

ANNA-KAISA JOKIPOHJA

Kädet, keho, kieli

Yhteisymmärryksen multimodaalinen jäsentyminen
ja kielen oppimisen hetket kokkaus- ja
viljelyvuorovaikutuksessa

ANNA-KAISA JOKIPOHJA

Kädet, keho, kieli

Yhteisymmärryksen multimodaalinen jäsentyminen ja
kielen oppimisen hetket kokkaus- ja
viljelyvuorovaikutuksessa

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunnan

suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi

Tampereen yliopiston Päätalon

luentosalissa D11, Kalevantie 4,

Tampere, 17.2.2024, 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 Leelo Keevallik Linköpingin yliopisto Ruotsi	Professori Sara Routarinne Turun yliopisto Suomi
<i>Vastaväittäjä</i>	Akatemiatutkija, dosentti Teppo Jakonen Turun yliopisto Suomi	

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2024 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-3281-5 (painettu)
ISBN 978-952-03-3282-2 (verkkajulkaisu)
ISSN 2489-9860 (painettu)
ISSN 2490-0028 (verkkajulkaisu)
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3282-2>



ClimatePartner.com
PunaMusta Printing

Tampereen yliopiston painetuissa väitöskirjoissa on kompensoitu painatuksesta aiheutuneet hiilidioksidipäästöt.

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Joensuu 2024

ESIPUHE

Ryhtyessäni väitöskirjaa tekemään en osannut aavistaa, miten paljon tämä aika opettaisi minulle ja miten paljon uusia kokemuksia se sisältäisi. Olen saanut oppia valtavasti kielestä, vuorovaikutuksesta ja oppimisesta, tutkijana työskentelystä ja itsestäni. Minulla on myös ollut onni tutustua valtavaan määrään upeita, viisaita ja hauskoja ihmisiä, jotka ovat tavalla tai toisella olleet osa tutkimusmatkaani. Tässä esipuheessa minulla on mahdollisuus kiittää osaa heistä.

Ilman väitöskirjani vastuuohjaajaa ja pitkäaikaista akateemista mentoriani, professori Niina Liljaa, en kirjoittaisi parhaillaan esipuhetta ja valmistautuisi jättämään väitöskirjaani tutkimusyhteisön arvioitavaksi. Väitöskirjatyön aloittaminen ei ollut minulle itsestään selvä päätös, mutta olen erittäin kiitollinen Niinalle, jonka johdattamana olen tälle polulle päätenyt. Kiitän Niinaa ennen kaikkea määrällisesti kattavasta ja oikein kohdennetusta tuesta, jota olen häneltä saanut työni eri vaiheissa. Erityiskiitoksen ansaitsee tapa, jolla akateeminen tuki on välitetty: kiitos lämmöstä, ilosta ja innostuksesta ja vankasta uskosta tekemääni tutkimukseen! Suuri kiitos lämmöllä välitetystä tuesta ja vuorovaikutuksen ydintä perkaavista keskusteluista kuuluu myös väitöskirjani toiselle ohjaajalle professori Arja Piirainen-Marshille! Näiden rautaisten osaajien ja välittävien ihmisten ohjauksessa on ollut turvallista olla.

Suuri kiitos väitöskirjani viimeistelyvaiheen oivalluksista kuuluu myös esitarkastajilleni professori Leelo Keevallikille ja professori Sara Routarinteelle. Kiitos paneutuneista ja tarkkanäköisistä kommentteista, jotka saivat minut miettimään vielä syvemmin sitä, mitä on kieli ja oppiminen ja mikä on multimodaalisuuden rooli vuorovaikutuksessa. Kommentit auttoivat myös virtaviivaistamaan työn ilmiasua. Jäljelle jääneistä epätarkkuuksista tai puutteista vastaan luonnollisesti itse. Dosentti Teppo Jakosta kiitän vastaväittäjäkseni lupautumisesta!

Väitöskirjapolkuni on alkanut tutkimusavustajana Niinan johtamassa ja Emil Aaltonen säätiön rahoittamassa tutkimushankkeessa *Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa (AVUT)*. Jo tätä ennen tätä olin innostunut suomi toisena kielenä -alasta Niinan luotsaaman erikoistumiskokonaisuuden kautta. Niina myös vakaasti suositteli keskustelunanalyysin käyttämistä pro gradu -tutkielmassani, jossa olin kiinnostunut tutkimaan eleitä osana suggestopedista S2-luokkahuonevuorovaikutusta. AVUT-hanke antoi avuja tutkimuksen tekemiseen, ja olen myös saanut kerätä väitöskirjani

tutkimusaineiston hankkeessa. Oli hienoa päästä tutustumaan akateemiseen maailmaan jo ennen väitöskirjatutkijaksi ryhtymistä. Kiitos Niinan lisäksi projektin tutkijoille, Laura Eilolalle, Terhi Tapaniselle ja Johanna Saariolle. Erityisen hienoa on ollut jakaa väitöskirja-aikaa toisen samassa vaiheessa olevan tutkijan kanssa – kiitos Laura!

Erityisen suuri kiitos kuuluu myös tutkimukseni osallistujille ja kolmannen sektorin järjestölle, jotka päästivät meidät kameroiden kanssa keittiöihin ja kasvihuoneisiin. Kiitos kokkauksen ja viljelyn ohjaajille, jotka toivotitte meidät tervetulleiksi! Kiitos tutkimuksen osallistujille, jotka uskaltauduite kuvattavaksi uudessa tilanteessa! Heitä kaikkia haluan kiittää lämpimästi vastaanotosta ja avartavista keskusteluista. Olen otettu siitä, miten vieraanvaraisesti meitä kohdeltiin, enkä unohda viljelypalsalla nautittuja nuotioperunoita. Toivoakseni olen myös antanut osallistujille takaisin olemalla tasavertainen vuorovaikutuskumppani. Kiitimme osallistujia myös antamalla lahjaksi tutkimusprojektimme kirjan. Oli hienoa nähdä, miten ylpeitä osallistujat olivat osuudestaan tutkimusprojektissa.

Olen saanut olla osa aktiivista tutkimusryhmää, mikä on mahdollistanut tutustumisen myös joukkoon kansainvälisiä tutkijoita. Minulla on ollut etuoikeus kuulua kahteen projektiin, useisiin verkostoihin sekä osallistua erilaisiin konferensseihin ja seminaareihin. Kiitän Tampereen yliopiston Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekuntaa, Emil Aaltosen Säätiötä, Suomalaista Konkordia-liittoa, Suomen Akatemiaa sekä Tampereen yliopiston tukisäätiötä työskentelyni ja siihen liittyvien matkojen taloudellisesta mahdollistamisesta. Kiitos Tampereen kaupungille painatusapurahan myöntämisestä.

