotka molemmat viestivät aktiivisuudesta oman oppimisen suuntaamisessa ja näin (luokkahuone)vuorovaikutuskompetenssia (ks. Jacknick 2021: 8–11, 51–73, 186–187).



Tutkimuksen analyysissa aineistosta hahmottuu vuorovaikutuskompetenssin kehittymisen näkökulmasta kaksi karkeaa erilaista oppijaprofilia: aktivoituja (Saeed) ja alun perinkin aktiivinen osallistuja (Ibrahim ja Karim). Tarkastelen näiden oppijaprofilien edustajien opettajalle suunnattujen, kirjoitusaktiiviteetteihin liittyvien avunpyyntöjen kehittymistä ajan mittaan. Analyysi osoittaa, että avun pyytämisestä opettajalta tulee aktivoitujalle ajan myötä rutiininomainen osallistumisen keino. Hän toteuttaa sen katseella, hyödyntämällä materiaalisena resurssina vihkoaan ja käyttämällä yksittäisiä kielellisiä ilmauksia. Lisäksi tämä oppijaprofili kehittyi taidoissaan pyytää tarkennuksia epäselvään tilanteeseen ja kiinnittää opettajan huomion itseensä. Alun perinkin aktiivinen osallistuja taas on jo ensimmäisenä tarkastelujaksona opiskelijana vuorovaikutussuuntautunut mutta parantaa varsinkin kompetenssiaan toimia avunpyyntöjakson edetessä: tällainen oppija pystyy aloittamaan sekvenssin jo tarkastelujakson alussa ongelmitta, mutta hänen kykynsä kannatella etenevää tilannetta niin kielellisin kuin kehollisinkin resurssein kehittyi.

Varsinaisessa osatutkimuksessa tarkastelen fokusosallistujista vain Saeedilta ja Karimilta tulevia esimerkkejä kohtelemalla näitä kahta fokusosallistujaa analyysissa hahmottuvien oppijaprofilien edustajina. Seuraavaksi analysoin kuitenkin myös kaksi osatutkimuksen kolmannelta fokusosallistujalta, Ibrahimilta, eri aikapisteistä tulevaa esimerkkiä, jotka havainnollistavat osaltaan hänen ja Karimin etenkin vuorovaikutussuuntautuneisuuden näkökulmasta samanlaisia oppijaprofiileja. Lisäksi vuorovaikutuskompetenssin kehitys näkyy molemmilla avunpyyntöjaksojen osalta erityisesti sekventiaalisen etenemisen kehittymisenä. Esimerkeistä ensimmäinen valottaa kuitenkin myös jossain määrin Ibrahimin Karimista poikkeavaa oppijaprofilia liittyen Ibrahimin runsaaseen vertaisapuun turvautumiseen.<sup>33</sup> Esimerkki 2 havainnollistaa puolestaan Karimin ja Ibrahimin oppijaprofilien samankaltaisuutta erityisesti toiminnan sekventiaalisuuden näkökulmasta: Ibrahim ei pelkästään aloita tilannetta yksittäisellä avunpyynnöllä ja heittäydy tämän jälkeen keskustelukumppanin, tässä tapauksessa tutkijan, tuen varaan vaan pyrkii saamaan keskustelukumppanilta tukea tiettyyn asiaan tehtävässä ja näin täsmentää koko ajan varmistustaan. Ibrahim osoittaa aktiivista oman oppimisensa ohjaamista ja toimijuutta paikantamalla tällä tavalla osaamisessaan tai ymmärtämisessään aukon tai puutteen (Lilja 2014a: 43–44; Waring 2011).

---

<sup>33</sup> Tämän lisäksi Karimin ja Ibrahimin profileissa oli toinenkin selvä ero. Karimista poiketen Ibrahimin toteuttamien sosiaalisten toimintojen määrä itse asiassa väheni tarkastelujakson aikana. Tähän voi vähentyneiden selvityspyyntöjen osalta syynä olla se, ettei niitä enää yksinkertaisesti tarvittu niin paljon: hän oli oppinut tehtävien tekemiseen liittyvän logiikan.

Esimerkin 1 tilanne on osa saneluaktiiviteettia. Kirjoitettava sana on *patteri*. Opettaja on noin puoli minuuttia aiemmin lopettanut yhteisen sanelun ja siirtynyt neuvomaan yksilöllisesti opiskelijoita kirjoitusprosessissa. Ennen esimerkin alkua Ibrahim on jo kerran yrittänyt pyytää apua vieressään istuvalta Yafirilta, mutta tässä vaiheessa Yafir on vielä ensisijaisesti tiiviisti keskittynyt omaan kirjoitusprosessiinsa. Yafir on kuitenkin jo ennen esimerkin alkua sanoittanut omaa kirjoitusprosessiaan ääneen ja vastannut joihinkin Ibrahimin avun rekrytointeihin. Juuri ennen esimerkin alkua Yafir on tarkistuttanut oman tehtävänsä opettajalla näyttämättä vihkoaan itsestään pois päin ja pitelee tämän toiminnan jäljiltä edelleen vihkoaan hieman kallistettuna Ibrahimiin päin osoittaen sitä edelleen kevyesti kynällään.

Yhtäältä esimerkki 1 ilmentää Ibrahimin runsasta avunpyyntöjen määrää jo ensimmäisenä tarkastelujaksona ja toisaalta, miten aineistossani avunpyynnössä opiskelijalla on yleensä jokin ehdotus sopivasta ratkaisusta ja hän pyytää tähän vahvistusta (ks. myös Jakonen 2014b: 84). Lisäksi se valottaa Ibrahimin runsasta keholliseen toimintaan suuntautumista äänteiden ”makustelun” muodossa. Ennen kaikkea esimerkki kuitenkin havainnollistaa vertaisopiskelija Yafirin merkittävää vuorovaikutuksellista työtä tilanteen kannattelussa: vaikka Ibrahim aloittaakin sekvenssin ehdotamalla oletettavasti *patteri*-sanan ensimmäistä kirjainta hakien siihen samalla vahvistusta, tilanne etenee kuitenkin hyvin pitkälti Yafirin ansiosta. Multimodaalisesta näkökulmasta on olennaista, että vihkot, kynällä tapahtuva osoittava ele ja osallistujien katsekäyttäytyminen vihkoja kohti ovat tilanteen etenemisen kannalta keskeisiä.

## Esimerkki 1. Patteri

Ibrahim (IB1) + katse  
                                           ^ kehollinen toiminta  
 Yafir (YAF)       ▪ katse  
                                           ● kehollinen toiminta

```
01  IB1  +▪bee?●
      -->+katse Yafirin vihkoa kohti-->
      yaf -->▪katse omaa vihkoa kohti-->
           ●osoittaa spesifiä kohtaa vihkonsa
           alareunasta--> (19)

02          +(0.2)...(0.4)
      ib1  +katse omaa vihkoa kohti-->
```

03 YAF ▪pee ▪+<aa>  
 -->▪katse IB1:n vihkoa kohti▪katse omaa vihkoa  
 kohti--> (05)  
 ib1 -->+katse Yafirin vihkoa  
 kohti-->

04 IB1 pee +aa?^  
 -->+katse omaa vihkoa kohti--> (07)  
 ^kirjoittaa-->

05 ▪(0.2)...●(0.3)  
 yaf-->▪katse IB1:n vihkoa kohti--> (07)  
 -->●kumartuu lähemmäs IB1:n vihkoa--> (19)

06 YAF ka:ksi tee

07 IB1 ka:ksi ▪<↑tee>^  
 -->^  
 yaf -->▪katse omaa vihkoa kohti-->

08 YAF +joo, (.) ii  
 ib1-->+katse Yafirin vihkoa kohti-->

09 IB1 ii:??+  
 -->+katse omaa vihkoa kohti-->

10 ^ (0.0)...▪ (0.2)...(0.6)  
 ib1-->^kirjoittaa--> (18)  
 yaf -->▪katse IB1:n vihkoa kohti-->

11 YAF ▪r[e  
 -->▪katse omaa vihkoa kohti-->

12 IB1 [r: ar?

13 (.)

14 YAF joo, (.) ▪ii.  
 -->▪katse IB1:n vihkoa kohti--> (20)

15 (.)

16 IB1 <ii>

17 YAF ii, (.) piste, (.) joo

18 IB1 <PISSE>^  
 -->^

19 YAF ●joo=

```

-->●,,,
20  IB1  =ii ^ (0.0)...▪(0.2)  hyVÄ, (.) ^+no:ni?
      ^kirjoittaa-----^
                                   -->+katse TUT:ia
                                   kohti-->
yaf      -->▪katse omaan vihkoon-->

```

Esimerkki 1 alkaa Ibrahimin avunpyynnöllä, jossa hän lausuu nousevalla intonaatiolla *patteri*-sanana olettamansa ensimmäisen kirjaimen ja vilkaisee samalla Yafirin vihkoa kohti (r. 1–2). Ibrahimin vuoron lopussa Yafir reagoi tähän Ibrahimin toimintaan alkamalla osoittaa spesifiä kohtaa vihkonsa alareunasta, oikaisemalla hieman Ibrahimin *p:n* ääntämystä vilkaisten samalla Ibrahimin vihkoa ja kertomalla Ibrahimille *patteri*-sanana seuraavan kirjaimen *a* siirtäen jälleen katseensa omaa vihkooan kohti (r. 1–3). Yafirin vuoron lopulla Ibrahim vilkaisee uudelleen Yafirin vihkoa, toistaa tämän jälkeen nousevalla intonaatiolla Yafirin vuoron ja jälleen katse suunnattuna omaan vihkoonsa alkaa kirjoittaa (r. 3–4). Ibrahimin toiston nousevan sävelkulun perusteella hänen vuoronsa voisi päätellä olevan korjausaloite, mutta kumpikaan osallistuja ei suuntaudu siihen millään tavalla ongelmallisena (ks. Kurhila & Lilja 2017: 218–219), vaan Ibrahim osoittaa saaneensa riittävästi tietoa tiedustelemansa sanan alun kirjaimista ryhtymällä kirjoittamaan (r. 4) ja Yafir orientoituu kehollisesti tähän kirjoitusprosessiin antamalla samalla lisää kirjoitusohjeita sanan seuraavista kirjaimista (r. 5–6). Sen sijaan näitä kirjoitusohjeita seuraava Ibrahimin nousevalla sävelkululla lausuttu toisto on hieman epäselvempi ongelmallisuuden kannalta: Toisaalta molemmat osallistujat suuntautuvat sen aikana tai jälkeen Yafirin vihkoa eli kirjoitusmallia kohti ja sitä seuraa myös Yafirin vahvistus. Toisaalta Yafir jatkaa heti tämän jälkeen kirjoitusohjeiden antamista. (R. 7–8.) Joka tapauksessa tilanteessa mennään eteenpäin, koska jälleen Ibrahim toistaa nousevalla intonaatiolla Yafirin vuoron ja suuntautuu kirjoittamaan omaan vihkoonsa (r. 9–10).

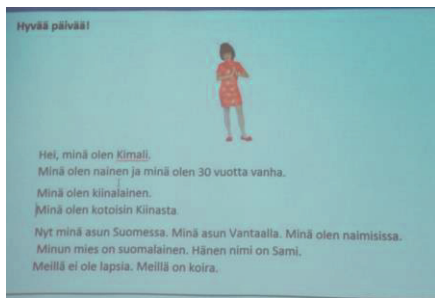
Yafir vilkaisee Ibrahimin vihkoa todennäköisesti tarkastaakseen, että kirjoitusprosessi etenee toivotulla tavalla ja kertoo tämän jälkeen sanan seuraavan kirjaimen (r. 10–11). Ibrahim varmistaa seuraavan kirjaimen olevan *r* ymmärrysehdokkaan muodossa (r. 12), minkä Yafir vahvistaa ja kertoo sanan viimeisen kirjaimen *i* (r. 14). Ibrahim varmistaa kirjaimen olevan *i* jatkaen koko ajan kirjoitusprosessiaan (r. 16). Yafir vahvistaa tämän ja lisää vielä, että *i*-kirjaimen tulee piste (r. 17). Ibrahim toistaa tämän painokkaasti ja lopettaa kirjoittamisen (r. 18). Yafir vahvistaa tämän Ibrahimin toistona korjausaloitteen, vetäytyy Ibrahimin vihkolta ja lakkaa osoittamasta kynällä omaa vihkooan mutta katsoo edelleen Ibrahimin vihkoa kohti (r. 19). Ibrahim lausuu uudelleen äänteen *ii*, kirjoittaa vielä vähän, sanoo kirjoitusprosessin aikana *hyVÄ* ja

lopetettuaan kirjoittamisen nostaa katseensa tutkijaa kohti ilmaisten verbaalisesti kirjoitusprosessinsa olevan kyseisen sanan osalta valmis. Luultavasti myös Yafir arvioi Ibrahimin kirjoitusprosessin edenneen tavoitteeseen, sillä hän kääntää Ibrahimin viimeisen kirjoitusrupeaman aikana katseensa pois tämän vihkosta kohti omaa vihkoon.

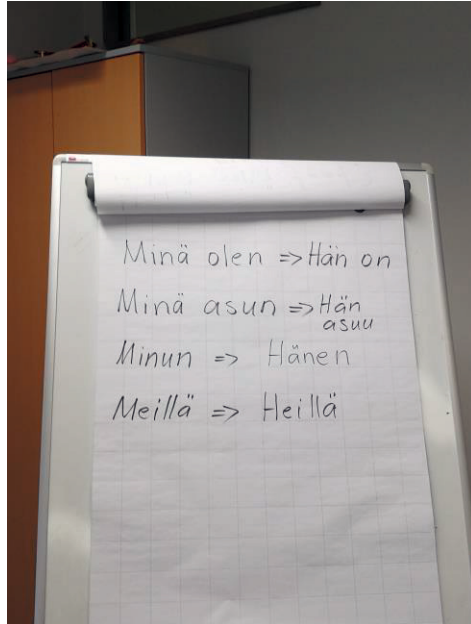
Kaiken kaikkiaan esimerkki näyttää, että Ibrahimin aloitteen jälkeen Yafir vie Ibrahimin kirjoitusprosessia pedagogisen aktiiviteetin edellyttämällä tavalla eteenpäin. Ibrahimin pyydettyä varmistusta *patteri*-sanan ensimmäisen kirjaimen kirjoittamiseen Yafir alkaa välittömästi antaa ohjeita koko sanan kirjoitusasusta. Hän seuraa aktiivisesti katseellaan Ibrahimin kirjoitusprosessin etenemistä ja sanelee hänelle *patteri*-sanon kirjain kirjaimelta omaan vihkoonsa kirjoittamaansa sanan kirjoitusasua jatkuvasti visuaalisena resurssina Ibrahimille tarjoten. Tämä tapahtuu hyvin rutiininomaisesti ilman lisäneuvottelua siitä, että Ibrahim mahdollisesti tarvitsee tukea koko sanan kirjoittamiseen. Näin Yafir suuntautuu Ibrahimiin apua tarvitsevana, vähemmän osaavana osapuolena. Ibrahim puolestaan kohtelee Yafiria osaavana ja tietävänä osapuolena tehtävän suhteen (ks. Jakonen 2014b; Jakonen & Morton 2015). Ensinnäkin Ibrahim tietää, että opettaja on juuri tarkistanut Yafirin tehtävän, joten se on hyvin todennäköisesti tehty oikein. Lisäksi hän toistelee ja varmistelee jatkuvasti Yafirin antamia kirjoitusohjeita ja oletettavasti myös toimii niiden mukaisesti. Hän ei siis osoita pyrkivänsä itse ratkaisemaan tilannetta loppuun vaan nojaa vahvasti Yafirin apuun ja asettuu ohjattavan noviisin rooliin (ks. Ramírez-Esparza ym. 2012).

Esimerkki 2 tulee puolestaan jälkimmäiseltä tarkastelujaksolta ja siinä on kysymys kirjoitustehtävästä, jossa opiskelijoiden pitää muuttaa yksikön ensimmäisessä persoonamuodossa oleva teksti (ks. kuva 1) yksikön kolmanteen persoonaan. Pedagoginen aktiiviteetti on sama kuin artikkelin esimerkissä 2, jossa Saeed pyytää opettajalta apua samaan tehtävään: kyseistä tekstiä on aiemmin käsitelty luokassa suullisesti yhdessä, minkä tuloksena opettaja on kirjoittanut fläppitaululle malliksi, miten erilaiset tekstin kannalta relevantin konstruktiot toimivat yksikön ensimmäisessä ja kolmannessa persoonassa (ks. kuva 2) ja minkä jälkeen opettaja on antanut tehtäväksi muuttaa teksti yksikön kolmanteen persoonaan. Ennen esimerkin 2 alkua sekä opettaja että tutkija kävelevät ympäri luokkaa seuraamassa opiskelijoiden itsenäisiä kirjoitusprosesseja ja osoittavat näin olevansa opiskelijoille saatavilla olevia resursseja (ks. Jakonen 2020). Opettaja seisoo esimerkin alkaessa Ibrahimin selän takana ja neuvo toista opiskelijaa, kun taas tutkija on suhteessa Ibrahimin tämän oikeassa etuviistossa eikä esimerkin alkaessa neuvo ketään. Ibrahimin pulpetilla on sekä avoinna oleva vihko että paperi, joka sisältää alkuperäisen tekstin. Analyysin keskiössä on tilanteessa

apuolettajana tai ainakin tietävänä osallistujana Ibrahimin kohtelemalle tutkijalle kohdistettu avunpyyntö.



Kuva 1. Alkuperäinen teksti



Kuva 2. Luokkahuoneen fläppitaulu

## Esimerkki 2. Hänellä on.

Ibrahim (IB1) + katse  
^ kehollinen toiminta  
Tutkija (TUT) ■ katse  
● kehollinen toiminta

01 +^(0.0)...(0.5)  
ib1 +katse TUT:ia kohti--> (03)  
-->^pitelee OK:lla kynää vihkonsa päällä, VK lepää  
alkuper. tekstin päällä--> (04)

02 IB1 (kirjoita) o:n?



kombinaatiolla hakee varmistusta sille, että tutkija on edellisessä vuorossaan hyväksynyt saman asian kuin mihin hän haki alun perin vahvistusta. Lisäksi Ibrahim vilkaisee uudelleen pöydällään olevaa materiaalia ja toistaa alkuperäisen avunpyyntönsä kädessään olevaa kynää heilauttamalla korostaen tällä kertaa sekä verbaalisesti että liikkeellään, että haluaa varmistuksen siihen, tuleeko hänen kirjoittaa *on* (todennäköisesti alkuperäisen tekstin *olen*-muodon sijaan) (r. 4–6). Näin hän penää tutkijalta tarkennusta siitä, miten tehtävässä kuuluu edetä. Saatuaan tutkijalta tähän vahvistuksen (r. 10) Ibrahim vaikuttaa tekevän päätelmän, että hänen tulee kirjoittaa *on* kahdesti, ja alkaa kirjoittaa (r. 11).

Ibrahimin toiminta esimerkissä 2 eroaa esimerkistä 1 sikäli, että Ibrahimin rooli tilanteen etenemiseen vaikuttamisessa on huomattavasti keskeisempi. Hän ottaa enemmän aktiivisesti vastuuta aloittamansa avunpyyntösekvenssin kulusta. Näin hänen toimintansa voidaan nähdä viestivän kehittyneestä vuorovaikutuskompetenssista. Yleistyksissä on kuitenkin tässä syytä olla varovainen: esimerkissä 1 tilanne tapahtuu kahden vertaisopiskelijan välillä ja esimerkissä 2 taas institutionaalisilta rooleiltaan kahden erilaisen osallistujan eli opiskelijan ja tutkijan kohtaamisena. Näin niiden osallistumiskehikot ovat erilaiset. On kuitenkin kiinnostavaa, että tällaista muutosta ei tapahdu Saeedin kohdalla: vastaavaa pitkittäistä asetelmaa tarkasteltaessa aktivoitujan oppijaprofilia edustava Saeed ei ota jälkimmäisellä tarkastelujaksolla samalla tavalla yhtä aktiivista keskustelun kannattelijan roolia.

*Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* -osatutkimuksen tulokset kokonaisuudessaan näyttävät, että kahden tunnistetun oppijaprofilin (aktivoituja ja alun perinkin aktiivinen osallistuja) merkittävin ero liittyy toiminnan muutoksen laatuun: aktivoitujan osallistuminen on yleisesti ottaen verrattain vähäistä, mutta hänen osallistumisessaan tapahtuu selvemmin vuorovaikutuskompetenssin kehittymiseksi katsottavissa olevaa edistystä. Aktivoitujan sosiaalisten toimintojen määrä lisääntyy, niistä yhä useammat ovat sekvenssinalkuisia eli oma-aloitteisia (ks. Hellermann 2007; Jakonen 2014b; Lehtimaja 2012; Lilja 2014a; Merke 2016b; Solem 2016) ja ne liittyvät enenevässä määrin kirjoitusaktiiviteetteihin. Tämän voidaan nähdä olevan osoitus kasvavasta vastuunotosta suhteessa omaan oppimisprosessiin (ks. Garton 2012; Lilja 2014a; Waring 2011). Määrällisen analyysin perusteella alun perinkin aktiivisen osallistujan toiminnassa ei tapahdu yhtä selvästi muutosta, mutta se auttaa kuitenkin hahmottamaan yleiskuvan tämän profiilin osallistumisen keinojen kirjosta ja tukee näin laadullista analyysia (ks. Haakana 2002: 227–228). Avunpyyntösekvenssien laadullinen analyysi puolestaan paljastaa, että tämän oppijaprofilin edustaja kehittyy kyvysään kannatella etenevää avunpyyntösekvenssiä ja näin nimenomaan etenevää vuorovaikutustilannetta. Siksi analyysi tuo osaltaan myös näkyväksi laadullisen analyysin



tarpeen vuorovaikutuskompetenssin kehittymisen tarkastelussa, jotta voidaan saavuttaa ilmiöstä syvempi ymmärrys. Eri toimintosekvenssien laadullinen tarkastelu jää kuitenkin jatkotutkimuksen haasteeksi.

Tulokset osoittavat, että kehollisilla ja materiaalisilla resursseilla on niin avunpyyntötoimintojen kuin -toimintajaksojenkin rakentamisessa keskeinen merkitys. Cekaite (2009) on tehnyt vastaavanlaisen havainnon analysoidessaan valmistavalla luokalla olevien lasten keinoja kiinnittää opettajan huomio itseensä luokahuonevuorovaikutuksessa. Watanabe (2016) on niin ikään näyttänyt, miten 5-vuotias fokusosallistuja kehittyi luokahuonevaikutuksessa tarkkailijasta aluksi ensikielellään ja kehollisen toiminnan keinoin osallistuvaksi oppilaaksi ja lopulta ikään kuin opettajan roolin hetkellisesti ottavaksi osallistujaksi, joka pystyy korjaamaan paitsi omaa myös toisten oppilaiden toimintaa kohdekielellä.

Multimodaalisen näkökulman merkittävä etu vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä tarkasteltaessa liittyykin kehollisten keinojen huomiointiin ja kokonaisvaltaiseen toiminnan ajoituksen tarkasteluun (ks. Hellermann ym. toim. 2019; Jacknick 2021). Toisaalta tulokset tuovat myös näkyväksi sen, että avun pyytäminen sosiaalisena toimintona ei välttämättä sinänsä ole kaikille osallistujille vaikeaa, mutta hankaluuksia voi aiheutua siitä, mitä avunpyyntösekvenssissä tapahtuu sekventiaalisesti aloittavan toiminnon jälkeen. Tämä tuo osaltaan näkyväksi vuorovaikutuskompetenssin sekä multimodaalista että sosiaalista puolta.

Tutkimukseni tuloksissa liittyen opiskelijoiden oma-aloitteisuuteen ja luokassa olemiseen yleisemminkin on paljon yhdenmukaisuutta aikaisempaan pitkittäis- ja poikittaistutkimusta yhdistävään analyysiin siitä, että vähän koulutetut aikuiset toimivat luokahuoneessa monessa mielessä eri tavoin kuin korkeakoulutetut aikuiset. He muun muassa kysyvät vähemmän muilta apua, aloittavat vähemmän parikeskusteluja ja asettuvat useammin noviisin roolin kuin korkeakoulutetut. Näin heidän haasteinaan onkin institutionaalisen opittavan asian lisäksi oppia, miten ja mihin luokassa osallistutaan ja lisäksi kehittyä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä käytänteissä. Kaiken kaikkiaan heidän edistymisensä on verrattain hidasta. (Ramírez-Esparza ym. 2012.) Aloitteellisuuden lisääminen on opittavissa oleva taito (Hellermann 2007), mitä tutkimukseni tulokset fokusosallistujien aloitteellisuuden lisääntymisestä myös osaltaan tukevat.

On oleellista ottaa huomioon, että kun koulutukset etenivät, luokahuoneessa käytetyt tehtävätyypit vaikeutuivat ja edellyttivät yhä enemmän kirjallisia taitoja: myöhemmänä tarkastelujaksona opiskelijoilta edellytettiin yksittäisten saneltavien sanojen kirjoittamisen sijaan (ks. luku 5.2) paitsi kokonaisten sanojen kirjoittamista myös yhä enemmän itsenäistä päättelyä. Tällainen toimintaympäristöön ikään kuin

sisäänrakennetusti kuuluva muutos on erityisen ilmeinen luokkahuonekontekstissa, johon kuuluu tavoite oppimisesta (ks. Hellermann 2011; Konzett-Firth 2020).

## 6.5 Tulosten yhteenveto ja merkityksen pohdinta

Väitöskirjani tulokset näyttävät, että luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat aikuiset suomenopiskelijat hyödyntävät tarkoituksenmukaisesti kehollisia ja materiaalisia resursseja relevanttien sosiaalisten toimintojen muotoiluun oppimisprosessiensa kannalta oleellisissa suomen kielen käyttötilanteissa keskustelukumppaneidensa kanssa yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Näitä sosiaalisia toimintoja ovat tutkimukseni sanojen selittäminen ja erilaiset pyynnöt: konkreettisten objektien tai palvelusten pyynnöt ja avun pyytäminen. Lisäksi sosiaalisia toimintoja koskevassa yleiskuvauksessa hahmotin joukon muita aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden koulutuksissa relevantteja sosiaalisia toimintoja, joista suurin osa liittyy nimenomaan luokkahuonediskurssiin.

Osallistujat hyödyntävät aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen luokkahuonevuorovaikutuksessa ja erilaisissa heille relevanteissa luokan ulkopuolisissa asiointitilanteissa (suomen) kielen lisäksi muun muassa kuvaavia ja osoittavia eleitä sekä kehollisia esityksiä, jotka ovat kytköksissä kulloiseenkin materiaaliseen ympäristöön. Lisäksi erityisesti älypuhelimien ja erilaisten objektien käsittelyn rooli nousee keskeiseksi erilaisten sosiaalisten toimintojen muotoilussa. Kielenkäyttö ja -oppiminen ovat tulosten perusteella siis perustavanlaatuisesti kehollisia ja kytköksissä kulloiseenkin materiaaliseen ympäristöön (ks. Hellermann ym. toim. 2019; Kotilainen ym. toim. 2019; Lilja ym. toim. 2022).

Kehollisten ja materiaalistien resurssien lisäksi keskustelukumppaneiden tuki on avainasemassa tarkasteltujen vuorovaikutustilanteiden etenemisen kannalta. Tämä korostuu etenkin osatutkimuksissa *Sananselitykset* ja *Pyyntösekvenssit*. Edistyneemmät keskustelukumppanit voivat tukea alkeissuomenpuhujia tavalla, joka paitsi mahdollistaa tilanteiden sujuvan etenemisen myös synnyttää mahdollisuuksia kielenoppimiselle (ks. Lilja 2010, 2014b; Suni 2008). Toisaalta erityisesti *Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* -artikkelin analyysi näyttää, että keskustelukumppaneiden toiminta voi olla myös yllättävää. Vaikka yksittäisen sosiaalisen toiminnon muotoilu sujuisikin suomea toisena kielenä puhujalta suhteellisen vaivatta, haaste voi olla siinä, mitä siitä seuraa: keskustelukumppanin responsi kakkoskielisen aloitteeseen voi olla yllättävä ja siihen pitäisi silti osata reagoida luontevasti (ks. Piirainen-Marsh & Lilja 2019). Lisäksi vuorovaikutuskompetenssiin kuuluu myös ymmärrys tilanteen

sekventiaalisesta etenemisestä (Waring 2019). Tulokset tukevat siis laajasti hyväksyttyä nykykäsitystä toisen kielen käytöstä ja kielenoppimisesta perustavanlaatuisesti sosiaalisena toimintana (ks. esim. Douglas Fir Group 2016: 27–29).

Työni analyysi on nojautunut multimodaaliseen keskusteluanalyysiin tuomalla uutta ymmärrystä siitä, millaisia aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden oppimisprosessien kannalta relevantteja vuorovaikutustoimintoja toistuvissa luokkahuonevuorovaikutuksen ja asioinnin vuorovaikutustilanteissa tapahtuu, miten nämä toiminnot rakennetaan, miten osallistujien vuorovaikutuskompetenssi kehittyy niissä sekä mikä rooli erilaisilla kielellisillä, kehollisilla ja materiaalisilla keinoilla on tässä. Työni jatkaa aikaisempaa multimodaalista keskusteluanalyyttistä toisen kielen käytön ja oppimisen (*CA-SLA*) tutkimusta tuomalla uutta tietoa aikaisemmin vähän tutkitusta kielenoppijaryhmästä ja erityisesti kehollisten ja materiaalaisten resurssien käytöstä heidän kielenoppimisessaan: aikuisista luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevista toisen kielen oppijoista eli LESLLA-oppijoista. Näin se myös täydentää kokonaisvaltaista ymmärrystämme toisen kielen käytöstä ja oppimisesta (ks. Douglas Fir Group 2016: 30–31).

Vaikka kielenoppimisen tutkimuksen kentällä on tapahtunutkin paljon edistystä sen jälkeen, kun Bigelow ja Tarone (2004) julkaisivat 18 vuotta sitten artikkelinsa, jossa he painottivat tarvetta ottaa myös luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat aikuiset huomioon toisen kielen oppimisen tutkimuksessa, edelleenkin tietoperustassamme toisen kielen oppimisesta on vinouma sen suhteen, millaisten oppijaryhmien kanssa aineistoja yleensä kerätään (ks. Douglas Fir Group 2016: 30–31). Tutkimukseni kontribuoi LESLLA-tutkimukseen fokusoimalla aikaisemmassa tutkimuksessa vähäiselle, jopa olemattomalle huomiolle jääneeseen multimodaaliseen vuorovaikutustutkimukseen. Aikuiset luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat suomenopiskelijat eivät näyttäyty kielenkäytöltään, vuorovaikutuskompetenssiltaan ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymiseltään väitöskirjani tutkimustulosten valossa perustavanlaatuisesti erilaisina oppijoina kuin muut aikuiset toisen kielen oppijat: on yleisesti hyväksytty näkökulma tutkimustraditiosta riippumatta, että kielenoppiminen on kompleksista, monipuolista ja ajallisesti jaksottuvaa (ks. Jakonen 2018: 759). Lisäksi hyvin laaja-alaisesti kielenoppimisen tunnustetaan olevan dynaamista, holistista, multimodaalista, monikielistä ja tilanteisesti rakentuvaa sosiaaliseen toimintaan pohjautuvaa merkitysten muodostamista (Douglas Fir Group 2016: 26–31).

Vuorovaikutuskumppaneiden tuki on siis lähtökohtaisesti tärkeä resurssi aivan kaikille kielenoppijoille. Toisaalta on perusteltua ajatella, että aikuisilla luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevilla aikuisilla suomen oppijoilla on vähemmän kontakteja kantasuomalaisiin kuin joillakin muilla kielenoppijaryhmillä (ks. Väättäin 2022:

136–138). He ovat hyvin usein turvapaikanhakija- tai pakolaistaustaisia, eivätkä näin työ- tai opiskeluperäisesti tulleiden aikuisten tai toisaalta lasten tavoin automaattisesti solahda työ-, opiskelu- tai kasvatusyhteisöön, jossa voisi kohdata myös syntyperäisesti suomalaisia (ks. maahanmuuttajien kontaktien vähyydestä Kokkonen 2010; Lilja 2018b). Olennaista on myös, että kun kielenoppimisessa ei voida ainakaan tehokkaasti hyödyntää kirjoitettua kieltä, paine nimenomaan suullisessa muodossa tuleville kielen tarjoumille on erityisen suuri, eikä oman opettajan tai viranomaisten säännöllinen kohtaaminen ole useinkaan riittävä resurssi täyttämään tätä tarvetta (Tammelin-Laine 2014a: 17–19; ks. myös Lilja, Eilola, Jokipohja & Tapaninen 2022b; Strube ym. 2013). Luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat aikuiset eivät välttämättä myöskään hahmota itseään lähtökohtaisesti päteviksi suomen kielen käyttäjiksi luokan ulkopuolella (ks. Eilola & Tapaninen 2022b). Siksi he tarvitsevat rohkaisua ja usein myös erityistä tukea kielenkäyttöön luokan ulkopuolella.

Nykykäsityksessä kielenoppimisesta hyväksytään yleisesti ajatus toiminnan multimodaalisuudesta. Eleitä ja muita kehollisia resursseja on havaittu hyödynnettävän runsaasti myös koulutus- ja luku- ja kirjoitustaitotaustoiltaan heterogeenisemmissä alkeisryhmissä, joissa yhteiset kielelliset resurssit ovat vähäiset (ks. esim. Eskildsen & Wagner 2013, 2015, 2018, tekeillä; Tai & & Khabbazbashi 2019a, 2019b). Sinänsä tämä ei ole millään tavalla yllättävää: onhan oma kehomme kaikkialle mukana kulkeva vuorovaikutuksen ja oppimisen resurssi (Sterponi 2007: 3). Erilaisten kehollisten resurssien käytön systemaattista lisäämistä pedagogiikkaan on myös viime vuosina tutkimusperusteisesti painotettu (Matsumoto 2019: 194–195; Matsumoto & Dobs 2017). Tutkimuksessani olen tarkastellut eleitä merkityksen rakentamisen keinona muiden resurssien joukossa, en siis lähtökohtaisesti mitenkään alisteisena tai kompensoivana resurssina (ks. myös Eskildsen & Wagner 2013; 2015: 290–292; Jokipohja & Lilja 2022). Toisaalta tutkimukseni osallistujat muotoilivat monia sosiaalisia toimintoja yleensä nimenomaan korostetun kehollisuusvetoisesti, mikä mahdollisesti viestii siitä, että tällainen keholliseen tietoon ja ymmärrykseen perustuva merkityksen rakentaminen (Streeck 2009: 119–150) on heille erityisen ominaista. Voikin olla, että aikuiset luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat uuden kielen opiskelijat hyötyvät erityisen paljon runsaasta eleiden käytöstä kielenoppimisessa ja -opetuksessa, mikä olisi syytä ottaa entistä paremmin huomioon niin tutkimuksessa, kielikoulutuksessa kuin kielitaidon arvioinnissakin. Siksi onkin ilahduttavaa, että kehollisuus on otettu huomioon aikuisia luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoita koskevassa tuoreessa Eurooppalaisen viitekehyksen lisäosassa (Council of Europe 2022).