Kiitän *Globalizing construction work and local language practices* -hankkeen tutkijoita Niina Liljaa, Hanna-Ilona Härmävaaraa, Nathalie Schümchenia ja Joonaa Poikosta mahdollisuudesta osallistua hankkeen lukupiireihin ja datasessioihin. Erityiskiitos ”Breakdancers of the 5th floor” (Laura, Joonaa, Nathalie, Hanna-Ilona) työhuoneto-veruudesta ja keskusteluista tieteen, opetuksen ja virkkauksen välillä. Suuri kiitos myös vapaa-ajan ja konferenssimatkojen riemuista! Hanna-Ilonaa kiitän myös pedagogisista opeista ja samanaikaisopettajuuden kokemuksesta!

Olen saanut oppia yhdessä muiden jatko-opiskelijoiden kanssa tohtorikoulutusverkosto *Langnetin* toiminnassa sekä teemaryhmässä *Multimodaalisuus ja puhe vuorovaikutuksessa ja toiminnassa*. Kiitos Langnetille ja erityisesti MuMolaisille Antti Kamuselle, Iira Rautiaiselle, Tuire Oittiselle, Heidi Pupuille ja Minttu Vänttiselle. Muita nuoria tutkijoita olen saanut tavata kansainvälisissä konferensseissa, EMCA-bootcampilla sekä Kielten yksikön tohtoriseminaarissa (kiitos seminaarin vetäjälle, professori Johannes Riquetille!). Kiitokset Tampereella ja ympäri maailmaa tapaamilleni jatkokoulutettaville: Laura Eilola, Joonaa Poikonen, Anna Weckström,

Loanne Janin, Jenny Gudmundsen, Frederike Schierl, Anna-Tina Jedele, Julia Souma, Kirsi Sandberg, Olli Kuparinen, Xiaoyu Wang, Melissa Juillet, Agnes Löfgren, Merve Bozbiyik, Kaisa Korpinen, Jüliia Avgustis, Hanne Juntunen, Hilikka Paldanius, Adam Jones, Roni Hermo ja Henrik Oksanen. Kiitokset kahvihuoneen keskusteluista Mehdi Ghasemille, Anna Kuutsalle ja Nanny Jolmalle. Tampereen yliopiston tutkijakoulu ja sen opettajat ansaitsevat kiitoksen monipuolisesta kurssitarjonnasta ja laadukkaasta opetuksesta. Kiitän professori Camilla Lindholmia *Pluralin* kirjoitusryhmän vetämisestä ja kirjoitusretriittien järjestämisestä Maija Hirvosen kanssa. Kiitos professori Kaisa Koskiselle kielten yksikön asiantuntevasta johtamisesta, ja arjen sujumisesta suomen kielen väelle: professori Johanna Vaattovaara ja yliopistonlehtorit Maija Tervola, Liisa Mustanoja ja Unni-Päivä Leino.

Olen onnekas myös siinä, että olen saanut oppia alan kokeneilta tutkijoilta. Ensimmäisenä mainittakoon pohjoismainen verkosto *Exploring New Materialism for Second Language Learning*, jonka tapaamisissa olemme käyneet kiivaita ja opettavaisia keskusteluja. I want to thank professor Johannes Wagner, associate professor Søren W. Eskildsen, professor Jan Svennevig, associate professor Pawel Urbanik, and visiting scholars, professor Lorenza Mondada, and professor Steven L. Thorne. I have also had the privilege to meet experienced scholars in various seminars and conferences. I want to thank professor Simona Pekarek Doehler, professor Minna Suni, professor Tim Greer, associate professor Rue Burch, associate professor Guðrún Theodórsdóttir, associate professor Silvia Kunitz, professor John Hellermann, professor Olcay Sert, associate professor Ufuk Balaman, professor Hansun Zhang Waring, assistant professor Klara Skogmyr Marian, and Dr. Taiane Malabarba. Suomen puolelta kiitos erityisesti dosentti Lari Kotilainen, professori Salla Kurhila, professori Pentti Haddington, professori Tommi Jantunen, professori Eeva Anttila ja dosentti Leila Kääntä.

Akateemisten saavutusten ja työn takana ovat kuitenkin ne kaikista läheisimmät, jotka ovat kulkeneet kanssani tätä elämää jo pidempään. Kiitos vanhemmilleni, isovanhemmilleni, siskolleni, kummitädilleni. Kiitän lapsuudenperhettäni kaikesta tuesta ja kannustuksesta, jota olette osoittaneet. On ollut valtavan arvokasta, että olette kiinnostuneita ja ylpeitä siitä, mitä teen. Olen kiitollinen siitä, että kodin ilmapiiri on kannustanut uuden oppimiseen ja tiedon arvostamiseen. Kiitos myös kaikille ystävillemeni, jotka olette jakaneet kanssani elämän ja myös väikkärielämän iloja ja suruja – tiedätte, keitä te olette! Kiitos Antto, että on mukava palata maailmalta kotiin.

Tampereella 8.1.2024
Anna-Kaisa Jokipohja

TIIVISTELMÄ

Tässä väitöskirjassa tarkastellaan, miten yhteisymmärrystä osoitetaan ja tarkistetaan multimodaalisesti ja millaisia kielen oppimisen hetkiä kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa syntyy. Tutkimuksen teoreettis-metodologisena viitekehyksenä on multimodaalinen keskusteluanalyysi. Yhteisymmärrystä ja oppimista tarkastellaan osallistujien näkökulmasta syventyen analysoimaan niitä vuorovaikutuksellisia keinoja, joilla toisen kielen käyttäjät toistuvasti ilmaisevat ymmärrystään kokkaus- ja viljelytehtävistä sekä orientaatiotaan kokkauksen, viljelyn ja niiden kielen oppimiseen. Keskeisiä sosiaalisia toimintoja ovat ymmärtämisen osoitukset, ymmärrysehdokkaat, kehollisen toiminnan ja materiaalisen ympäristön nimeämiseen suuntautuvat sanastokysymykset sekä edeltävässä vuorossa esiintyneestä sanasta kysyminen. Yhteisymmärryksen ylläpitäminen ja oppiminen kytkeytyvät kokkaukseen ja viljelyyn osallistumiseen ja toimintaympäristön mahdollistamaan kehollis-visuaalisten ja materiaalistien resursien käyttöön.

Tutkimuksen pitkittäinen aineisto on kerätty videoetnografisesti seuraamalla toisen kielen käyttäjien osallistumista kokkaus- ja viljelytoimintaan lähes kahden vuoden ajan. Videoitua aineistoa on yhteensä noin 52 tuntia 17 kuukauden ajalta. Aineisto on videoitu kolmannen sektorin järjestämästä hankkeesta, jossa osallistujia ohjattiin suomeksi kokkauksessa ja viljelyssä. Toimintaan osallistumisen tavoitteena oli oppia viljelemään hyötykasveja Suomen ilmasto-olosuhteissa, tutustua suomalaisiin ruokiin ja oppia valmistamaan niitä. Osallistujien yhteinen kieli oli suomi, ja ohjaajia lukuun ottamatta suurin osa hankkeen osallistujista käytti suomea toisena kielenään.

Tutkimuksen tulokset on esitetty neljässä osatutkimuksessa. Ne osoittavat, että kehollis-visuaalisilla resursseilla, kuten kuvaavilla eleillä, esineiden käsittelyllä, katseen suunnalla, kasvonilmeillä ja käytännön kokkaus- ja viljelytoiminnan jaksottamisella, on oleellinen rooli ymmärrystä osoittavien ja tarkistavien sosiaalisten toimintojen muotoilemisessa ja tunnistamisessa sekä kielen oppimisessa. Kehollis-visuaalisten resurssien yhdistelmät muodostavat resurssikimppuja, jotka muotoillaan systemaattisesti toisistaan eroavilla tavoilla joko osoittamaan tai tarkistamaan ymmärrystä. Ymmärrystä tarkistetaan sujuvasti ja tarkoituksenmukaisesti myös kuvaavilla käsieleillä ilman elehtimiseen liittyvää samanaikaista puhetta.

Tutkimus näyttää, että kokkaus- ja viljely yhdessä toisten kanssa tarjoaa oppimisen mahdollisuuksia, joita toisen kielen käyttäjät hyödyntävät aktiivisesti omista tarpeistaan käsin. He valitsevat itse oppimisen kohteet ja hyödyntävät vuorovaikutuskumppaneiden tukea valikoiden. Verbaalisen kielen oppimiseen suuntaudutaan sekä ymmärtämisongelmien yhteydessä että ilman niitä, muun muassa kohdistamalla huomiota kokkauksessa ja viljelyssä toistuviin sanoihin sekä nimeämällä toiminnalle relevanttia materiaalista ympäristöä ja kehollisia kokkaustehtäviä. Käytännön toimintaympäristö materiaaleineen tukee yhteisymmärryksen rakentamista muun muassa tarjoamalla luontaisen ankkuroinnin sanojen ja kuvaavien eleiden merkitykselle. Tutkimus havainnollistaa, miten käsillä ja keholla tehtävässä toiminnassa oppiminen on perustavanlaatuisesti kehollinen kokemus, joka ei rajoitu vain verbaalisten resurssien oppimiseen ja käyttöön vaan kytkeytyy käytännön tietotaidon harjaantumiseen ja osallistumisen kehittymiseen. Väitöskirja tuottaa uutta tietoa sekä vuorovaikutuksen perusilmiöiden, kuten korjaussekvenssien multimodaalisesta jäsentymisestä, että toisen kielen käytöstä ja oppimisesta.

Tulokset osoittavat, että on tarpeen jatkaa vuorovaikutuksen perusilmiöiden ja oppimisen tarkastelua multimodaalisesta näkökulmasta, jotta voidaan muodostaa kokonaisvaltainen käsitys kehollis-visuaalisten resurssien roolista vuorovaikutuksessa. Multimodaalinen näkökulma kieleen voi myös laajentaa opettamisen ja oppimisen käytänteitä ja konteksteja. Tutkimuksessa ehdotan, että alkuvaiheen toisen kielen oppimisen tukemisessa ensimmäinen askel on tarjota mahdollisuus pitkäjänteiseen osallistumiseen sellaiseen kohdekieliseen toimintaan, jossa osallistuminen on toisen kielen käyttäjälle mielekästä ja osallistua voi monipuolisin multimodaalisin resurssein. Vuorovaikutuksen mikrotasolla kielen oppimista arjen tilanteissa voidaan edistää tukemalla toisen kielen käyttäjien toimijuutta sekä syventämällä vuorovaikutuksen osapuolten taitoa toimia yhdessä vuorovaikutus- ja kielenoppimistietoisesti.

Asiasanat: intersubjektiivisuus, kehollisuus, keskusteluanalyysi, multimodaalisuus, suomi toisena kielenä, toisen kielen oppiminen

ABSTRACT

This dissertation uses conversation analysis to investigate the multimodal organization of shared understanding and opportunities for language learning in cooking and gardening interactions. Intersubjectivity and language learning are analyzed from the participants' perspective focusing on the interactional practices that second language users repeatedly employ to display their understanding of the ongoing cooking and gardening tasks, and orient to learning the practical activities and activity-relevant language. Social actions under scrutiny are demonstrations of understanding, candidate understandings, and questions that orient to naming activity-relevant embodied actions and materials, or target a word used in the previous talk.

The data for this study were collected longitudinally and videoethnographically by following second language users' participation in cooking and gardening interactions for almost two years. The data set comprises video recordings of approximately 52 hours spanning over 17 months. The data were collected in Finland in an NGO-led urban gardening project organized for adult immigrants. The project offered hands-on guidance in Finnish on how to do urban farming in Finland and how to cook Finnish dishes. The project aimed at advancing newcomers' integration into Finnish society through participating in practical cooking and gardening activities. Finnish was the shared language of the activities. Apart from the instructors, most of the project participants used Finnish as their second language.

The results of this study are presented in four sub-studies which demonstrate that bodily-visual resources, such as depictive gestures, facial expressions, gaze, and body orientations, have a crucial function in formatting, recognizing, and understanding social actions that demonstrate or check understanding, and in orienting to language learning. Bodily-visual resources are systematically used in distinctive ways, and these multimodal compositions are used to demonstrate or check understanding. Understanding can be fluently and accurately checked by depictive hand gestures without related co-occurring speech.

The analysis shows that cooking and gardening with others provides learning opportunities, and the second language users guide their language learning actively based on their own needs. They choose their learning objects and take advantage of the provided support selectively. Second language users orient to learning verbal

language both in moments of shared understanding and understanding trouble, for example by naming activity-relevant materials and embodied actions, as well as learning lexical items that are recurrently used in instructing the practical activities. While cooking and gardening, the ecology of the activities and their relevant materials are used in a versatile way to accomplish the manual activities and maintain shared understanding, which also provides material for learning and participating in the interactions, e.g., by providing a natural anchoring for the meaning of words and depictive gestures. The study also demonstrates how learning language in a manual activity is a fundamentally embodied experience that is not limited to learning linguistic resources but intertwines with developing cooking and gardening skills and ways of participation. This doctoral dissertation thus provides new insights into the multimodal organization of interaction, such as repair sequences, and using and learning second language in practical activities.

The results show the need to continue re-investigating basic interactional phenomena from a multimodal perspective to gain a comprehensive understanding of the role of bodily-visual resources in interaction. In addition, multimodal conception of language can expand the practices and contexts of language teaching and learning. Based on the study, I suggest that the first step in supporting beginning second language learning is to provide opportunities of long-term participation in target-language interactions that revolve around activities that are meaningful for the participants and enable participating with multimodal resources. At the micro level of interaction, language learning in everyday life contexts can be promoted by supporting second language users' agency, and enhancing both first and second language users' interactional skills of monitoring shared understanding and noticing language learning possibilities.