Kehollisten resurssien käytön lisäksi olen väitöskirjassani analysoinut erilaisten materiaaalisten resurssien käyttöä. Erityisesti analyysin kohteena on ollut *Älypuhelimien käyttö* -artikkelissa Niina Liljan kanssa tarkastelemamme taitava fokusosallistujan älypuhelimien käyttö vuorovaikutustilanteisiin osallistumisen ja oman oppimisprojektin tukena. Älypuhelin tarjosi fokusosallistujalle monipuolisesti resursseja, joita hän hyödynsi tavalla, josta oli nimenomaan hyötyä vuorovaikutustilanteisiin osallistumisessa. Tällä eräänlaisen sankarioppijan esimerkillä olemme halunneetkin näyttää, että aikuisien lukutaito-opiskelijoiden kielenoppiminen tai digitaalisten laitteiden käyttö ei ole perustavanlaatuisesti erilaista kuin muiden kielenoppijoiden. Osatutkimuksen fokusosallistuja osoitti toiminnallaan kykyä kiinnittää huomionsa ympäröivästä kielimaisemasta kiinnostaviin yksityiskohtiin, taitavaa oman oppimisensa suuntaamista ja ohjaamista, vuorovaikutustilanteiden analyysitaitoja ja ymmärrystä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimisesta ja niissä tarjolla olevien resurssien hyödyntämisestä. Tulokset tukevat aiempaa *in the Wild* -tutkimuksen periaatetta, että kieltä käytetään ja opitaan kytköksissä toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan (ks. myös Hellermann ym. toim. 2019; Wagner 2015, 2019a; suomeksi ks. Kotilainen ym. toim. 2019; Lilja ym. toim. 2022). Siksi on perusteltua ajatella, että myös kielikoulutuksessa ja kielitaidon arvioinnissa pidämme nimenomaan osaamisena kykyä hyödyntää erilaisia resursseja sen sijaan, että jollain tavalla rankaisisimme esimerkiksi älypuhelimien käytöstä, mikäli se on vuorovaikutuksen ja oppimisen näkökulmasta tarkoituksenmukaista. Tämä liittyy myös ajatukseen *kielenoppimistietoisuudesta*: on tärkeää tehdä näkyväksi se, mitä kielenoppimiseen katsotaan kuuluvan, koska sillä on potentiaalisesti seurauksia arkipäivän toimintaamme (ks. Lilja ym. 2022b: 256). Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen kuuluu esimerkiksi väistämättä jonkinasteinen luokahuonevuorovaikutuksen yksinkertaistaminen, mutta liiallinen selkokielisyys voi johtaa opiskelijoiden arjessaan hyödyntämien taitojen ja resurssien sivuuttamiseen (ks. Mustonen ym. 2021: 218).

Yksi merkittävä erityispiirre aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevilla aikuisilla toisen kielen oppijoilla näyttää liittyvän oppimaan oppimisen taitoihin: vaikuttaa, että he tarvitsevat näihin kielenoppimisessa keskeisiin taitoihin erityisesti oman oppimisen suuntaamisen näkökulmasta erityistä tukea ja harjoitusta (ks. Ramírez-Esparza ym. 2012: 562; Eilola & Tapaninen 2022b). Kaikki oppijat eivät ole yhtä harjaantuneita oman oppimisprosessinsa ohjaamisessa ja siitä vastuun kantamisessa (Canagarajah 2016; Kalliokoski 2019), minkä vuoksi erilaiset oppijat tarvitsevat myös eri määrän tukea. Oppimaan oppimisen taitojen tunnistamisessa ja sitä myötä myös tukemisessa on kuitenkin hyötyä siitä, että analysoidaan omassa viiteryhmässään verrattain taitavien oppijoiden omia oppimisen metodeja

niin kuin olemme Niina Liljan kanssa tämän väitöskirjan *Älypuhelimien käyttö* -osatutkimuksessa tehneet (ks. myös Dooly 2018). Koulutusta ei voida nykytilanteessa enää tarjota yhtä laajasti kaikille kuin aiemmin, minkä vuoksi on kehitettävä tehokkaita malleja, jotka auttavat kotoutujia pääsemään nopeasti osaksi uutta kotimaata ja yhteiskuntaa. Opettajat ovat näiden metodien systemaattisessa jalkauttamisessa avainasemassa (ks. Hall 2019). Todennäköisesti toimiva konsepti on esimerkiksi *ohjattu ennakoimattomuus*, jossa oppijalle annetaan ohjausta erilaisiin luokan ulkopuolisissa tilanteissa toimimiseen sen verran, että sekä oppijan toimijuus että päätöksenteko- ja yhteistoiminnalliset ongelmaratkaisukyvyt kehittyvät (Hellermann & Thorne 2022; Thorne ym. 2021). Myös väitöskirjani aineistonkeruun osana toteutetut pedagogiset kokeilut ovat yksi esimerkki siitä, miten koulutusrakenteen muutoksen myötä todennäköisesti vähenevä luokahuoneessa käytettävä aika voidaan hyödyntää tavalla, joka antaa kotoutujille ennen kaikkea eväitä toimia erilaisissa luokan ulkopuolisissa tilanteissa ja oppia niistä (ks. Lilja ym. 2019; Lilja & Piirainen-Marsh 2019c). Kielenoppimista koskevan tiedon näkökulmasta tämä liittyy tutkimuksessa yleisesti sekä formaalin että epäformaalin oppimisen kehityksessä tunnustettuun, oppimista mitä todennäköisimmin edistävään toimijuuden käsitteeseen (ks. Douglas Fir Group 2016: 33).

Väitöskirjani *Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen* -osatutkimuksessa erityisesti sekvenssi nousi analyysissa keskeiseksi. Tulokset osoittavat, että vaikka yksittäisen sosiaalisen toiminnon muotoilu sujuisikin luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevalta toisen kielen käyttäjältä suhteellisen vaivatta, haaste voi olla siinä, mitä siitä seuraa: keskustelukumppanin responssi kakkoskielisen aloitteeseen voi olla yllättävä ja siihen pitäisi silti osata reagoida luontevasti ja kyetä kannattelemaan keskustelua eteenpäin (ks. Piirainen-Marsh & Lilja 2019). Torilla tai ravintolassa asioidessamme ei riitä, että osaamme aloittaa vuorovaikutustilanteen, vaan keskustelussa on oleellista myös ymmärtää keskustelukumppanin toimintaa ja edistää sen myötä tilannetta hetki hetkellä yhdessä. Osaltaan työni täydentää siis käsitystämme vuorovaikutuskompetenssista. Vuorovaikutuskompetenssiin kuuluu paitsi kyky toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tavalla, joka on keskustelukumppaneille ymmärrettävää ja hyväksyttävissä myös taito ymmärtää itse toisten toimintaa niin, että tilanteessa päästään eteenpäin (ks. Hellermann ym. toim. 2019; Pekarek Doehler 2019; Piirainen-Marsh & Lilja 2022; Piirainen-Marsh ym. 2022; Kotilainen ym. toim. 2019). Kysymys on siis myös vuorovaikutuksen sekventiaalisen luonteen ymmärtämisestä (Waring 2019). Pitkittäisessä toisen kielen oppimisen tutkimuksessa sekvenssin tarkastelu on silti jäänyt hyvin vähälle huomiolle (ks. kuitenkin Skogmyr Marian 2022). Yksittäisten toimintojen, vuorojen ja kielellisten ilmausten lisäksi olisi kuitenkin syytä tutkia enemmän sekvenssiä analyysiyksikkönä – ja nimenomaan multimodaalisesta näkökulmasta, koska

toiminnan eteenpäin viemisen keinotkin ovat usein multimodaalisia. Sekvenssin tarkastelu voisi edistää myös vähemmän individualistista kieli(taito)käsitystä. Sinänsä hän ajatus vuorovaikutuksesta – ja näin myös oppimisesta – kaikkien osallistujien yhteisenä aikaansaannoksena sopii keskustelunanalyysin periaatteisiin. Tällainen näkökulma onkin hieman noussut sosiaalista kielenoppimista tarkastelevassa tutkimuksessa viime aikoina (ks. Hellermann & Thorne 2022; Pennycook 2018; Thorne ym. 2021; Thorne & Hellermann 2022; ks. Gestaltista yhteistyön tuloksena luku 3). Tämän yhteisöllisemmän kielenoppimisnäkökulman huomioiminen jääkin tutkimukseni seuraavaksi askeleeksi. Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien toisen kielen oppijoiden näkökulmasta olisi myös pitkittäistutkimuksen määrän lisääminen ylipäänsä tarpeen.

Osaltaan tutkimukseni tukee aikaisemmassa keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tehtyjä havaintoja vuorovaikutuskompetenssin kehittymisen tarkasteluun liittyvistä metodologisista haasteista. Ensinnäkin tarkasteltaessa osallistujien toiminnan kehittymistä autenttisista tallenteista on vääjäämätöntä, että analysoitava ilmiö ei ole ainoa asia, joka osallistujien elämässä ajan myötä muuttuu (ks. Pekarek Doehler & Berger 2018). Erityisesti luokkahuonevuorovaikutukseen kuuluu perustavanlaatuisesti ajatus oppimisesta, mikä vaikuttaa myös siihen, että odotuksenmukaisesti luokassa käytettävä oppimateriaali ja tehtävät harjoitukset vaikeutuvat ajan kuluessa (Hellermann 2011; Konzett-Firth 2020). Toiseksi jos keskustelukumppanit pysyvät ajan kuluessa samoina todellisina henkilöinä, osallistujien suhde heihin lähentyä, mikä aikaisemman tutkimuksen mukaan vaikuttaa siihen, miten erilaiset sosiaaliset toiminnot heille muotoillaan (Brouwer & Wagner 2004; Pekarek Doehler & Berger 2018). Sen sijaan aikaisemmassa tutkimuksessa on vähemmän tarkasteltu sekvenssien kehittymiseen liittyviä metodologisia haasteita. Kun pitkittäistutkimuksen analyttisenä yksikkönä on sekvenssi, vuorovaikutustilanteisiin vaikuttavien muuttujien määrä vääjäämättä kasvaa verrattuna esimerkiksi yksittäisiin toimintoihin tai kielellisiin ilmauksiin. Ensinnäkin tällöin täytyy ottaa huomioon myös keskustelukumppanin tai -kumppaneiden toiminta. Lisäksi esimerkiksi avunpyyntösekvenssien kohdalla merkittäviä tekijöitä ovat avunpyytäjän tehtävänteossa tarvitseman avun määrä, vuorovaikutuskumppanin mahdollisesti antaman avun määrä ja muoto sekä toiminnan yleinen multimodaalisuuden määrä. Tämä tekee analyysistä myös työläämpää.

Työni metodologinen haaste on ollut myös se, että olen hyödyntänyt multimodaalisen keskustelunanalyysin keinoin analysoimani aineiston keräämisessä videoetnografista otetta ja jossain määrin tätä kautta kertynyttä ymmärrystä myös analyysityössä. Ryhmien toiminnassa säännöllisesti mukana olemalla olen videoetnografian ansiosta päässyt perustavanlaatuisesti ymmärtämään, millaisia oppijayhteisöjä

aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon ryhmät ovat ja miten niissä opitaan. Tämä on johdattanut minut osallistujien oppimisprosessien kannalta oleellisten vuorovaikutustilanteiden eli toimintatyyppien (Levinson 1992) ja pedagogisten aktiiviteettien (Majlesi & Broth 2012) äärelle ja tarjonnut myös alustavan ymmärryksen siitä, mitkä sosiaaliset toiminnot ovat relevantteja osallistujien oppimisessa ja millaisia ominaispiirteitä aikuisilla luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevilla opiskelijoilla on kielenoppijoina ja vuorovaikutukseen osallistujina. Multimodaalisessa keskusteluanalyysissä ja etnografiassa onkin paljon yhteisiä elementtejä. Erityisesti niiden molempien pyrkimys eemiseen näkökulmaan on niitä voimakkaasti yhdistävä tekijä. Analyysissä havaitsin näiden kahden metodologisen lähestymistavan käytössä kuitenkin myös eroavaisuuksia, sillä ne toivat aineistosta myös keskenään ristiriitaisia puolia esille. Analyysiprosessi toi näkyväksi aineiston vuorovaikutuksen yksityiskoh- tien ja osallistujien oman suuntautumisen tarkastelun tarpeen (ks. Lilja ym. 2022: 117–118; Markee 2015: 12–13; Waring ym. 2012: 489). Eri aineistolähteistä peräisin olevilla havainnoilla ei niinkään pyritäkään validoimaan toisiaan vaan ennemmin muodostamaan mahdollisimman laaja käsitys monimutkaisista ilmiöistä (ks. Waring ym. 2012: 489).

Luokkahuonevuorovaikutuskompetenssin (Walsh 2006, 2011) tarpeellisuutta käsitteenä voi kyseenalaistaa, koska vuorovaikutuskompetenssin käsitteeseen kuuluu myös luokkahuoneessa tapahtuva toiminta: ensiksi luokkahuone on yhtä lailla kielenkäyttöympäristö kuin mikä tahansa sen ulkopuolinenkin ja toiseksi sen tarkoituksena on valmentaa opiskelijoita toimimaan nimenomaan luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa. Toisaalta yleisesti ottaen verrattain vakiintunut luokkahuonediskurssi on uusi ja erikoinen sellaiselle henkilölle, jolla on ennestään vähän koulutustaustaa, mistä syystä voi hyvinkin olla tarkoituksenmukaista analysoida, miten juuri luokkahuoneympäristössä toimitaan ja opitaan osallistumaan (ks. myös Ramírez-Esparza ym. 2012). Tästä syystä on myös tärkeää tarkastella oppijan toimintaan fokuoivaa näkökulmaa: luokkahuonevuorovaikutuksen tutkijoilla, mukaan lukien itselläni, on usein opettajankoulutus tai ainakin vankka henkilökohtainen kokemus siitä, miten luokassa toimitaan (ja opitaan). Tämä kokemus ei kuitenkaan ole välttämättä samanlainen kuin mahdollisesti hyvinkin toisenlaisesta taustasta tulevalla oppijalla (ks. esim. Merriam & Baumgartner 2020: 52–81).

Aikaisemmassa tutkimuksessa on yhtäältä painotettu aikuisille luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoille lisäohjauksen ja koulutusten pidentämisen tarvetta (Kurvers ym. 2010; Tammelin-Laine 2014a) ja toisaalta esimerkiksi Yhdysvalloissa (Ramírez-Esparza ym. 2012: 562–563) on penätty tarvetta tällaisten opiskelijoiden omille ryhmille tai vaihtoehtoisesti eri koulutustaustaisten opiskelijoiden pedagogisten tavoitteiden



eriyttämistä. Monissa maissa on korostettu myös luku- ja kirjoitustaidon opettajien parempaa koulutusta (ks. esim. Boon 2014: 236–238; Smyser 2019). Suomessa aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoituskoulutusta on jo vuosia järjestetty ammattitaitoisten opettajien opettamana nimenomaan sitä tarvitseville ryhmille niin, että viime vuosina opiskelijoiden yksilölliset tarpeet on otettu yhä paremmin huomioon (ks. VALKO II 2016: 35–37). Ehdotusta aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen pidentämisestä pidän kuitenkin jossain määrin epärealistisena. Tammelin-Laine (2014a: 66–67) pohtii, että aikuisten luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoiden verrattain hidaskielitaidon kehittyminen voi liittyä opiskelutaitoihin, keskittymiskykyyn, tavoitteellisuuteen, omatoimisuuteen tai fonologisiin ja kognitiivisiin taitoihin. Tutkimukseni osoittaa, että näistä monet ovat opittavissa olevia taitoja, ja näenkin, että erityisesti tästä syystä on tärkeää suunnata järjestettävän koulutuksen resursseja yhä enemmän nimenomaan oppimaan oppimisen taitojen tukemiseen.

Eräänlaisena sivutuotteena väitöskirjani lisää myös ymmärrystämme erilaisista kielenkäyttö- ja oppimisympäristöistä. Tarvetta tutkia kielenkäyttöä ja -oppimista erilaisissa konteksteissa on niin lähivuosina kuin aiemminkin korostettu keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa (ks. esim. Hellermann ym. toim. 2019; Kotilainen ym. toim. 2019; Lilja 2022b; Watanabe 2016: 66), ja analyysini sekä luokahuonevuorovaikutuksesta että erilaisista asiointitilanteista tuovat uutta tietoa myös tästä kysymyksestä. Tulokset osoittavat, että luokassa toimiminen ei ole fundamentaalisesti erilaista kuin asiointitilanteissa toimiminen, mutta niiden valossa on selvää, että toimintaympäristöjen moninaisuutta ja rohkaisua niissä toimimiseen tarvitaan (ks. myös Eilola & Tapaninen 2022a, 2022b). Koko suomalainen yhteiskunta on maahanmuuttajaväestön kasvaessa muutoksessa ja myös monet kantaväestöön kuuluvat tarvitsevat tietoa siitä, miten voi luontevasti olla vuorovaikutuksessa sellaisten ihmisten kanssa, jotka osaavat suomea vasta vähän (ks. Lilja ym. 2022b: 254). Tätä kautta pystymme toivottavasti muuttamaan maailmaa kohtaaminen kerrallaan suvaitsevaisemmaksi.



# LÄHTEET

- AALTO, EIJA 1994: Alussa on sana. Systemaattisuutta sanaston opettamiseen. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen* s. 93–117. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus.
- AARSAND, PÄL – FORSBERG, LUCAS 2010: Producing children’s corporeal privacy. Ethnographic video recording as material discursive practice. – *Qualitative Research* 10 s. 249–268. <https://doi.org/10.1177/1468794109356744>.
- AHOLA, MARJA – HARTIKAINEN, ANITA 2022: Lesson learned of tablet course for semi-literate immigrants. – *AHFE International Open Access*. <http://doi.org/10.54941/ahfe100844>.
- AL-GAHTANI, SAAD 2022: The development of L2 interactional competence in Arabic. The case of multiple requests. – *Foreign Language Annals* 55 (2) s. 610–634. <https://doi.org/10.1111/flan.12603>.
- AL-GAHTANI, SAAD – ROEVER, CARSTEN 2012: Proficiency and sequential organization of L2 requests. – *Applied Linguistics* 33 (1) s. 42–65. <https://doi.org/10.1093/applin/amr031>.
- AL-GAHTANI, SAAD – ROEVER, CARSTEN 2013: “Hi doctor, give me handouts”. Low proficiency learners and requests. – *ELT Journal* 67 (4) s. 413–424. <https://doi.org/10.1093/elt/cct036>.
- AL-GAHTANI, SAAD – ROEVER, CARSTEN 2015: The development of requests by L2 learners of Modern Standard Arabic. A longitudinal and cross-sectional study. – *Foreign Language Annals* 48 (4) s. 570–583. <https://doi.org/10.1111/flan.12157>.
- ALTHERR FLORES, JENNA 2017: Social semiotics and multimodal assessment of L2 adult emergent readers from refugee backgrounds. – Marcin Sosiński (toim.), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y práctica docente/Literacy education and second language learning by adults (LESLLA)*. *Research, policy and practice* s. 9–31. Granada: Universidad de Granada. <https://drive.google.com/drive/folders/19qizkzncmjjcFQYmxudXiopQ530DtumR> (27.7.2022).
- 2020: *Social semiotics and literacy. How refugee-background adult second language learners with emerging literacy make meaning in multimodal assessment texts*. Doctoral dissertation. The

University of Arizona. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/642201> (24.4.2022).

- ANDERSON, JASON 2022: What's in a name? Why 'SLA' is no longer fit for purpose and the emerging, more equitable alternatives. – *Language Teaching* s. 1–7. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000192>.
- ANGLADE, CAROLE – LE DORZE, GUYLAINE – CROTEAU, CLAIRE 2019: Service encounter interactions of people living with moderate-to-severe post-stroke aphasia in their community. – *Aphasiology* 33 (9) s. 1061–1082. <https://doi.org/10.1080/02687038.2018.1532068>.
- 2021: How clerks understand the requests of people living with aphasia in service encounters. – *Clinical Linguistics & Phonetics* 35 (1) s. 84–99. <https://doi.org/10.1080/02699206.2020.1745894>.
- ANTAKI, CHARLES 2011: Six kinds of applied conversation analysis. – Charles Antaki (toim.), *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk* s. 1–14. London: Palgrave MacMillan.
- APPLES – Journal of Applied Language Studies 2013: Special issue on second language and literacy acquisition of low-educated adult immigrants. – *APPLES – Journal of Applied Language Studies* 7 (1). <https://apples.journal.fi/issue/view/6753> (25.7.2022).
- ARMINEN, ILKKA 2000: On the context sensitivity of institutional interaction. – *Discourse & Society* 11 (4) s. 435–458. <https://doi.org/10.1177/0957926500011004001>.
- ARTAMONOVA, OLGA – ANDROUTSOPOULOS, JANIS 2020: Smartphone-based language practices among refugees. Mediational repertoires in two families. – *Journal für Medienlinguistik* 2 (2) s. 60–89. <https://doi.org/10.21248/jfml.2019.14>.
- ATKINSON, DWIGHT 2010: Extended, embodied cognition and second language acquisition. – *Applied Linguistics* 31 s. 599–622. <https://doi.org/10.1093/applin/amq009>.
- (toim.) 2011: *Alternative approaches to second language acquisition*. 1. painos. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203830932>.
- BARRAJA-ROHAN, ANNE-MARIE 2015: “I told you.” Storytelling development of a Japanese learning English as a second language. – Teresa Cadierno & Søren Wind Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning* s. 271–304. Applications of Cognitive Linguistics 30. Berlin: De Gruyter Mouton.
- BETZ, EMMA – HUTH, THORSTEN 2014: Beyond Grammar. Teaching interaction in the German language classroom. – *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 47 s. 140–163. <https://doi.org/10.1111/tger.10167>.
- BEATTIE, GEOFF – SHOVELTON, HEATHER 2007: The role of iconic gesture in semantic communication and its theoretical and practical implications. – Justine Cassell, Elena Terry Levy, David McNeill & Susan D. Duncan (toim.), *Gesture and the dynamic dimension of language. Essays in honor of David McNeill* s. 221–241. Amsterdam: John Benjamins.

- BIGELOW, MARTHA 2010: The Policies and politics of educating refugee adolescents. – Martha Bigelow (toim.), *Mogadishu on the Mississippi. Language, Racialized identity, and Education in a New Land* s. 119–145. New York: Wiley-Blackwell.
- BIGELOW, MARTHA 2020: The case of Somali teenage girl with limited schooling. Seeing assets and poking holes in deficit discourse. – Ayanna Cooper & Awad Ibrahim (toim.), *Black immigrants in the United States. Essays on the politics of race, language, and voice* s. 77–91. New York: Peter Lang, International academic Publishers.
- BIGELOW, MARTHA – DELMAS, ROBERT CLAUDE – HANSEN, KIT – TARONE, ELAINE 2006: Literacy and the processing of oral recasts in SLA. – *TESOL Quarterly* 40 (4) s. <https://doi.org/10.2307/40264303>.
- BIGELOW, MARTHA – KING, KENDALL 2015: Somali immigrant youths and the power of print literacy. – *Writing Systems Research* 7 s. 4–19. <https://doi.org/10.1080/17586801.2014.896771>.
- BIGELOW, MARTHA – TARONE, ELAINE 2004: The role of literacy level in second language acquisition: doesn't who we study determine what we know? – *TESOL Quarterly* 38 s. 689–710. <https://doi.org/10.2307/3588285>.
- BIGELOW, MARTHA – VANEK, JENIFER – KING, KENDALL – ABDI, NIMO M. 2017: Literacy as social (media) practice. Refugee youth and native language literacy at school. – *International Journal of Intercultural Relations* 60 s. 183–197. [doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.002](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.002).
- BIGELOW, MARTHA – VINOGRADOV, PATSY 2011: Teaching adult second language learners who are emergent readers. – *Annual Review of Applied Linguistics* 31 s. 120–136. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000109>
- BOGDANOFF, MINNA – KÄRKKÄINEN, KATARZYNA – MUSTONEN, SANNA – NIKULA-JÄNTTI, TARJA – REIMAN, NINA – SEILONEN, MARJA – SUNI, MINNA – TAMMELIN-LAINE, TAINA – TARNANEN, MIRJA – TÖRMÄNEN, SANNI – VAARALA, HEIDI – VIRTANEN, AIJA 2020: Perustaidot haltuun -koulutusmalli. Verkkomateriaali opettajankoulutukseen. Jyväskylän yliopisto. [peda.net/oppimateriaalit/perustaidohaltuun](https://peda.net/oppimateriaalit/perustaidohaltuun) (7.7.2022).
- BOON, DANIELLE 2014: *Adult literacy education in multilingual context*. Teaching, learning, and using written language in Timor-Leste. Doctoral dissertation. Tilburg: Tilburg University. <https://drive.google.com/file/d/1haE8s6jUEOftgCqjf-u5hZ7waMW2EmXf/view> (6.7.2022).
- BROUWER, CATHERINE 2003: Word searches in NNS–NS Interaction. Opportunities for language learning? – *The Modern Language Journal* 87 (4) s. 534–545. <https://doi-org.lib-proxy.tuni.fi/10.1111/1540-4781.00206>.
- 2004: Doing pronunciation. A sequence of novice-expert interaction. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 93–113. London: Bloomsbury Academic.
- BROUWER, CATHERINE – WAGNER, JOHANNES 2004: Developmental issues in second language conversation. – *Journal of Applied Linguistics* 1 (1) s. 29–47. [doi:10.1558/japl.1.1.29.55873](https://doi.org/10.1558/japl.1.1.29.55873).

- BURCH, ALFRED RUE – KASPER, GABRIELE 2016: “Like Godzilla”. Enactments and formulations in telling a disaster story in Japanese. – Matthew T. Prior & Gabriele Kasper (toim.), *Emotion in multilingual interaction* s. 57–85. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- CANAGARAJAH, SURESH 2016: Shuttling between scales in the workplace. Reexamining policies and pedagogics for migrant professionals. – *Linguistics and education* 34 s. 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.08.002>.
- 2018: Materializing ‘competence’. Perspectives from international STEM scholars. – *The Modern Language Journal* 102 (2) s. 268–291. <https://doi.org/10.1111/modl.12464>.
- CANALE, MICHAEL – SWAIN, MERRILL 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. – *Applied Linguistics* 1 (1) s. 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>.
- CEKAITE, ASTA 2007: A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. – *The Modern Language Journal* 91 (1) s. 45–62. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00509.x>.
- 2009: Soliciting teacher attention in an L2 classroom. Affect displays, classroom artefacts, and embodied action. – *Applied Linguistics* 30 (1) s. 26–48. <https://doi.org/10.1093/applin/amm057>.
- CHOMSKY, NOAM 1965: *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- CLARK, ANDY 2008: *Supersizing the mind. Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford: Oxford University Press.
- CLARK, ANDY – CHALMERS, DAVID 1998: The extended mind. – *Analysis* 58 (1) s. 7–19. <https://www.jstor.org/stable/i366412>.
- CLARK, BRENDON – LINDEMALM, KARL 2011: *Språkskap. Swedish as a social language. Folkuniversitetet and Interactive Institute*. Stockholm: Ergonomidesign.
- CLARK, HERBERT 1996: *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2016: Depicting as a method of communication. – *Psychological Review* 123 (3) s. 324–347. <https://doi.org/10.1037/rev0000026>.
- COUNCIL OF EUROPE 2022: *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants. Reference guide*. – Strasbourg: Council of Europe Publishing. 1680a70e18 (coe.int) (22.2.2023).
- CONDELLI, LARRY – WRINGLEY, HEIDE SPRUCK – YOON, KWANG – CRONEN, STEPHANIE M. – SEBURN, MARY 2003: *What works. Study for adult ESL literacy students*. Washington, DC: US Department of Education.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 2018: Finding a place for body movement in grammar. – *Research on Language and Social Interaction* 51 (1) s. 22–25. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413888>.

- 2021: The prosody and phonetics of OKAY in American English – Emma Betz, Arnulf Deppermann, Lorenza Mondada & Marja-Leena Sorjonen (toim.), *OKAY across Languages: toward a comparative approach to its use in talk-in-interaction* s. 131–173. *Studies in Language and Social Interaction* 34. Amsterdam: John Benjamins.
- CUCCHIARINI, CATIA – DAWIDOWICZ, MARTA – FILIMBAN, ENAS – TAMMELIN-LAINE, TAINA – VAN DE CRAATS, INEKE 2015: The digital literacy instructor. Developing automatic speech recognition and selecting learning materials for opaque and transparent orthographies. – Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers & Roeland van Hout (toim.), *Adult literacy, second language and cognition* s. 251–278. Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS).
- D’AGOSTINO, MARI – MOCCIARO, EGLE 2021: Preface by the editors. – D’Agostino, Mari & Mocciano, Egle (toim.), *Languages and literacy in new migration. Research, practice, and policy. Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA). Proceedings of the 14th Annual Meeting of LESLLA, Palermo 4-6 October 2018* s. 9–15. Palermo: UniPa Press. [https://drive.google.com/drive/folders/123g10kpgbjtRAuOuKDwbmfTtBS\\_fokcA](https://drive.google.com/drive/folders/123g10kpgbjtRAuOuKDwbmfTtBS_fokcA) (18.7.2022).
- DALTON-PUFFER, CHRISTIANE 2007: *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.20>.
- DAY, DENNIS – MORTENSEN, KRISTIAN 2020: Inscribed objects in professional practices. An introduction. – *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice* 14 (2) s. 119–126. <https://doi.org/10.1558/jalpp.40427>.
- DECAPUA, ANDREA – MARSHALL, HELAINE 2020: To define is to know. – Nicole Pettitt, Raichle Farrelly & Allegra Elson (toim.), *Literacy education and second language learning for adults (LESLLA): Bridging theory and practice* s. 1–18. *Literacy Education and Second Language Learning for Adults. Proceedings of the Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition Symposium* 15. Pittsburgh: LESLLA. <https://drive.google.com/drive/folders/1iST4hHYTrB5yWFw8kSwJ0NBOFpsarL> (18.7.2022).
- DEPPERMANN, ARNULF – PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2021: Longitudinal Conversation Analysis - Introduction to the Special Issue. – *Research on Language and Social Interaction* 54 (2) s. 127–141. doi.10.1080/08351813.2021.1899707.
- DONALD, SHANE 2020: Learner initiatives in the EFL classroom: A public/private phenomenon. – *ELT Journal* 74 (2) s. 136–145. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa006>.
- DOOLY, MIRANDA 2018: “I do which the question”: Students’ innovative use of technology resources in the language classroom. – *Language Learning & Technology* 22 (1) s. 184–217. <https://dx.doi.org/0125/44587>.
- DOUGLAS FIR GROUP 2016: A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. – *The Modern Language Journal* 100 s. 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>.
- EILOLA, LAURA – TAPANINEN, TERHI 2022a: Torilla tavataan: pedagogisen kokeilun valmistautumisvaihe. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi

- Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet* s. 181–210. Tampere: Vastapaino.
- 2022b: Kahvi mukaan: kielellisten ilmausten ja eleiden yhteispeli pedagogisen torikokeilun jälkipuintivaiheessa. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet* s. 211–243. Tampere: Vastapaino.
- ELLIS, ROD 2003: *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 2005: Planning and task-based performance. – Rod Ellis (toim.), *Planning and task performance in a second language* s. 3–34. Language learning and language teaching. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- ENFIELD, NICK 2005: The body as a cognitive artifact in kinship representations. Hand gesture diagrams by speakers of Lao. – *Current Anthropology* 46 (1) s. 51–81. <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0013-1778-C>.
- 2009: *The anatomy of meaning. Speech, gesture, and composite utterances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESKILDSSEN, SØREN WIND 2008: *Constructing a second language inventory. The accumulation of linguistic resources in L2 English*. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet. [https://sdu.azureedge.net/-/media/files/forskning/phd/phd\\_hum/afhandling/2008/soeren+wind+eskildsen.pdf](https://sdu.azureedge.net/-/media/files/forskning/phd/phd_hum/afhandling/2008/soeren+wind+eskildsen.pdf) (23.8.2022).
- 2012: L2 negation constructions at work. – *Language Learning* 62 s. 335–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00698.x>.
- 2015: What counts as a developmental sequence? Exemplar-based L2 learning of English questions. – *Language Learning* 65 s. 33–62. <https://doi.org/10.1111/lang.12090>.
- 2018: ‘We’re learning a lot of new words’. Encountering new L2 vocabulary outside of class. – *The Modern Language Journal* 102 s. 46–63. <https://doi.org/10.1111/modl.12451>.
- ESKILDSSEN, SØREN WIND – MAJLESI, ALIREZA 2018: Learnables and teachables in second language talk. Advancing a social reconceptualization of central SLA tenets. Introduction to the special issue. – *The Modern Language Journal* 102(Supplement 2018) s. 3–10. <https://doi.org/10.1111/modl.12462>.
- ESKILDSSEN, SØREN WIND – MARKEE, NUMA 2018: L2 talk as social accomplishment. – Rosa Alonso Alonso (toim.), *Learning to speak in an L2* s. 69–103. Amsterdam: John Benjamins.
- ESKILDSSEN, SØREN WIND – PEKAREK DOEHLER, SIMONA toim. 2022: Emergent L2 grammar-for-interaction. Toward an interactional usage-based SLA. – *The Modern Language Journal* 106 (S1).
- ESKILDSSEN, SØREN WIND – THEODÓRSDÓTTIR, GUÐRÚN 2017: Constructing L2 learning spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom. – *Applied Linguistics* 38 (2) s. 143–164. <https://doi.org/10.1093/applin/amv010>.



- ESKILDSSEN, SØREN WIND – WAGNER, JOHANNES 2013: Recurring and shared gestures in the L2 classroom: Resources for teaching and learning. – *European Journal of Applied Linguistics* 1 (1) s. 139–161. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0007>.
- 2015: Embodied L2 construction learning. – *Language Learning* 65 s. 268–297. <https://doi.org/10.1111/lang.12106>.
- 2018: From trouble in the talk to new resource. The interplay of bodily and linguistic resources in the talk of a speaker of English as a second language. – Simona Pekarek Doehler, Johannes Wagner & Esther González-Martínez (toim.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction* s. 143–171. London: Palgrave Macmillan.
- tekeillä: Language, embodiment and the material ecology. Embodied and material resources for repairs in second language interactions. – Søren Wind Eskildsen & Amanda Brown (toim.), *Gesture and multimodality in L2 research*.
- EVERRI, MARINA – HEITMAYER, MAXI – YAMIN-SLOTKUS, PAULIUS – LAHLOU, SAADI 2020: Ethical challenges of using video for qualitative research and ethnography. State of the art and guidelines. – Tuuli Lähdesmäki – Eerika Koskinen-Koivisto – Viktorija L.A. Čeginskas & Aino-Kaisa Koistinen (toim.), *Challenges and solutions in ethnographic research. Ethnography with a twist* s. 68–83. 1. painos. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429355608>.
- FAUX, NANCY – WATSON, SUSAN 2018: Lukutaito-oppijoiden parissa työskentely. – Minna Suni, Taina Tammelin-Laine & Mari Vertainen (toim.), *Muunkieliset Euroopassa. Koulutusta aikuisille maahanmuuttajille ja heidän opettajilleen. Yhteenveto opintojaksosta* s. 3–38. University of Newcastle upon Tyne. EU-Speak, 3. <https://research.ncl.ac.uk/eu-speak/eu-speakbooks/suomi/final%20EU%20speak%203FIN.pdf> (4.4.2022).
- FÉLIX-BRASDEFER, J. CÉSAR 2015: *The language of service encounters. A pragmatic-discursive approach*. – Cambridge: Cambridge University Press.
- FERRARA, LINDSAY – HODGE, GABRIELLE 2018: Language as description, indication, and depiction. – *Frontiers in Psychology* 9 (716). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00716>.
- FILIMBAM, ENAS 2019: *The effectiveness of software program for developing phonemic awareness and decoding skills among low literate adult learners of English*. Newcastle: Newcastle University. <http://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/4873>.
- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 1997: On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. – *The Modern Language Journal* 81 (iii) s. 285–300. <https://doi.org/10.2307/329302>.
- 2007: Second/foreign language learning as a social accomplishment. Elaborations on a reconceptualized SLA. – *The Modern Language Journal* 91 (S1) s. 800–819. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x>.
- FOX, ALISON – BAKER, SALLY – CHARITONOS, KOULA – JACK, VICTORIA – MOSER-MERVER, BARBARA 2020: Ethics-in-practice in fragile contexts. Research in education for displaced persons, refugees and asylum seekers. – *British Educational Research Journal* 46 (4) s. 829–847. <https://doi.org/10.1002/berj.3618>.