Keywords: conversation analysis, embodiment, Finnish as a second language, intersubjectivity, multimodality, second language learning

SISÄLLYS

Alkuperäisjulkaisut.....	xvii
1 Johdanto.....	19
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat.....	19
1.2 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset	23
1.3 Väitöskirjan rakenne.....	24
2 Keskustelunanalyysi ja vuorovaikutuksen multimodaalisuus.....	27
2.1 Keskustelunanalyysin periaatteet.....	27
2.2 Multimodaalisuus: resurssit, ekologia ja kuvaaminen.....	29
2.3 Yhteisymmärryksen ylläpitäminen ja sen sekventiaalisuus multimodaalisena ilmiönä.....	34
3 Toisen kielen käyttö ja oppiminen vuorovaikutuksessa.....	39
3.1 Sosiaalinen käänne ja toisen kielen oppiminen vuorovaikutuksessa	41
3.2 Toisen kielen käytön ja oppimisen kontekstit arkivuorovaikutuksessa – <i>learning in the wild</i>	44
3.3 Oppimiseen suuntautuminen ja oppimisen hetket.....	47
3.4 Oppiminen ajan kuluessa: muutokset ja kehittyminen	51
4 Aineisto ja menetelmät	56
4.1 Aineistonkeruu ja tutkimusaineiston kuvaus	57
4.1.1 Tutkimuksen osallistujat.....	59
4.2 Aineistonkeruun pitkittäisyys ja etnografinen ote	61
4.3 Eettiset kysymykset.....	63
4.4 Aineiston käsittely- ja analyysimenetelmät.....	67
4.4.1 Aineiston käyttö osatutkimuksissa	67
4.4.2 Multimodaalinen keskustelunanalyysi analyysimenetelmänä	68
4.4.3 Analyysin esittäminen multimodaalisen litteroinnin ja sarjakuvien avulla.....	71
4.4.4 Kehollisen toiminnan ajallisen jäsentymisen kuvaaminen sarjakuvassa	76
5 Osatutkimusten koonti.....	79

5.1	Yhteisymmärryksen multimodaalinen jäsentyminen kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa.....	80
5.1.1	Kuvaavat käsieleet ymmärrysehdokkaina	81
5.1.2	Kehollis-visuaaliset resurssit ymmärtämisen osoittamisessa ja tarkistamisessa	84
5.2	Kielen oppimisen hetket kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa.....	87
5.2.1	Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset	88
5.2.2	Oppimisprojekti oman oppimisen välineenä	91
6	Tulosten merkityksen pohdinta.....	94
6.1	Yhteisymmärrys ja oppiminen manuaalisessa toiminnassa	94
6.2	Kehollis-visuaalinen sosiaalinen toiminta ja multimodaalinen kielikäsitys.....	98
6.3	Tulosten yhteiskunnallinen merkitys ja pedagoginen sovellettavuus.....	100
	Lähteet	105
	Liitteet	131
	Liite 1: Kameroiden asettelu kokkaustilanteissa	133
	Liite 2: Tutkimusaineiston kokkaus- ja viljelykerrat.....	135
	Julkaisut	139

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Esimerkki piirretystä sarjakuvasta osatutkimuksessa 3, <i>Sanastokysymykset</i>	73
Kuvio 2.	Esimerkki sarjakuvasta osatutkimuksessa 1, <i>Kuvaavat käsieleet</i>	75
Kuvio 3.	Sarjakuvien suomenkieliset lukuohjeet.	77
Kuvio 4.	Vuorovaikutuksen ja oppimisen ulottuvuudet manuaalisessa toiminnassa.	95

Taulukkoluetelo

Taulukko 1.	Osatutkimusten tutkimuskysymykset.....	24
Taulukko 2.	Tutkimuksen kakkoskieliset osallistujat	60

Taulukko 3.	Tutkimuksen osallistujien ydinryhmä	60
Taulukko 4.	Aineiston käyttö osatutkimuksissa	67

ALKUPERÄISJULKAISUT

- I. JOKIPOHJA, ANNA-KAISA & LILJA, NIINA 2022: Depictive hand gestures as candidate understandings. – *Research on Language and Social Interaction* 55 (2) s. 123–145.
- II. JOKIPOHJA, ANNA-KAISA 2023: Demonstrating and checking understanding. Bodily-visual resources in action formation and ascription. – *Journal of Pragmatics* 210 s. 87–108.
- III. JOKIPOHJA, ANNA-KAISA 2022: Kieltä kokouksen 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 mahdottomuudet* s. 61–94. Tampere: Vastapaino.
- IV. JOKIPOHJA, ANNA-KAISA (2023): Toisen kielen käyttäjä oppimistaan ohjaamassa. Projektina suomen kielen oppiminen kotouttavassa kokkaus- ja kaupunkiviljelytoiminnassa. – *Puhe ja Kieli* 43 (4) s. 170–198.

Selvitys yhteisartikkelin I tekijyydestä

Olen kirjoittanut osatutkimuksen I yhdessä väitöskirjani vastuuohjaajan Niina Liljan kanssa. Olen ollut vastuussa analyysi- ja kirjoitusprosessista, sillä olen koonnut alustavan kokoelman sekä kirjoittanut artikkelin ensimmäisen version (lukuun ottamatta osaa taustoituksesta). Myöhemmissä vaiheissa olemme Niina Liljan kanssa rajanneet ja analysoineet kokoelmaa sekä muokanneet artikkelia yhdessä.

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa kieltä käytetään ja opitaan tilanteissa, joissa osallistujat ovat vuorovaikutustilassa kehollisesti läsnä. Kädet, keho ja kieli ovat mukana kulkevia vuorovaikutusresursseja, joita käytetään tekemään vuorovaikutuksellisia tekoja – esimerkiksi käsieleillä voidaan tarkistaa ymmärrystä edeltävästä ohjeesta tai rakentaa yhdessä uuden sanan merkitystä. Myös kasvonilmeillä osoitetaan ymmärtämisen varmuutta tai epävarmuutta ja siten vaikutetaan vuorovaikutuksen kulkuun. Toisinaan vuorovaikutuksen kontekstina on manuaalinen aktiviteetti, jossa toiminta perustuu erityisen vahvasti koko kehon käyttämiseen. Kun käsillä asetellaan siemeniä maahan tai vaivataan pullataikinaa, työvälineiden ja ainesosien käsittely on toiminnan keskiössä. Kokkaus- ja viljelytoiminnassa merkityksen rakentamista ja yhteisymmärryksen ylläpitoa kehystää materiaallinen ympäristö ja aktiviteettikonteksti, joihin esimerkiksi kuvaavien eleiden merkitys ankkuroidaan. Tällaiset manuaalisen toiminnan ympärille rakentuvat vuorovaikutustilanteet ovat vielä vähän tutkittuja, ja vuorovaikutuksen jäsentymisessä ja kielen oppimisen mahdollisuuksissa näissä konteksteissa on vielä paljon selvitettävää.

Tässä väitöskirjassa tarkastelen yhteisymmärryksen jäsentymistä ja oppimisen hetkiä multimodaalisesta näkökulmasta kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa. Analysoin keskusteluanalyysin keinoin, millaisin resurssein toisen kielen käyttäjät¹ ylläpitävät yhteisymmärrystään sekä suuntautuvat kielen oppimiseen kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa. Käsittelen erityisesti sitä, millainen rooli kehollis-visuaalisilla resursseilla on ymmärtämisen osoittamisessa ja tarkistamisessa sekä kielen oppimisessa. Analyysini keskipisteessä on toisen kielen käyttäjien vuorovaikutustoiminta, jolla aikaisemman tutkimuksen mukaan on keskeinen rooli kielen oppimisen hetkien synnyssä luokahuoneen ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa ja niihin

¹ Toisella kielellä tarkoitetaan asuin ympäristön ensisijaisen kielen käyttämistä ja oppimista sen jälkeen, kun ensikieli on opittu. Käsite ei ota kantaa siihen, monesko opittava kieli on kyseessä. (Douglas Fir Group 2016: 21; Suni 2008: 29.) Esimerkiksi Suomessa suomenkielillä alueilla asuva henkilö, jonka ensikieli on muu kuin suomi, käyttää ja oppii suomea toisena kielenään riippumatta siitä, kuinka montaa kieltä hän on oppinut aikaisemmin.

osallistumisessa (ks. esim. Kurhila & Lehtimaja 2019; Svennevig 2018; Theodórsdóttir 2011). Tiedämme vielä varsin vähän siitä, miten toisen kielen käyttäjät suuntautuvat oppimaan käytännöllisessä toiminnassa, sillä aikaisempi tutkimus on keskittynyt puheeseen nojaavaan keskustelutoimintaan, kuten erilaisiin asiointi- ja ruokapöytäkeskusteluihin (ks. kuitenkin Lilja & Tapaninen 2019). Kaiken kaikkiaan tutkimus vuorovaikutuksen jäsentymisestä keholla tai käsillä tehtävän toiminnan konteksteissa on vielä rajallista (ks. kuitenkin esim. Keevallik 2018). Väitöskirjani täydentääkin tietoa siitä, miten kädet, keho ja kieli – ja ennen kaikkea niiden yhteispeli – toimivat resurssina yhteisymmärryksen ylläpitämiselle sekä kielen oppimiselle manuaalisen toiminnan kontekstissa. Siten väitöskirjani tuottaa uutta tietoa sekä vuorovaikutuksen perusjäsennyksistä että toisen kielen käytöstä ja oppimisen vuorovaikutuksellisista keinoista.

Aloitin väitöskirjani aineiston keräämisen vuonna 2018 aikana, jolloin kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä murroksia tapahtui niin yhteiskunnassa kuin keskusteluanalyytisessä tutkimuksessa, osittain toisistaan erillään ja osittain toisiinsa vaikuttaen. Tutkimuksellinen käännekohta, johon väitöskirjani nojaa ja johon se kokonaisuutena antaa panoksensa, on kehollinen käänne (Nevile 2015). Tarkemmin ottaen väitöskirjani pyrkii syventämään tietoa vuorovaikutuksen multimodaalisesta jäsentymisestä ja multimodaalisten resurssien roolista yhteisymmärryksen ylläpitämisessä ja kielen oppimiseen suuntautumisessa (ks. esim. Eskildsen & Wagner 2015; Mondada 2014d, 2016b, 2019; Skogmyr Marian & Pekarek Doehler 2022; Streeck, Goodwin & LeBaron toim. 2011). Vuorovaikutustutkimuksessa kasvavan analyttisen kiinnostuksen kohteena ovat multimodaaliset merkityksen muodostamisen resurssit ja materiaalien käyttö vuorovaikutuksessa (ks. esim. Day & Wagner toim. 2019; Piirainen-Marsh, Lilja & Eskildsen 2022; Tainio, Karvonen & Heinonen 2023). Yhteisymmärryksen multimodaalinen jäsentyminen on väitöskirjani ydintä ja kaikkia osatutkimuksia yhdistävä näkökulma. Tunnistan väitöstutkimuksessani uusia käsielein ja kehollis-visuaalisia resursseja yhdistellen tuotettuja käytänteitä yhteisymmärryksen osoittamisessa ja tarkistamisessa. Tämän lisäksi väitöskirjani syventää käsitystä kehollisten resurssien merkityksestä kielen oppimisen hetkissä ja osana ajan kuluessa tapahtuvaa oppimista. Väitöskirjani näyttää myös, miten kokkaus ja viljely ja tilanteiden materiaallinen ekologia jäsentävät yhteisymmärryksen ylläpitämistä ja mahdollistavat kielen oppimista.

Keräsin väitöskirjani aineiston vuosina 2018–2019 EU-rahoitteisesta, kolmannen sektorin järjestämästä hankkeesta, jonka pyrkimyksenä oli tukea pakolais- ja turvapaikanhakijataustaisten maahanmuuttajien kotoutumista Suomeen tarjoamalla mahdollisuus osallistua ohjatusti kaupunkiviljely-yhteisön toimintaan noin kahden

vuoden ajan. Hanke kertoo sen hetkisestä tilanteesta: vuonna 2015 Suomeen ja muihin Euroopan maihin oli saapunut ennätysmäärä pakolaisia ja turvapaikanhakijoita erityisesti Lähi-idästä (Maahanmuuttovirasto 2016). Kolmannen sektorin järjestämät hankkeet olivat ja ovat yksi tapa pyrkiä tehostamaan ja monipuolistamaan maahan-tulijoiden kotoutumista ja kielen oppimista.

Viime vuosina on järjestetty lukematon määrä kotoutumisen edistämiseen eri ta-voin pyrkiviä hankkeita ympäri Suomen. Niitä järjestävät muun muassa kaupungit, seurakunnat, säätiöt, järjestöt ja koulutuslaitokset (ks. kotoutuminen.fi). Hankkeissa keskitytään maahanmuuttajien kouluttautumisen ja työllistymisen tukemiseen sekä mielekkääseen yhteisölliseen toimintaan. Uudistetussa kotoutumiskoulutuksen ope-tussuunnitelman perusteissa, kuten myös edeltävissä perusteissa (OPH 2012, 2022), kolmannen sektorin eli erilaisten voittoa tavoittelemattomien järjestöjen toimintaan osallistuminen nostetaan tärkeäksi osaksi kotoutumisprosessia. Myös nykyinen laki kotoutumisen edistämisestä (L 1386/2010) sekä 2025 voimaan tuleva edellisen ku-moava laki (L 681/2023) esittävät kotouttamisen monialaisena yhteistyönä, johon osallistuvat järjestöt, yritykset ja yhteisöt. Kotouttamisen toimivuudesta on annettu erinäisiä selontekoja, joissa on ilmaistu muun muassa pyrkimys nostaa kolmannen sektorin toiminta kotouttamisessa yhä keskeisemmäksi (Eduskunta 2019; Valtioneu-vosto 2021).