- FOX, BARBARA – HEINEMANN, TRINE 2021: Are they requests? An exploration of declaratives of trouble in service encounters. – *Research on Language and Social Interaction* 54 (1) s. 20–38. <https://doi.org/10.1080/08351813.2020.1864154>.
- FRICK, MARIA – PALOLA, ELINA 2022: Deontic autonomy in family interaction. Directive actions and the multimodal organization of going to the bathroom. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 5 (1). <https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130870>.
- GARDNER, ROD 2019: Classroom interaction research. The state of the art. – *Research on Language and Social Interaction* 52 (3) s. 212–226. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631037>.
- GARFINKEL, HAROLD 1967: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GARTON, SUE 2012: Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher fronted classroom interaction. – *Classroom Discourse* 3 s. 29–45. [doi.org/10.1080/19463014.2012.666022](https://doi.org/10.1080/19463014.2012.666022).
- GEBER, ERIK 1993: Suomen lauseopin didaktiikka. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen* s. 71–86. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus.
- GOFFMAN, ERVING 1955: On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction. – *Psychiatry* 18 (3) s. 213–231. <https://doi.org/10.1080/00332747.1955.11023008>.
- GOFFMAN, ERVING 1963: *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings*. New York: The Free Press.
- GOFFMAN, ERVING 1983: The interaction order. – *American sociological review* 47 (1) s. 1–17. <https://doi.org/10.2307/2095141>
- GOLDIN-MEADOW, SUSAN – ALIBALI, MARTHA WAGNER 2013: Gesture’s role in speaking, learning, and creating language. – *Annual Review of Psychology* 64 (1) s. 257–283. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143802.
- GONZALVES, LISA 2020: Development and demonstration of metalinguistic awareness in adult ESL learners with emergent literacy. – *Language Awareness* 30 (2) s. 134–151. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1776721>.
- 2021: *Development of copying skills in L2 adult English learners with emergent print literacy* – *Journal of Second Language Writing* 51 s. 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100790>.
- GOODWIN, CHARLES 1979: The interactive construction of a sentence in natural conversation. – George Psathas (toim.), *Everyday Language. Studies in ethnomethodology* s. 97–121. New York: Irvington Publishers.
- 1980: Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning. *Sociological inquiry* 50 (3–4) s. 272–302. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1980.tb00023.x>.

- 1981: *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- 2007a: Environmentally coupled gestures. – Justine Cassell, Elena Terry Levy, David McNeill & Susan D. Duncan (toim.), *Gesture and the dynamic dimension of language. Essays in honor of David McNeill* s. 195–212. Amsterdam: John Benjamins.
- 2007b: Participation, stance, and affect in the organization of activities. – *Discourse & Society* 18 s. 53–73. <https://doi.org/10.1177/0957926507069457>.
- 2017: *Co-operative action*. New York: Cambridge University Press.
- GOODWIN, CHARLES – GOODWIN, MARJORIE HARNESS 2004: *Participation*. Alessandro Duranti (toim.), *A companion to linguistic anthropology* s. 222–244. Malden, MA: Blackwell.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS 1980: Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences. *Sociological Inquiry* 50 (3–4) s. 303–317. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1980.tb00024.x>.
- 1999: Participation. – *Journal of Linguistic Anthropology* 9 (1/2) s. 177–180. <https://www.jstor.org/stable/43102459>.
- GRAZIANO, MARIA – GULLBERG, MARIANNE 2018: When speech stops, gesture stops. Evidence from developmental and crosslinguistic comparisons. – *Frontiers in Psychology* 9 (879). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00879>.
- GREER, TIM 2016a: Learner initiative in action. Post-expansion sequences in a novice ESL survey interview task. – *Linguistics and Education* 35 s. 78–87. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.06.004>.
- 2016b: Multiple involvements in interactional repair. Using smartphones in peer culture to augment lingua franca English. – *Friendship and Peer Culture in Multilingual Settings (Sociological Studies of Children and Youth)* 21 s. 197–229. Bingley: Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1537-466120160000021010\\_2](https://doi.org/10.1108/S1537-466120160000021010_2)
- 2019: Noticing words in the wild. – John Hellermann, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction “in the wild”*. Educational Linguistics 38 s. 131–158. Cham: Springer.
- GREER, TIM – NANBU, ZACHARY 2022: Visualizing emergent turn construction. Seeing writing while speaking. – *The Modern Language Journal* 106 s. 69–88. <https://doi.org/10.1111/modl.12748>.
- GREER, TIM – WAGNER, JOHANNES 2021: The interactional ecology of homestay experiences. Locating input within participation and membership. – *Second Language Research*. [https://doi.org/10.1177/02676583211058831\\_2](https://doi.org/10.1177/02676583211058831_2)
- GUDMUNDSEN, JENNY – SVENNEVIG, JAN 2020: Multimodal displays of understanding in vocabulary-oriented sequences. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 3 (2). <https://doi.org/10.7146/si.v3i2.114992>.

- GUERRETTAZ, ANNE MARIE – JOHNSTON, BILL 2013: Materials in the classroom ecology. – *The Modern Language Journal* 5 (2) s. 278–303. doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x.
- GUERRETTAZ, ANNE MARIE – ENGMAN, MEL M. – MATSUMOTO, YUMI 2021: Empirically defining language learning and teaching materials in use through socio-material perspectives. – *The Modern Language Journal* 105 s. 3–20. <https://doi.org/10.1111/modl.12691>.
- GULLBERG, MARIANNE 1998: *Gesture as a communication strategy in second language discourse: A study of learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- HAAKANA, MARKKU 2002: Laughter in medical interaction. From quantification to analysis, and back. – *Journal of sociolinguistics* 6 (2) s. 207–235. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00185>.
- HAAKANA, MARKKU – LAAKSO, MINNA – LINDSTRÖM, JAN 2009: Introduction: Comparative dimensions of talk in interaction. – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.), *Talk in interaction: Comparative dimensions* s. 15–47. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HADDINGTON, PENTTI – KÄÄNTÄ, LEILA (toim.) 2011: *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HADDINGTON, PENTTI – MONDADA, LORENZA – NEVILE, MAURICE (toim.) 2013: Interaction and mobility. Language and the body in motion. Berlin: De Gruyter, 2013. *Linguae & litterae* 20.
- HADDINGTON, PENTTI – KEISANEN, TIINA – MONDADA, LORENZA – NEVILE, MAURICE (toim.) 2014: *Multiactivity in social interaction. Beyond multitasking*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.187>.
- HAKULINEN, AULI 1997a: *Johdanto*. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Vastapaino.
- 1997b: *Vuorottelujäsennys*. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- 1999[2010]: Conversation types. – Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (toim.), *Handbook of pragmatics online*. Amsterdam: John Benjamins. <http://www.benjamins.com/online/hop> (27.4.2022).
- HALL, JOAN KELLY – HELLERMANN, JOHN – PEKAREK DOEHLER, SIMONA (toim.) 2011: *L2 Interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters.
- HALL, JOAN KELLY – PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2011: L2 interactional competence and development. – Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 interactional competence and development* s. 1–15. Second language acquisition 56. Bristol: Multilingual Matters.

- HALL, JOAN KELLY 2018: From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires. Reconceptualising the objects of L2 learning. – *Classroom Discourse* 9 (1) s. 25–39. 10.1080/19463014.2018.1433050.
- 2019: The contributions of conversation analysis and interactional linguistics to a usage-based understanding of language. Expanding the transdisciplinary framework. – *The Modern Language Journal* 103 (S1) s. 80–94. <https://doi.org/10.1111/modl.12535>.
- HALONEN, MIA – KOIVISTO, AINO 2023: Moving money. Money as an interactional resource in kiosk encounters in Finland. – Barbara Fox, Lorenza Mondada & Marja-Leena Sorjonen (toim.), *Encounters at the counter. The organization of shop interactions* s. 255–278. Part of studies in interactional sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009216012.008>.
- HAN, SOYOUNG – LIANG, DI – HANEDA, MARI 2021: A case study of two South Korean middle school EFL teachers' practices. Instructional stances and use of classroom materials. – *Classroom Discourse* 12 (1–2) s. 56–74. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1869572>.
- HARJUNPÄÄ, KATARIINA 2017: *Translatory practices in everyday conversation. Bilingual mediating in Finnish – Brazilian Portuguese interaction*. Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta, suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3227-7>.
- HARJUNPÄÄ, KATARIINA – MONDADA, LORENZA – SVINHUFVUD, KIMMO 2019: Multimodaalinen litterointi keskusteluanalysissä. – *Puhe ja kieli* 39 (3) s. 195–220. <https://doi.org/10.23997/pk.77350>.
- HARJUNPÄÄ, KATARIINA – NIEMI, JARKKO – SORJONEN, MARJA-LEENA 2020: Keskusteluanalyysi ja vuorovaikutuslingvistiikka. – Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo, Urpo Nikanne & Kaius Sinnemäki (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I–IV* s. 896–941. SKST 1457. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://hdl.handle.net/10138/323448>.
- HAUSER, ERIC 2019: The construction of interactional incompetence in L2 interaction. – M. Rafael Salaberry, Silvia Kunitz (toim.), *Teaching and testing L2 interactional. Bridging theory and practice* s. 77–121. New York: Routledge.
- HAWKINS, ROGER 2001: *Second language syntax. A generative introduction*. Oxford: Blackwell.
- HAVILAND, JOHN B. 2007: Master speakers, master gesturers: A string quartet master class. – Justine Cassell, Elena Terry Levy, David McNeill & Susan D. Duncan (toim.), *Gesture and the dynamic dimension of language. Essays in honor of David McNeill* s. 147–172. Amsterdam: John Benjamins.
- HEATH, CHRISTIAN 1982: The display of reciprocity: An instance of sequential relationship in speech and body movement. – *Semiotica* 42 (2–4) s. 27–42. <https://doi.org/10.1515/semi.1982.42.2-4.147>.
- 1984: Participation in the medical consultation. The co-ordination of verbal and nonverbal behaviour between the doctor and patient. – *Sociology of Health & Illness* 6 (3) s. 311–388. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep10491964>.

- 1986: *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628221>.
- HEERSMINK, RICHARD 2013: A taxonomy of cognitive artifacts. Function, information, and categories – *Review of Philosophy and Psychology* 4 (3) s. 465–481. <https://doi.org/10.1007/s13164-013-0148-1>.
- HEINONEN, PILVI 2017: *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana: Osallistajuuden ulottuvuudet luokkabuoneessa*. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/228394>.
- HEINONEN, PILVI – KARVONEN, ULLA (toim.) 2022: *Katso kuule koulua – kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- HEINONEN, PILVI – KARVONEN, ULLA – TAINIO, LIISA 2020: Hand-on-shoulder touch as a resource for constructing a pedagogically relevant participation framework. – *Linguistics and Education* 56 s. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100795>.
- HELISTEN, MARIKA 2018: *Participants' multimodal practices for managing activity suspensions and resumptions in English and Finnish interaction*. Acta Universitatis Ouluensis. B Humaniora 167. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526220901>.
- HELKIÖ, NOORA 2021: Kehollinen toiminta opetuskeskustelun tukena valmistavassa opetuksessa. – Maria Ahlholm, Irina Piippo & Päivi Portaankorva-Koivisto (toim.), *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13 s. 141–165. <https://doi.org/10.30660/afinla.100116>.
- HELLER, VIVIEN 2016: Meanings at hand: Coordinating semiotic resources in explaining-mathematical terms in classroom discourse. – *Classroom Discourse* 7 (3) s. 253–275. <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1207551>.
- HELLERMANN, JOHN 2007: The development of practices for action in classroom dyadic interaction. Focus on task openings. – *The Modern Language Journal* 91 (1) s. 83–96. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00503.x>.
- 2008: *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2009: Looking for evidence of language learning in practices for repair. A case study of self-initiated sepf-repair by and adult learner of English. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (2) s. 113–132. <https://doi.org/10.1080/00313830902757550>.
- 2011: Members' methods, members' competencies. Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. – Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 interactional competence and development* s. 147–172. Second language acquisition 56. Bristol: Multilingual Matters.
- 2018a: Languageing as competencing; considering language learning as enactment. – *Classroom Discourse* 9 (1) s. 40–56. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433052>.

- 2018b: Talking about reading: Changing practices for a literacy event. – Simona Pekarek Doehler, Johannes Wagner & Esther González-Martínez (toim.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction* s. 105–142. London: Palgrave MacMillan.
- HELLERMANN, JOHN – ESKILDSEN, SØREN – PEKAREK DOEHLER, SIMONA – PIIRAINEN-MARSH, ARJA (toim.) 2019: *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction “in the wild”*. Educational Linguistics 38. Cham: Springer.
- HELLERMANN, JOHN – HARRIS, KATHRYN 2015: Navigating the language-learning classroom without previous schooling. – Dale A. Koike & Carl S. Blyth (toim.), *Dialogue in multilingual, multimodal and multicompetent communities of practice* s. 49–77. Amsterdam: John Benjamins.
- HELLERMANN, JOHN – THORNE, STEVEN L. 2022: Collaborative mobilizations of inter-bodied communication for cooperative action. – *The Modern Language Journal* 106 s. 89–112. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/modl.12754>.
- HELLERMANN, JOHN – THORNE, STEVEN L. – FODOR, PETER 2017: Mobile reading as social and embodied practice, – *Classroom Discourse* 8 (2) s. 99–121. <https://doi.org/10.1080/19463014.2017.1328703>.
- HELLERMANN, JOHN – THORNE, STEVEN L. – HALEY, JAMALIEH 2019: Building socio-environmental infrastructures for learning. – John Hellermann, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction “in the wild”*. Educational Linguistics 38 s. 193–218. Cham: Springer.
- HERITAGE, JOHN 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- HIEVANEN, RAISA – FRISK, TARJA – VÄÄTÄINEN, HANNA – MUSTONEN, KIRSI – KAIVOLA, JUHA – KOLI, ARJA – LISKI, SARI – MUOTKA, VIRVA – WIKMAN-IMMONEN, ANU 2020: *Maahanmuuttajien koulutuspolut – Arviointi vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksesta, aikuisten perusopetuksesta ja ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimusten joustamattomuudesta*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 11:2020. <https://karvi.fi/publication/maahanmuuttajien-koulutuspolut-arviointi-vapaan-sivistystyon-lukutaitokoulutuksesta-aikuisten-perusopetuksesta-ja-ammattillisen-koulutuksen-kielitaitovaatimusten-joustavoittamisesta/> (26.7.2022).
- HUHTA, ARI – TAMMELIN-LAINE, TAINA – HIRVELÄ, TUIJA – NEITTAANMÄKI, REETA – STORDELL, ELINA 2017: Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tulosten ennustaminen lähtötason arviointien perusteella. – *Aikuiskasvatus* 37 (3) s. 190–204. <https://doi.org/10.33336/aik.88429>.
- HUTCHBY, IAN – WOOFFITT, ROBIN 1998: *Conversation analysis. Principles, practices, and applications*. Cornwall: Polity Press.
- HUTCHINS, EDWIN 1995: *Cognition in the wild*. Cambridge/London: The MIT Press.
- 1999: Cognitive artifacts. – Robert. A. Wilson & Frank C. Keil (toim.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences* s. 126–128. Cambridge/London: The MIT Press.

- HYMES, DELL 1972: On communicative competence. – J.B. Pride & Janet Holmes (toim.), *Sociolinguistics. Selected Readings* s. 269–293. Part 2. Harmondsworth: Penguin.
- INGRAM, JENNI – ELLIOTT, VICTORIA 2020: *Research methods for classroom discourse*. London: Bloomsbury.
- INTKE-HERNANDEZ, MINNA 2020: *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat. Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2>.
- ISHINO, MIKA 2018: Micro-longitudinal conversation analysis in examining co-teachers' reflection-in-action. – *System* 78 s. 130–147. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.013>.
- ISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heino-nen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimi-tuksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JACKNICK, CHRISTINE 2009: *A conversation-analytic account of student-initiated participation in an ESL classroom*. Doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University.
- 2011a: Breaking in is hard to do. How students negotiate classroom activity shifts. – *Classroom Discourse* 2 s. 20–38. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.562656>.
- 2011b: "But this is writing?": Post-expansion in student-initiated sequences. – *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 5 (1) s. 39–54.
- 2021: *Multimodal participation and engagement: Social interaction in the classroom*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JAKONEN, TEPPU 2014a: Building bridges. How secondary school pupils bring their informal learning experiences into a Content and Language Integrated (CLIL) classroom. – *Apples. Journal of Applied Language Studies* 8 (1) s. 7–28. <https://apples.journal.fi/article/view/97854>.
- 2014b: Knowing matters. How students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction. *Jyväskylä Studies in Humanities* 235. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5934-0>.
- 2018: Retrospective orientation to learning activities and achievements as a resource in classroom interaction. – *The Modern Language Journal* 102 (4) s. 758–774. <https://doi.org/10.1111/modl.12513>.
- 2020: Professional embodiment. Walking, re-engagement of desk interactions, and provision of instruction during classroom rounds. – *Applied Linguistics* 41 (2) s. 161–184. <https://doi.org/10.1093/applin/amy034>.
- JAKONEN, TEPPU – BALAMAN, UFUK – DOOLY, MELINDA (toim.) 2022: Interactional practices in technology-rich L2 environments in and beyond the physical borders of the classroom. Special Issue. – *Classroom Discourse* 13 (2) s. 111–239. <https://www.tandfonline.com/toc/rcdi20/13/2> (24.7.2022).



- JAKONEN, TEPPO – EVNITSJAYA, NATALIA 2020: Teacher smiles as an interactional and pedagogical resource in the classroom. – *Journal of Pragmatics* 163 s. 18–31. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.04.005>.
- JAKONEN, TEPPO – JAUNI, HEIDI 2021: Mediated learning materials: visibility checks in telepresence robot mediated classroom interaction. – *Classroom Discourse* 12 (1–2) s. 121–145. 10.1080/19463014.2020.1808496.
- 2022: Managing activity transitions in robot-mediated hybrid language classrooms. – *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2059518>.
- JAKONEN, TEPPO – MORTON, TOM 2015: Epistemic search sequences in peer interaction in a content-based language classroom. – *Applied Linguistics* 36 (1) s. 73–94. <https://doi.org/10.1093/applin/amt031>.
- JALKANEN, JUHA 2015: *Development of pedagogical design in technology-rich environments for language teaching and learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 265. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47754>.
- JANTUNEN, TOMMI 2018: Viittomakielet hybridisysteemeinä. Hämärärajaisuus ja epäkonventionaalisuus osana viittomakielten rakennetta. – *Puhe ja kieli* 38 (3) s. 109–126. <https://doi.org/10.23997/pk.77382>.
- 2022a: *Re: Vielä juttua depiktioseminaarista*. Sähköposti tekijälle 6.7.2022. Tekijän hallussa.
- 2022b: What is 'showing' in language? – *Finnish Journal of Linguistics* 35 s. 169–184. <https://journal.fi/finjol/article/view/112142>.
- JANTUNEN, TOMMI – RAINÖ, PÄIVI 2022: Viittomakielet. Kielentutkimuksen mustajoutusen. – *Tieteessä Taputtuu* 40 (3) s. 24–28. <https://journal.fi/tt/article/view/119882> (6.7.2022).
- JEFFERSON, GAIL 2004: Glossary of transcript symbols with an introduction. – *Pragmatics and Beyond New Series* 125 s. 13–34. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>.
- JOKIPOHJA, ANNA-KAISA 2022: Kieltä kokkauksen lomassa. Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet s. 61–94*. Tampere: Vas-tapaino.
- JOKIPOHJA, ANNA-KAISA – LILJA, NIINA 2022: Depictive hand gestures as candidate understandings. – *Research on Language and Social Interaction* 55 (2) s. 123–145. <https://doi.org/10.1080/08351813.2022.2067425>.
- JOURNAL OF SECOND LANGUAGE WRITING 2021: Special issue on adult L2 writers with emergent literacy. Theoretical and pedagogical consideration. – *Journal of Second Language Writing* 51. <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-second-language-writing/vol/51/suppl/C> (25.7.2022).

- JURVELA, TERHI 2016: Eleiden kierrättäminen aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppitunneilla. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteen yksikkö. Suomen kielen tutkinto-ohjelma. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201610312476>.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2019: Monikielisen hallinnon asiantuntijan tie suomen kielen käyttäjäksi. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 228–252. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KAMUNEN, ANTTI 2020: *Busy embodiments. The hierarchisation of activities in multiactivity situations*. Universitatis Ouluensis. B Humaniora 176. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526224909>.
- KANANEN, LAURA 2019: Aikuiset suomen kieltä ja lukutaitoa opiskelevat matkalla aktiivisiksi kansalaisiksi. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2019/aikuiset-suomen-kielta-ja-lukutaitoa-opiskelevat-matkalla-aktiivisiksi-kansalaisiksi> (5.4.2022).
- KANNIAINEN, ANTTI – LAHTI, JUHA – MÄNTTÄRI, KAISA – PARKKALI, EPP – PAAVILAINEN, KIRSI 2020: ”Puhuminen on kielioppia tärkeämpää.” – *Raportti luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden haastatteluista*. Pakolaistaustaisten ohjaus-hanke. <https://www.ely-keskus.fi/documents/36462435/0/Puhuminen+on+kielioppia+t%C3%A4rke%C3%A4mp%C3%A4%C3%A4+-raportti.pdf> (26.7.2022).
- KASPER, GABRIELE 2006: Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. – *AILA Review* 19 s. 83–99. <https://doi.org/10.1075/aila.19.07kas>.
- 2009: Locating cognition in second language interaction and learning. Inside the skull or in public view? – *IRAL* 47 s. 11–36. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.002>.
- KASPER, GABRIELE – BURCH, ALFRED RUE 2016: Focus on form in the wild. – Rémi A. van Compernelle & Janice McGregor (toim.), *Authenticity, language and interaction in second language contexts* s. 198–232. Bristol: Multilingual Matters.
- KASPER, GABRIELE – KIM, YOUNGHEE 2015: Conversation-for-learning: Institutional talk beyond the classroom. – Numa Markee (toim.), *The handbook of classroom discourse and interaction* s. 390–408. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- KASPER, GABRIELE – WAGNER, JOHANNES 2011: Conversation analysis as an approach to second language acquisition. – Dwight Atkinson (toim.), *Alternative approaches to second language acquisition* s. 117–142. New York: Routledge.
- 2014: Conversation analysis in applied linguistics. – *Annual Review of Applied Linguistics* 34 s. 171–212. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000014>.
- 2018: Epistemological reorientations and L2 interactional settings. A postscript to the special issue. – *The Modern Language Journal* 102 (Supplement 2018) s. 82–90. <https://doi.org/10.1111/modl.12463>.
- KAUNISTO, MAARIT 2019: ”Saako mustan tussin?” Oppilaiden pyynnöt venäjänkielisellä CLIL-alkuopetuksessa. – *Puhe ja kieli* 39 (1) s. 99–118. <https://doi.org/10.23997/pk.69132>.

- KEEVALLIK, LEELO 2013: The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. – *Research on Language and Social Interaction* 46 (1) s. 1–21. <https://doi.org/10.1080/08351813.2013.753710>.
- 2014: Turn organization and bodily-vocal demonstrations. – *Journal of Pragmatics* 65 s. 103–120. <https://doi.org/10.1016/j.jpragm.2014.01.008>.
- 2018: What does embodied interaction tell us about grammar? – *Research on Language and Social Interaction*. 51 (1) s. 1–21. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413887>.
- KEEVALLIK, LEELO – OGDEN, RICHARD 2020: Sounds on the margins of language at the heart of interaction. – *Research on Language and Social Interaction* 53 (1) s. 1–18. <https://doi.org/10.1080/08351813.2020.1712961>.
- KENDON, ADAM 2004: *Gesture. Visible action as utterance*. New York: Cambridge University Press.
- KIM, SANGKI 2018: Development of discursive practices for the intelligibility of Thai English in interaction: Sequence and categories as contextual resources. – *System* 72 s. 164–177. <https://doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.system.2017.12.005>.
- 2019: “We limit ten under twenty centu charge okay?”. Routinization of an idiosyncratic multi-word expression. – John Hellermann, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in action. The complex ecology of second language interaction “in the wild”*. Educational Linguistics 38 s. 25–49. Cham: Springer.
- KING, KENDALL – BIGELOW, MARTHA – HIRSI, ABDIASIS 2017: New to school and new to print. Everyday peer interactions among adolescent high school newcomers. – *International Multilingual Research Journal* 11 s. 137–151. [doi.org/10.1080/19313152.2017.1328958](https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1328958).
- KLEEMOLA, SARI 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- KNUTSON, SONJA 2003: Experiential learning in second-language classrooms. – *TESL Canada Journal* 20 (2) s. 55–64. <https://doi.org/10.18806/tesl.v20i2.948>.
- KOIVISTO, AINO – SORJONEN, MARJA-LEENA 2021: *OKAY across languages. Toward a comparative approach to its use in talk-in-interaction*. – Emma Betz, Arnulf Depermann, Lorenza Mondada & Marja-Leena Sorjonen (toim.), *OKAY across Languages: toward a comparative approach to its use in talk-in-interaction* s. 206–233. Studies in Language and Social Interaction 34. Amsterdam: John Benjamins.
- KOKKONEN, LOTTA 2010: Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön. Jyväskylä Studies in Humanities 143. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4068-3>.
- KOLB, DAVID 1984: *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- KOMPPA, JOHANNA – KOTILAINEN, LARI 2019: Mobiiliteknologia kielenoppijan apuna. Esimerkkinä puheentunnistus ja Appia-sovellus. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 114–140. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOOLE, TOM 2007: Parallel activities in the classroom. – *Language and Education* 21 (6) s. 487–501. <https://doi.org/10.2167/le713.0>.
- 2010: Display of epistemic access. Student responses to teacher explanations. – *Research on Learning and Social Interaction* 43 (2) s. 183–209. <https://doi.org/10.1080/08351811003737846>.
- KOOLE, TOM – BERENST, JAN 2008: Pupil participation in plenary interaction. – Jaenine Deen, Maike Hajer, Tom Koole (toim.), *Interaction in two multicultural mathematics classrooms. Mechanisms of inclusion and exclusion* s. 107–139. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- KOOLE, TOM – ELBERS, ED 2014: Responsiveness in teacher explanations. A conversation analytical perspective on scaffolding. – *Linguistics and Education* 26 s. 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.02.001>.
- KONZETT-FIRTH, CARMEN 2020: Co-adaptation processes in plenary teacher-student talk and the development of L2 interactional competence. – *Classroom Discourse* 11 (3) s. 209–228. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1597744>.
- KOSCHMANN, TIMOTHY 2013: Conversation analysis and learning in interaction. – Carol Chapelle (toim.), *The encyclopedia of applied linguistics* s. 1038–1043. Chichester: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0208>.
- KOTILAINEN, LARI – KURHILA, SALLA – KALLIOKOSKI, JYRKI (toim.) 2019: *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOTILAINEN, LARI – KURHILA, SALLA 2019: Mitä opettajattomuudesta seuraa? – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 33–60. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2020: Orientation to language learning over time. A case analysis on the repertoire addition of a lexical item. – *The Modern Language Journal* 104 s. 647–661. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/modl.12665>.
- KUNITZ, SILVIA 2015: Scriptlines as emergent artifacts in collaborative group planning. – *Journal of Pragmatics* 76 s. 135–149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2014.10.012>.
- 2018: Collaborative attention work on gender agreement in Italian as a foreign language. – *The Modern Language Journal* 102 (S1) s. 64–81. <https://doi.org/10.1111/modl.12458>.
- KUNITZ, SILVIA – JANSSON, GUNILLA 2021: Story reciprocity in a language café: Integration work at the micro-level of interaction. – *Journal of Pragmatics* 173 s. 28–47. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.11.017>.
- KUNITZ, SILVIA – MAJLESI, ALIREZA 2022: Multimodal Gestalts in reformulating practices in language cafés. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 5 (1). <https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130873>.

- KUNITZ, SILVIA – MARKEE, NUMA – SERT OLCAY (toim.) 2021: *Classroom-based conversation analytic research: Theoretical and applied perspectives on pedagogy*. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
- KUNITZ, SILVIA – SKOGMYR MARIAN, KLARA 2017: Tracking immanent language learning behavior over time in task-based classroom work. – *TESOL Q* 51 s. 507–535. <https://doi.org/10.1002/tesq.389>.
- KURHILA, SALLA 2006: *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- KURHILA, SALLA – KOTILAINEN, LARI 2020: Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. – *Linguistics and Education* 56 s. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100807>.
- KURHILA, SALLA – KOTILAINEN, LARI – LEHTIMAJA, INKERI 2021: Orienting to the language learner role in multilingual workplace meetings. – *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0053>.
- KURHILA, SALLA – LEHTIMAJA, INKERI 2019: Ammattikielen tilanteisuus kielenoppimisen haasteena. Esimerkinä hoitoala. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kallioikoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 143–171. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KURHILA, SALLA – LILJA, NIINA 2017: Toisto ja korjauksen rajat. – *Virtittäjä* 121 (2) s. 213–243. <https://doi.org/10.23982/vir.56632>.
- KURKI, TUULI 2019: *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Helsinki Studies in Education 40. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/294719>.
- KURVERS, JEANNE 2015: Emerging literacy in adult second-language learners. A synthesis of research findings in the Netherlands. – *Writing Systems Research* 7 (1) s. 58–78. <https://doi.org/10.1080/17586801.2014.943149>.
- KURVERS, JEANNE – VAN DE CRAATS 2008: Literacy and second language in the low countries. – Martha Young-Scholten (toim.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): Proceedings of the third annual forum* s. 125–136. Newcastle upon Tyne: Roundtuit. [https://drive.google.com/drive/folders/1KLIE-aAi1gLP1BB0sF9oarXsjk7A8tw\\_z](https://drive.google.com/drive/folders/1KLIE-aAi1gLP1BB0sF9oarXsjk7A8tw_z) (9.10.2022).
- KURVERS, JEANNE – STOCKMANN, WILLEMJIN – VAN DE CRAATS, INEKE 2010: Predictors of success in adult L2 literacy acquisition. – Theresa Wall & Monica Leong (toim.), *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 5th Symposium* s. 64–79. Banff: Bow Valley College. [https://drive.google.com/drive/folders/1ra07ww\\_PnmMMu0CI81bS2IJaG8amHFDW](https://drive.google.com/drive/folders/1ra07ww_PnmMMu0CI81bS2IJaG8amHFDW) (25.7.2022).
- KÄRKKÄINEN, ELISE & KEISANEN, TIINA 2012: Linguistic and embodied formats for making concrete offers. – *Discourse Studies* 14 (5) s. 587–611. <https://doi.org/10.1177/1461445612454069>.
- KÄÄNTÄ, LEILA 2010: *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction. A multi-semiotic perspective*. Jyväskylä Studies in Humanities 137. Jyväskylä: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3811-6>.

- 2012: Teachers' embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse* 3 (2) s. 166–186. doi:10.1080/19463014.2012.716624.
- 2014: From noticing to initiating correction. Students' epistemic displays in instructional interaction. – *Journal of Pragmatics* 66 s. 86–105. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.02.010>.
- 2021: Multimodal perspective into teachers' definitional practices: Comparing subject-specific language in physics and history lessons. – Silvia Kunitz, Numa Markee & Olcay Sert (toim.), *Classroom-based conversation analytic research: Theoretical and applied perspectives on pedagogy* s. 197–223. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
- KÄÄNTÄ, LEILA – HADDINGTON, PENTTI 2011: Johdanto. – Pentti Haddington & Leila Käöntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 11–45. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KÄÄNTÄ, LEILA – KASPER, GABRIELE 2018: Clarification requests as a method of pursuing understanding in CLIL physics lectures. – *Classroom Discourse* 9 (3) s. 205–226. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1477608>.
- KÄÄNTÄ, LEILA – KASPER, GABRIELE – PIIRAINEN-MARSH, ARJA 2018: Explaining Hooke's law. Definitional practices in a CLIL physics classroom. – *Applied Linguistics* 39 (5) s. 694–717. <https://doi.org/10.1093/applin/amw025>.
- L 1386/2010. *Laki kotoutumisen edistämisestä*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (6.4.2022).
- LABOV, WILLIAM 1972: *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LAINEN, RAUNO – NISSILÄ, LEENA – SERGEJEFF, KAARINA (toim.) 2007: *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. Helsinki: Opetushallitus.
- LAMB, GAVIN 2016: Smiling together, laughing together. Multimodal resources projecting affect in L1/L2 conversational storytelling. – Matthew T. Prior & Gabriele Kasper (toim.), *Emotion in multilingual interaction* s. 29–56. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- LAPPALAINEN, HANNA – RAEVAARA, LIISA (toim.) 2009: *Kieli kioskeilla. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Tietolipas 219. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAURIER, ERIC 2014: The graphic transcript. Poaching comic book grammar for inscribing the visual, spatial and temporal aspects of action. – *Geography Compass* 8 (4) s. 235–248. <https://doi.org/10.1111/gec3.12123>.
- 2019: The panel show. Further experiments with graphic transcripts and vignettes. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 2 (1). <https://doi.org/10.7146/si.v2i1.113968>.
- LAZARATON, ANNE 2004: Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. – *Language Learning* 54 (1) s. 79–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00249.x>.

- LEE, JOSEPHINE – BURCH, ALFRED RUE 2017: Collaborative planning in process: an ethnomethodological perspective. – *TESOL Quarterly* 51 (3) s. 536–575. <https://doi.org/10.1002/tesq.386>.
- LEE, YO-AN 2010: Learning in the contingency of talk-in-interaction. – *Text and Talk* 30 s. 403–422. <https://doi.org/10.1515/text.2010.020>.
- LEE, YO-AN – HELLERMANN, JOHN 2014: Tracing developmental changes through conversation analysis. Cross-sectional and longitudinal analysis. – *TESOL Quarterly* 48 (4) s. 763–788. <https://doi.org/10.1002/tesq.149>.
- LEHTI-EKLUND 2019: Arjen käytänteitä vieraan kielen oppitunneilla: koodinvaihto ja limitäiskielisyys. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 283–306. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Pubeen suuntia luokkabuoneessa. Oppilaat osallistuja yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>.
- LEHTIMAJA, INKERI – VIRTANEN, AIJA – SUNI, MINNA 2021: Finnish L2 proficiency for working life. Towards research-based language education and supervision practices. – *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 16 (1) s. 57–76. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-04>.
- LEHTINEN, ESA – PÄLLI, PEKKA 2016: Osallistuminen näkökulmana tekstien ja keskustelujen suhteeseen. Kehityskeskustelulomake osana kehityskeskustelun vuorovaikutusta ja organisatorisia käytänteitä. – *Virtittäjä* 120 (2) s. 164–187. <https://journal.fi/virtittaja/article/view/49728>.
- LESKELÄ, LEEALaura – LINDHOLM, CAMILLA 2012a: Lukijalle. – Lealaura Leskelä & Camilla Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* s. 7–11. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 6. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- 2012b: Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. – Lealaura Leskelä & Camilla Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta* s. 12–31. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 6. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- LESLLA = Literacy Education and Second Language Learning for Adults. – *LESLLA-organisaation virallinen verkkosivusto*. <https://www.leslla.org> (6.10.2022).
- LESONEN, SIRKKU 2020: *Valuing variability. Dynamic usage-based principles in the L2 development of four Finnish language learners*. Groningen Dissertations in Linguistics 184. Groningen: University of Groningen. <https://research.rug.nl/nl/publications/valuing-variability-dynamic-usage-based-principles-in-the-l2-deve>.
- LEVINSON, STEPHEN C. 1992: Activity types and language. – Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work* s. 66–100. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2013: Action formation and ascription. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis* s. 103–130. Oxford: Wiley-Blackwell.

- LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjauksjakso kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4116-1>.
- 2011: Keskusteluanalyysi ja kielen oppimisen tutkimus. – Paula Kalaja, Riiikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* s. 68–87. Tampere: Finn Lectura.
- 2014a: Matematiikkaa vai suomea? S2-oppijoiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla. – Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska & Pauliina Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow* s. 25–48. Jyväskylä: AFinLAn vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 72. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1617799>.
- 2014b: Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk. Re-establishing understanding and doing learning. – *Journal of Pragmatics* 71 s. 98–116. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.011>.
- 2018a: Keskusteluanalyysi vuorovaikutuksen tutkimuksen menetelmänä. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 149–169. 5. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- 2018b: ”Mä opin sitä kadulla kavereitten kanssa.” Suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä kategorisointeja maahanmuuttajanuorten haastattelupuheessa. – *Puhe ja kieli* 38 (4) s. 203–225. <https://doi.org/10.23997/pk.69270>.
- 2022a: Jaetut kokemukset ja tunteet. Kielitaitokertomukset omavalmentajien vastaanotoilla. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet* s. 151–179. Tampere: Vastapaino.
- 2022b: Miten tutkia arjen vuorovaikutustilanteita? Multimodaalisen keskusteluanalyysin näkökulma. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet* s. 29–58. Tampere: Vastapaino.
- LILJA, NIINA – EILOLA, LAURA – JOKIPOHJA, ANNA-KAISA – TAPANINEN, TERHI (toim.) 2022: *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet*. Tampere: Vastapaino.
- 2022a: Johdanto: Aikuisten maahanmuuttajien arki ja suomen kieli. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet* s. 11–27. Tampere: Vastapaino.
- 2022b: Loppukaneetit. Suomen kielen oppimisen mahdollisuuksista ja mahdollisuuksista. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet* s. 247–258. Tampere: Vastapaino.



- LILJA, NIINA – ESKILDSSEN, SØREN WIND 2022: The embodied work of repairing-for-teasing in everyday L2 talk. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 5(1). <https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130872>.
- LILJA, NIINA – LAAKKONEN, RIKU – TAPANINEN, TERHI 2022: Humoristiset osallistumisen keinot sosiaalisen sirkuksen leikkiyhteisössä. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet* s. 93–118. Tampere: Vastapaino.
- LILJA, NIINA – LAAKKONEN, RIKU – SARIOLA, LAURA – TAPANINEN, TERHI 2020: Kokemuksen keholliset esitykset. Sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutus kielen käyttöä ja oppimista tukemassa. – Heli Paulasto & Sari Pöyhönen (toim.), *Kieli ja taide. Soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä*. s. 32–56. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 74. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202004233565>.
- 2021: Vuorovaikutus sosiaalisessa sirkuksessa. Nähtäväksi rakennetut ohjailevat vuorot ja osallistujaroolien joustavuus. – Riikka Nissi, Mika Simonen & Esa Lehtinen (toim.), *Kohtaamisia kentällä: Soveltava keskustelututkimus ammatillisissa ympäristöissä* s. 158–190. SKST 1471. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LILJA, NIINA – PIIRAINEN-MARSH, ARJA 2016: Älypuhelimet oppimistoimintaa jäsentämässä. – Anna Solin, Johanna Vaattovaara, Niina Hynninen, Ulla Tiilikä, & Taru Nordlund (toim.), *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa - The language user in changing institutions* s. 43–64. Helsinki: *AFinLAn vuosikirja 2016*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 74. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk/article/view/59719>.
- 2019a: Connecting the language classroom and the wild. Re-enactments of language use experiences. – *Applied Linguistics* 40 (4) s. 594–623. <https://doi.org/10.1093/applin/amx045>.
- 2019b: How hand gestures contribute to action ascription. – *Research on Language and Social Interaction* 52 (4) s. 343–364. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1657275>.
- 2019c: Luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen prosessina. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 255–282. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2019d: Making sense of interactional trouble through mobile-supported sharing activities. – M. Rafael Salaberry & Silvia Kunitz (toim.), *Teaching and testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice* s. 260–289. New York: Routledge.
- 2022: Recipient design by gestures. How depictive gestures embody actions in cooking instructions. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 5 (1). <https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130874>.
- LILJA, NIINA – PIIRAINEN-MARSH, ARJA – CLARK, BRENDON – TORRETTA, NICHOLAS 2019: The rally course. Learners as co-designers of out-of-classroom language learning tasks. – John Hellermann, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action. The*

- complex ecology of second language interaction “in the wild”* s. 219–248. *Educational Linguistics* 38. Cham: Springer.
- LINDHOLM, CAMILLA 2016: Keskusteluanalyysi ja etnografia. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 331–348. Tampere: Vastapaino.
- 2017: Ageing as a Swedish-speaking Finn. Positioning and language choice at a nursing home. – Charlotta Plejert, Camilla Lindholm & Robert W. Schrauf (toim.), *Multilingual interaction and dementia* s. 23–51. *Communication Disorders Across Languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- LINDHOLM, CAMILLA – STEVANOVIC, MELISA – PERÄKYLÄ, ANSSI 2016: Johdanto. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 9–30. Tampere: Vastapaino.
- LINDHOLM, CAMILLA – VANHATALO, ULLA toim. 2021: *Handbook of easy languages in Europe*. Berlin: Frank & Timme. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/52628>.
- MAJLESI, ALI REZA 2015: Matching gestures. Teachers’ repetitions of students’ gestures in second language learning classrooms – *Journal of Pragmatics* 76 s. 30–45. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.11.006>.
- 2018: Instructed vision. Navigating grammatical rules by using landmarks for linguistic structures in corrective feedback sequences. – *The Modern Language Journal* 102 (S1) s. 11–29. <https://doi.org/10.1111/modl.12452>.
- 2021: *The intersubjective objectivity of learnables*. – Silvia Kunitz, Numa Markee & Olcay Sert (toim.), *Classroom-based conversation analytic research: Theoretical and applied perspectives on pedagogy* s. 41–70. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
- 2022: Gestural matching and contingent teaching. Highlighting learnables in table-talk at language cafés. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 5 (1). <https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130871>.
- MAJLESI, ALI REZA – BROTH, MATHIAS 2012: Emerging learnables in second language classroom interaction. – *Learning, Culture and Social Interaction* 14 s. 193–207. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.08.004>.
- MALESSA, EVA 2018: Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland. Reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners’ literacy acquisition and computer-assisted literacy training. – *Apples. Journal of Applied Language Studies* 12 (1) s. 25–54. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201804051932>.
- 2021: *From computer-assisted to technology-enhanced learning. Lessons learnt and fast forward toward (digital) literacy of LESLLA learners*. – Mari D’Agostino & Egle Mocciano (toim.), *Languages and literacy in new migration. Research, practice, and policy. Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA). Proceedings of the 14th Annual Meeting of LESLLA, Palermo 4-6 October 2018* s. 327–345. Palermo: UniPa Press. [https://drive.google.com/drive/folders/123g10kpgbjtRAuOuKDWbnfTtBS\\_fokcA](https://drive.google.com/drive/folders/123g10kpgbjtRAuOuKDWbnfTtBS_fokcA) (25.7.2022).

- MARKEE, NUMA 2015: Introduction. Classroom discourse and interaction research. – Numa Markee (toim.), *The handbook of classroom discourse and interaction* s. 3–19. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- MARKEE, NUMA – KASPER, GABRIELE 2004: Classroom talks. An introduction. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 491–500. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-14-.x>.
- MARKEE, NUMA – KUNITZ, SILVIA 2013: Doing planning and task performance in second language acquisition. An ethnomethodological respecification. – *Language Learning* 63 (3) s. 629–664. <https://doi.org/10.1111/lang.12019>.
- 2015: CA-for-SLA studies of classroom interaction. Quo vadis? – Numa Markee (toim.), *The handbook of classroom discourse and interaction* s. 425–439. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- MARKEE, NUMA – KUNITZ, SILVIA – SERT, OLCAY 2021: Introduction. CA-SLA and the diffusion of innovations. – Silvia Kunitz, Numa Markee & Olcay Sert (toim.), *Classroom-based conversation analytic research: Theoretical and applied perspectives on pedagogy* s. 1–18. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
- MARSHALL, HELAINE & DECAPUA, ANDREA 2013: *Making the transition to classroom success. Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- MATHIEU, CORINNE – MARCOS MIGUEL, NAUSICA – JAKONEN, TEPPONEN 2021: Classroom discourse at the intersection of language education and materiality. – *Classroom Discourse* 12 (1–2). <https://www.tandfonline.com/toc/rcdi20/12/1-2>.
- MATHIEU, CORINNE – MARCOS MIGUEL, NAUSICA – JAKONEN, TEPPONEN 2021: Introduction. Classroom discourse at the intersection of language education and materiality. – *Classroom Discourse* 12 (1–2) s. 1–14. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1870151>.
- MATSUMOTO, YUMI 2019: Embodied actions and gestures as interactional resources for teaching in a second language writing classroom. – Joan Kelly Hall & Stephen Daniel Looney (toim.), *The embodied work of teaching* s. 181–197. Bristol: Multilingual Matters.
- 2021: Student self-initiated use of smartphones in multilingual writing classrooms: making learner agency and multiple involvements visible. – *The Modern Language Journal* 105 (S1) s. 142–174. <https://doi.org/10.1111/modl.12688>.
- MATSUMOTO, YUMI – DOBS, ABBY MUELLER 2017: Pedagogical gestures as interactional resources for teaching and learning tense and aspect in the ESL grammar classroom. – *Language Learning* 67 s. 7–42. <https://doi.org/10.1111/lang.12181>.
- MAYNARD, DOUGLAS W. 2006: Ethnography and conversation analysis: what is the context of an utterance? – Sharlene Hesse-Biber, Patricia Leavy (toim.), *Emergent methods in social research* s. 55–94. London: Sage.
- 2013: Everyone and no one to turn to: Intellectual roots and contexts for conversation analysis. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis* s. 11–31. Oxford: Wiley-Blackwell.

- MCNEILL, DAVID 1992: *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEHAN, HUGH 1979: *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MEIER ZU VERL, CHRISTIAN – TUMA, RENÉ 2021: Video analysis and ethnographic knowledge. An empirical study of video analysis practices. – *Journal of Contemporary Ethnography* 50 (1) s. 120–144. <https://doi.org/10.1177/0891241620973716>.
- MERKE, SAIJA 2016a: Establishing the explainable in Finnish-as-a-foreign-language classroom interaction: Student-initiated explanation sequences. – *Learning, Culture and Social Interaction* 9 s. 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.03.002>.
- 2016b: *Opiskelijoiden aloittamat kysymysseksenssit suomi vieraana kielenä oppitunnin voimavarana*. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/162208>.
- MERKE, SAIJA – HEINONEN, PILVI – KARVONEN, ULLA 2020: Opiskelijoiden omaloitteiset selvityspyynnöt ja niiden käsittely. Neuvottelua luokkahuoneen episteemisistä oikeuksista ja velvollisuuksista. – *Puhe ja kieli* 40 (2) s. 103–122. <https://doi.org/10.23997/pk.97220>.
- MERRIAM, SHARAN – BAUMGARTNER, LISA 2020: *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. 4<sup>th</sup> edition. San Francisco: John Wiley & Sons, inc.
- MOCCIARO, EGLE 2019: Emerging constructions in the L2 Italian spoken by low literate migrants. – *Languages* 4 (4), 86 s. 1–24 <https://doi.org/10.3390/languages4040086>.
- MOERMAN, MICHAEL 1998: *Talking culture: ethnography and conversational analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MONDADA, LORENZA 2013: The conversation analytic approach to data collection. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis* s. 32–56. Oxford: Wiley-Blackwell.
- 2014a. Ethics in action. Anonymization as a participant’s concern and a participant’s practice. – *Human Studies* 37 s. 179–209. <https://doi.org/10.1007/s10746-013-9286-9>.
- 2014b: Instructions in the operation rooms. How the surgeon directs their assistant’s hands. – *Discourse Studies* 18 (2) s. 131–161. <https://doi.org/10.1177/1461445613515325>.
- 2014c: The local constitution of multimodal resources for social interaction. – *Journal of Pragmatics* 65 s. 137–156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>.
- 2016: Challenges of multimodality. Language and the body in social interaction. – *Journal of Sociolinguistics* 20 (3) s. 336–366. [https://doi.org/10.1111/josl.1\\_12177](https://doi.org/10.1111/josl.1_12177).
- 2018: Multiple temporalities of language and body in interaction. Challenges for transcribing multimodality. – *Research on Language and Social Interaction* 51 (1) s. 85–106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>.

- 2019a: Contemporary issues in conversation analysis. Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. – *Journal of Pragmatics* 145 s. 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>.
- 2019b: Rethinking bodies and objects in social interaction. A multimodal and multisensorial approach to tasting. – Ulrike Tikvah Kissmann & Joost van Loon (toim.), *Discussing new materialism: Methodological implications for the study of materialities* s. 109–134. Berlin: Springer.
- 2019c: Transcribing silent actions. A multimodal approach of sequence organization. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 2 (1). <https://tidsskrift.dk/socialinteraction/article/view/113150/161804>.
- n.d.: *Conventions for multimodal transcription*. <https://www.lorenzamonada.net/multimodal-transcription> (22.3.2022).
- MONDADA, LORENZA – SORJONEN, MARJA-LEENA 2016: Making multiple requests in French and Finnish convenience stores. – *Language in Society* 45 s. 733–765. [doi.org/10.1017/S0047404516000646](https://doi.org/10.1017/S0047404516000646).
- MONDADA, LORENZA – SVINHUFVUD, KIMMO 2016: Writing-in-interaction: Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction. – *Language and Dialogue* 6 (1) s. 1–53. <https://doi.org/10.1075/ld.6.1.01mon>.
- MORTENSEN, KRISTIAN 2008: *Instructions and participation in the second language classroom*. – Institute of Language and Communication: University of Southern Denmark.
- 2011: Doing word explanation in interaction. – Gabriele Pallotti & Johannes Wagner (toim.), *L2 learning as social practice: conversation-analytic perspectives* s. 135–162. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- 2016: The body as a resource for other-initiation of repair. Cupping the hand behind the ear. – *Research on Language and Social Interaction* 49 (1) s. 34–57. <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1126450>.
- MORTON, TOM 2015: Vocabulary explanations in CLIL classrooms: a conversation analysis perspective. *The Language Learning Journal*, 43 (3) s. 256–270. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1053283>.
- MÜLLER, CORNELIA 2014: Gestural modes of representation as techniques of depiction. – Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Jana Bressemer (toim.), *Body – Language – Communication. An international handbook on multimodality in human interaction* s. 1687–1701. Berlin: De Gruyter Mouton.
- MUSHIN, ILANA – PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2021: Linguistic structures in social interaction. Moving temporality to the forefront of a science of language. – *Interactional Linguistics* 1 (1) s. 2–32. <https://doi.org/10.1075/il.21008.mus>.
- MUSTONEN, SANNA – REIMAN, NINA – VAARALA, HEIDI – BOGDANOFF, MINNA – TARNANEN, MIRJA 2021: Opettajat aikuisten maahanmuuttajien perustaitoja kehittämässä. – *Aikuiskasvatus* 41 (3) s. 208–221. <https://doi.org/10.33336/aik.111577>.

- MUTTA, MAARIT – PELTONEN, PAULIINA – LEFEBVRE, AUGUSTIN – NYIKOS, JULIA – HACKL, VERONIKA – VARHEGYI, VERONIKA 2019: *LALI = Kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opetus taiteen avulla. Metodologinen ja teoreettinen viitekehys sekä opetusmenetelmä.* – Language and Literacy Learning through Art. [http://www.lali-project.eu/wp-content/uploads/2018/10/LALI\\_fi\\_Metodologinen-ja-teoreettinen-viitekehys\\_FINAL.pdf](http://www.lali-project.eu/wp-content/uploads/2018/10/LALI_fi_Metodologinen-ja-teoreettinen-viitekehys_FINAL.pdf) (27.8.2022).
- MÖTTÖNEN, TAPANI – AHLHOLM, ANNA-MARIA 2018: The Toisto method. Speech and repetitions as a means of implicit grammar learning. – *SKY Journal of Linguistics* 31 s. 71–105. <http://www.linguistics.fi/julkaisut/sky2018.shtml>.
- NEVILE, MAURICE 2015: The embodied turn in research on language and social interaction. – *Research on Language and Social Interaction* 48:2, 121–151. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>.
- NEVILE, MAURICE – HADDINGTON, PENTTI – HEINEMANN, TRINE – RAUNIO-MAA, MIRKA (toim.) 2014a: *Interacting with objects. Language, materiality, and social activity.* Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.186>.
- 2014b: On the interactional ecology of objects. – Maurice Nevile, Pentti Haddington, Trine Heinemann & Mirka Rauniomaa (toim.), *Interacting with objects. Language, materiality, and social activity* s. 3–26. Amsterdam: John Benjamins.
- NORMAN, DONALD A. 1991: Cognitive artifacts. – John Millar Carrol (toim.), *Designing interaction. Psychology at the human-computer interface* s. 17–38. New York: Cambridge University Press.
- OITTINEN, TUIRE 2020: *Coordinating actions in and across interactional spaces in technology-mediated business meetings.* JYU Dissertations 225. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8176-1>.
- OKM 2017 = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017: *Vapaan sivistystyön uusi sivistystehtävä.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:33 Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPETUSHALLITUS 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012.* Määräykset ja ohjeet 2012:2. Helsinki: Opetushallitus.
- 2017: *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017.* Määräykset ja ohjeet 2017:9a. Helsinki: Opetushallitus.
- 2018: *Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017.* Määräykset ja ohjeet 2018:2a. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vapaan-sivistystyon-lukutaitokoulutuksen-opetussuunnitelmasuositus>.
- 2022: *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022.* Määräykset ja ohjeet 2022:1a. Helsinki: Opetushallitus.
- PAANANEN, JENNY 2017: Kuinka lääkärit selittävät asiantuntijainformaatiota? Selittäminen vuorovaikutuksellisenä, kielellisenä ja kehollisena toimintana monikulttuurisilla vastaanotoilla. – *Puhe ja kieli* 37 (3) s. 119–144. <https://doi.org/10.23997/pk.66755>.

- 2019: Yhteisymmärryksen rakentaminen monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. *Annales Universitatis Turkuensis* 465. Turku: Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7557-0>.
- PAANANEN, JENNY – LINDEMAN, MERI – LINDHOLM, CAMILLA – LUODONPÄÄMANNI, MILLA tulossa 2023: Johdanto. Kielellisestä haavoittuvuudesta osallisuuteen. – Jenny Paananen, Meri Lindeman, Camilla Lindholm *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus. Kohhti kielellistä osallisuutta*. Gaudeamus.
- PALLOTTI, GABRIELE 2001: External appropriations as a strategy for participation in intercultural multi-party conversations. – Aldo Di Luzio, Susanne Guenther & Franca Orletti (toim.), *Culture in communication* s. 295–334. Amsterdam: John Benjamins.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2010: Conceptual changes and methodological challenges. On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. – Paul Seedhouse, Steve Walsh & Chris Jenks (toim.), *Conceptualising learning in applied linguistics* s. 105–126. London: Palgrave MacMillan.
- 2019: On the nature and the development of L2 interactional competence. State of the art and implications for praxis. – M. Rafael Salaberry & Silvia Kunitz (toim.), *Teaching and testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice* s. 25–59. New York: Routledge.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA – BERGER, EVELYNE 2018: L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct. A longitudinal study of story-openings. – *Applied Linguistics* 39 (4) s. 555–578. <https://doi.org/10.1093/applin/amw021>.
- 2019: On the reflexive relation between developing L2 interactional competence and evolving social relationships. A longitudinal study of word-searches in the “wild”. – John Hellermann, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction “in the wild”* s. 51–75. *Educational Linguistics* 38. Cham: Springer.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA – FASEL LAUZON, VIRGINIE 2015: Documenting change across time: longitudinal and cross-sectional CA studies of classroom interaction. – Numa Markee (toim.), *The handbook of classroom discourse and interaction* s. 409–424. *Malden, MA: Wiley-Blackwell*.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA – POCHON-BERGER, EVELYNE 2011: Developing “methods” for interaction. A cross-sectional study of disagreement in French L2. – Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 Interactional competence and development* s. 206–243. *Second language acquisition* 56. Bristol: Multilingual Matters.
- 2015: The development of L2 interactional competence. Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. – Teresa Cadierno & Søren Wind Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning* s. 233–268. *Applications of Cognitive Linguistics* 30. Berlin: De Gruyter Mouton.

- PEKAREK DOEHLER, SIMONA – SKOGMYR MARIAN, KLARA 2022: Functional diversification and progressive routinization of a multiword expression in and for social interaction. A longitudinal L2 study. – *The Modern Language Journal* 106 s. 23–45. <https://doi.org/10.1111/modl.12758>.
- PENNYCOOK, ALASTAIR 2018: Posthumanist Applied Linguistics. – *Applied Linguistics* 39 (4) s. 445–461. doi:10.1093/applin/amw016.
- PERRY, KRISTEN 2019: Anonymity, vulnerability and informed consent: an ethical-methodological tale. – Doris Warriner & Martha Bigelow (toim.), *Critical reflections on research methods. Power and equity in complex multilingual context* s. 157–170. Bristol: Multilingual Matters.
- PerusSetti.fi*. Kurssikohtainen linkkihakemisto aikuisten perusopetuksen tarpeisiin. <https://perussetti.fi/lukutaitovaihe/lukutaitovaiheen-suomen-kieli/> (7.10.2022).
- PERÄKYLÄ, ANSSI 1997: Institutionaalinen vuorovaikutus. – Liisa Tainio (toim.), *Keskeste-lunanalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- PETTITT, NICOLE 2017: *Social positioning in refugee women's education: A linguistic ethnography of one English class*. Atlanta, GA: Georgia State University. [https://scholarworks.gsu.edu/alesl\\_diss/42/](https://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/42/).
- PETTITT, NICOLE – GONZALVES, LISA – TARONE, ELAINE – WALL THERESA (toim.) 2021: *Adult L2 writers with emergent literacy: Writing development and pedagogical considerations*. – *Journal of Second Language Writing* 51 s. 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100800>.
- PETTITT, NICOLE – TARONE, ELAINE 2015: Following Roba: What happens when a low-educated adult immigrant learns to read. – *Writing Systems Research* 7 s. 20–38. <https://doi.org/10.1080/17586801.2014.987199>.
- PEYTON, JOY KREEFT – YOUNG-SCHOLTEN (toim.) 2020: *Teaching adult immigrants with limited education. Theory, research and practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- PIETIKÄINEN, KAISA 2017: *English as a lingua franca in intercultural relationships. Interaction, identity, and multilingual practices of ELF couples*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3705-0>.
- 2020: On second language/nonnative speakerism in conversation analysis: A study of emic orientations to language in multilingual/lingua franca couple interactions. – *Journal of Pragmatics* 169 s. 136–150. <https://doi.org/10.1016/j.jpragm.2020.05.017>.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA – LILJA, NIINA 2019: How wild can it get? Managing language learning tasks in real life service encounters. – John Hellermann, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction “in the wild”*. Educational Linguistics 38 s. 161–192. Cham: Springer.
- 2022: Learning grammar for social action. Implications for research and language teaching. – *The Modern Language Journal* 106 (S1) s. 141–150. <https://doi.org/10.1111/modl.12757>.



- PIIRAINEN-MARSH, ARJA – LILJA, NIINA – ESKILDSSEN, SØREN WIND (toim.) 2022: Special issue. Bodily practices in action formation and ascription in multilingual interaction. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 5 (1). <https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130866>.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2011: Kielentutkimusta etnografisella otteella. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* s. 88–103. Tampere: Finn Lectura.
- POMERANTZ, ANITA 1998: Multiple interpretations of context: How are they useful? – *Research on Language and Social Interaction* 31 (1) s. 123–132. [https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3101\\_8](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3101_8).
- RAEVAARA, LIISA 2009: Epilogi. Rutiineista, vaihtelusta ja kohteliaisuudesta. – Hanna Lappalainen & Liisa Raevaara (toim.), *Kieli kioskilla. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista* s. 296–315. Tietolipas 219. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2016: Toimintajaksojen rakenteet. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 143–161. Tampere: Vastapaino.
- RAEVAARA, LIISA – SORJONEN, MARJA-LEENA 2006: Vuorovaikutuksen osanottajien toiminta ja genre. Keskusteluanalyysin näkökulma. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 122–150. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RAMÍREZ-ESPARZA, NAIRÁN – HARRIS, KATHRYN – HELLERMANN, JOHN – RICHARD, CLEMENCE – KUHL, PARTICIA – REDER, STEVE 2012: Socio-interactive practices and personality in adult learners of English with little formal education. – *Language Learning* 62 (2) s. 541–570. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00631.x>.
- RAUNIOMAA, MIRKA – KEISANEN, TIINA 2012: Two multimodal formats for responding to requests. – *Journal of Pragmatics* 44 s. 829–842. <https://doi.org/10.1016/j.jpragm.2012.03.003>.
- RAUTIAINEN, IIRA 2022: Practices of promoting and progressing multinational collaborative work. Interaction in UN military observer training. Oulu: Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. B Humaniora 202. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526235035>.
- REDER, STEPHEN – VANEK, JENIFER – WRINGLEY, HEIDE SPRUCK 2012: Supporting digital literacy development in LESLLA learners. – Patsy Vinogradov & Martha Bigelow (toim.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA). Proceedings of the 7<sup>th</sup> symposium* s. 5–27. Minneapolis: University of Minnesota Printing Services.
- ROGERS, ALAN – STREET, BRIAN 2012: *Adult literacy and development. Stories from the field*. Niace: National Institute of Adult Continuing Education.
- ROSSI, GIOVANNI 2014: When do people not use language to make request? – Paul Drew & Elizabeth Couper-Kuhlen (toim.), *Requesting in social interaction* s. 303–334. Amsterdam: John Benjamins.

- ROUHIKOSKI, ANU 2021: Direktiivien variaatio. Pyynnöt, neuvot ja ohjeet asiakaspalvelutilanteessa. Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto. Humanistinen tiedekunta. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7367-6>.
- ROUTARINNE, SARA – AHLHOLM, MARIA 2021: Developing requests in multilingual classroom interaction. A case of second language development in middle childhood. – *Applied Linguistics* 42 (4) s. 765–790. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>.
- ROUTARINNE, SARA – HEINONEN, PILVI – KARVONEN, ULLA – TAINIO, LIISA – AHLHOLM, MARIA 2020: Touch in achieving a pedagogically relevant focus in classrooms. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 3(1). <https://doi.org/10.7146/si.v3i1.120281>.
- ROWSSELL, JENNIFER – KRESS, GUNTHER – PAHL, KATE – STREET, BRIAN 2013: The social practice of multimodal reading. A new literacy studies – Multimodal perspective on reading. – Donna Alvermann, Norman Unrau, & Robert Ruddell (toim.), *Theoretical models and processes of reading* s. 1182–1207. 6th edition. Newark, DE: International Reading Association.
- RÄMAN, JOONAS 2019: *The multimodal and collaborative aspects of demonstrations in the teaching of budo sports*. Acta Universitatis Ouluensis. B Humaniora 173. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526223124>.
- RUSK, FREDRIK – STÅHL, MATILDA 2022: Coordinating teamplay using named locations in a multilingual game environment. Playing esports in an educational context. – *Classroom Discourse* 13 (2) s. 164–187. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2024444>.
- SAARINEN, TAINA – KAUPPINEN, MERJA – KANGASVIERI, TEIJA 2019: Kielikäsitukset ja oppimiskäsitukset koulutuspolitiikkaa linjaamassa. – Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka*. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja s. 121–148. Tampere: Vastapaino.
- SACKS, HARVEY 1984: Notes on methodology. – John Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* s. 21–27. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1992: *Harvey Sacks: Lectures on conversation. Vol. 1 & 2*. – Gail Jefferson (toim.). Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- SACKS, HARVEY – SCHEGLOFF, EMANUEL – JEFFERSON, GAIL 2016 [1974]: Keskustelun vuorottelujäsennyksen perussystematiikka. Suomentaneet Marja Etelämäki, Auli Hakulinen, Ilkka Arminen, Elizabeth Couper-Kuhlen, Mia Halonen, Aino Koivisto, Salla Kurhila, Ritva Laury, Esa Lehtinen, Camilla Lindholm, Jarkko Niemi, Anssi Peräkylä, Johanna Ruusuvaara, Liisa Raevaara, Sara Routarinne, Melisa Stevanovic, Kimmo Svinhufvud, Liisa Tainio & Liisa Voutilainen – *Virittäjä* 120 (3). <https://journal.fi/virittaja/article/view/60209>.
- SAHLSTRÖM, FRITJOF 1999: *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Acta Universitatis Uppsaliensis. Uppsala: Uppsala universitet.

- 2011: Learning as social action. – Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 interactional competence and development* s. 45–65. Second language acquisition 56. Bristol: Multilingual Matters.
- SAHLSTRÖM, FRITJOF – TANNER, MARIE – OLIN-SCHELLER, CHRISTINA 2019: Smartphones in classrooms. Reading, writing and talking in rapidly changing educational spaces. – *Learning, Culture and Social Interaction* 22 s. 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100319>.
- SALABERRY, M. RAFAEL – KUNITZ, SILVIA 2019: Introduction. – M. Rafael Salaberry & Silvia Kunitz (toim.), *Teaching and testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice* s. 1–22. New York: Routledge.
- SAVIJÄRVI, MARJO 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskeistulunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Humanistinen tiedekunta, suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, suomen kieli. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28155>.
- SCHEGLOFF, EMMANUEL 1984: On some gestures' relation to talk. – John Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* s. 266–295. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1997: Whose text? Whose context? – *Discourse & Society* 8 s. 193–227.
- 2007: *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMMANUEL – SACKS, HARVEY 1973: Opening up closings. – *Semiotica* 8 (4) s. 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>.
- SCHMIDT, RICHARD 1995: Consciousness and foreign language learning. A tutorial on the role of attention and awareness in learning. – Richard Schmidt (toim.), *Attention and awareness in foreign language learning* s. 1–63. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- SCRIBNER, SYLVIA – COLE, MICHAEL 1978: Literacy without schooling. Testing for intellectual effects. – *Harvard Educational Review* 48 (4) s. 448–461. <https://doi.org/10.17763/haer.48.4.f44403u05172x375>.
- 1981: *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SEEDHOUSE, PAUL 2004: *The interactional architecture of the language classroom*. Malden, MA: Blackwell Publication.
- (toim.) 2017: *Task-based language learning in a real-world digital environment. The European Digital Kitchen*. London: Bloomsbury Academic.
- SEPPÄLÄ, TANJA 2022: Koulutustaustan ja lähtötaitotason merkitys suomen kielen oppimiselle kotoutumiskoulutuksessa. – *Puhe ja kieli* 42 (1) s. 17–44. <https://doi.org/10.23997/pk.119692>.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.

- SERT, OLCAY 2015: *Social interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: University Press, Studies in Social Interaction.
- 2017: Creating opportunities for L2 learning in prediction activity. – *System* 70 s. 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.008>.
- 2022: Conversation analysis in TESOL. – Kenan Dikilitaş, Kate Mastruserio Reynolds & Li Wei (toim.), *Research methods in language teaching and learning. A practical guide* s. 147–165. Oxford: Wiley-Blackwell.
- SHARP, DONALD – COLE, MICHAEL – LAVE, CHARLES 1978: Education and cognitive development. The evidence from experimental research. – *Monographs of the Society for Research in Child Development* 44 (1–2) s. 1–112. <https://doi.org/10.2307/3181586>
- SIDNELL, JACK 2010: *Conversation analysis. An introduction*. Oxford: Wiley-Balckwell.
- 2013: Basic conversation analytic methods. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis* s. 77–99. Oxford: Wiley-Blackwell.
- SILVERMAN, DAVID 1999: Warriors or collaborators: reworking methodological controversies in the study of institutional interaction. – Srikant Sarangi & Celia Roberts (toim.), *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings* s. 401–425. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- SINCLAIR, JOHN – COULTHARD, MALCOLM 1975: *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- SOLEM, MARIT SKARBØ 2016: Displaying knowledge through interrogatives in student-initiated sequences. – *Classroom Discourse* 7 (1) s. 18–35. <https://doi.org/10.1080/19463014.2015.1095105>.
- SKOGLMYR MARIAN, KLARA 2020: *The development of interactional competence in a second language. A multimodal analysis of complaining in French interactions*. PhD thesis. Neuchâtel: University of Neuchâtel.
- 2021: Initiating a complaint. Change over time in French L2 speakers' practices. – *Research on Language and Social Interaction* 54 (2) s. 163–182. <https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1899709>.
- 2022: *The development of L2 interactional competence. A multimodal study of complaining in French interactions*. Routledge: Taylor & Francis.
- SKOGLMYR MARIAN, KLARA – BALAMAN, UFUK 2018: Second language interactional competence and its development. An overview of conversation analytic research on interactional change over time. – *Language and Linguistics Compass* 12 (8) s. -16 <https://doi.org/10.1111/lnc3.12285>.
- SMYSER, HEATHER 2019: Adaptation of conventional technologies with refugee language learners. An overview of possibilities. – Enakshi Sengupta & Patrick Blessinger (toim.), *Language, teaching, and pedagogy for refugee education* s. 125–139. Bingley: Emerald Publishing Limited.

- SORJONEN, MARJA-LEENA – RAEVAARA, LIISA toim. 2006: *Arjen asiointia. Keskusteluja-Kelan tiskin äärellä.* – Tietolipas 210. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 141. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2014: On the grammatical form of requests at the convenience store. Requesting as embodied action. – Paul Drew & Elizabeth Couper-Kuhlen (toim.), *Requesting in Social Interaction* s. 241–266. Amsterdam: John Benjamins.
- STERPONI, LAURA 2007: Clandestine interactional reading. Intertextuality and double-voicing under the desk. – *Linguistics and Education* 18 (1) s. 1–23. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.04.001>.
- STEVANOVIC, MELISA – LINDHOLM, CAMILLA (toim.) 2016: Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Tampere: Vastapaino.
- STREECK, JÜRGEN 2009: *Gesturecraft: the manu-facture of meaning.* Amsterdam: John Benjamins Publication Company.
- 2018: Grammaticalization and bodily action: do they go together? – *Research on Language and Social Interaction* 51 (1) s. 26–32. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413889>.
- STREECK, JÜRGEN – GOODWIN, CHARLES – LEBARON, CURTIS 2011: Embodied interaction in the material world: an introduction. – Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (toim.), *Embodied interaction. Language and body in the material world* s. 1–26. New York: Cambridge University Press.
- STRUBE, SUSANNA – VAN DE CRAATS, INEKE – VAN HOUT, ROELAND 2013: Grappling with the oral skills. The learning processes of the low-educated adult second language and literacy learner. – *Apples – Journal of Applied Language Studies* 7 (1) s. 45–65. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201308022110>.
- STRÖMMER, MAIJU 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä.* Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3>.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa.* Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf>.
- SUNI, MINNA – TAMMELIN-LAINE, TAINA 2020: Language and literacy in social context. – Joy Kreeft Peyton & Martha Young-Scholten (toim.), *Teaching adult immigrants with limited education. Theory, research and practice* s. 11–29. Bristol: Multilingual Matters.
- TAI, KEVIN W. H. – BRANDT, ADAM 2018: Creating an imaginary context: teacher’s use of embodied enactments in addressing learner initiatives in a beginner-level adult ESOL classroom. – *Classroom Discourse* 9 (3) s. 1–23. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1496345>.
- TAI, KEVIN W. H. & KHABBAZBASHI, NAHAL 2019a: The mediation and organisation of gestures in vocabulary instructions: a microgenetic analysis of interactions in a beginning level adult ESOL classroom. – *Language and Education* 33 (5) s. 445–468. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1596122>.

- 2019b: Vocabulary explanations in beginning-level adult ESOL classroom interactions: a conversation analysis perspective. – *Linguistics and Education* 52 s. 61–77. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.006>.
- TAI, KEVIN W. H. – WEI, LI 2020: Bringing the outside in: Connecting students’ out-of-school knowledge and experience through translanguaging in Hong Kong English Medium Instruction mathematics classes. – *System* 95 s. 1–32. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102364>.
- TAINIO, LIISA (toim.) 1997: *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- (toim.) 2007: *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- 2007a: Johdanto. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.
- 2007b: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 291–311. Helsinki: Gaudeamus.
- TAMMELIN-LAINE, TAINA 2014a: *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5>.
- 2014b: ”Tämä hyvä?” Kurkistus luku- ja kirjoitustaidottomien suomenoppijoiden esittämiin kysymyksiin. – *Puhe ja kieli* 2 s. 81–99. <https://journal.fi/pk/article/view/46480>.
- 2014c: Orastavan kirjoitustaidon kehitys, arviointi ja arvioinnin haasteet. – Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska & Pauliina Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow* s. 49–69. AFinLAN vuosikirja 2014. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 72. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE1617816>.
- 2015: No verbs, no syntax. The development and use of verbs in non-literate learners’ spoken Finnish. – Maricel G. Santos, Anne Whiteside, Hilaire Fong & Stephanie Wells (toim.), *Low educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the ninth symposium* s. 249–273. San Francisco: Lulu Publishing Services. <https://drive.google.com/drive/folders/1uKhexkRKFgo-KdP0A7w0SSu9nL7Kluun> (6.10.2022).
- tulossa 2023: Hyvinvoinnin asema maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksen opetus suunnitelmissa. – Jenny Paananen, Meri Lindeman, Camilla Lindholm & Milla Luodonpää-Manni (toim.), *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus. Kohti kielellistä osallisuutta*. Gaudeamus.
- TAMMELIN-LAINE, TAINA – MARTIN, MAISA 2016: Negative constructions in nonliterate learners’ spoken L2 Finnish. – Lourdes Ortega, Andrea Tyler, Hae In Park & Marika Uno (toim.), *The usage based study of language learning and multilingualism* s. 75–90. Washington D.C.: Georgetown University Press. Georgetown University round table on languages and linguistics series.