Väitöskirjani aineistonkeruun aikaan myös kotoutumiskoulutus uudistui, kun voi-maan tulivat uudet kotoutumiskoulutuksen toteuttamisen mallit (OPH 2017), joissa korostuu maahanmuuttajien työllistymisen nopeuttaminen ja kielen oppiminen työ-elämäjaksoilla (ks. myös Lilja, Eilola, Jokipohja & Tapaninen 2022a, Ronkainen & Suni 2019). Kielen oppimisen edistäminen ja kotoutumiskoulutuksen järjestäminen ovat jatkuvasti kiivaan keskustelun kohteena. Esimerkiksi OAJ esittää lausunnossaan (17.6.2022) kotoutumiskoulutuksen pitkäjänteistä kehittämistä siirtämällä kotoutu-miskoulutus opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen ja luopumalla opetuksen jär-jestämistä pirstaloittavista kilpailutuksista. Härmävaara ja Lilja (2023) sekä ryhmä toi-sen kielen käytön ja oppimisen tutkijoita (Lilja, Eskildsen, Wagner, Eilola, Jokipohja, Gudmundsen, Härmävaara, Piirainen-Marsh, Svennevig, Urbanik, Schümchen & Poikonen 2023) puolestaan nostavat esiin tarpeen tukea kielen oppimista työelä-mässä ja ehdottavat ratkaisuksi esimerkiksi omasta työyhteisöstä valittuja kieliop-paita, joille annettaisiin aikaa ja resursseja oppimisen kielipedagogiseen tukemiseen (ks. myös opas kielen oppimisen tukemiseen monikielisessä työyhteisössä Lehtimaja, Korpela, Komppa, Kotilainen & Kurhila 2023). Koulutuksen järjestämistavoista riip-pumatta maahan-tulijat käyttävät ja oppivat kieltä arkipäiväisessä elämässään

luokkahuoneen ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa, ja juuri tähän kielen käytön ja oppimisen kontekstiin väitöstutkimukseni paneutuu.

Nykyisellään tutkimus kielen oppimisesta käsillä tehtävän toiminnan ympärille rakentuissa vapaa-ajan aktiviteeteissa on vähäistä (ks. kuitenkin keskusteluanalyytiset tutkimukset sosiaalisen sirkuksen kontekstista Lilja, Laakkonen, Sariola & Tapaninen 2020, 2021; Lilja, Laakkonen & Tapaninen 2022). Tarkasteleman kokkaus- ja viljelyvuorovaikutus on erilainen tutkimusaineisto myös siitä näkökulmasta, että hankkeen ohjaajat eivät ole kielen opettajia eikä tilanteita ole kielipedagogisesti suunniteltu oppimista tukemaan. Tapaamisten ensisijaisena tavoitteena on viljeleminen ja kokkaaminen ja näiden taitojen harjoittelu ja sitä kautta tutustuminen suomalaiseen kulttuuriin, kieleen ja ihmisiin.

Monet aikaisemmat luokkahuoneen ulkopuolista kielen käyttöä ja oppimista tarkastelevat tutkimukset ovat pedagogisesti tuetuista tilanteista (Eilola & Tapaninen 2022ab; Piirainen-Marsh & Lilja 2019; Seedhouse toim. 2017; Wagner 2015), kielenoppimisen kautta motivoituneista keskustelutilanteista (tutorkeskustelut, *conversations-for-learning*, Gudmundsen 2023; Kasper & Kim 2019; Koshik & Seo 2012; Kunitz & Majlesi 2022; Mori & Hayashi 2006) tai kertaluonteisista, lyhyistä tapaamisista kuten asiointikeskusteluista (esim. Eilola & Lilja 2021; Kurhila 2003, 2006; Lilja 2022a; Lilja & Piirainen-Marsh 2019ab; Theodórsdóttir 2011). Tutkimusaineiston videointi pitkäkestoisesta, lähes kahden vuoden mittaisesta hankkeesta on mahdollistanut samana pysyvien osallistujien seuraamisen ja heidän vuorovaikutustoimintansa analysoimisen pitkittäisesti. Tutkimukseni tarjoaa uusia näkökulmia siihen, miten toisen kielen käyttäjät ohjaavat oppimistaan ja millaisia vuorovaikutuskeinoja he hyödyntävät oppimisprosessinsa eri vaiheissa. Laaja aineisto on mahdollistanut kokoelmien muodostamisen erilaisista vuorovaikutustilanteista ja luonut pohjan sille, että olen tutkijana muodostanut syväluotaavaa ymmärrystä kokkauksesta ja viljelystä toimintaympäristöinä.

Kokkaamiseen ja viljelyyn keskittyvä hanke on sinällään uudenlainen tilanne toisen kielen ja käytön oppimisen tarkasteluun. Väitöskirjani tuottaakin uutta tietoa siitä, miten toisen kielen käyttäjät suuntautuvat oppimaan kieltä käytännöllisen toiminnan lomassa ja sen kanssa samanaikaisesti. Tutkimukseni lisää tietoa myös vuorovaikutusresurssien käytöstä laajemmin näyttämällä, millä tavalla kokkauksen ja viljelyn aktiviteettikontekstin multimodaalista materiaalia käytetään yhteisymmärryksen ylläpitämisessä ja oppimiseen suuntautumisessa. Vaikka tarkastelenkin tutkimuksessani erityisesti toisen kielen käyttäjien keinoja osallistua vuorovaikutukseen ja suuntautua oppimiseen, yhteisymmärryksen rakentamisessa käytetyt keinot, kuten kuvaavat eleet ja kokkaustoiminnan keskeyttäminen tai sen jatkaminen, ovat tiiviissä yhteydessä

aktiviteettikontekstiin ja käsillä tehtävään toimintaan. Tässä kontekstissa kehollis-visuaalisten resurssien käyttö vaikuttaa olevan osallistumisen keino, joka ei rajoitu kaksoiskieliseen vuorovaikutukseen, vaan motivoituu ennen kaikkea käsillä tehtävästä toiminnasta ja tämän toiminnan ymmärtämisen tarkistamisesta käsiä ja kehoa käyttäen.