- TAMMELIN-LAINE, TAINA – VAARALA, HEIDI – SAVOLAINEN JENNA – BOGDANOFF, MINNA 2020: Technology-supported L2 learning in LESLLA classes. Two case studies from Finland. – Nicole Pettitt, Raichle Farrelly & Allegra Elson (toim.), *Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA): Bridging Theory and Practice. Proceedings of the 15th Annual Meeting of LESLLA* s. 86–105. Literacy Education and Second Language Learning for Adults. Proceedings of the Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition Symposium 15. Pittsburgh: LESLLA. <https://drive.google.com/drive/folders/1iST4hHYTrB5yWFw8kSwJ0NBOFpsarL> (18.7.2022).
- TARONE, ELAINE 2021: Alphabetic print literacy level and noticing oral corrective feedback in SLA. – Hossein Nassaji & Eva Kartchava (toim.), *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching* s. 450–470. Cambridge: Cambridge University Press.
- TARONE, ELAINE – BIGELOW, MARTHA – HANSEN, KIT 2009: *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- TARONE, ELAINE – HANSEN, KIT – BIGELOW, MARTHA 2013: Alphabetic literacy and second language acquisition by older learners. – Julia Herschensohn & Martha Young-Scholten (toim.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* s. 180–203. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAŞKIN, ELIF: Interactional unfolding of vocabulary explanations in meaning and fluency-context. – *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)* 4 (4), s. 562–572. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/244/191>.
- TELAKIVI, PII 2020: *Extending the extended mind. From cognition to consciousness*. Filosofisia tutkimuksia Helsingin yliopistosta. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6437-7>.
- TELLIER, MARION 2010: The effect of gestures on second language memorisation by young children. – Marianne Gullberg & Kees de Bot (toim.), *Gestures in language development* s. 75–91. Amsterdam: John Benjamins.
- TENK = TUTKIMUSEETTINEN NEUVOTTELUKUNTA 2019: *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021/01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021/01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf) (14.10.2022).
- TENK = TUTKIMUSEETTINEN NEUVOTTELUKUNTA 2009: *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> (14.10.2022).
- TESTIPISTE 2016 = SANDBERG, TANJA – STORDELL, ELINA 2016: *Vastaanottokeskuksissa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen*. [https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/VOK-raportti\\_2016/86ea0123-d929-4aa6b453-95ea1ec2dd7/VOK-raportti\\_2016.pdf](https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/VOK-raportti_2016/86ea0123-d929-4aa6b453-95ea1ec2dd7/VOK-raportti_2016.pdf) (25.7.2022).

- THEODÓRSDÓTTIR, GUÐRÚN 2011a: Language learning activities in everyday situations: Insisting on TCU completion in second language talk. – Gabriele Pallotti & Johannes Wagner (toim.), *L2 learning as a social practice: Conversation-analytic perspectives* s. 185–208. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- 2011b: Second language interaction for business and learning. – Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 interactional competence and development* s. 56–93. Second language acquisition 56. Bristol: Multilingual Matters.
- 2018: L2 teaching in the wild: A closer look at correction and explanation practices in everyday L2 interaction. – *The Modern Language Journal* 102 s. 30–45. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/modl.12457>.
- THEODÓRSDÓTTIR, GUÐRÚN – ESKILDSEN, SØREN WIND 2022: Accumulating semi-otic resources for social actions. A case study of L2 Icelandic in the Wild. – *The Modern Language Journal* 106 s. 46–68. <https://doi.org/10.1111/modl.12752>.
- THORNE, STEVEN L. – HELLERMANN, JOHN – JAKONEN, TEPPU 2021: Rewilding language education. Emergent assemblages and entangled actions. – *The Modern Language Journal* 105 (S1) s. 106–125. <https://doi.org/10.1111/modl.12687>.
- THORNE, STEVEN L. – HELLERMANN, JOHN 2022: Coda. The interactional affordances and constraints of technology-rich teaching and learning environments – *Classroom Discourse* 3 (2) s. 231–239. 10.1080/19463014.2022.2071959.
- THORNE, STEVEN L. – HELLERMANN, JOHN – JONES, ADAM – LESTER, DANIEL 2015: Interactional practices and artifact orientation in mobile augmented reality game play. – *PsychNology Journal* 13 (2–3) s. 259–286.
- TYÖ- JA ELINKEINOMINISTERIÖ 2021: *Kotoutumisen sanasto: 1. laitos*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Kotouttaminen. 2021:54. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-931-5> (25.7.2022).
- 2022: HE laiksi kotoutumisen edistämisestä ja siihen liittyviksi laeiksi. – *TEM100:00/2019 Säädösvalmistelu. Työ- ja elinkeinoministeriö. Hankkeet ja säädösvalmistelu*. <https://tem.fi/hanke?tunnus=TEM100:00/2019> (5.10.2022).
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS 2020: Literacy. <http://uis.unesco.org/en/topic/literacy> (4.4.2022).
- WAGNER, JOHANNES 1996: Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. – *Journal of Pragmatics* 26 s. 215–235. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00013-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00013-6).
- 2015: Designing for language learning in the wild. Creating social infrastructures for second language learning. – Teresa Cadierno & Søren Wind Eskildsen (toim.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning* s. 75–102. Applications of Cognitive Linguistics 30. Berliini: De Gruyter Mouton.
- 2019a: Second language learning as a design issue. Esitelmä konferenssissa ICOP L2. Västerås: Mälardalen University. 29.–31.5.2019.



- 2019b: Toward an epistemology of second language learning in the wild. – JohnHellermann, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction “in the wild”*. Educational Linguistics 38 s. 251–271. Cham: Springer.
- WAGNER, JOHANNES – PEKAREK DOEHLER, SIMONA – GONZÁLEZ-MARTÍNEZ, ESTHER 2018: Longitudinal research on the organization of social interaction. Current developments and methodological challenges. – Simona Pekarek Doehler, Johannes Wagner & Esther González-Martínez (toim.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction* s. 3–35. Lontoo: Palgrave MacMillan.
- WALSH, STEVE 2006: *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.
- 2011: *Exploring classroom discourse. Language in action*. London: Routledge.
- WARING, HANSUN ZHANG 2011: Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. – *Discourse Studies* 2 (2) s. 201–218. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.614053>.
- 2019: Developing interactional competence with limited linguistic resources. – M. Rafael Salaberry & Silvia Kunitz (toim.), *Teaching and testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice* s. 215–227. New York: Routledge.
- WARING, HANSUN ZHANG – CREIDER, SARAH CHEPKIRUI – BOX, CATHERIENE DIFELICE 2013: Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account. – *Learning, Culture and Social Interaction* 2 (4) s. 249–264. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.08.001>.
- WARING, HANSUN ZHANG – CREIDER, SARAH – TARPEY, SARA – BLACK, REBECCA 2012: A search for specificity in understanding CA and context. – *Discourse Studies* 14 (4) s. 477–492. <https://doi.org/10.1177/1461445611433787>.
- WARRINER, DORIS – BIGELOW, MARTHA 2019: Introduction. – Doris Warriner & Martha Bigelow (toim.), *Critical reflections on research methods: Power and equity in complex multilingual contexts* s. 1–10. Bristol: Multilingual Matters.
- WATANABE, AYA 2016: Engaging in an interaction routine in EFL classroom. *The development of L2 interactional competence over time*. – *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 10 (1) s. 48–70.
- WILLEMSSEN, ANNEROSE – GOSEN, MYRTE – KOOLE, TOM – DE GLOPPER, KEES 2019: Gesture, gaze and laughter. Teacher conduct facilitating whole-class discussions among students. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 2 (2). <https://doi.org/10.7146/si.v2i2.118045>.
- WOOTTON, ANTHONY J. 1997: *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WRITING SYSTEMS RESEARCH 2015: Special Issue. Initial L2 literacy development in adolescents and adults. – *Writing Systems Research* 7 (1). <https://www.tandfonline.com/toc/pwsr20/7/1> (25.4.2022).
- VAINIKKA, ANNE – YOUNG-SCHOLTEN, MARTHA – IJUIN, COLLEEN – JARAD, SAMAWAL 2017: Literacy in the development of L2 English morphosyntax. – Marcin

- Sosiński (toim.), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y práctica docente/Literacy education and second language learning by adults (LESLLA). Research, policy and practice* s. 239–250. Granada: Universidad de Granada. <https://drive.google.com/drive/folders/19qiz-knzcjmjFQYmxudXiopQ530DtumR> (27.7.2022).
- VALKO II = TYÖ- JA ELINKEINOMINISTERIÖ 2016: *Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019 ja Valtioneuvoston periaatepäätös valtion kotouttamisohjelmasta*. – Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 45/2016. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö (15.8.2022).
- VALTONEUVOSTO 2021: *Maahan muuttaneiden koulutus- ja työllisyyspolut. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:29*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-358-6> (15.8.2022).
- 2022: *Uusi laki kotoutumisen edistämisestä nopeuttaisi maahanmuuttajien kotoutumista ja työllistymistä – lausuntokierros alkaa*. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410877/uusi-laki-kotoutumisen-edistamisesta-nopeuttaisi-maahanmuuttajien-kotoutumista-ja-tyollistymista-lausuntokierros-alkaa> (15.8.2022).
- VALTASALMI, IDASTIINA 2021: Selkoa ihmisestä. Ihminen-sanan merkitykset ja käyttö selkokielisissä sanomalehtiteksteissä. – *Sananjalka* 63 (63) s. 79–102. <https://doi.org/10.30673/sja.107345>.
- VANEK, JENIFER – KING, KENDALL – BIGELOW, MARTHA 2018: Social presence and identity. Facebook in an English language classroom. – *Journal of Language, Identity & Education* 17 (4) s. 236–254. doi:10.1080/15348458.2018.1442223.
- VAN COMPERNOLLE, RÉMI A. – SMOTROVA, TETYANA 2017: Gesture, meaning, and thinking for teaching in unplanned vocabulary explanations. – *Classroom Discourse* 8 (3) s. 194–213. <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1275028>.
- VAN DER PLOEG, MARA – WILLEMSSEN, ANNEROSE – RICHTER, LOUISA – KEIJZER, MEREL – KOOLE, TOM 2022: Requests for assistance in the third-age language classroom. – *Classroom Discourse*. doi:10.1080/19463014.2021.2013910.
- VAN LIER, LEO 2008: Agency in the classroom. – James Lantolf & Matthew Poehner (toim.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* s. 163–186. London: Equinox.
- VARELA, FRANCISCO J. – THOMPSON, EVAN – ROSCH, ELEANOR 1991: *The embodied mind cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- VATANEN, ANNA 2016: Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuoro vaikutusta* s. 312–330. Tampere: Vastapaino.
- VÄÄTÄINEN, HANNA – PARTANEN, LAURA 2022: *Maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksen arviointi. Hankesuunnitelma 31.3.2022*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/03/Hankesuunnitelma.pdf> (26.7.2022).
- VÄÄTÄINEN, HANNA 2022: *Aikuisena luku- ja kirjoitustaitoa oppimassa. Arviointi maahanmuuttajien lukutaitokoulutuksesta*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut

27:2022. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/12/KARVI\\_2722.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/12/KARVI_2722.pdf)  
(27.12.2022).

YAGI, JUNICHI 2021: Enacting *burikeko*: Lexical learning in an English/Japanese bilingual lunch conversation. – *Applied Pragmatics* 3 (2) s. 195–222. <https://doi.org/10.1075/ap.20006.yag>.

YOUNG, RICHARD – MILLER, ELIZABETH 2004: Learning as changing participation. Discourse roles in ESL writing conferences. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 519–535. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-16-x>.

YOUNG-SCHOLTEN, MARTHA 2021: What do we know from 1 1/2 decades of LESLLA symposia? – D’Agostino, Mari & Mocciaro, Egle (toim.), *Languages and literacy in new migration. Research, practice, and policy. Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA). Proceedings of the 14th Annual Meeting of LESLLA, Palermo 4-6 October 2018* s. 69–82. Palermo: UniPa Press. [https://drive.google.com/drive/folders/123g10kpgbjtRAuOuKDwbmfTiBS\\_fokcA](https://drive.google.com/drive/folders/123g10kpgbjtRAuOuKDwbmfTiBS_fokcA) (18.7.2022).

YOUNG-SCHOLTEN, MARTHA – PEYTON, JOY KREEFT 2020: Introduction. Understanding adults learning to read for the first time in a new language. Multiple perspectives. – Joy Kreeft Peyton & Martha Young-Scholten (toim.), *Teaching adult immigrants with limited education. Theory, research and practice* s. 1–10. Bristol: Multilingual Matters.

ZIMMERMAN, DON H. 1999: Horizontal and vertical comparative research in language and social interaction. – *Research on Language and Social Interaction* 32 (1–2) s. 195–203. <https://doi.org/10.1080/08351813.1999.9683623>.



# LIITTEET

Liite 1: Puheen litterointimerkit

Liite 2: Suostumus tutkimusaineiston käyttöön.



# Liite 1. Puheen litterointimerkit

## Sävelkulku

Prosodisen kokonaisuuden lopussa:

. laskeva intonaatio  
, tasainen intonaatio  
? nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

↑ seuraava jakso lausuttu ympäristöä korkeammalta  
↓ seuraava jakso lausuttu ympäristöä matalammalta  
joo (alleiviivaus) painotus

## Päällekkäisyydet ja tauot

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

## Puhenopeus ja äänen voimakkuus

>ei< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso  
<ei> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso  
r:: (kaksoispisteet) äänten venytys  
°joo° (astemerkit) ympäristöä vaimeampaa puhetta  
JOO (kapiteelit) äänen voimistuminen

## Hengitys

.hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1-sekuntia  
hhh uloshengitys  
.joo sana lausuttu sisäänhengittäen

## Nauru

hehe naurua  
j(h)oo suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse on nauraen lausutusta sanasta

£joo£ hymyillen sanottu sana tai jakso

**Muuta**

jo- (yhdysviiva) sana jää kesken

(joo) epävarmasti kuultu jakso

(-) sana, josta ei ole saatu selvää

(--) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää



## Liite 2. Suostumus tutkimusaineiston käyttöön





# TAMPEREEN YLIOPISTO

## SUOSTUMUS TUTKIMUSAINIESTON KÄYTTÖÖN / Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa

Annan luvan käyttää tutkimusaineistona videonauhoitusta keskustelusta, jossa olin mukana.

Luvan ehdot ovat seuraavat:

- Videonauhoitetta käytetään tutkimusaineistona **Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa** -projektissa sekä muussa kielen oppimiseen ja vuorovaikutukseen liittyvässä tutkimuksessa.
- Nauhoitteita käsitellään luottamuksellisesti ja vuorovaikutukseen osallistujien anonymiteetti taataan tutkimuksen tuloksia raportoitaessa.
- Kun tutkimuksesta raportoidaan suullisesti (konferensseissa, seminaareissa) videomateriaalia voidaan kuitenkin näyttää niin, että keskustelijat ovat tunnistettavissa (kasvojen ja äänen perusteella), *ellette halua tätä erikseen kieltää*.
- Tutkimusluvan voi peruuttaa milloin tahansa ottamalla yhteyttä hankkeen tutkijoihin (yhteystiedot alla). Jos haluatte peruuttaa luvan, nauhoite tuhotaan, eikä siitä jää tietoja kenenkään käyttöön.
- Tutkimusaineistoa säilytetään Tampereen yliopiston viestintätieteiden tiedekunnassa siten, että ulkopuolisilla ei ole siihen pääsyä.

Tampereella \_\_\_ / \_\_\_ 2018

Osallistujan nimi \_\_\_\_\_

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Yhteystiedot (sähköposti) \_\_\_\_\_

Vastuullinen tutkija

Tutkija

Niina Lilja  
Yliopistonlehtori  
Viestintätieteiden tiedekunta  
Tampereen yliopisto  
niina.lilja@uta.fi

Laura Kananen  
Väitöskirjatutkija  
Viestintätieteiden tiedekunta  
Tampereen yliopisto  
laura.el.kananen@staff.uta.fi

En myönnä lupaa videoiden näyttämiseen konferensseissa siten, että olen tunnistettavissa



# JULKAISUT



# JULKAISU I

## **Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit aikuisten S2-lukutaito- opiskelijoiden luokkahuonevuorovaikutuksessa**

Laura Eilola

Virittäjä 2020, 124 (2) s. 243–277.  
<https://doi.org/10.23982/vir.77994>

**Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.**





## JULKAISU II

### **The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction**

Laura Eilola – Niina Lilja

The Modern Language Journal 2021, 105 (1) s. 294–316.

<https://doi.org/10.1111/modl.12697>.

**Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.**



---

# The Smartphone as a Personal Cognitive Artifact Supporting Participation in Interaction

LAURA E. EILOLA<sup>1</sup>  AND NIINA S. LILJA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Tampere University, Faculty of Information Technology and Communication Science, Kanslerinrinne 1, Tampere, 33114 Finland Email: laura.eilola@tuni.fi

<sup>2</sup>Tampere University, Faculty of Information Technology and Communication Science, Kanslerinrinne 1, Tampere, 33114 Finland Email: niina.lilja@tuni.fi

---

This article uses multimodal conversation analysis to investigate how the smartphone as a personal cognitive artifact features in second language (L2) use and learning. The data come from a pedagogical intervention that was organized as part of an integration learning course for adult L2 students with emerging literacy. The purpose of the intervention was to guide the students to participate in everyday interactions outside the language classroom and to learn from them. The analysis concentrates on a focal student's smartphone use during different phases of the intervention and offers a detailed account of how the smartphone provides affordances for the student to formulate recognizable social actions and participate in different phases of the pedagogical activity. The analysis adds to our current understanding of the role of mobile technology in L2 learning and illustrates how experiential pedagogy supports language learning as social activity. The findings can be used in designing pedagogical practices that support L2 students to develop their interactional competences on the basis of their own needs and goals.

**Keywords:** smartphone; multimodality; learning in interaction; conversation analysis; second language; adult L2 learners; cognitive artifact

---

SMARTPHONES ARE UBIQUITOUS IN today's society. They affect human sociality in many ways and serve new forms of participation by altering the ways people access knowledge and engage in different interactions at the same time (Raclaw, Robles, & DiDomenico, 2016; Sahlström, Tanner, & Olin-Scheller, 2019). Smartphones and screen-mediated sociality more generally are

also affecting pedagogical spaces. Smartphones enable access to interactions and information beyond the classroom, and language learners use technology in innovative and often unexpected ways (see Dooly, 2018). However, even if there is evidence of the positive effects that technology may have on language use and learning (see Thomas et al., 2013), our understanding of how smartphones and other mobile devices are used in everyday co-present interactions and of how technology-mediated learning processes unfold remains limited.

This article adopts a multimodal conversation analytical perspective to analyze how a second language (L2) and literacy learner of Finnish uses their smartphone as a cognitive artifact that supports their participation in interactions in the language classroom and beyond; that is, 'in-the-wild' (see Wagner, 2015, 2019). We use the term *cognitive artifact* to refer to smartphones as man-made objects that support users by providing affordances for formulating social actions,

---

*The Modern Language Journal*, 105, 1, (2021)

DOI: 10.1111/modl.12697

0026-7902/21/294-316 \$1.50/0

© 2021 The Authors. *The Modern Language Journal* published by Wiley Periodicals LLC on behalf of National Federation of Modern Language Teachers Associations, Inc.

This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs License, which permits use and distribution in any medium, provided the original work is properly cited, the use is non-commercial and no modifications or adaptations are made.

---

remembering, and learning (Norman, 1991). Our analysis illustrates how the affordances of the smartphone support the focal participant in formulating social actions in interactions in the classroom and everyday contexts. The analysis also shows how the smartphone figures in a learning project the focal participant carries out across different encounters.

The data for the analysis come from an ethnographic project with a group of adult L2 learners with emerging literacy and comprise a set of video recordings from a pedagogical intervention that was organized as part of integration training courses for newcomers.<sup>1</sup> The pedagogical intervention aimed at developing ways of bridging the language-use environments in the classroom and everyday encounters that are relevant in adult migrants' life-worlds. It also aimed to support the L2 learners in finding ways to participate in different interactions in their everyday lives, using the language of their new home country, and seeing how these interactions could work as language-learning opportunities. The intervention consisted of three phases: preparing for a service encounter in the marketplace, participating in that interaction and video recording it, and then reflecting on it in retrospective discussions back in the classroom.

The number of adult L2 learners with emerging literacy is vast: It is estimated that there are 773 million adults with emerging literacy in the world today (UNESCO Institute for Statistics, 2020). Many of these individuals live in conflict areas and are therefore forced to migrate to other countries. In their new home countries, they face the need to acquire a new language and engage in new kinds of literacy practices at the same time. Studies investigating how these individuals navigate the complex demands of various interactions in classrooms and beyond in their L2 are only beginning to emerge (Bigelow & King, 2014; Bigelow et al., 2017; Gonzalves, 2020; Hellermann, 2018a, 2018b; Hellermann & Harris, 2015; King, Bigelow, & Hirsi, 2017; Pettitt, 2017). The few existing studies analyzing the use of technology by adult L2 learners with emerging literacy has indicated the omnipresence and importance of mobile phones for their literacy practices (see Artamonova & Androutsopoulos, 2020; Pettitt, 2017). This article aims to contribute to this emerging area of research by providing understanding of how the situated use of smartphones augments the resources available for social action and supports adult L2 learners, enabling them to participate in interactions and learn from them. We see the focal learner's smartphone use in our data as an example of the sophisti-

cated digital literacy practices that are part of their linguistic repertoire (see Rowsell et al., 2013).

- RQ1. How does the L2 learner with emergent literacy use their smartphone as a cognitive artifact in pedagogical interactions?
- RQ2. How do smartphones as cognitive artifacts augment the resources available for social action, enabling L2 learners to participate in interactions and to learn from them?

Our analysis is based on the understanding of human cognition as distributed and extended (Clark & Chalmers, 1998; Hutchins, 1995). By analyzing how the focal learner participates in interaction and uses his smartphone in formulating social actions, we aim to show what the ideas of distributed and extended cognition mean at the very practical level of face-to-face interaction. We argue that the appropriate use of personal cognitive artifacts can be seen as part of interactional competence, that is, the "*ability for joint action* [emphasis in original] that is contingent upon the details of social interaction people participate in" (Pekarek Doehler, 2019, p. 30). Interactional competence is thus not an individual phenomenon but emerges in interaction between participants and is situated and context bound. Our analysis adds to this understanding by providing new perspectives on how the environment and its materials, such as smartphones as personal cognitive artifacts, may figure in formulating joint action. These new perspectives have pedagogical implications, as they highlight the importance of equipping L2 learners with methods for producing joint social action not only with the help of other people, but also with the support of the environment and artifacts that are always there, such as smartphones.

#### THE USE OF TECHNOLOGY IN INTERACTION AND LANGUAGE LEARNING

Previous studies on smartphone use in social interaction have analyzed how the affordances provided by smartphones structure social interaction (DiDomenico & Boase, 2013; Raclaw et al., 2016; Raudaskoski, 2009). Mobile devices are wireless and easy to carry, and therefore they make it possible to seek and share information whenever needed (see, e.g., Raclaw et al., 2016). However, since phones are personal devices, participants do not usually have equal access to them in face-to-face interaction and this may shape the participation frameworks (Thorne et al., 2015).

Smartphones also make it possible to include participants who are not physically present in the situation and to take part in many simultaneously ongoing interactions (Dooly, 2018; Sahlström et al., 2019).

In the analysis to follow, we will showcase the use of a smartphone as a personal cognitive artifact. The notion of ‘cognitive artifact’ stems from the work of Norman (1991) and refers to man-made objects that mediate our reasoning and understanding. Examples of cognitive artifacts embedded in our everyday life include road signs or way-finding signage in public buildings and personal objects such as grocery lists. The notion of cognitive artifacts implies the idea that the material environment is important in human cognitive processing. The same idea is constitutive of a cluster of recent theories in cognitive sciences and the philosophy of mind. This bundle of theories is often referred to as the theory of 4E cognition—that is, cognition as embodied, enacted, embedded, and extended (see Clark & Chalmers, 1998; Telakivi, 2020). The 4E theory challenges the idea of cognition as brain bounded and instead sees cognition as fundamentally embodied, situated, and socially shared. Cognition is ‘embodied’ as our body both enables and shapes our perceptions of the world, and it is ‘enacted’ through our actions in the environment (see Varela et al., 1991). The idea of cognition as ‘embedded’ in social contexts comes close to the notion of distributed cognition (Hutchins, 1995). In a seminal study, Hutchins (1995) analyzed how the processes of problem solving were collectively organized and accomplished in the complex material environment of a U.S. Navy ship. He emphasized the idea that our cognitive capacities are not individual but are rather embedded in social practice, in interactions between people and material and physical contexts (see also Hellermann et al., 2019).

The most radical part of the 4E theory is the thesis of cognition as ‘extended.’ In their well-known essay “The extended mind,” Clark and Chalmers (1998) argued that the environment (including artifacts) should not be seen merely as an aid in human cognitive processes but as a central part of them. This view is radical because it encompasses all the other parts of the 4E theory and argues most clearly for the role of the environment as a constitutive part of cognitive processes. In line with this view, cognitive artifacts, such as smartphones, could be seen as ‘extensions of individuals’ (see Clark & Chalmers, 1998; Telakivi, 2020).

The 4E theory of cognition has influenced conversation analysis in L2 acquisition research (CA-SLA) in recent years, and it has important theoretical and methodological consequences (see Eskildsen & Markee, 2018). First, it invites us to rethink the cognitive processes related to language learning. If cognition is understood to be distributed among people, environments, and artifacts, then language use and learning should also be regarded as a social and shared process and analyzed as such. Second, if cognitive processes are embedded in social practice and enacted in interaction, they should also be (at least partly) observable in how people act together and how they use the artifacts that are relevant for their meaning making (see also Hellermann, 2018a).

In this article, we analyze the use of the smartphone as a personal cognitive artifact with the methods of multimodal CA, which allow us to scrutinize how the focal participant, Ali, orients to using his phone during the different phases of a language-learning task. He first notices a phrase in the classroom interaction and treats it as a ‘learnable’ (see Majlesi, 2018; Majlesi & Broth, 2012) by repeating it, translating it from Finnish into Arabic with the help of the Google voice recognition application on his phone, and saving the result on his phone as a picture. This makes it possible for him to use the phrase again in subsequent interactions. As a personal cognitive artifact, the smartphone thus provides the focal participant with resources for remembering and using the language he is learning. In this use, the phone is an artifact rather similar to a notebook but with affordances that also extend Ali’s cognitive abilities with applications that make it possible for him to process the learnable in many languages—that is, in both Arabic and Finnish (see also Bigelow et al., 2017; Pettitt, 2017)—and to remember it later. The detailed multimodal analysis of Ali’s contributions to interaction inside and outside the classroom makes it possible to observe how he makes use of the smartphone as a personal artifact and how this allows him to use his emerging L2 in meaningful and relevant ways (see also Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015).

Our analysis is also motivated by the observation that to date, relatively little is known about how L2 learners with emerging literacy use their smartphones or how the use of mobile technology may possibly support their L2 use and learning. Some observations have been made, however. In a recent study, Artamonova &

Androutsopoulos (2020) followed the smartphone use and language practices of groups of refugees in Germany. The participants were heterogeneous and included L2 literacy learners. The analysis illustrates that to some extent the phone's affordances steer the digital literacy practices the participants engage in. The affordances are the possibilities and constraints delimiting the use of an object (Hutchby, 2001). In the case of a smartphone, these are both material and functional. On the one hand, the affordances are connected to the phone's physical characteristics, such as the size of the screen and keyboard. On the other, the possible uses of the phone are also defined by the applications downloaded on it. The touch screens and flexible keyboards of smartphones have been identified as affordances that facilitate the use of smartphones by users with emergent literacy (Artamonova & Androutsopoulos, 2020; Smyser, 2019). Pettitt (2017) has also shown that in a classroom context, the pictorial and video resources as well as the spoken-language applications of the smartphone were central for L2 students with emerging literacy. The participants in the study used their mobile devices for both academic and nonacademic purposes. They took photos of class texts and shared pictures and videos to accomplish tasks and tell stories. Our analysis adds to this accumulating line of research and shows that the voice recognition features of the phone are relevant for L2 users with emerging literacy.

## THE STUDY

### *Data and Participants*

The data for the research presented in this article come from a video-ethnographic project with adult L2 literacy students in Finland who took part in integration training language courses. The group of participants consisted of 16 students, and the fieldwork with them lasted for 8 months, during which the group's language classes were regularly video recorded. Most of the students were originally from Iraq and Syria, and they had migrated to Finland either as asylum seekers or refugees. The linguistic and literacy resources of the participants had been tested before the language classes, and on the basis of the tests they were identified as literacy learners, that is, learners who need support in acquiring literacy practices relevant to their new home country. The Latin alphabet was new to them all and they had no or interrupted history of formal schooling in their home countries.

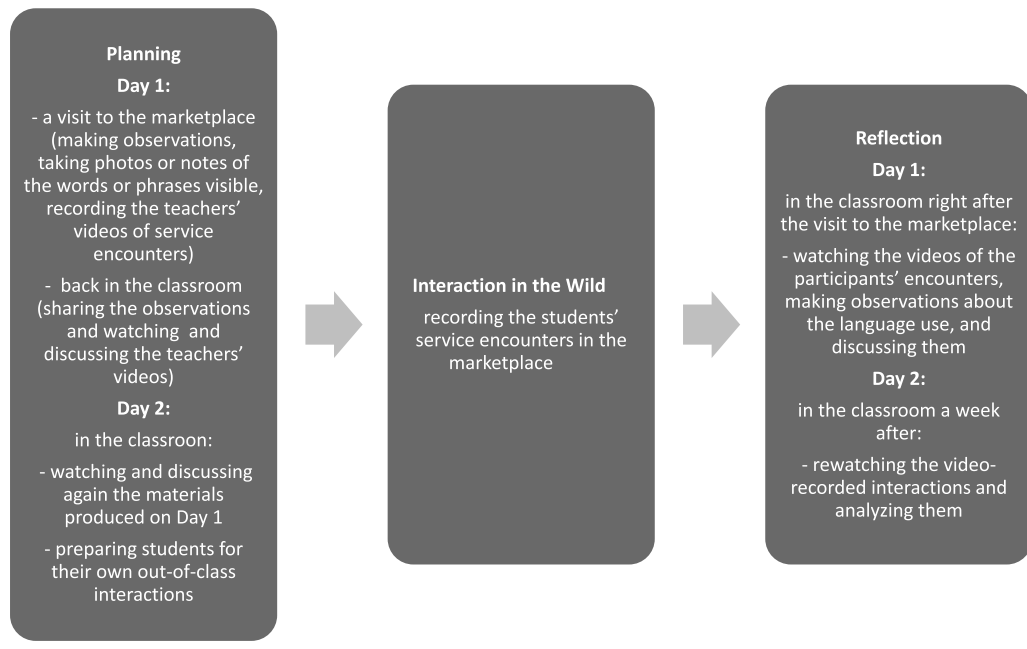
The ethnographic fieldwork involved regular participant observation in the classroom (by the first author) and cooperation with the teachers of the classes. The focal dataset comes from a pedagogical intervention that took place toward the end of the training and 8-month fieldwork period. By this time, all participants had acquired some Finnish, and soon after the pedagogical intervention, the participants were all tested and assessed as having achieved the overall language proficiency level of A1 in the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001). The individual proficiency profiles varied, however, and some still struggled even with mechanical reading and writing skills.

The pedagogical intervention was based on the ideas of experiential learning that highlight the learner's active role and the importance of reflection for learning (Hall, 2019; Knutson, 2003).<sup>2</sup> It was motivated by the observation that for newcomers to Finland—and in particular, those with asylum seeker or refugee backgrounds—it is very challenging to find opportunities to use Finnish outside language classrooms and to create social networks with locals (see Lilja, 2018). The intervention was designed as a three-phase project that involved a visit to a marketplace. During the intervention, the first author was teaching the students together with a teacher from the language education institution in which the ethnographic fieldwork and pedagogical intervention took place. This departed from the group's routines, since the researcher did not normally teach the class. However, the participants were used to her presence in the classroom and regularly sought her assistance in their learning.

The intervention started with a visit to a marketplace where the teachers guided the students to make observations about the language they saw and heard. The students were also asked to take photos and make notes of words and phrases visible on different signs. The teachers video recorded their own service encounters at a fruit stall. Back in the classroom, the observations were shared, and the teachers' videos were watched and discussed by the whole group to prepare the students for their own similar interactions. The students were also instructed to think about questions they would like to ask during the next visit to the marketplace.

The second phase of the intervention again took place in the marketplace where the students engaged in service encounters that were

FIGURE 1  
Phases of the Intervention [Color figure can be viewed at wileyonlinelibrary.com]



video recorded by the teachers. The third phase, reflection, took place back in the classroom. It was carried out on two different occasions: right after the students' visit to the marketplace on the same day, and again 1 week after the visit. Both times, the videos of the participants' real-life encounters were watched by the whole group, and the students were encouraged to make observations about the language use in the interactions in a whole-class conversation. Figure 1 illustrates the different phases of the intervention.

In the analysis to follow, we will concentrate on the interactions of the focal student, Ali. He had moved to Finland from Syria and had some interrupted history of formal schooling there. By the time of the pedagogical intervention, he had developed basic reading and writing skills in both Finnish and Arabic (his overall proficiency level in Finnish being A1). According to our observations, he is an active student who engages in different literacy practices enthusiastically. This is also observable in the excerpts in the analysis to follow. We selected Ali to be the focal student in the analysis because we observed that he used his smartphone throughout the pedagogical experiment and was very successful in his participation

in different interactions. His smartphone use for language-learning purposes was exceptional in the focal group. Our interest in smartphone use as a cognitive artifact was data driven (on the methodological principles of conversation analytical methodology, see, e.g., Sidnell, 2010).

#### *Ethical Issues*

Ethical issues merit much consideration when doing research with participants who may be vulnerable. It is important to be sensitive in all choices made in the research setting (see Bigelow & Tarone, 2004). The same applies to video-ethnographic research more generally (Aarsand & Forsberg, 2009). We began the ethnographic fieldwork with a researcher being present in the classroom and making the acquaintance of the participants. After a couple of weeks of observation, the possibility of video recording was discussed. Easy Finnish and interpreters were utilized to explain the idea of the study at this point. All but three students gave their consent for video recordings, although the three who did not want to be video recorded gave their consent for audio recording. A decision was made to place the

cameras so that they did not capture the embodied actions of the participants who had not given permission for video recording. Orally requested consent was documented either by video or audio recording, depending on the form of permission the participant provided. The research and video recording were discussed again many times during the fieldwork, and the students had opportunities for discussion with the researcher whenever they wanted because the researcher was present in the classroom regularly. All the clerks involved in the service encounters in the marketplace were informed in advance about the purpose of the study, and they all gave consent for the video recordings.

### *Methods of Analysis*

Our main method of analysis is multimodal CA, which provides us with the analytical tools to pay attention not only to language but also to gestures, gaze, body postures, movement, and the manipulation of objects, and to consider them in relation to the material ecologies of the analyzed interactions (see Mondada, 2018, 2019). Conversation analytical research is concerned with the members' competencies that underlie ordinary social activities. In other words, the interest is in discovering how participants design their social actions to be recognizable and accepted by others (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015).

The multimodal transcription conventions developed by Mondada (2018; n.d.) have been used in transcribing the data (see the Appendix). These conventions are based on the conversation analytical transcription system developed by Jefferson (2004), but in them, the participants' embodied actions are also annotated. The base line of the transcript shows the temporal unfolding of verbal actions and the embodied actions are annotated in relation to that (Mondada, n.d.). Screen captures from the videos illustrate the use of relevant multimodal resources, especially the focal participants' orientation to their smartphone. A gloss line is added in between the original line and translation when relevant. The video-ethnographic information about the participants has informed the analysis, but it is not used as evidence that would somehow confirm the observations (see the discussions in Waring et al., 2012, and in Maynard, 2003). Rather, the ethnographic process has helped us in designing the pedagogical experiment from which the dataset originates and, in some cases, in getting the

participants' own perspectives on what they are doing.

### USING THE SMARTPHONE AS A COGNITIVE ARTIFACT IN INTERACTION

In the following analysis, we show how the focal student, Ali, uses his smartphone as a cognitive artifact in the different phases of the pedagogical activity. We begin the analysis by showing how Ali poses a question about the opening hours at an ice cream stand and relies on his phone to formulate the question (Excerpts 1a and 1b). We focus on the question about the opening hours because, in the analysis, we noticed that Ali used his smartphone as a resource that supported him in posing the question. We then started to trace how he prepared to ask this question in the classroom prior to the visit to the marketplace and how he then again talked about the question in retrospective discussions. We noticed that the phone figures as a relevant artifact in all of these interactions. For these reasons, we then decided to scrutinize Ali's use of his smartphone in detail.

We begin the analysis with an excerpt from Ali's video-recorded interaction in the marketplace. While this interaction is not chronologically the first one in which Ali orients to his phone to learn the phrase about the opening hours, we begin the analysis with this excerpt as it was particularly this out-of-class interaction when we first observed Ali's smartphone use for language-learning purposes. We will then show how Ali has prepared for this question in the classroom (Excerpt 2) and how the question is again discussed during the reflection phase of the pedagogical intervention (Excerpts 3–5). The analysis illustrates how the trajectory of learning a particular way of asking about opening hours evolves from noticing the focal phrase through using it with the support of the smartphone, to reflecting on it and making connections to other similar kinds of ways of phrasing the same question.

#### *Interaction in the Marketplace*

Excerpt 1 illustrates how Ali orients to his phone while formulating the question about the opening hours of the ice cream stand in the marketplace. Prior to posing the focal question (Excerpt 1b, 70), Ali had already placed his order: He had ordered one scoop of chocolate ice cream. Excerpt 1a shows how Ali orients toward his smartphone while the clerk prepares the ice cream for him.



## EXCERPT 1a

Ali's gaze \*

Ali's embodied conduct +

Clerk's embodied conduct ^

48 CLE **haluutko** \***voh:veliin vai** \***kuppiih**  
 do you want it in a cone or in a tub  
 ali \*gaze toward the cone \*gaze twd the tub->

49 ALI \***°ha+luan°#**  
 I want  
 ->\*gazes twd the cone->  
 +points to the cone->  
 fig #fig.2

50 +**^(.) ^**  
 ali ->+  
 cle ^nods^

51 CLE **^joo h^**  
 yeah h  
 ^nods ^



FIGURE 2

52 **^(1.0)**  
 cle ^puts the tub away and takes the ice cream scoop in RH->

53 **^^+ #(~13) +(~7.0)^**  
 cle ^takes the cone in LF, turns to the left, walks (away from video)  
 ali \*gaze to mobile phone->  
 +browses the phone +stops browsing  
 cle ^walks back to counter with ice cream in hand->  
 fig #fig.3



FIGURE 3

54 CLE **^↑nä:in ↑ole hyvä^**  
 like this here you are  
 ^hands the IC toward Ali  
 and places it on the counter^

In Excerpt 1a, the clerk inquires whether Ali wants the ice cream in a cone or a tub (48). Ali points toward the cone saying *haluan* 'I want' (49, Figure 2), and the clerk acknowledges the answer (51), takes the cone in her hand, and walks toward the freezers behind her to prepare the ice cream (53). At this point, Ali turns his gaze toward his phone, which he is holding in his left hand, and starts to browse the phone with his right index finger (53, Figure 3). He continues to browse the phone for about 13 seconds and then stops and

looks at the screen. He turns his gaze toward the clerk as she comes back and places the ice cream on the counter (54).

After having placed the ice cream on the counter, the clerk announces the price. Ali puts his phone on the counter, takes money from his pockets and hands it to the clerk (this payment sequence is omitted from the transcript to save space). Excerpt 1b begins with the clerk thanking him for the payment (66). The excerpt illustrates how Ali gazes toward his

EXCERPT 1b

66 CLE kiitos paljo^  
 thanks a lot  
 ^turns to her left, walks->

67 ALI °kiitos:°  
 thank you

68 (0.6) +#(.)\* # (~3.0)  
 ali +takes the phone from the counter  
 \*gazes at the screen of the phone->  
 fig #fig.4#fig.5



FIGURE 4



FIGURE 5

69 CLE ^°noin euro takasin oleh hyvä°^=  
 like that one euro back here you are  
 ^gives the change to ALI ^

70 ALI =mihin aikaan \*+on auki  
 what.ILL time.ILL be.3SG open  
 what time is open  
 \*gazes toward the ice cream menu->  
 +points to the menu with RH->

71 \*(0.6)  
 ali ->\*gaze twd CLE->

72 CLE ^anteeks?=  
 pardon  
 ^gaze to ALI, leans fwd (until the end of excerpt)

73 ALI =mihin aikaa on: (.) <auki>  
 what.ILL time.ILL be.3SG open  
 what time is (.) open

74 (.)

75 CLE yhdeksään asti (.) ^[illalla] ^  
 until nine (.) in the evening  
 ^nods twice^

76 ALI [(- )]

77 ALI +illalla?  
 in the evening  
 +lifts eyebrows

78 CLE joo?  
 yeah

smartphone before asking the focal question (68–70).

When Ali has handed the payment to the clerk, the clerk turns left and walks to the cash regis-

ter (66). At the same time, Ali takes the phone from the counter and starts looking at the screen again (68, Figures 4 and 5). This time, he does not browse the phone, however. As the clerk comes

back and hands the change to Ali (69), he poses the focal question (70). Ali thus asks the focal question sequentially right after the clerk has handed him the change. The expected action at this point would have been to thank the clerk for the change, as the clerk's offering of the change is recognizable as the first action (see Koivisto, 2009). In place of the 'thank-you' turn, however, Ali poses the question about the opening hours. The question is latched on to the clerk's verbal turn. For these reasons, the question appears rather unexpected in this sequential context. This is also evidenced in the clerk's reaction: She produces an open-class repair initiator and leans forward toward Ali (72). Open-class other initiations of repair occur regularly after sequentially unexpected turns (see, e.g., Drew, 1997). Next, Ali repeats the focal question in a slower tempo (73), after which the clerk produces an answer (75).

In terms of its grammatical structure, Ali's question is missing a subject. However, his pointing gesture toward the ice cream menu and the overall context of the interaction make it quite clear that he is talking about the opening hours of the ice cream stand. In her answer, the clerk announces the closing time: The stand is open until "nine [o'clock] in the evening." Ali acknowledges the answer by repeating the adverbial *illalla* 'in the evening', after which the interaction moves toward its closing.

In Excerpts 1a and 1b, Ali thus orients to his phone twice. He first browses the phone and looks at its screen while the clerk prepares the ice cream (Excerpt 1a, 53) and then again just before posing the focal question (Excerpt 1b, 68). It is important to note that Ali only orients to the phone while the clerk is busy with something else and not while he is actually interacting with her.

FIGURE 6  
Ali's Smartphone Screen



The timing of Ali's question in the place of a thank-you turn made us as analysts think that he is reading the question from the smartphone screen. However, the screen of Ali's phone is not observable in the video recording. Therefore, we contacted Ali after the pedagogical intervention, showed him the video, and asked him to explain what he is doing with his phone. In line with our analysis, he reported that before this interaction, in the classroom, he had uttered the phrase to his phone in Finnish, used the Google Translate application to receive both an audio and written Arabic translation, and saved the phrase on his phone as a screen capture (see Figure 6). He also reported that in this interaction, he first searched for the question on his phone and then read it from the screen before asking it. Next, we will

show how Ali noticed the focal phrase in classroom interaction and saved it on his phone for future use.

#### *Preparing for the Marketplace Interaction*

The pedagogical intervention began with the group visiting the marketplace and taking photos of the language observable. Ali had taken a photo of the coffee stand opening hours sign (see Figure 7). One of the teachers had also asked about the opening hours of this stand in her video-recorded interaction. The same interaction was watched in the classroom by the whole group as the students prepared for their own interactions in the marketplace.

FIGURE 7  
Ali's Photo Showing Opening Hours of Coffee Stand



Excerpt 2 comes from a whole-class discussion in which Ali's photo of the opening hours is looked at together. Prior to the excerpt, the concept of 'working days' has been discussed, since the opening hours of working days differ

from those of Saturday and Sunday, according to the sign. In Excerpt 2, this discussion continues. The excerpt illustrates how Ali notices the focal question (45) and repeats it to his smartphone and to the Google Translate application (54).

## EXCERPT 2

Ali's gaze \*

Ali's embodied conduct +

- 29 TEA1 **mi-mitä?** **mi**↑**tä** **voit** **kysyä**.  
wh-what what can you ask
- 30  
(1.3)
- 31 TEA1 **jos** **et** **tiedä:?** (.) **mikä** **ke-** (.) **mitä** **kysyt**.  
if you don't know (.) what (.) what do you ask  
(5 lines omitted)
- 38 TEA2 **mitä** TEA1 **kysyi** **eilen**,  
what TEA1 asked yesterday
- 39 JAM **mitä:** **auki::**  
what open
- 40 TEA2 **kun** **osti** **kahvia** **ja** **muj**[kkia,]  
as (she) bought coffee and doughnuts
- 41 JAM [mitä ], **mitä** **auki:**  
what.PAR what.PAR open  
what what open
- 42 TEA1 ↑**joo** (.) **mi-** **mihin** <**aikaan**>  
what.ILL time.ILL  
yeah (.) wh- what time
- 43 JAM **mi-**[**ai(k)aa** ]  
wh- time
- 44 TEA1 [**on** **auki.**] (.) **mihin** **aikaan** **on** **auki.**  
be.3SG open what.ILL time.ILL be.3SG open  
is open (.) what time is open
- 45 ALI **mihin** **aikaan** **on** **auki.**  
what.ILL time.ILL be.3SG open  
what time is open
- 46 TEA1 **mihin** **aikaan** **on** **auki.**  
what.ILL time.ILL be.3SG open  
what time is open
- 47 TEA1 \***joo**, (.) **hyvä?**+  
yeah good  
ali \*gazes toward his smartphone-> (55)  
+leans forward to the smartphone-> (55)
- 48  
(0.5)
- 49 TEA1 **hyvä** **hyvä**,  
good good
- 50  
(1.0)
- 51 TEA1 **no**, **siinä** **oli** (**nyt** **niitä**) **jäätelöi**↑**tä**  
well, there were (those) ice cream portions (now)
- 52  
(0.5)
- 53 TEA1 <**kukkia?**>,  
flowers
- 54 ALI **mihin** **aikaan** **on** **auki.**  
what.ILL time.ILL be.3SG open  
what time is open ((talking to his phone))
- 55 TEA1 **mihin** **aikaan** **on** **auki.** (.) **joo.**  
what.ILL time.ILL be.3SG open PRT  
what time is open (.) yeah

The teacher invites the students to think about how to ask about the opening hours (29–31). The students provide partial answers (in omitted lines 32–37) and the co-teacher guides them to recall how that question was asked in the video they had just watched (38, 40). After a response by a student, Jamal (39, 41), the teacher articulates the question herself (42, 44) and thus provides the students with a model for formulating the question.

As soon as the teacher has provided the model, Ali repeats it (45). His actions after this repetition are relevant for our analysis: He leans forward toward his smartphone (47 onwards) and repeats the phrase, speaking to his phone (54). According to his own report, the application provides the Arabic translation of the phrase (both in spoken and written form) and he regularly takes screenshots of the results and saves them on his phone for later use. Even though this action is not observable in the video, according to his own report, he also did it here and the result of this activity is evidenced in Figure 6. The teacher hears Ali's repetition and acknowledges it by repeating the phrase once again (55).

It has long been argued that in order to learn, learners must consciously pay attention and notice the language relevant for their learning process (see Schmidt, 2012). In L2 acquisition research, attention and noticing have been mostly analyzed as individual phenomena—that is, as something that happens privately. More recently, however, CA-SLA studies have also illustrated how noticing can be co-constructed as bodily actions (Kääntä, 2014) and how noticing in everyday interactions usually involve repetition of the noticed language items and lead to further talk about language use (Greer, 2019). In Excerpt 2, the process of noticing is interactional from the start as the teacher calls for the students' attention and the students in turn actively respond to her call. Ali's orientation to the relevance of the focal phrase is also observable in his actions as he first repeats the focal phrase (45), leans forward to his phone, and repeats the focal phrase to his phone (54). These actions show that Ali orients to the focal phrase as being important for his own learning process.

The interaction in Excerpt 2 is the first occurrence of Ali collecting the focal phrase-related language on his phone in our dataset. He uses the affordances of the phone to translate the focal phrase into his first language and to save it as a note. Soon after Excerpt 2, other students leave the classroom for a lunch break, but Ali remains and starts writing something in his notebook. We mention this here because the notebook again be-

comes relevant in the reflection phase of the pedagogical intervention (see Excerpt 5).

### *Reflecting on Marketplace Interactions*

Next, we will move on to analyzing Ali's smartphone use in the last phase of the three-phase pedagogical intervention. The focal phrase about the opening hours was revisited during the retrospective discussions in the classroom. The retrospective discussions were meant to serve as situations for reflection—that is, for analyzing the marketplace interactions and for gaining a deeper understanding of the language use in them (see Knutson, 2003; Walsh & Mann, 2015)—and took place twice: right after the students' visit to the marketplace and then again after 7 days. Excerpts 3 and 4 come from the first retrospective discussion that took place the same day as the marketplace visit. The excerpts illustrate how Ali orients to his smartphone to remember the focal phrase, use it, and learn about other ways to ask for the opening hours.

Excerpt 3 comes from a situation in which one of the video-recorded marketplace interactions has been watched after the visit. In the video, the question about the opening hours was not asked, but the person interacting in it (Jamal) was encouraged to ask it by his fellow student Musa. Ali was present in the marketplace situation but did not say anything. When the video ends, everyone applauds, and the teacher compliments the student in the video (Jamal) for having been brave (23).

After the teacher's praise of Jamal's courage, Ali makes a comment about Jamal's video (30–38). He starts the comment by articulating the name of a fellow student, Musa, by pointing in Musa's direction and simultaneously articulating the noun *kysymys* 'question' (30). He then glances toward Musa (31) and continues verbally by producing the beginning of the phrase about the opening hours *mihin aika on* 'what time is,' and by pointing toward Musa (see Figure 8, Figure 9). Next, Ali turns his gaze toward the phone (36) and then produces the focal phrase as a whole, observably reading it from his phone screen (37).

In Excerpt 3, the smartphone thus supports Ali's participation in the whole-class discussion and helps him to make an observation about the language use of a peer student. According to our interpretation, he is saying that in the situation observable in the video, Musa had encouraged Jamal to ask about opening hours. After having articulated the beginning of the focal question

EXCERPT 3

Ali's gaze \*  
 Ali's embodied conduct +

21 TEA2 hyvä: †Jama: : \*1  
 well done Jamal  
 ali ->\*gazes twd smartphone-> (23)

22 ASI hyvä, [sama, sama (-)]  
 good same same

23 TEA1 [Ja-\*Jamal ] oli rohkea?  
 Jamal was brave  
 ali ->\*gazes twd TEA1-> (31)

((appr. 5 lines omitted, during this time ALI is gazing toward TEA1))

29 TEA1 mutta Jamal oli [Jamal oli ]  
 but Jamal was Jamal was

30 ALI [Musa +kysy:mys] +  
 Musa a question  
 +points twd MUS+

31 \* (. )  
 ali ->\*glances twd Mus->

32 TEA1 †joo\*  
 yeah  
 ali ->\*gazes twd TEA1-> (36)

33 SAF hyvä  
 good

34 TEA1 †hyvä  
 good

35 ALI mihin +aika †on: #  
 what.ILL time be.3SG  
 what time is  
 +points at MUS->  
 fig #fig.8

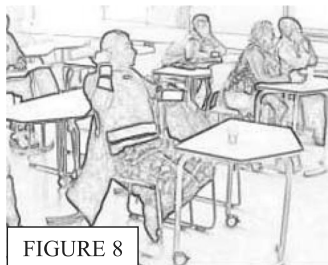


FIGURE 8

36 \* (. ) + (0.5) (2.2) #  
 ali ->\*gazes twd smartphone->  
 ->+  
 fig #fig.9

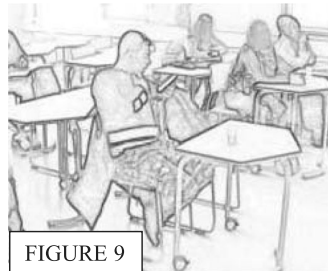


FIGURE 9

37 ALI mihin aika, (.) on: (.) au\*ki,  
 what.ILL time be.3SG open  
 what time (.) is (.) open, ((reads aloud))  
 ->\*gazes twd TEA1->

phrase once (35), Ali orients to his phone and— with its support—is able to produce the entire phrase. Ali's orientation to his phone and the act of searching for the phrase demonstrate two important things: First, it shows that he is able to monitor his own speech production and to notice that there is something missing from the phrase he just uttered. Second, it also shows that Ali knows that he has the help available on the phone. Thus, his actions are an illustration of extended

cognition: With the help of his phone, he is able to formulate the phrase more precisely than without it.

Excerpt 4 shows what happens later in the same retrospective discussion after the class has watched another video-recorded service encounter. The student in the video has also asked about the opening hours of the stand he visited— but this time the question was formulated differently.

## EXCERPT 4

Ali's gaze \*

Ali's embodied conduct +

TEAL's embodied conduct ^

- 10 TEAL1 eli AH- Ahmed kysyy  
so AH- Ahmed asks
- 11 milloin on auki (.) \*milloin on auki  
when is open when is open  
ali \*gazes twd TEAL-> (18)
- 12 ALI (-)
- 13 TEAL1 aam ja hän kysyy [aina monelta]  
aam and he always asks what time,
- 14 ALI [milloin on auki]  
when is open
- 15 TEAL1 monelta au- (.) aukeaa (.)  
what time o- opens
- 16 monelta aukastaan (.) monelta+ au+ki. +  
what time is it opened (.) what time open  
ali +takes phone in hand and sets it  
in front of mouth+
- 17 (1.5) ((the teacher starts writing the phrase on flip chart))
- 18 TEAL1 .hhh aa ja sitten hän +sanoo mit- +\*saman mitä Musalle  
.hhh aa and then she says as- the same as to Musa  
ali +taps the screen  
of the phone +  
->\*gazes twd phone-> (24)
- 19 ALI #milloin [on auki ]  
when is open ((talks to the phone))
- 20 TEAL1 [↑aamulla] kahdeksan?  
in the morning at eight?
- 21 (.)
- 22 TEAL1 \*lauantaina on kello yhdeksän,  
on Saturday it is at nine o'clock  
\*a female voice in Ali's phone says something in Arabic
- 23 >sunnuntaina kello kymmenen.<  
on Sunday at ten o'clock
- 24 \*(2.5)  
ali ->\*glances fwd, then gazes back to phone->
- 25 SAF (Pashto/Farsi to Jamal)
- 26 (0.6) ^ (2.5)  
teal ^turns on the video-> ((video playing until 1. 32))
- 27 ALI milloin on auki +(0.6) +milloin  
when is open (0.6) when  
+puts phone back  
on desk+
- 28 (1.2) \*  
ali ->\*gaze twd the video-> (32)
- 29 MUS (Arabic to SAF)



30 (2.5)

31 ALI milloin sinä tulee (.) milloin on auki  
when you come when is open

32 ^\*+(.)  
teal ^stops the video  
ali ->\*gazes twd TEA1-> (41)  
+raises eyebrows-> (39)

33 TEA1 sitten [ää Ahmed sanoo ]  
then ää Ahmed says

34 ALI [+milloin sinä tulee]  
when you come

35 TEA1 mehua?  
juice?

36 ALI sama?+  
the same?

37 ? °,appelssiini°  
orange

38 TEA1 mm

39 ALI +kysymys  
a question  
->+

40 TEA1 joo?  
yeah

41 ALI \*milloin sinä \*\*tulee +(. ) milloin sinä +auki, +  
when 2SG come.3SG when 2SG open +  
when you come (. ) when you open  
->\*glances twd video\*gazes twd TEA1->  
+beckoning gesture+ +points fwd+

42 [sama? ]  
the same

43 TEA1 [m:^milloin] sinä ^avaat ^  
w-when do you open ^  
^opens her hands in front of her torso  
^puts Hs back together^

44 ^avaa[t, ]#  
open.2SG  
you open  
^opens her hands sideways->  
fig #fig.10

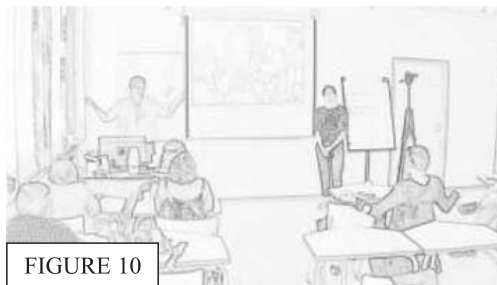
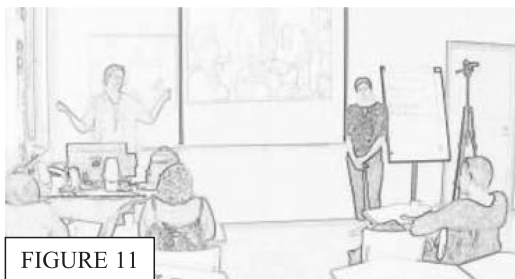


FIGURE 10

45 ALI            +[a^va]at        #            +^  
                   open.2SG  
                   you open  
                   +opens his hands sideways+  
 teal            ->^puts Hs back together ^  
 fig                #fig.11



The teacher stops the video just before line 10 and repeats what the student on the video had said (10–16). She articulates two versions of the question: ‘when is open,’ and ‘what time [the kiosk] is opened.’ She then continues her talk by reporting what the clerk in the situation had answered (18–23). Ali repeats the teacher’s first formulation *milloin on auki* ‘when is open’ (14) and soon after this, takes his phone off the desk, places it in front of his mouth (16), and then repeats the phrase to the phone (19). Soon after this, a female voice speaking in Arabic is audible (22) while Ali watches the phone’s screen. It is thus very likely that he is using the Google voice recognition application again to check the meaning of this other way of formulating the question about the opening hours. The teacher then restarts the video (26).

In overlap with the video, Ali repeats the phrase (*milloin on auki* ‘when is open’) and reiterates the question word once again (27) while putting the phone back on the desk. Moreover, still in overlap with the video, he produces two questions that both begin with the question word *milloin* ‘when’ (31). As the teacher does not react to these turns, Ali repeats one of the questions once more (34) and then announces that he has a question (39). The teacher turns her focus to Ali after the announcement and Ali wants to know whether the phrases *milloin sinä tulee* ‘when do you come’ and *milloin sinä auki* ‘when you open’ are the same (41, 42). The teacher reacts to this by replacing the verb to *come* with the verb to *open* and by inflecting it in second person singular. This way the question asks specifically about the time the kiosk is opened. The teacher also reiterates the inflected verb form *avaat* ‘you open’ and Ali also begins repeating it. While repeating, both the teacher and

Ali gesture by moving their hands away from each other in front of the chest (see Figures 10 and 11). This depictive gesture is first done by the teacher (43, 44) and then repeated by Ali (45). The gestural repetition shows that Ali pays close attention to the teacher’s bodily actions (on repeated gestures in L2 classrooms, see Majlesi, 2015).

Overall, in Excerpt 4, Ali has thus noticed another way of asking about the opening hours. Again, the noticing was supported by the smartphone: As soon as he heard the other formulation for asking opening hours (*milloin on auki* ‘when is open’) in the teacher’s talk, he repeated it (14) and checked its meaning with the Google Translate application (19, 22). After this, he was able to make connections to other questions of the same type that he knew (*milloin sinä tulee* ‘when do you come’), and his active questioning leads to the explanation of the verb *avata* ‘to open.’ This interaction appears relevant for what happens in the reflective discussion that took place 1 week later. Excerpt 5 illustrates this.

In Excerpt 5, the teacher invites Ali to recall what he asked in the marketplace a week before. She gives a hint of the contents of the question by producing an embodied enactment (1–3): She taps her left wrist and gazes toward Ali (see also Tai & Brandt, 2018). Other students start providing answers to the teacher’s questions while Ali is gazing toward his notebook on the desk in front of him (during omitted lines 4–17). He then raises his gaze and produces the phrase *milloin on auki* ‘when is open’ (18), and the teacher acknowledges the answer (19). She also produces the other formulation that has been previously discussed (23), and Ali repeats this also (27). Importantly, Ali then explicates that there are two questions (30). We take this to show that he has

## EXCERPT 5

Ali's gaze \*

Ali's embodied conduct +

TEA1's embodied conduct ^

- 01 TEA1 ^\*ja sitte  
*and then*  
 ^taps her R fingers on the L wrist->  
 ali \*gazes twd TEA1->
- 02 ^kysyt- puhuit  
*you ask- you spoke*  
 ->^draws a question mark in the air
- 03 ^kysyitkö sä:,  
*did you ask*  
 ^taps the left wrist 3 times  
 remains touching the wrist->
- ((14 lines omitted))
- 18 ALI mil<sup>l</sup>loin on auki  
*when is open*
- 19 TEA1 ^joo ^ (.) nii jus[tii]  
*yeah (.) exactly*  
 ^nods^
- 20 ALI [mil]loin on auki?  
*when is open*
- 21 TEA1 ^;mil\*loin on [auki,]  
*when is open,*  
 ^begins tapping her L wrist-> (23)  
 ali ->\*gazes at his notebook-> (26)
- 22 ALI [joo. ]  
*yeah*
- 23 TEA1 mihin aikaan on auki.  
*what time is open*
- 24 mm:? [ okei,] joo, hyvä, (.) <hyvä hyvä.>  
 mm:? okay, yeah good (.) good good
- 25 ALI [joo? ]  
*yeah?*
- 26 TEA1 oliko mui[ta kysymyksiä (.) >muistatko<]  
*was there any other questions (.) do you remember*
- 27 ALI [mihin aika:n? ] on auki  
*what time is open*
- 29 (.)
- 30 ALI öö  
*ehm*
- 29 TEA1 ^joo=^  
*yeah*  
 ^nods^
- 30 ALI =kaksi [kysymys]  
*two question*
- 31 TEA2 [joo:??]  
*yeah?*

## EXCERPT 6

01 TEA1 vie:lä? (.) mitä muuta, (.) on tärkeää  
*more (.) what else (.) is important*

((3 lines omitted))

05 TEA1 siellä, <toril[la] > ]  
*there in the marketplace*

06 ALI [mitä on auki]  
*what is open*

07 TEA1 mihin-mihin aikaan on <au:iki>  
*wha-what time is open*

explicitly noticed that there are two different ways to pose the question about the opening hours.

In this excerpt, Ali does not use the phone anymore, but instead, orients to his notebook to remember the question. In a similar way as the phone, the notebook is a cognitive artifact, extending Ali's cognitive abilities: The notes in the book support him in remembering the different ways of formulating the focal questions. Thus, his cognition is distributed among the notebook, the teacher's gestural enactments, and his memory. It is also noteworthy that at this point he does not need the affordances of the Google Translate application on his phone anymore.

In the very final stage of the learning activity, the teachers solicited the students to explain what they had found important and learned during the process. Excerpt 6 illustrates how Ali once again explained that he considered the question about the opening hours to be crucial.

The teacher asks what the students think was essential in the marketplace (1, 5). Ali responds spontaneously by mentioning the focal question, which is corrected by the teacher (7). Ali himself thus considered this question to be an important learning achievement.

## DISCUSSION

This article has illustrated how a focal L2 student with emerging literacy used his smartphone during the different phases of a pedagogical task that included interaction both in the language classroom and outside in the marketplace. The analysis concentrated on the focal student's use of a smartphone in noticing, using, and reflecting on the question about opening hours. We have shown that in the preparation phase of the pedagogical intervention, the focal student, Ali, drew on his phone to take photos of the language in the marketplace (Figure 7). In the classroom discussion, Ali first noticed the formulation of ask-

ing about opening hours, checked its meaning with the Google voice recognition application, and saved the result (phrase) on his phone as a picture (Excerpt 2; Figure 6). Then he asked the question in his interaction in the marketplace with the support of the notes on the phone (Excerpt 1). In the retrospective discussion back in the classroom, he reused the phrase with the help of the phone and made a connection to another formulation that can be used to implement the same social action (Excerpt 3–5). Overall, the analyzed excerpts show that the smartphone has a central role both in the focal participant's language use and in the learning project that he carries out through the different interactions.

The analysis highlights the observation that the affordances of the smartphone are beneficial for language use and learning. In particular, for L2 learners with emerging literacy, the voice recognition features are useful. We showed how Ali used the Google Translate application with voice recognition features and spoke the focal phrase to the phone to check its meaning in his first language (Excerpt 2). The phone provided the translation in both a spoken and written modality. The application thus provided Ali with affordances that would not otherwise have been available in the classroom. Notably, Ali oriented to the same feature again when he encountered the similar yet differently formulated phrase, which he also checked with his phone (Excerpt 3). Accordingly, it can be argued that the speech recognition feature is supportive for learners with emerging literacy (see also Artamonova & Androustopoulos, 2020; Pettitt, 2017). In addition, the phone's affordances make notes easily searchable and provide possibilities for creating the user's own systems for organizing information. The self-created systems may be more effective for personal use and for finding information than the fixed order of a notebook (see also Smyser, 2019). This was observable in that it did not take Ali long to find

his notes on the phone in the interaction in the marketplace.

This article has shown how the situated use of a smartphone augments the resources available for social action and supports the L2 literacy learner in participating in pedagogical interactions in competent ways. We have referred to the smartphone as a personal cognitive artifact, as it is a man-made device that supports its users' cognitive abilities (Norman, 1991). The concept of cognitive artifact has been criticized in previous research, which has pointed out that not only man-made objects but also features in nature may extend our cognitive abilities, such as stars in the night sky providing guidance on how to navigate at sea (Hutchins, 1995). In addition, no artifact as such provides cognitive support unless it is used. An artifact thus becomes a 'cognitive artifact' through use (see also Clark & Chalmers, 1998). Our analysis has illustrated precisely how Ali used the phone as cognitive support. This is important, because Ali's use of the smartphone in the interactions was unprompted and thus illustrates the individualized methods he developed to navigate the interactions. Identifying and understanding such methods is useful to understand the role of mobile technology in general and personal cognitive artifacts in particular in L2 use and learning.

The multimodal CA presented in this article has illustrated how the distributed nature of cognition is observable in the interactional use of artifacts and embodied resources. Throughout the analysis, we have referred to the smartphone as 'supporting' Ali's language use and 'augmenting' his possibilities for participation. We have thus treated the phone and Ali as separate entities and have not gone as far as to say that the phone is part of Ali's cognitive processes—even if it certainly extends his cognitive resources. However, the radical version of the extended cognition thesis would probably have argued that the phone is part of Ali's cognitive processing, as it is thought that the environment and relevant artifacts should not be seen merely as an aid in human cognitive processing but rather as part of it (Clark & Chalmers, 1998). While this question is important for the current theorizing of human cognition and its extended characteristics, for us as linguists interested in L2 use and learning, the most important observations concern the sophisticated ways Ali used the phone in interaction to enhance his possibilities for participation. The analysis has shown in detail that the use of the phone matters for how Ali used the language of interaction and engaged in an individual learning project that bridges the

different language-use situations in the classroom and beyond. Without the phone, this would probably have been much more challenging.

Previous research on smartphone use in pedagogical situations has recurrently discussed how the use of personal devices may disturb teaching and concentration in the classroom (for a review, see Sahlström et al., 2019). In the analysis presented in this article, the perspective is the opposite: The smartphone does not disturb learning or teaching—rather, it is beneficial and enhances the focal participant's possibilities for participation. Our analysis thus suggests that it may not be useful to see the use of smartphones or notes in interaction as a way of compensating for lexical or other linguistic deficiencies. Instead, it should be seen as a natural and important part of interaction and learning. We think that students should be encouraged to use the support materials that they feel are helpful for them. In the process of learning, cognitive artifacts can be seen to function as 'scaffolds' (see van Lier, 2004), that is, as support systems that help the L2 user to act in interactionally competent ways. Learners might also benefit from understanding that being interactionally competent does not mean that one has to accomplish social actions individually and alone. Rather, the sophisticated use of the environment and artifacts as resources for formulating social actions can be regarded as part of interactional competence.

The data for our paper came from a pedagogical experiment with a group of adult learners who had been institutionally identified as L2 learners with emerging literacy. This group of learners has been understudied in L2 acquisition research, and the few existing studies focus especially on their acquisition of basic reading skills and on the prerequisites for them, such as phonological awareness (see Kurvers, 2015; Malessa, 2018; Pettitt & Tarone, 2015; Peyton & Young-Scholten, 2020; Tammelin-Laine & Martin, 2015; Tarone, Hansen, & Bigelow, 2013). Only very recently, some studies have focused on the technology use of these learners (Artamonova & Androutsopoulos, 2020; Pettitt, 2017; Smyser, 2019), and our analysis adds to this research line.

Previous CA work on the use of material objects by language learners has primarily concerned university-level students and focused on their literacy practices (see Kunitz, 2015; Markee & Kunitz, 2013; Mori & Hagasewa, 2009). Our analysis has illustrated the individualized methods that the focal learner himself had developed in order to use and learn the language of his new home country. The analysis shows the sophisticated ways the focal

learner used his phone and navigated the different interactions of the pedagogical task (see also Rowsell et al., 2013). Our analysis is thus also an illustration of the many competences that adult L2 users are equipped with regardless of their possibly interrupted history of formal schooling. Language educators would do well to concentrate on the many competencies of adult L2 learners with emerging literacy instead of treating them as a somehow different group of learners. Because of this, it is important to become aware of the methods that such active learners draw on in their learning processes in order to design pedagogical activities that would also support those learners who need more guidance in taking responsibility for their learning (see also Dooly, 2018). L2 teachers are the key actors in designing learning environments (see also Hall, 2019). We hope that the analysis presented here may give future teachers some inspiration to create learning activities that encompass language-use environments also outside the classroom. After all, the ultimate purpose of all teaching is to equip learners with competencies that are useful in the social reality of their life-worlds.

---

#### ACKNOWLEDGMENTS

This research was funded by Emil Aaltonen Foundation and Finnish Cultural Foundation. The authors are also very grateful to Arja Piirainen–Marsh, three anonymous reviewers, and the journal editor, Marta Antón, for all the insightful comments on the manuscript. All remaining errors are their own.

---

#### NOTES

<sup>1</sup> In Finland, integration training is based on personalized integration plans in which the integration period typically lasts for 2–3 years. The training focuses on language: The integration training involves a maximum of 2,100 hours of training for newcomers, approximately two thirds of which is language training (OECD, 2018).

<sup>2</sup> The pedagogical experiment involved a lot of planning and choices that were informed both by previous pedagogical interventions that had been conducted using similar kinds of practices and by our knowledge of the participants and their learning habits gained during the ethnographic fieldwork. The details of the pedagogical choices cannot all be spelled out here because of space restrictions. Therefore, we have decided to give only information that is necessary in order to follow the analysis (for similar pedagogical experiments, see Lilja & Piirainen–Marsh, 2019a, 2019b).