1.2 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Väitöskirjani tavoitteena on selvittää, miten yhteisymmärrystä ylläpidetään multimodaalisesti sekä miten kielen oppimiseen suuntaudutaan kokkauksen ja viljelyn toimintakontekstissa. Tarkastelen yhteisymmärrystä keskustelunanalyttisestä näkökulmasta vuorovaikutuksessa näkyvänä sosiaalisena toimintana, joka rakentuu toisiaan seuraavien sosiaalisten toimintojen ketjuna. Vuorovaikutuksen osallistujien ymmärrys siitä, mitä vuorovaikutustilanteessa tapahtuu, näkyy heidän tuottamistaan verballisista ja kehollis-visuaalisista resursseista koostuvista sosiaalisista toiminnoista. Nämä toiminnot joko jatkavat aloitettua toimintalinjaa ongelmitta ja siten osoittavat yhteistä ymmärrystä tai osoittavat ongelman käynnissä olevan toiminnan ymmärtämisessä (Heritage 1984; Mondada 2011). Yhteisymmärrykseen kytkeytyy myös kielen oppimiseen suuntautuminen, jolloin vuorovaikutuksen osanottajat eivät ainoastaan osoita ymmärrystään vuorovaikutuksen etenemisestä, vaan suuntautuvat myös kielen käyttöön, rakenteisiin ja merkityksiin sinänsä (esim. Kasper & Burch 2016).

Tarkastelen vuorovaikutuskäytänteitä, joita toisen kielen käyttäjät toistuvasti hyödyntävät yhteisymmärryksen ylläpitämisessä sekä kielen oppimiseen suuntautumisessa. Analysoin vuorovaikutuksen jäsenytyisyyttä multimodaalisesta näkökulmasta (Deppermann 2013; Mondada 2018) ja oppimista vuorovaikutuksessa tapahtuvana tilanteisena, kokonaisvaltaisena sosiaalisena toimintana (ks. esim. Hall, Hellermann & Pekarek Doehler toim. 2011). Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisin vuorovaikutuksellisin keinoin toisen kielen käyttäjät osoittavat ja tarkistavat ymmärrystään kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa?
2. Miten toisen kielen käyttäjät suuntautuvat oppimaan kieltä kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa?

- Miten kokkaukseen ja viljelyyn osallistuminen ja toiminnan materiaallinen ekologia jäsentävät yhteisymmärryksen ylläpitämistä ja mahdollistavat oppimista?

Tutkimuskysymys kolme korostaa analysoimieni vuorovaikutustilanteiden käytännönläheisyyttä. Toiminnan pääosassa ovat fyysisesti suoritettavat kokkaus- ja viljelytehtävät, joihin liittyy työvälineiden ja materiaalien käsittely. Tällainen vuorovaikutuskonteksti eroaa potentiaalisesti esimerkiksi ruokapöytäkeskustelusta, jossa vuorovaikutustoiminta nojaa puheeseen. Manuaalisen toimintakontekstin ja sen materiaallisen ekologian merkitys on syytä nostaa analyttisen huomion kohteeksi: sillä voi olla vaikutusta niin yhteisymmärryksen ylläpitämiseen, oppimiseen suuntautumiseen kuin oppimisprosessin etenemiseen.

1.3 Väitöskirjan rakenne

Väitöskirjaani sisältyy yhteenveto sekä neljä osatutkimusta, joihin viitataan lyhenteillä *Kuvaavat käsieleet*, *Kehollis-visuaaliset resurssit*, *Sanastokysymykset* ja *Oppimisprojekti*. Osatutkimukset *Kuvaavat käsieleet* ja *Kehollis-visuaaliset resurssit* vastaavat tutkimuskysymyksiin 1 ja 3 ja liittyvät siten yhteisymmärryksen ylläpitoon. Osatutkimukset *Sanastokysymykset* ja *Oppimisprojekti* vastaavat tutkimuskysymyksiin 2 ja 3 ja liittyvät siten suomen kielen oppimisen hetkiin. Taulukko 1 esittää koonnin osatutkimuksista ja niiden tarkemmista tutkimuskysymyksistä. Kaikki osatutkimukset käsittelevät jossain määrin sekä yhteisymmärryksen ylläpitämistä että kielen oppimiseen suuntautumista, sillä tarkastelunäkökulmassani kielen käyttöä ja oppimista ei voi erottaa toisistaan (ks. luku 3). Vastaan väitöskirjani tutkimuskysymyksiin kaikkien osatutkimusten pohjalta luvussa 5, jossa kokoan yhteen osatutkimusteni tulokset.

Taulukko 1. Osatutkimusten tutkimuskysymykset

Osatutkimus	Tutkimuskysymykset
Jokipohja, Anna-Kaisa & Lilja, Niina (2022). Depictive hand gestures as candidate understandings. <i>Research on Language and Social Interaction</i> , 55(2), 123–145. https://doi.org/10.1080/08351813.2022.2067425 (<i>Kuvaavat käsieleet</i>)	Miten kuvaavia käsieleitä käytetään tarkistamaan ymmärrystä? Miten ne muotoillaan ja ajoitetaan osaksi korjausjaksoja?
Jokipohja, Anna-Kaisa (2023). Demonstrating and checking understanding. Bodily-visual	Mikä on kehollis-visuaalisten resurssien rooli ymmärtämisen osoittamisessa ja tarkistamisessa?

<p>resources in action formation and ascription. <i>Journal of Pragmatics</i>, 210, 87–108. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.03.018</p> <p>(<i>Kehollis-visuaaliset resurssit</i>)</p>	<p>Miten kehollis-visuaaliset resurssit ja manuaalinen toiminta jäsentävät yhteisymmärryksen ylläpitoa?</p>
<p>Jokipohja, Anna-Kaisa (2022). Kieltä kokkauksen lomassa. Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset. Teoksessa Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), <i>Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet</i> s. 61–94. Tampere: Vastapaino.</p> <p>(<i>Sanastokysymykset</i>)</p>	<p>Millaisin vuorovaikutuksellisin keinoin aloittelevat toisen kielen käyttäjät käsittelevät sanastoa oppimisen kohteena kokkausvuorovaikutuksessa?</p> <p>Miten sanastokysymykset ja niiden aloittamat kysymysjaksot rakentuvat multimodaalisesti eli verbaalisesti, kehollisesti ja yhteydessä materiaaliseen ympäristöön?</p> <p>Mikä on kokkaus- ja viljelytoiminnan ja kehollisten resurssien rooli oppimisessa?</p>
<p>Jokipohja, Anna-Kaisa (2023). Toisen kielen käyttäjä oppimistaan ohjaamassa – projektina suomen kielen oppiminen kokkaus- ja kaupunkiviljelytoiminnassa. <i>Puhe ja Kieli</i>, 43 (4), 170–198.</p> <p>(<i>Oppimisprojekti</i>)</p>	<p>Mitä ja millaisin vuorovaikutuksellisin keinoin fokusoppija käsittelee oppimisen kohteena kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa?</p> <p>Miten fokusoppijan kielen oppimisen vuorovaikutukselliset keinot ja vaiheet jäsentyvät pitkäaikaisesti?</p> <p>Miten fokusoppijan vuorovaikutuskompetenssi kehittyy ajan kuluessa?</p>