---

#### REFERENCES

- Aarsand, P., & Forsberg, L. (2009). Producing corporeal privacy: Ethnographic video recording as material discursive practice. *Qualitative Research, 10*, 249–268.
- Artamonova, O., & Androutopoulos, J. (2020). Smartphone-based language practices among refugees: Mediation repertoires in two families. *Journal for Media Linguistics, 2*, 60–89.
- Bigelow, M., & King, K. (2014). Somali immigrant youths and the power of print literacy. *Writing Systems Research, 7*, 4–19.
- Bigelow, M., & Tarone, E. (2004). The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know? *TESOL Quarterly, 38*, 689–710.
- Bigelow, M., Vanek, J., King, K., & Abdi, N. (2017). Literacy as social (media) practice: Refugee youth and native language literacy at school. *International Journal of Intercultural Relations, 60*, 183–197.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis, 58*, 7–19.
- DiDomenico, S., & Boase, J. (2013). Bringing mobiles into the conversation: Applying conversation analytic approach to the study of mobiles in co-present interaction. In D. Tannen & A. M. Trester (Eds.), *Discourse 2.0: Language and new media* (pp. 119–132). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Dooly, M. (2018). “I do which the question”: Students’ innovative use of technology resources in the language classroom. *Language Learning & Technology, 22*, 184–217.
- Drew, P. (1997). ‘Open’ class repair initiators in response to sequential sources of trouble in conversation. *Journal of Pragmatics, 28*, 69–101.
- Eskildsen, S. W., & Markee, N. (2018). L2 talk as social accomplishment. In R. A. Alonso (Ed.), *Learning to speak in an L2* (pp. 69–103). Amsterdam: John Benjamins.
- Gonzalves, L. (2020). Development and demonstration of metalinguistic awareness in adult ESL learners with emergent literacy. *Language Awareness, https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1776721*
- Greer, T. (2019). Noticing words in the wild. In J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen–Marsh (Eds.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction in the wild* (pp. 131–158). Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Hall, J. K. (2019). The contributions of conversation analysis and interactional linguistics to a usage-based understanding of language:

- Expanding the transdisciplinary framework. *Modern Language Journal*, 103, 80–94.
- Hellermann, J. (2018a). Linguaging as competencing: Considering language learning as enactment. *Classroom Discourse*, 9, 40–56.
- Hellermann, J. (2018b). Talking about reading: Changing practices for a literacy event. In S. Pekarek Doehler, J. Wagner, & E. González-Martínez (Eds.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction* (pp. 105–142). London: Palgrave Macmillan.
- Hellermann, J., Eskildsen, S. W., Pekarek Doehler, S., & Piirainen-Marsh, A. (Eds.). (2019). *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction in the wild*. Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Hellermann, J., & Harris, K. (2015). Navigating the language-learning classroom without previous schooling. In D. A. Koike & C. S. Blyth (Eds.), *Dialogue in multilingual, multimodal and multicompetent communities of practice* (pp. 49–77). Amsterdam: John Benjamins.
- Hutchby, I. (2001). Technologies, texts and affordances. *Sociology*, 35, 441–456.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). Amsterdam: John Benjamins.
- Kääntä, L. (2014). From noticing to initiating correction: Students' epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics*, 66, 86–105.
- King, K. A., Bigelow, M., & Hirsi, A. (2017). New to school and new to print: Everyday peer interactions among adolescent high school newcomers. *International Multilingual Research Journal*, 11, 137–151.
- Koivisto, A. (2009). Kiitoksen paikka. Kiittäminen kioskiasiointia jäsentämässä. [Time to say thank you. Thanking as a boundary marker in service encounters.] In H. Lappalainen & L. Raevaara (Eds.), *Kieli kioskilla: Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista* [The language use in convenience stores: Studies on the routines in service encounters in convenience stores] (pp. 174–200). Helsinki, Finland: Finnish Literature Society.
- Knutson, S. (2003). Experiential learning in second-language classrooms. *TESL Canada Journal*, 20, 55–64.
- Kunitz, S. (2015). Scriptlines as emergent artifacts in collaborative group planning. *Journal of Pragmatics*, 76, 135–149.
- Kurvers, J. (2015). Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research*, 7, 58–78.
- Lilja, N. (2018). “Mä opin sitä kadulla kavereitten kanssa”: Suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä kategorisoitajia maahanmuuttajanuorten haastattelupuheessa. [“I learn on streets with friends”: Young adult immigrants categorizing the opportunities for using and learning Finnish as L2]. *Puhe ja Kieli*, 38, 203–225.
- Lilja, N., & Piirainen-Marsh, A. (2019a). Connecting the language classroom and the wild: Reenactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 40, 594–623.
- Lilja, N., & Piirainen-Marsh, A. (2019b). Making sense of interactional trouble through mobile supported sharing activities. In M. R. Salaberry & S. Kunitz (Eds.), *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice* (pp. 260–289). New York: Routledge.
- Majlesi, A. (2015). Matching gestures: Teachers' repetitions of students' gestures in second language learning classrooms. *Journal of Pragmatics*, 76, 30–45.
- Majlesi, A. (2018). Instructed vision: Navigating grammatical rules by using landmarks for linguistic structures in corrective feedback sequences. *Modern Language Journal*, 102, 11–29.
- Majlesi, A., & Broth, M. (2012). Emerging learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 193–207.
- Malessa, E. (2018). Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland: Reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners' literacy acquisition and computer-assisted literacy training. *Journal of Applied Language Studies*, 12, 25–54.
- Markee, N., & Kunitz, S. (2013). Doing planning and task performance in second language acquisition: An ethnomethodological respecification. *Language Learning*, 63, 629–664.
- Maynard, D. W. (2003). *Bad news, good news: Conversational order in everyday talk and clinical settings*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51, 85–106.
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62.
- Mondada (n.d.). *Conventions for multimodal transcription*. Accessed 5 November 2020 at <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Mori, J., & Hagasewa, A. (2009). Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47, 65–94.
- Norman, D. (1991). Cognitive artifacts. In J. M. Carroll (Ed.), *Designing interaction: Psychology at the human-computer interface* (pp. 17–38). New York: Cambridge University Press.
- OECD. (2018). *Working together: Skills and labour market integration of immigrants and their children in Finland*. Paris: OECD Publishing.

- Pekarek Doehler, S. P. (2019). On the nature and the development of L2 interactional competence: State of the art and implications for praxis. In R. Salaberry & S. Kunitz (Eds.), *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice* (pp. 25–59). New York: Routledge.
- Pekarek Doehler, S. P., & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 233–268). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pettitt, N. (2017). *Social positioning in refugee women's education: A linguistic ethnography of one English class*. (Unpublished doctoral dissertation). Atlanta, GA: Georgia State University.
- Pettitt, N., & Tarone, E. (2015). Following Roba: What happens when a low-educated adult immigrant learns to read. *Writing Systems Research*, 7, 20–38.
- Peyton, J. K., & Young-Scholten, M. (Eds.). (2020). *Teaching adult immigrants with limited education. Theory, research and practice*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Raclaw, J., Robles, J. S., & DiDomenico, S. M. (2016). Providing epistemic support for assessments through mobile-supported sharing activities. *Research on Language and Social Interaction*, 49, 362–379.
- Raudaskoski, S. (2009). *Tool and machine: The affordances of the mobile phone*. (Doctoral thesis). Tampere University, Tampere, Finland. Accessed 30 December 2020 at <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66528/978-951-44-7802-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rowell, J., Kress, G., Pahl, K., & Street, B. (2013). The social practice of multimodal reading: A new literacy studies—Multimodal perspective on reading. In D. E. Alvermann, N. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1,182–1,207). Newark, DE: International Reading Association.
- Sahlström, F., Tanner, M., & Olin-Scheller, C. (2019). Smartphones in classrooms: Reading, writing and talking in rapidly changing educational spaces. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100319.
- Schmidt, R. (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, K. N. Chin, S. Bhatt, & I. Walker (Eds.), *Perspectives on individual characteristics and foreign language education* (pp. 27–50). Boston, MA: De Gruyter Mouton.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Smyser, H. (2019). Adaptation of conventional technologies with refugee language learners: An overview of possibilities. In E. Sengupta & P. Blessinger (Eds.), *Language, teaching, and pedagogy for refugee education* (pp. 125–139). Bingley, UK: Emerald.
- Tai, K. W. H., & Brandt, A. (2018). Creating an imaginary context: Teacher's use of embodied enactments in addressing learner initiatives in a beginner-level adult ESOL classroom. *Classroom Discourse*, 9, 244–266.
- Tammelin-Laine, T., & Martin, M. (2015). The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language. *Writing Systems Research*, 7, 39–57.
- Tarone, E., & Bigelow, M. (2012). A research agenda for second language acquisition of pre-literate and low-literate adult and adolescent learners. In P. Vinogradov & M. Bigelow (Eds.), *Proceedings from the 7th annual LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition) symposium* (pp. 5–26). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Tarone, E., Hansen, K., & Bigelow, M. (2013). Alphabetic literacy and second language acquisition by older learners. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 180–203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Telakivi, P. (2020). *Extending the extended mind. From cognition to consciousness*. (Unpublished doctoral dissertation). Helsinki, Finland: University of Helsinki.
- Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (Eds.). (2013). *Contemporary computer-assisted language learning*. London: Bloomsbury.
- Thorne, S. L., Hellermann, J., Jones, A., & Lester, D. (2015). Interactional practices and artifact orientation in mobile augmented reality game play. *Psychology Journal*, 13, 259–286.
- UNESCO Institute for Statistics. (2020). *Literacy*. Accessed 1 November 2020 at <http://uis.unesco.org/en/topic/literacy>
- Wagner, J. (2015). Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learnings* (pp. 75–102). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Wagner, J. (2019). Toward an epistemology of second language learning in the wild. In J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (Eds.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction in the wild* (pp. 251–271). Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Walsh, S., & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forward. *ELT Journal*, 69, 351–362.
- Waring, H. Z., Creider, S., Terpey, T., & Black, R. (2012). Understanding the specificity of CA and context. *Discourse Studies*, 14, 477–479.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.



APPENDIX

---

## Transcription Symbols

.	Falling intonation
,	Level intonation
?	Rising intonation
↑	Rise in pitch
↓	Fall in pitch
<u>auki</u>	Emphasized talk
JOO	Increased volume
:	Lengthening of the sound
<auki>	Slower than surrounding talk
>auki<	Faster than surrounding talk
°kiitos°	A passage of talk quieter than the surrounding talk
[	Utterances starting simultaneously
]	Point where overlap stops
.h	In breath
h	Audible aspiration
(.)	Micropause, less than 0.2 s
(0.5)	Silences times in tenths of a second
=	No silence between two adjacent utterances
()	Item in doubt
(-)	Indecipherable talk
((lines omitted))	Transcriber’s comments
mi-	Cut-off

Multimodal transcription follows the conventions developed by Mondada. Conventions available at: <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>

## Glossing Symbols Used

Case ending

ILL

Illative

Others

PRT

Particle

SG

Singular

1

1<sup>st</sup> person ending

2

2<sup>nd</sup> person ending

3

3<sup>rd</sup> person ending

## SUPPORTING INFORMATION

Additional supporting information may be found online in the Supporting Information section at the end of the article.



# JULKAISU III

**The design of requests by adult L2 users with emergent literacy**

Laura Eilola

Classroom Discourse 2022.

<https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2017308>

**Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.**





## The design of requests by adult L2 users with emergent literacy

Laura Eilola

To cite this article: Laura Eilola (2022): The design of requests by adult L2 users with emergent literacy, Classroom Discourse, DOI: [10.1080/19463014.2021.2017308](https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2017308)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2017308>



© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 23 Mar 2022.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 516



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

# The design of requests by adult L2 users with emergent literacy

Laura Eilola 

Faculty of Information Technology and Communication Sciences, Tampere University, Tampere, Finland

## ABSTRACT

Adopting the methods of multimodal conversation analysis, this study demonstrates that adult second language (L2) users with emergent literacy formulate requests as ‘complex multimodal Gestalts’ consisting prototypically of deictic or depictive gestures combined with gaze, situationally relevant material, and vocal or linguistic resources. The data obtained for this study are from classroom interactions and out-of-class service encounters that were conducted as part of pedagogical tasks in the context of integration training for adult L2 students with emergent literacy. The analysis shows how co-constructed request sequences typically involve multimodal negotiation in which the co-participants support L2 users to formulate requests that are understandable and that contribute to the progressivity of the interaction. The findings contribute to an understanding of practical requests as multimodal, context-sensitive, collaborative actions and underline the importance of this perspective especially from the view of L2 users with emergent literacy.

## KEYWORDS

Complex multimodal Gestalt; co-constructed request sequence; second language use; multimodal conversation analysis; adult L2 users with emergent literacy

## 1. Introduction

Requests are omnipresent everyday-life social actions. Through requests, people ask others, either directly or indirectly to do something concerning either practical or abstract targets that is beneficial for them (Drew and Couper-Kuhlen 2014). People migrating to new countries need to address the challenges of making requests in new languages to be able to conduct their daily affairs in their new home countries.

Requests have been analysed as social actions conducted with not only audible resources, but also with other embodied resources that are interwoven with material ecologies (see an overview Drew and Couper-Kuhlen 2014, 16–29; see also Rauniomaa and Keisanen 2012; Mondada 2014a, 2014c; Mondada and Sorjonen 2016; Rossi 2014, 2015; Sorjonen and Raevaara 2014.) This paper aims to contribute to this line of research by adopting multimodal conversation analysis as an approach to examine video data gathered from participant groups that have not been extensively researched previously: adult second language users who simultaneously study Finnish language and literacy with the Latin alphabet. The present investigation refers to this participant group as adult L2 users with emergent literacy (see Eilola and Lilja 2021).

**CONTACT** Laura Eilola  laura.eilola@tuni.fi  Kanslerinrinne 1, 3314 Tampere, Finland

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.  
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

The analysis demonstrates that adult L2 users with emergent literacy recurrently formulate requests as ‘complex multimodal Gestalts’ (Mondada 2014b; i.e. ‘CMG’, Routarinne et al. 2020). These prototypically consist of deictic or depictive gestures combined with gaze, situationally relevant materials, and vocal or linguistic resources. The specific focus of this study is on the co-constructed request sequences that typically involve multimodal negotiation with the beginning Finnish language user as the requester and the advanced Finnish speaker as the requestee. The paper also aims to show how in the contexts of classroom interaction and out-of-class service encounters, advanced speakers support L2 users with emergent literacy in designing their requests to assure that they are understandable and that they contribute to the progressivity of the interaction appropriately. In the sequences analysed, participants request either concrete objects or services (see Rauniomaa and Keisanen 2012, 830). The findings contribute to an understanding of requests as multimodal, context-sensitive, collaborative actions, and underline the importance of this perspective especially from the view of second language users with emergent literacy.

## **2. Request sequences from the perspectives of multimodal CA and institutional interactions**

Requests are actions that are used to affect another person’s action, and in which the obligation to undertake that action is relatively weak compared to commands (Drew and Couper-Kuhlen 2014). A request can target a concrete thing or action, such as a request for a coffee in a service encounter. A request can also concern more abstract entities, such as asking for information. The target of request affects the formulation of the request (Drew and Couper-Kuhlen 2014).

### **2.1. Multimodal request sequences**

Objects are elements of our physical environment that we can experience with our senses and that can be examined as resources that ‘are situated within and contribute to developing processes and trajectories of social interaction’. (Nevile et al. 2014, 17, emphasis in original). For example, during service encounters at a marketplace, products are typically not only visible but also available to experience with our other senses. As for the classroom, students are not necessarily close to all the relevant shared objects, such as the board. By analysing requests in these two institutional settings and by considering the similarities and differences in them, I demonstrate that our material environment entails embodied interactional work that incorporates deictic or depictive gestures that are crucial to requests. Deictic gestures are hand movements that point to visible or invisible objects and locate them in space and time (Kendon 2004, 199–224.) Thus, deictic gestures are always connected to the objects surrounding them. When we use depictive gestures, we ‘produce pictures of the world’ by using our hands to draw, handle, or mime (Streeck 2009, 149). These gestures depict concrete objects, actions, or scenes that are usually linked to our talk (Streeck 2009). CA research has also highlighted the relevance of both deictic and depictive gestures in relation to the physical world they occur in (see Goodwin 2007, 2017).

A growing body of research analyses request sequences, in particular the concrete, here-and-now needs by examining the use of different modalities, specifically other than talk, in various situations (Mondada 2014a, 2014b; Rauniomaa and Keisanen 2012; Rossi 2014, 2015). This research has also demonstrated that it is essential to closely investigate

request sequences by taking into account all the modalities and the local environment of the sequences. These studies have also illustrated how linguistic means are used to elaborate otherwise nonvocally produced requests.

Rossi (2014, 2015) analyses requests for immediate, practical actions in everyday interactions. He shows how passing an object may implement the action of request (such as cutting a potato) or be a fulfilment of it (when a requester has asked a recipient to transfer an object). Furthermore, requests can be conducted by holding or reaching for an object or through deictic gestures, such as pointing towards the window as an indirect request to open it (see also Mondada 2014a, 2014c for multimodal requests in surgeries). Rossi (2014, 2015) demonstrates that in a few cases, depictive gestures can also be used to act out activities, such as making a hand movement to indicate writing to request someone to sign a form. These actions are highly sensitive to the local environment and highlight the next relevant action that can be achieved with the object in question. This type of request also requires the requestee to somehow manoeuvre the object being requested. In terms of the choice between the modalities, embodied action is principally sufficiently accountable, and it also displays trust towards the recipient. However, speakers can typically verbalise an otherwise nonverbal request when they need to specify the request due to poor projectability of the activity, limitations in visual perceptuality, or to get recipients to pay attention to those speaking to them.

Rauniomaa and Keisanen (2012) have examined daily face-to-face and in-car conversations and analysed 'requests and responses as action sequences that concern the transfer of an object or service' (2012, 830). They have concentrated on the responses of these sequences, and have identified two different preferred types, the clear majority being merely fulfilments which are usually conducted with embodied means, and the remaining responses occur in the format of multimodal acceptance and (future) fulfilment. The authors also note that the requested action can be elaborated on with talk in otherwise silently constructed requests. Talk can also serve as a means of receiving a response more rapidly.

The term 'complex multimodal Gestalt' (Mondada 2014a, 2014b) refers to combinations of different resources, such as language and the movements of body parts, that formulate actions progressively, sequentially, temporally, and situatedly in their material and interactional environments. The parts of a 'CMG' (see Routarinne et al. 2020) together indexically form something greater than its separate parts. This perspective enables a researcher to analyse the (partly) co-occurring use of different multimodal resources comprehensively talking into consideration both the broader context of the action and its occasional details (Mondada 2019). In the present paper, the notion of CMG is applied to analyse the interplay of embodied, material, and verbal resources that the participants use (see Routarinne et al. 2020).

Some of the request sequences of the present paper resemble those found in the study by Rauniomaa and Keisanen (2012), who report that the proper fulfilment might occur later. Particularly in a restaurant setting, the ordered dish cannot be immediately served because it first needs to be prepared. In the classroom data, the need for the requested object or service is immediate, and the fulfilment is typically also conducted in the here-and-now. The contexts of service encounters and classroom interaction also differ reflexively in terms of participant orientations to the on-going activities: in service encounters, requests are expected, whereas in the classroom, they typically halt the progressivity of an on-going joint action or activity. By analysing situations in which participants have limited shared linguistic resources, the present study attempts to contribute to our understanding of practical requests (i.e. requests for services or concrete objects) as multimodal social actions.



## **2.2. Request sequences in institutional and second language interactions**

In the current study, the request sequences occur in two different institutional settings (classrooms and service encounters) where at least one of the participants is required to conduct their institutional role that includes an assumption to fulfil others' needs. Even though this analysis does not focus on comparing settings, these two contexts provide an opportunity to broaden our understanding of requests by analysing them in two different environments that make various social actions possible (see Hellermann et al. 2019). During service encounters, the essential task is to provide a service, and the participants assume their roles as a salesperson and client with the former aiming to provide a service sought by the latter (Félix-Brasdefer 2015.) Moreover, institutional service encounters often involve insert expansions of request sequences, especially pre-second, in which the clerks tend to seek further information regarding the requested service (Schegloff 2007, 100, 108–109).

Research on Finnish service encounters (Halonen and Koivisto Forthcoming; Mondada and Sorjonen 2016; Sorjonen and Rævaara 2014) has shown that relevant factors in the trajectory of interaction are the physical and interactional environment as well as participants' mutual gaze and further, that request sequences do not necessarily require verbal action (unless the products have been hidden from customers, such as tobacco products in Finland). The modalities and formats used are connected to indexicality and to what is considered as economic: how obvious the need is without talk in that particular encounter. Nonetheless, talkless cases occur rarely.

In terms of the linguistically asymmetric service encounters, Anglade, Le Dorze, and Croteau (2019, 2021) have analysed how service encounters unfold between people with aphasia and salespersons and focused on the action formulation and ascription of request sequences. The findings illustrate how the clerks' understanding of the requests is usually achieved rapidly, without other-repair, but in some cases the proper requests are also co-constructed (Anglade, Le Dorze, and Croteau 2021). The embodied modalities the clients adopt to request the items they wanted to buy were identified to be pointing or representing the desired product (Anglade, Le Dorze, and Croteau 2019.) Anglade, Le Dorze, and Croteau's research (2019, 2021) discusses the interwoven factors that support action ascription: besides verbal action, requests are formulated by orienting to the material, interactional, and to the broader contextual environment of the situation, expressed by deictic gestures, body movements, and gazing.

Whereas teachers and students assume institutional roles in the classroom, requests by students break the IRE/IRF structure of classroom discourse, as they are student-initiated actions (see Garton 2012). In the present study, the request sequences in the classroom occur relatively spontaneously and thus either interrupt the ongoing plenary activity or may overlap with other co-occurring sequences when activities are more student-centred. Thus, their interactional environments vary.

Most studies on requests in general as well as on requests in the context of second language acquisition (SLA), draw from speech act theory in which a request is examined as a single linguistic utterance or a turn at talk (see Kendrick and Drew 2016, 3). However, some exceptions provide detailed accounts on the sequential positions and structures of requests by second language users. The data in these studies have been gathered by prompted tasks (Al-Gahtani and Roever 2012, 2013) as well as naturally occurring interactions (Al-Gahtani and Roever 2014; Eskildsen and Kasper 2019; Routarinne and Ahlholm 2021), and sometimes both (Roever and Al-Gahtani 2015).

In terms of the sequence organisation of requests, the work by Al-Gahtani and Roever is especially relevant to the present study, as it focusses on requests for objects or services in L2 settings (Al-Gahtani and Roever 2012, 2013, 2014; Roever and Al-Gahtani 2015). Their research based on audio-recorded data has examined the sequential structure, sequence expansions, and the position of requests by L2 learners at different proficiency levels. These studies show that beginning level language learners use a relatively limited number of explanations and accounts prior to their requests. Instead, the recipients conduct crucial interactional work by launching insert expansions in the form of other-initiated repairs, including clarifications, confirmations, candidate understandings, and even direct offers, whereas they rarely ask beginners further questions that might complicate the situation. The findings indicate that the more advanced the learner is, the more smoothly they launch and maintain request sequences, and the more they adopt a guiding role in them (Al-Gahtani and Roever 2012, 2013, 2014; Roever and Al-Gahtani 2015).

From the perspective of language learning as an embodied phenomenon, Routarinne and Ahlholm (2021) provide a longitudinal analysis of requests by a nine-year-old Finnish learner in a multilingual classroom setting. They examine requests as interactional actions that rely on the local environment and embodiment and demonstrate the development of linguistic structures in requests. In a similar recent CA-SLA study, Eskildsen and Kasper (2019) analyse requests in the classroom context longitudinally and concentrate particularly on the focal student's uses of 'can' and its pragmatic functions. They demonstrate that the meanings of expressions are context-sensitive and specifically highlight the interactional and sequential dimensions of second language use and development. Responding to calls for research that would attend to the multimodality of L2 interaction, the present study concentrates on multimodal request sequences by adult L2 users with emergent literacy.

### **3. Data and method**

The data for the present study was collected through eight-month longitudinal video-ethnographic fieldwork with multilingual groups of adult Finnish language and literacy learners who participated in their integration training as newcomers to Finland. The classroom data set comprises approximately 20 hours of video-recorded classroom interaction. The data also include four sets of service encounters from a marketplace, restaurant, café, and a pharmacy including a total of 26 service encounters. These were video-recorded as part of pedagogical interventions conducted in the integration courses for the same newcomers. The interventions aimed at bridging the gaps between participants' language-use environments in the classroom and beyond. These three-phase interventions involved preparation for service encounters, participating in those interactions and videorecording them, and reflecting on them retrospectively back in the classroom. The service agents were requested to use Finnish in the interactions. Similar types of pedagogical interventions have been described in more detail elsewhere (see Eilola and Lilja 2021).

The participants had migrated to Finland as asylum seekers or refugees. Through language and literacy tests, these individuals had been identified as students who needed extra support for their literacy and for learning the Latin alphabet (see Eilola and Lilja 2021). However, the participants' literacy and language proficiency profiles varied. Informed consent to participate in the research project was requested by first getting acquainted with the groups in the classroom and, after a few weeks of regular participant-observation, explaining the objective of the study to the participants using Easy Finnish

and interpreters. The participants were told that their participation was voluntary, and all but three students granted their consent for video recordings. The latter three did nonetheless grant their consent to be audio-recorded. Thus, the cameras were placed so that the angles did not capture the participants who had not given their consent for video recording. All the customer service agents involved in the service encounters were informed beforehand about the purpose of the interventions and they all gave their consent to the video recordings.

The analytical orientation adopted for this study is multimodal conversation analysis that takes into consideration the relevant details in the data (Mondada 2018, 2019). The data extracts have been transcribed according to the multimodal transcription conventions developed by Mondada (n.d.). In addition, the data extracts have been represented as graphic transcripts that are approachable visualisations of the crucial parts of the analyses, but these do not capture the temporality in detail (see Laurier 2014). The Finnish talk has been translated into English. When relevant, a gloss line has been in between the original line and translation. The analyses focus on L2 users' requests for service or concrete objects. The collection formulation first began on a very broad level by selecting all the student actions through which they tried to get other participants to do something. However, the cases of requests for information or assistance were neither considered to be the same action nor symmetric with the others in terms of the institutional roles of the request-addressees, and therefore these instances were excluded. In addition, cases where the camera angle did not capture the embodied action were excluded from the collection due to the research ethics issues described above or owing to a lack of visibility. The collection consists of 80 request sequences, 45 in the service encounters and 35 in the classroom.

#### 4. Analysis

The sections to follow describe 1) how collaborative requests are materialised as CMGs that consist of depictive or deictic gestures and an orientation to objects intertwined with speech or other vocalic resources, and 2) the sequential structure of these social actions. I present extracts that illustrate how the various uses of embodied resources such as gestures, gaze, body reaching, and holding are connected to the material environment and some (but few) shared linguistic components. The analyses of the sequential structures reveal how the advanced Finnish speakers support L2 users in formulating requests.

All the cases in the collection of request sequences are multimodal and can be seen consisting of at least one CMG. Of the 45 cases detected in the service encounter data, 29 of CMG(s) by an L2 user contained at least one deictic gesture. Depictive gesture(s) occurred in two cases. The classroom interactions differed from service encounters in the detailed practices. For example, of the 35 cases, depictive gestures were more common, occurring 19 times and deictic gestures were rarer (10/35). Depictive gestures were usually accompanied by orientation to the material objects. Another way identified to involve the material ecology in requests was holding, touching, moving, or gazing towards objects (13/35). Some of the cases that involved deictic gestures also included depictive gestures.

Another crucial factor in request sequences was the co-participant. During the service encounters, it was relatively common to have at least one insert expansion per request sequence. This applied to both post-first (26/45) and pre-second (23/45) insert expansions. In general, the key difference between a post-first expansion (other-initiated repair) and pre-second expansion is that the post-first locates a trouble in the prior action, whereas the pre-second serves as a prerequisite to the progress of the action to come (Schegloff 2007, 100, 108–109). In the present data, the post-firsts usually manifested themselves in the form of candidate understandings in which the clerk either verbalised the object or service being requested before the client (Extract 1) or reformulated the client's initiation turn (Extract 2). However, post-firsts sometimes also occurred as open-repair initiators. Pre-seconds, on the other hand, were expressed as further information or questions. Eight of them were alternative questions that tend to be relatively common in institutional service encounters similarly to pre-seconds in general (see Schegloff 2007, 108–109.) Another typical feature of service encounters was the occurrence of request after a 'anything else' question (16/45) (see Mondada and Sorjonen 2016.) Classroom interaction differed sequentially in terms of the number of pre-second insert expansions: those were very rare (1/35) in this data, whereas post-first insert sequences, starting with candidate understanding (Extract 3) or open-repair initiators by (co)-teachers were approximately as common here as in service encounters (20/35) (see Schegloff 2007, 100–106).

Let us now examine three representative cases from the collection of request sequences to illustrate 1) how requests were formulated as prototypical CMGs that include deictic gestures (Section 4.1) or depictive gestures (Section 4.2), and 2) their sequential structure. Even though the occurrence of CMGs and insert sequences was obvious in both settings, there was variation in the use of these practices in the sub-settings. In the service encounters, the material environment was often made relevant by deictic gestures towards menus, buns, or paper cups. In the classroom, this usually involved using depictive gestures while holding, touching, approaching, or looking towards objects, such as papers, board, or screens.

#### **4.1. Complex multimodal Gestalts including deictic gestures**

This section illustrates how the L2 users with emergent literacy formulate their requests as prototypical CMGs involving fine-grained use of deictic gestures and orientation to the material objects. Extract 1 takes place in a restaurant. In this instance, the initial request by Yafir (YAF) utilises resources such as deictic gestures accompanied by some linguistic expressions and manipulation of the menu and is formulated as a CMG. Yafir engages in highly fine-grained embodied work. Firstly, he frames the situation by showing the interlocutor which (material) resources are crucial in his request and after that expresses his request in more detail. This extract also features the recipient smoothly re-formulating Yafir's request, and the request sequence consists of not only a request and a response but requires more interactional work from both the requester and requestee.

In Extract 1, the waitress has just arrived at the table where Yafir and his three fellow participants are seated. Yafir's menu has been placed in front of him on the table. Yafir initiates his request bodily in line six (picture 2).

**Extract 1. 'Lamb roll'**

+ YAF gaze

\* YAF embodied action

Δ YAF embodied action

^ WAI gaze

□ WAI embodied action

01 WAI **no +niin, (.) moikka+**  
**alright, (.) hello**  
yaf +gazes twd WAI---+gazes twd the menu on the table--> (06)

02 **\* (.)**  
yaf \*grabs the menu from the table--> (05)

03 KAR **moi:?**  
**hi**

04 **(.)**

05 WAI **^°mitäs teille\* ^ (tulis) °?**  
what.PAR 2SG.ALL come.COND.3SG  
**what would you like to have ((plural))**  
^gazes twd YAF-----^gazes twd YAF's menu--> (07)  
yaf -->\*holds the menu in the air w his hands-->

06 **+ (0.2) ... \* (0.1) ... \* (0.1) \***  
yaf-->+gazes twd WAI-->  
\*points twd himself w LH\*  
\*points twd the menu w LH\*

07 YAF **^\*mi +\*nä?**  
1SG  
**me**  
-->+gazes twd the top of the menu-->  
\*points twd himself w LH\*points twd top of the menu  
w LH middle finger-->  
wai-->^gazes twd YAF-->

08 **\*^ (0.0) ... Δ (0.2) ... Δ (0.2) \* ... + (0.3) ... (0.4)**  
yaf -->+gazes twd WAI-->  
\*rotates the menu twd WAI----\*  
-->Δtouches a subtitle *Pideler* (('pitas')) on the  
menu w LH middle fingerΔ  
\*changes finger into LF index finger,  
moves it on the words *Sis dürüm lammasrulla* (('lamb roll')) on the  
menu--> (10)  
wai -->^gazes twd YAF's menu-->

09 WAI **lammas+rulla**  
**lamb roll**  
yaf -->+gazes twd the top of the menu-->

```

10 YAF  *lammasrul^la=+          *
        lamb roll
        -->*moves his finger R on the text*loosens LF hold on menu
        -->+gazes twd the bottom of the menu-->
        wai          -->^gazes twd her notes--> ((until the end
                                                of the extract))
11 WAI  =joo
        yeah
12 YAF  ʌöö::
        ehm
        wai  ʌwrites something on her notes-->

```

Extract 1 illustrates how Yafir's request is accomplished by multiple deictic gestures and manipulation of the menu as essential shared resources in the interaction. It also involves Yafir making his menu and the menu text optimally accessible to both participants by manoeuvring its position in relation to them. When the waitress comes to their table, she opens the encounter by greeting. Yafir orients to his menu on the table and takes it into his hands (l. 1–5, picture 1). During this action, another L2 user returns the greeting by the waitress and the waitress inquires what the people at the table would like to have gazing towards Yafir. Towards the end of her turn, the waitress also orients to Yafir's menu (l. 5). In line 6, Yafir begins his request by gazing towards the waitress and pointing with his left hand first towards himself and then towards the menu (pictures 2 and 3). Through his embodied actions, he does the initial work for his request: he frames it by making himself and the menu relevant as material resources in the situation. After that he identifies himself as the beneficiary (see Routarinne and Ahlholm 2021, 16) with a verbal reference (*minä* 'me') and by pointing at himself again (picture 4). Towards the end of this utterance, he begins to gaze and point to the top of the menu. (L. 7, picture 5.) This move is more detailed than the one in line six, because both his gaze and pointing direction are more specific and he also uses a particular finger to point instead of his whole hand (see Kendon 2004, 199–224). During a silent moment, Yafir continues specifying the requested target by touching a particular line on the menu (involving a multilingual text *Sis dürüm lammasrulla* 'lamb roll', picture 5) and by directing his gaze towards the waitress (l. 8–10). Furthermore, Yafir makes the menu more accessible to the waitress by rotating it towards her (l. 8, picture 6). Simultaneously, he keeps the menu sufficiently close to himself to manipulate it in a required way. The waitress identifies the requested dish as a lamb roll by naming it aloud for the first time in the interaction (l. 9) and Yafir confirms this by a look back towards the text, by a repetition, and by underlining the text with his finger (l. 9–10, picture 7). The waitress claims understanding when she gazes towards her notes, produces an affirmative token (*joo* 'yeah'), and begins to write something in her notes (l. 10–12.)

The fine-grained way that Yafir formulates and times his CMG through using deictic gestures towards the menu and himself, first for framing the crucial parts of the request, and then stepwise for more detailed purposes, demonstrates a fluent progress of interaction despite the participants' limited shared linguistic resources.



Figure 1. Lamb roll, graphic transcript.

Owing to this as well as to the supportive actions by the waitress, the instance also illustrates Yafir's status as an adult L2 literacy learner: instead of trying to read aloud the names of the items, he engages in a substantial amount of embodied interactional work to make the menu available to both of them.

Extract 2 also indicates that the material environment and deictic gestures play a crucial role in the progress of the conversation. Compared to Extract 1, in this extract, a prototypical CMG including a deictic gesture occurs sequentially later: the initial request is also formulated multimodally, but this subsequent action in the form of prototypical CMG changes the trajectory of the clerk's ongoing action. In addition, compared to Extract 1, this extract is sequentially more complex, as it involves six insert sequences. This reveals that in the service encounters data set, request sequences involve a high number of both post-first and pre-second insert expansions (see Schegloff 2007, 110). Of these, the post-firsts clearly orient to a trouble in prior action, and the pre-seconds are rather part of the routine process of ordering and are a prerequisite to the progress of the action to come. In most cases, post-first expansions are candidate understandings that aim to (re-)verbalise the requester's action and therefore require a confirmation. Typically, the analysed candidate understandings modify the previous action by reformulating it with (partly) another modality, and simultaneously make acceptance relevant as the next action (see Kurhila 2006, 153–217). In pre-second insert sequences, the service agents produce information or ask further questions concerning the request in order to contribute to the progressivity of the interaction (see Schegloff 2007, 108–109.) In pre-second insert expansions of request sequences, the recipient's role is highly relevant, which means that the requestee (i.e. the service provider) engages in extensive interactional work to further the formulation of the response.

The extract takes place in a marketplace when Ibrahim (IB1) buys some coffee to go. The encounter begins with greetings when Ibrahim (customer) and the clerk initiate their commercial encounter. After this, Ibrahim orders coffee (line 2, picture 1).

## Extract 2. 'I want coffee'

+ CLE gaze

\* CLE embodied action

^ IB1 gaze

□ IB1 embodied action

CC coffee cup

```

01  CLE  +^terve
      hello
      +gazes twd IB1--> (03)
      ib1  ^gazes twd front right-->

02  IB1  ^ää      minä      ^haluan:,      kah^vi.
      PRT    1SG          want.1SG      coffee
      ää     I            want          coffee
      -->^glances twd the buns^glances twd CLE^gazes twd the buns--> (04)

```



- 03 CLE **+kah+[via?]**  
 coffee.PAR  
**coffee**  
 -->+glances twd the CCs on the counter  
 -->+gazes twd IB1--> (05)
- 04 IB1 **[kah ]^via,** **^(0.3) joo-+\*o.**  
 coffee.PAR yeah  
**coffee** **yeah**  
 -->^glances twd CLE^gazes twd the doughnuts->  
 cle -->+gazes twd the CCs on the  
 counter->  
 \*straightens her arms twd  
 the CCS on the counter->
- 05 CLE **tulisko** **sul+le \*^i s o o^ vai**  
 come.COND.3SG.CLI you.ALL big.PAR or  
**would you like to have a big** **or**  
 -->+gazes twd IB1-->  
 -->\*grabs two different ceramic CCs from  
 the counter-->  
 ib1 -->^glances twd CLE ^gazes twd the CCS-->
- 06 **[|pienä kahvi]\*a?**  
 small.PAR coffee.PAR  
**a small coffee**  
 \*starts to show the cups to IB1--> (15)
- 07 IB1 **[aa:: ]**
- 08 **\*normali=**  
**\*a normal one**
- 09 CLE **\*^<nor\*maa \*li>**  
**a normal one**  
 \*lifts her eyebrows-->  
 \*nods\*  
 ib1 -->^gazes twd CLE--> (11)
- 10 IB1 **jo- joo\***  
**ye- yes**  
 cle -->\*lowers her eyebrows
- 11 CLE **^tä-täs on ^kahta kokoa=**  
 here be.3SG two.PAR size.PAR  
**th-there are two sizes here**  
 ib1-->^glances twd the CCs^gazes twd the RS of CLE where the ppr  
 CCs are--> (14)
- 12 IB1 **¤=e-ei: ¤tämä: ei** **katze¤he-**  
**not this no** **((unknown word))**  
 ¤leans forward--> (13)  
 ¤points twd the ppr CCs behind CLE¤
- 13 **+(0.5)¤**  
 cle-->+glances twd the CCs in her hands, gazes back twd IB1--> (15)  
 ib1 -->¤

- 14 CLE **\*^take away, oisko \***  
 take away be.COND.3SG.CLI  
**take away, could it be**  
 \*lifts her eyebrows\*  
 ib1 -->^gazes twd CLE--> (20)
- 15 IB1 **+\*>take away<, joo**  
**take away, yeah**  
 cle-->+gazes twd the ceramic cups on the counter--> (17)  
 \*starts to put the CCs back onto the counter--> (17)
- 16 CLE **no:ni**  
**alright**
- 17 **+(1.5)**  
 cle-->+gazes twd the ppr CCs-->  
 -->\*leaves the ceramic CCs on the counter, turns to the left,  
 extends her R arm twd the ppr CCs-->
- 18 ASI **\*mukana, +mukana \***  
 PRT PRT  
**with with**  
 cle -->+gazes twd the counter-> (22)  
 \*grabs a ppr CC and its cover from the table\*
- ((4 lines omitted during which the clerk hands a cover of the paper coffee cup on the counter and straightens her arm towards the coffee pot))
- 23 CLE **\*+†jätänkö ^†pientä †maitovaraa? \***  
 leave.1SG.CLI small.PAR room-for-milk.PAR  
**Shall I leave a little room for milk**  
 \*grabs the coffee pot from the coffee maker\*  
 -->+gazes twd IB1->  
 ib1 ^gazes twd CLE-->
- 24 IB1 **+\*joo-o, (.) bähän maito**  
**yeah, a little milk**  
 cle -->+gazes now and then twd IB1 and now and then twd the ppr CC-->  
 \*starts to pour coffee into the ppr CC-->
- 25 **\*^(0.8)**  
 cle \*keeps pouring, starts to nod->  
 ib1 -->^gazes twd the ppr CC--> until the end of the extract
- 26 CLE **+\*j e s:\* kiitos:.**  
**yes thank you**  
 -->+gazes twd the coffee pot-->  
 -->\*keeps pouring-->  
 \*stops nodding
- 27 **\*(4.0)**  
 cle -->\*stops pouring, puts the coffee pot back onto the coffee maker, starts to lean forward-->
- 28 CLE **+\*näi:n? †oleh †hyvä**  
 PRT be.2SG.IMP good  
**so here you are**  
 -->+gazes twd the ppr CC--> until the end of the extract  
 -->\*leans more fwd and starts to hand the CC twd IB1-->
- 29 **\*(0.4)**  
 cle-->\*hands the CC to IB1, still keeps holding the cup--> until the end of the extract
- 30 IB1 **‡kiiito: :s.‡**  
**thank you**  
 ‡grasps the coffee cup in both hands‡



Figure 2. I want coffee, graphic transcript.

In line 2 (picture 1), Ibrahim uses a full sentence to place his coffee order. He does not seem to orient to the coffee pot that is also clearly visible to him. Instead, he looks alternatively towards the bun and the clerk. The request is understandable but not completely grammatically idiomatic: the main word *kahvi* ('coffee') is in the nominative case instead of an expected partitive or accusative. The clerk launches the first insert expansion, a repair sequence, by producing a candidate understanding in line 3 and she corrects Ibrahim's formulation by saying *kahvia* ('coffee') in the partitive form with a rising intonation. Ibrahim confirms this by repeating the clerk's turn and producing an affirmative token *joo* ('yeah', l. 4). Subsequently, the clerk initiates a pre-second insert sequence: to fulfil Ibrahim's request for coffee, she needs to obtain additional information regarding the coffee he requested. She poses an alternative question, inquiring whether Ibrahim wants a small or big coffee and shows him two different types of ceramic cups (l. 5–6, picture 2). After an overlapped hesitation token, Ibrahim responds by not selecting either of these, but instead requests a third option: *normali* ('normal', l. 7–8, picture 3). The clerk's reaction (repetition and eyebrow lift) indicates that she finds Ibrahim's response surprising. The sequential environment supports this observation: an expected response to an alternative question would be to select one of the suggested options (Koshik 2005). Thus, she launches the third sequence expansion in the form of a post-first. Despite the clerk's surprised reaction, Ibrahim confirms his order by saying *joo* ('yeah').

What follows is the fourth insert sequence: the clerk clarifies her alternative question by using a deictic reference to two sizes and holds up two different sizes of cups (l. 11, picture 4). Ibrahim formulates a CMG drawing on the material environment: he actively rejects the clerk's options and orients to the paper cups behind her by pointing towards them and uttering *katzehe* (l. 12, picture 5). In Picture 6, after a pause during which the clerk is gazing towards the cups in her hands and also Ibrahim, the clerk launches the fifth insert expansion by suggesting that Ibrahim might mean 'take away' which is a common way to refer to food or drinks to go in Finnish (l. 13–14). In other words, she again provides a candidate understanding. Even though the clerk does not turn her gaze to the direction of Ibrahim's pointing, due to her institutional role as a clerk in that particular stand, she must know that the paper cups are located in the corner that Ibrahim has just pointed to (see Anglade, Le Dolze, and Croteau 2021 for 'context of interaction'). Ibrahim accepts this suggestion and the clerk orients to the paper cups that can be used for take way coffees (l. 15–17, picture 7). While the clerk prepares Ibrahim's coffee to go, another L2 user, Asir, produces a Finnish translation, *mukana*, for the expression 'to go' twice (l. 18). Nonetheless, neither of the two reacts to his statement. Just before she begins to pour coffee into the paper cup, the clerk launches the sixth insert sequence by asking if Ibrahim would like her to leave room for milk. Ibrahim accepts this, and after a relatively long delay, the clerk confirms his response (l. 23–26, picture 8). The request sequence ends with the clerk placing Ibrahim's coffee on the counter by saying 'here you go' and Ibrahim thanking her for her service (l. 28–30, picture 9).

The two analysed extracts illustrate the fine-grained ways that the material ecology is made relevant through the use of deictic gestures and object orientation in CMGs. They also underscore the interlocutor's crucial role during the request

sequences. Interlocutors contribute to the progressivity of the interaction and support the L2 users' language use by formulating verbally their understanding of the requests (Extract 1, l. 9; Extract 2, l. 14), producing other types of candidate understandings (Extract 2, l. 3, 9), asking further questions on the service being requested (Extract 2, l. 5–6, l. 23), and in some cases, producing accounts on behalf of the L2 users (Extract 2, l. 11).

#### **4.2. Complex multimodal Gestalts involving depictive gestures**

This section illustrates an initial request shaped in the form of a prototypical CMG involving a depictive gesture. The request sequence halts the ongoing action and concerns a concrete service, which needs to be fulfilled to resume the prior action. Extract 3 is from a classroom plenary activity, and the service being requested concerns zooming a document camera. The L2 user's CMG consists of a depictive gesture, gazing towards a screen, a co-occurring vocalisation (smacking), and the use of few linguistic resources. These make the request understandable to the teacher. Similar to Extracts 1 and 2, this instance also includes a post-first insert expansion that is formulated very smoothly: it begins with a candidate understanding in which the teacher designates the action being requested before fulfilling it. The student orients to this word by repeating it, and thus not only accepts the teacher's candidate understanding, but also creates a personal relationship with the word.

During the ongoing plenary activity, the students' task in the whole group is to complete the sentences that have been projected on the screen by a document camera. The sentences concern adverbials of time (e.g. yesterday, today) and the idea is to complete them by using the weekdays. The latest jointly completed sentence has been *Toissapäivänä oli maanantai* ('The day before yesterday was Monday'). Ibrahim (IB1) is most likely concentrating on filling in this sentence in his own notebook according to the model sentence projected on the screen. We join the action (l. 1, picture 1) when another student, Karim (KAR), states in his teacher-addressed turn the formulation *yli eilen* 'over yesterday' to refer to the adverbial *toissapäivänä* 'the day before yesterday'. Simultaneously, Ibrahim gazes towards the screen and his notebook one after another.

#### **Extract 3. 'Zoom'**

^ IB1 gaze

+ IB1 embodied action

Δ IB1 embodied action

□ TEA gaze

\* TEA embodied action

NB notebook

01 KAR **^+yli: ei, len opet^taja?**  
*over yesterday teacher*  
 ib1 ^gazes twd the screen^gazes twd his NB--> (04)

02 (0.4)

03 TEA **niih, (.) toissapäivänä.**  
*yeah (.) the day before yesterday*

04 (1.4)^  
 ib1 -->^gazes twd the screen--> (15)

05 KAR mm.

06 TEA **<eilen,>**  
*yesterday*

07 (0.8)

08 KAR **yli +eilen** +  
*over yesterday*  
 ib1 +changes the position of his head+

09 TEA **toissa+päivänä** +  
*the day before yesterday*  
 ib1 +changes the position of his head+

10 IB1 **ee o<sup>o</sup>petta+ja**  
*ehm teacher*  
 tea +extends his RH, palm twd himself-->  
 tea <sup>o</sup>gazes twd IB1--> (14)

11 **Δ(0.4)+ Δ**  
 ib1 -->+  
 Δraises his LHA

12 IB1 **+((smacks))** +  
 +pulls Hs twd himself+

13 **+ (.)**  
 ib1 +extends his RH, palm twd screen-->

14 TEA **zuumaa<sup>o</sup>+**  
 zoom.IMP.2SG / zoom.3SG  
**zoom**  
 --><sup>o</sup>gazes twd the screen-->  
 ib1 -->+

15 IB1 **+suu^maa+ yeah**  
 zoom.IMP.2SG / zoom.3SG  
**zoom**  
 -->^gazes twd his NB--> (17)  
 +nods +

16 KAR **zuu\*<sup>o</sup>maa**  
 zoom.IMP.2SG / zoom.3SG  
**zoom**  
 tea \*zooms the document camera-->

```

17 TEA  ^zuu:mataan.*
        let's zoom
        -->*
        ib1-->^gazes twd the screen--> (19)

18 IB1  ei-ei
        no-no
        tea -->^gazes twd IB1-->

19 TEA  nyt on          hyvä, (.)          joo=^
        now it's       good,                yeah
        -->^gazes downwards^glances twd IB1^gazes twd the screen-->
        ib1                                                    -->^gazes twd his NB-->
                                                                ((until the end of the
                                                                extract))

20 IB1  =kiitos
        thank you

```

After a short delay, the teacher accepts Karim's suggestion but also corrects it to a more target-like form (l. 2–3, picture 1). In the end of a rather long pause, Ibrahim gazes again towards the screen (l. 4). The teacher and Karim continue their conversation on the adverbials of time, and Ibrahim continues gazing towards the screen and begins to move his head as if he wishes to see it better (l. 5–9, picture 2). Ibrahim's embodied action displays trouble related to visibility: he cannot sufficiently see the text projected on the screen.

In line 10 (picture 3), Ibrahim launches his request first by verbally drawing the teacher's attention to himself. He then extends his right hand, turning his palm towards himself and raises his left hand as well (l. 10–11, picture 4). When both hands have been raised, Ibrahim simultaneously smacks and pulls his hands towards himself (l. 12). In lines 13 and 14, he pushes his right hand back towards the screen (picture 4). The action can be interpreted as enacting of zooming a screen. Importantly, Ibrahim does not verbalise what he wants the teacher to do. Instead, the teacher names the requested action by saying *zoomaa* 'zoom' and orients to the screen towards the end of her utterance (l. 14, picture 5). Ibrahim confirms this through his repetition, nodding and his English acknowledge token *yeah*, and begins gazing towards his notebook (l. 15, picture 5). Karim also repeats that word (l. 16). During Karim's turn, the teacher initiates her complying response to Ibrahim's request in that she begins zooming the document camera and verbalises her action by uttering *zuumataan* 'let's zoom' (l. 16–17, picture 6). During her response, Ibrahim raises his gaze towards the screen again, and after the teacher's utterance he states *ei-ei* 'no-no' (l. 17). In lines 17–18 (picture 7), we see that the teacher orients to Ibrahim's turn as imploring her to stop zooming even though she has actually already stopped it: she glances twice towards Ibrahim, starts to gaze towards the screen, and assesses the result of zooming as being good. The sequence ends by Ibrahim displaying his appreciation (l. 20).

In Extract 3, Ibrahim thus formulates his request as a prototypical CMG in which the material environment is made relevant by gazing towards the screen closely related to target the object. In this request sequence, the L2 user utilises few linguistic resources, and instead produces a multiphase depictive gesture that presents the action being requested. That gesture is accompanied by smacking, a vocal resource that is not linguistic (for a

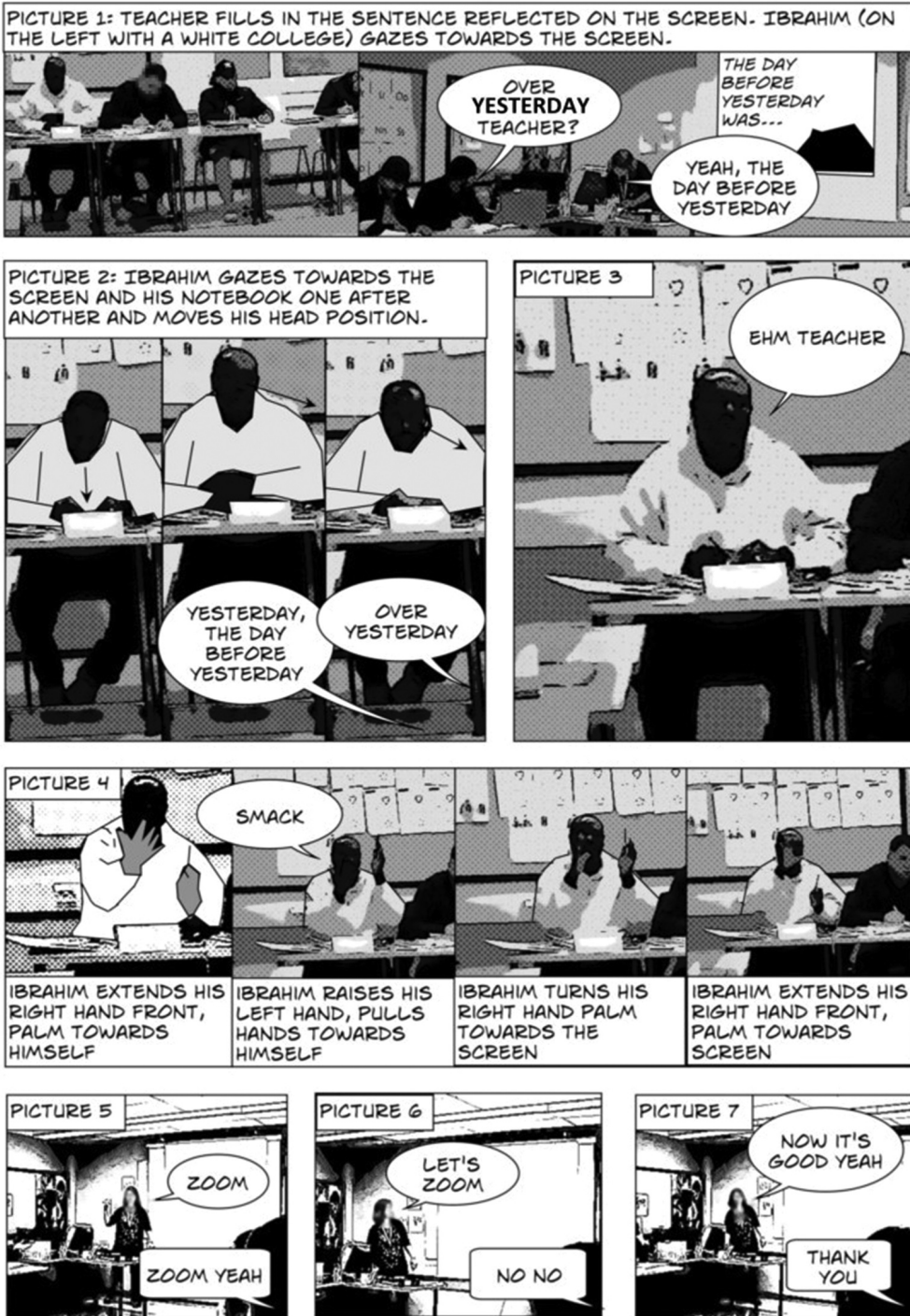


Figure 3. Zoom, graphic transcript.



bodily-vocal demonstration, see Keevallik 2014). Non-linguistic vocal resources are not unique (although not exceedingly common) in this data. In terms of sequentiality, the teacher's candidate understanding is a smooth means to launch a post-first expansion.

## 5. Discussion and conclusion

This paper has discussed the crucial role of materiality in formulating multimodal, co-constructed request sequences between adult beginning Finnish language users with emergent literacy and their more advanced interlocutors. The analysis demonstrated that L2 users formulate actions that are recognisable as requests by practices of CMGs. These consist of deictic (Extracts 1 and 2) or depictive (Extract 3) gestures that are occasionally used together in the interactional and material environment. To make themselves understood in asymmetric request sequences, the L2 users orient to material ecologies by resorting to different resources such as pointing and gazing (deictic gestures), and by holding, manoeuvring, gazing, or moving towards different objects (depictive gestures) (see Anglade, Le Dolze, and Croteau 2019, 2021; Routarinne and Ahlholm 2021). This detailed, partly simultaneous use of different resources designs relatively coherent actions that would not necessarily be intelligible if some of the resources were not used (see Mondada 2014b).

By building on Mondada's term 'complex multimodal Gestalt', this study has analysed the combination of different (co-occurring) multimodal resources that formulate actions simultaneously in a highly fine-grained and comprehensive way (Mondada 2014b, 141–142). The analysis has specified how the situated language use and the material ecology necessarily intertwine both in the classroom and in various service encounters, and thus highlights the position of language use and learning as profoundly embodied phenomena (see Hellermann et al. 2019).

Detailed analysis of the sequential organisation of the request sequences showed that the number of insert expansions is notable in the data sets. This has revealed the crucial methods used by co-participants to support the progress of the ongoing interactional project in these actions when shared linguistic resources are limited and when the progress might otherwise be interrupted. During service encounters, the co-participants often launch both post-first and pre-second insert expansions, whereas during classroom interactions, insert expansions manifest themselves almost exclusively as post-first expansions. In practice, post-first insert expansions refer to verbalisations of beginning Finnish users' embodied actions or reformulations of their linguistic expressions by producing candidate understandings (see Kurhila 2006, 153–217), whereas pre-second insert expansions refer to further questions on the object being requested, and sometimes accounts for the requests. In similar Al-Gahtani and Roever (2012, 2013) have analysed role play data and report that clarifications, confirmations, candidate understandings, and direct offers by advanced speakers are common in interactions between beginning L2 users and their interlocutors, but further questions do not usually occur in them. They have also demonstrated how beginners might launch their requests in a highly straightforward manner with few if any accounts. The results of the present study are in line with these findings. The relatively large number of occurrences in the present analysis of further questions in the service encounters data set might be related to the fact that service encounters often include further questions by service professionals (see Schegloff 2007, 108–109).

This study has focused on requests by adult L2 users who had been institutionally identified as L2 learners with emergent literacy. In previous research, much less attention has been paid to oral language use of this L2 group than other groups, such as highly educated adult L2 users (for recent research see an overview Tarone 2021; see also Bigelow et al. 2017; Eilola and Lilja 2021; Gonzalves 2020; Hellermann 2018a, 2018b; King, Bigelow, and Hirsi 2017; Pettitt 2017; Tammelin-Laine and Martin 2016). The findings show that the examined request sequences were structurally quite similar to the ones analysed in audio data sets gathered from adult beginning L2 users in general (see Al-Gahtani and Roever 2012, 2013). The multimodal analysis of video data in the present study typically revealed that during service encounters, the participants oriented to textual documents and they usually did so in a slightly atypical manner: they treated them primarily as material objects rather than documents that involved print text to be read aloud (Extract 1).

These findings reveal that although the two analysed settings are not fundamentally different, the use of gestures nonetheless varies in them and some gestures tend to occur more in one than the other. They also vary in the types of insert expansions and the sequential positions where the requests are initiated. These findings indicate that within these contexts, participant needs and the material environments in are different: the use of depictive over deictic gestures (also when requesting objects, but these are not analysed here due to space restrictions) suggests that the objects being requested do not necessarily exist in the classroom. On the other hand, the use of objects related to reading and writing are more essential there than during interactions that occur out-of-class (see Eskildsen and Theodórsdóttir 2017). This means that to reach a comprehensive understanding of the language needs of L2 speakers and the language learning opportunities they encounter in their everyday lives, it is crucial to analyse social actions in various material and interactional environments (see Hellermann et al. 2019).

When interlocutors use multifunctional actions such as insert expansions, these not only serve as a resource that advances the request sequences, but also creates language learning opportunities for the beginning Finnish language users. This is because the participants orient to their co-participants' verbal models by repeating them even though that would not be necessary (see Lilja 2014). The crucial role of the interlocutor as a resource in requests sequences underscores the relevance of analysing these social actions as interactional, context-sensitive, and sequentially moment-by-moment jointly constructed accomplishments instead of acts by individuals from the perspective of second language interaction (see Al-Gahtani and Roever 2012, 2013; Eskildsen and Kasper 2019; Routarinne and Ahlholm 2021). More generally, evidence from this analysis serves as a confirmation that language use and learning is social action that is based fundamentally on social, occasioned, and shared practices that are constructed during interaction (see Eskildsen and Markee 2018; Hellermann 2018a). Most importantly, this study compels us to view language use and learning as embodied phenomena that are necessarily embedded within the material ecologies that they occur in.

## Acknowledgements

I am very thankful to my study participants. I would also like to express my gratitude to Niina Lilja and Arja Piirainen–Marsh, and two anonymous reviewers for all the valuable comments on the manuscript. All remaining errors are my own.

## Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

## Funding

This work was supported by Emil Aaltonen Foundation, Finnish Cultural Foundation, and Faculty of Information Technology and Communication Sciences at Tampere University.

## Notes on contributor

*Laura Eilola* is PhD researcher at the Faculty of Information Technology and Communication Sciences at Tampere University. She is currently writing her doctoral thesis on the development of interactional competence of adult literacy learners with migrational background. Her main research interests are classroom and everyday-life second language interaction and the role of embodied and material resources in social interaction.

## ORCID

Laura Eilola  <http://orcid.org/0000-0002-5307-800X>

## References

- Al-Gahtani, S., and C. Roever. 2012. "Proficiency and Sequential Organization of L2 Requests." *Applied Linguistics* 33 (1): 42–65. doi:10.1093/applin/amr031.
- Al-Gahtani, S., and C. Roever. 2013. "'Hi Doctor, Give Me Handouts': Low-proficiency Learners and Requests." *ELT Journal* 67 (4): 413–424. doi:10.1093/let/cct036.
- Al-Gahtani, S., and C. Roever. 2014. "Insert and Post-Expansion in L2 Arabic Requests." *System* 42: 189–206. doi:10.1016/j.system.2013.10.018.
- Anglade, C., G. Le Dorze, and C. Croteau. 2019. "Service Encounter Interactions of People Living with Moderate-to-severe Post-stroke Aphasia in Their Community." *Aphasiology* 33 (9): 1061–1082. doi:10.1080/02687038.2018.1532068.
- Anglade, C., G. Le Dorze, and C. Croteau. 2021. "How Clerks Understand the Requests of People Living with Aphasia in Service Encounters." *Clinical Linguistics & Phonetics* 35 (1): 84–99. doi:10.1080/02699206.2020.1745894.
- Bigelow, M., J. Vanek, K. King, and N. Abdi. 2017. "Literacy as Social (Media) Practice: Refugee Youth and Native Language Literacy at School." *International Journal of Intercultural Relations* 60: 183–197. doi:10.1016/j.ijintrel.2017.04.002.
- Drew, P., and E. Couper-Kuhlen. 2014. "Requesting – From Speech Act to Recruitment." In *Requesting in Social Interaction*, 1–34. Amsterdam: John Benjamins.
- Eilola, L., and N. Lilja. 2021. "The Smartphone as a Personal Cognitive Artifact Supporting Participation in Interaction." *The Modern Language Journal* 105 (1): 294–316. doi:10.1111/modl.12697.

- Eskildsen, S. W., and G. Kasper. 2019. "Interactional Usage-Based L2 Pragmatics: From Form-meaning Pairings to Construction-action Relations." In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, edited by N. Taquchi, 176–191. New York: Routledge.
- Eskildsen, S. W., and N. Markee. 2018. "L2 Talk as Social Accomplishment." In *Speaking in a Second Language*, edited by R. Alonso Alonso, 71–104. Amsterdam: John Benjamins.
- Eskildsen, S. W., and G. Theodórsdóttir. 2017. "Constructing L2 Learning Spaces: Ways to Achieve Learning inside and outside the Classroom." *Applied Linguistics* 38 (2): 143–164. doi:10.1093/applin/amv010.
- Félix-Brasdefer, J. C. 2015. *The Language of Service Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garton, S. 2012. "Speaking Out of Turn? Taking the Initiative in Teacher-Fronted Classroom Interaction." *Classroom Discourse* 3 (1): 29–45. doi:10.1080/19463014.2012.666022.
- Gonzalves, L. 2020. "Development and Demonstration of Metalinguistic Awareness in Adult ESL Learners with Emergent Literacy." *Language Awareness* 30 (2): 134–151. doi:10.1080/09658416.2020.1776721.
- Goodwin, C. 2007. "Environmentally Coupled Gestures." In *Gesture and the Dynamic Dimension of Language: Essays in Honor of David McNeill*, edited by J. Cassell, E. T. Levy, D. McNeill, and S. D. Duncan, 195–212. Amsterdam: John Benjamins.
- Goodwin, C. 2017. "Co-Operative Action." New York: Cambridge University Press.
- Halonon, M., and A. Koivisto. Forthcoming. "Moving Money. Money as an Interactional Resource in Kiosk Encounters in Finland." In *Encounters at the Counter: Language, Embodiment and Material Objects in Shops*, edited by B. Fox, L. Mondada, and M.-L. Sorjonen. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellermann, J. 2018a. "Languaging as Competencing: Considering Language Learning as Enactment." *Classroom Discourse* 9 (1): 40–56. doi:10.1080/19463014.2018.1433052.
- Hellermann, J. 2018b. "Talking about Reading: Changing Practices for a Literacy Event." In *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*, edited by S. Pekarek Doehler, J. Wagner, and E. González-Martínez, 105–142. London: Palgrave Macmillan.
- Hellermann, J., S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, and A. Piirainen-Marsh, eds. 2019. *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction "In the Wild"*. Cham: Springer.
- Keevallik, L. 2014. "Turn Organization and Bodily-vocal Demonstrations." *Journal of Pragmatics* 65: 103–120. doi:10.1016/j.pragma.2014.01.008.
- Kendon, A. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511807572.
- Kendrick, K., and P. Drew. 2016. "Recruitment: Offers, Requests, and the Organization of Assistance I Interaction." *Research on Language and Social Interaction* 49: 1–19. doi:10.1080/08351813.2016.1126436.
- King, K. A., M. Bigelow, and A. Hirsi. 2017. "New to School and New to Print: Everyday Peer Interactions among Adolescent High School Newcomers." *International Multilingual Research Journal* 11: 137–151. doi:10.1080/19313152.2017.1328958.
- Koshik, I. 2005. "Alternative Questions Used in Conversational Repair." *Discourse Studies* 7 (2): 193–211. doi:10.1177/1461445605050366.
- Kurhila, S. 2006. "Second Language Interaction." PhD diss., Amsterdam: John Benjamins.
- Laurier, E. 2014. "The Graphic Transcript. Poaching Comic Book Grammar for Inscribing the Visual, Spatial and Temporal Aspects of Action." *Geography Compass* 8 (4): 235–248. doi:10.1111/gec3.12123.
- Lilja, N. 2014. "Partial Repetitions as Other-initiations of Repair in Second Language Talk: Re-establishing Understanding and Doing Learning." *Journal of Pragmatics* 71: 98–116. doi:10.1016/j.pragma.2014.07.011.
- Mondada, L. 2014a. "Instructions in the Operation Rooms: How the Surgeon Directs Their Assistant's Hands." *Discourse Studies* 18 (2): 131–161. doi:10.1177/1461445613515325.
- Mondada, L. 2014b. "The Local Constitution of Multimodal Resources for Social Interaction." *Journal of Pragmatics* 65: 137–156. doi:10.1016/j.pragma.2014.04.004.

- Mondada, L. 2014c. "Requesting Immediate Action in the Surgical Operating Room: Time, Embodied Resources and Praxeological Embeddedness." In *Requesting in Social Interaction*, edited by P. Drew and E. Couper-Kuhlen, 269–302. Amsterdam: John Benjamins.
- Mondada, L. 2018. "Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction. Challenges for Transcribing Multimodality." *Research on Language and Social Interaction* 51 (1): 85–106. doi:10.1080/08351813.2018.1413878.
- Mondada, L. 2019. "Contemporary Issues in Conversation Analysis: Embodiment and Materiality, Multimodality and Multisensoriality in Social Interaction." *Journal of Pragmatics* 145: 47–62. doi:10.1016/j.pragma.2019.01.016.
- Mondada, L. n.d. "Conventions for Multimodal Transcription." Accessed 28 October 2021 <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Mondada, L., and M.-L. Sorjonen. 2016. "Making Multiple Requests in French and Finnish Convenience Stores." *Language in Society* 45: 733–765. doi:10.1017/S0047404516000646.
- Neville, M., P. Haddington, T. Heinemann, and M. Rauniomaa. 2014. "On the Interactional Ecology of Objects." In *Interacting with Objects: Language, Materiality, and Social Activity*, edited by M. Neville, P. Haddington, T. Heinemann, and M. Rauniomaa, 3–26. Amsterdam: John Benjamins. doi:10.1075/z.186.
- Pettitt, N. 2017. "Social Positioning in Refugee Women's Education: A Linguistic Ethnography of One English Class." PhD diss., Georgia State University. [https://scholarworks.gsu.edu/alesl\\_diss/42](https://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/42)
- Rauniomaa, M., and T. Keisanen. 2012. "Two Multimodal Formats for Responding to Requests." *Journal of Pragmatics* 44: 829–842. doi:10.1016/j.pragma.2012.03.003.
- Roever, C., and S. Al-Gahtani. 2015. "Multiple Requests in Arabic as a Second Language." *Multilingua* 34 (3): 405–432. doi:10.1515/multi-2014-0056.
- Rossi, G. 2014. "When Do People Not Use Language to Make Request?" In *In Requesting in Social Interaction*, edited by P. Drew and E. Couper-Kuhlen, 303–334. Amsterdam: John Benjamins.
- Rossi, G. 2015. "The Request System in Italian Interaction." PhD diss., Radboud University Nijmegen. MPI Series.
- Routarinne, S., and M. Ahlholm. 2021. "Developing Requests in Multilingual Classroom Interaction: A Case of Second Language Development in Middle Childhood." *Applied Linguistics* 42: 1–26. doi:10.1093/applin/amaa048.
- Routarinne, S., P. Heinonen, U. Karvonen, L. Tainio, and M. Ahlholm. 2020. "Touch in Achieving a Pedagogically Relevant Focus in Classrooms." *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 3: 1. doi:10.7146/si.v3i1.120281.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sorjonen, M., and L. Raevaara. 2014. "On the Grammatical Form of Requests at the Convenience Store: Requesting as Embodied Action." In *Requesting in Social Interaction*, edited by P. Drew and E. Couper-Kuhlen, 241–266. Amsterdam: John Benjamins.
- Streeck, J. 2009. *Gesturecraft. The Manufacture on Meaning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tammelin-Laine, T., and M. Martin. 2016. "Negative Constructions in Nonliterate Learners' Spoken L2 Finnish." In *The Usage-based Study of Language Learning and Multilingualism*, edited by L. Ortega, A. Tyler, H. I. Park, and M. Uno, 75–90. Washington D.C: Georgetown University Press.
- Tarone, E. 2021. "Alphabetic Print Literacy Level and Noticing Oral Corrective Feedback in SLA." In *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, edited by H. Nassaji and E. Kartchava, 450–470. Cambridge: Cambridge University Press.

## Appendices

Multimodal transcription follows the conventions developed by Mondada. Conventions available at: <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>

**Table 1.** Transcription conventions.

.	falling intonation
,	level intonation
?	rising intonation
↑	rise in pitch
↓	fall in pitch
auki	emphasised talk
JOO	increased volume
:	lengthening of the sound
<auki>	slower than surrounding talk
>auki<	faster than surrounding talk
°kiitos°	a passage of talk quieter than the surrounding talk
[	utterances starting simultaneously
]	point where overlap stops
.h	in breath
h	audible aspiration
(.)	micropause, less than 0.2 s
(0.5)	silences times in tenths of a second
=	no silence between two adjacent utterances
()	item in doubt
(-)	indecipherable talk
((lines omitted))	transcriber's comments
mi-	cut-off
H	hand
RH	right hand
LH	left hand
twd	towards
w	with
×	atypical pronunciation

**Table 2.** Glossing Symbols.

<i>Case ending</i>	
ALL	allative
PAR	partitive
<i>Others</i>	
PRT	particle
SG	singular
1	1 <sup>st</sup> person ending
2	2 <sup>nd</sup> person ending
3	3 <sup>rd</sup> person ending
IMP	imperative
COND	conditional
CLI	clitic

# JULKAISU IV

**Aikuisten suomen kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoiden osallistumisen  
keinojen kehittyminen luokkahuonevuorovaikutuksessa**

Laura Eilola  
käsikirjoitus, lähetetty arvioitavaksi