Kuvaavat käsieleet -osatutkimus on kirjoitettu yhdessä väitöskirjaohjaajani Niina Liljan kanssa, ja siinä tarkastelemme kuvaavien käsieleiden käyttöä ymmärryshedokkainaan ilman samanaikaista puhetta. *Kehollis-visuaaliset resurssit* -osatutkimuksessa tarkastelen kehollis-visuaalisten resurssien käyttöä ymmärtämisen osoittamisessa ja tarkistamisessa. Tässä osatutkimuksessa käytän käsitettä *kehollis-visuaaliset resurssit*, sillä analyysin painopiste on visuaalisesti havainnoitavien kehollisten resurssien, kuten eleiden, käytössä ja niiden merkityksessä sosiaalisten toimintojen muotoilussa ja ymmärtämisessä. *Sanastokysymykset*-osatutkimuksessa tarkastelen aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymyksiä ja niillä aloitettuja kysymysjaksoja kokkausvuorovaikutuksessa. *Oppimisprojekti*-osatutkimuksessa seuraan melko sujuvan toisen kielen käyttäjän oppimistoiminnan etenemistä sekä kartoitan oppimiskeinojen muutosta ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä makropitkittäisesti 15 kuukauden aikana. Esitän väitöskirjani osatutkimukset temaattisessa järjestyksessä. Kielen oppiminen rakentuu kielen käytön päälle, ja tästä syystä käsittelen yhteenvedossa ensin

ymmärtämisen osoittamista ja tarkistamista analyysoivia osatutkimuksia ja sen jälkeen kielen oppimiseen liittyviä osatutkimuksia.²

Väitöskirjani yhteenvedo muodostuu kuudesta pääluvusta. Johdannossa (luku 1) olen esitellyt väitöskirjani tutkimukselliset ja yhteiskunnalliset lähtökohdat, tavoitteet ja tutkimuskysymykset sekä rakenteen. Yhteenvedon luvussa 2 avaan tutkimukseni teoreettis-metodologista taustaa esittelemällä keskustelunanalyysin periaatteita, multimodaalista keskustelunanalyysiä ja työssäni keskeisiä käsitteitä sekä ymmärtämistä multimodaalisena vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Luvussa 3 asemoin tutkimukseni osaksi keskustelunanalyttistä toisen kielen käytön ja oppimisen tutkimusta. Luvussa 4 esittelen keskustelunanalyttistä menetelmää yksityiskohtaisemmin sekä kuvaan tutkimukseni aineistoa, aineistonkeruuprosessia sekä analysointi- ja esittämismenetelmiä. Luvussa 5 kokoaan yhteen osatutkimusteni tulokset. Viimeisessä luvussa 6 pohdin väitöskirjani tulosten laajempaa tutkimuksellista ja yhteiskunnallista merkitystä.

² Osatutkimusten kronologinen kirjoitusjärjestys on seuraava: *Sanastokysymykset, Kuvaavat käsitteet, Keuhollis-visuaaliset resurssit ja Oppimisprojekti*.

2 KESKUSTELUNANALYYSI JA VUOROVAIKUTUKSEN MULTIMODAALISUUS

Tutkimukseni teoreettis-metodologisenä kehiksenä on multimodaalinen keskustelunanalyysi. Menetelmä mahdollistaa kokkaus- ja viljelytilanteiden vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisen ja yksityiskohtaisen analyysin. Esittelen tässä luvussa keskustelunanalyysin peruseriaatteita (luku 2.1) ja keskityn sen jälkeen multimodaalisen keskustelunanalyysin ja erityisesti väitöskirjalleni keskeisten multimodaalisuuteen liittyvien käsitteiden avaamiseen (luku 2.2). Viimeisessä alaluvussa kartoitan aikaisempaa tutkimusta, jossa on tarkasteltu yhteisymmärrystä ja korjauskäytänteitä multimodaalisena ilmiönä (luku 2.3).

2.1 Keskustelunanalyysin periaatteet

Keskustelunanalyysi on laadullinen ja induktiivinen tutkimusmenetelmä, jota käytetään vuorovaikutustoiminnan jäsentymisen analysointiin. Keskustelunanalyttisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää inhimillisen sosiaalisen toiminnan rakentumista aidoissa vuorovaikutustilanteissa. Kiinnostus kohdistuu etenkin siihen, millaisia vakiintuneita toimintamalleja vuorovaikutuksen osanottajat käyttävät pitääkseen yllä yhteistä ymmärrystä ja toimiakseen muille ymmärrettävällä tavalla. Analyysi on vahvasti vuorovaikutuslähtöistä: pyrkimyksenä on tavoittaa osallistujien oma (eeminen) näkökulma eli se, miten osallistujat toiminnallaan osoittavat ymmärtäneensä toistensa vuorovaikutustoimintaa. Induktiivisuus liittyy myös aineistolähtöisyyteen: yksittäisten havaintojen pohjalta rakennetaan kokoelmaa vuorovaikutusilmiöstä, ja toistuvien esimerkkien pohjalta muodostuvasta kokoelmasta on mahdollista hahmottaa vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksia. (Heritage 1984; Sacks 1984, 1992; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Sidnell 2010; Stivers & Sidnell toim. 2013; suomeksi Lilja 2018; 2022b; Stevanovic & Lindholm toim. 2016; Tainio toim. 1997.)

Keskustelunanalyysiin kuuluu perustavanlaatuinen ajatus siitä, että vuorovaikutus on yksityiskohtiaan myöten jäsentynyttä eikä yhtäkään vuorovaikutuksen yksityiskohtaa voi pitää merkityksettömänä ennen analyysia (*order at all points*, Sacks 1984). Tämän lisäksi keskustelunanalyysin perusajatuksiin kuuluu ymmärrys sosiaalisesta

toiminnasta kontekstisidonnaisena sekä vuorovaikutuksen analysointi aidoissa vuorovaikutustilanteissa tehdyistä tallenteista (Heritage 1984). Keskustelun jäsentynyttä rakennetta kuvataan vuorottelu-, sekvenssi-, korjaus- ja preferenssijäsennyksen avulla (ks. esim. Stivers & Sidnell toim. 2013). Sekventiaalisuus on keskustelun läpäisevä ominaisuus, joka liittyy keskustelun mikrokontekstiin: jokainen sosiaalinen toiminto liittyy edeltävään sekä asettaa rajoituksia ja odotuksia seuraavalle toiminnalle sekä osoittaa, miten edellinen vuoro on ymmärretty (Schegloff 2007; Stivers 2013). Toisiaan seuraavista sosiaalisista toiminnoista muodostuu sekvenssejä eli toimintajaksoja. Korjausjäsenitys-käsite viittaa niihin vuorovaikutuksellisiin käytänteisiin, joilla käsitellään ongelmia puhumisessa, kuulemisessa ja ymmärtämisessä (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Keskustelun osanottajat voivat nostaa korjaamisen kohteeksi mitä tahansa, eivätkä korjaukset välttämättä liity virheisiin tai väärinymmärryksiin. Korjaukset voivat kohdistua joko omaan tai toisen toimintaan (Schegloff ym. 1977; Sorjonen 1997). Korjausaloitteet osoittavat ongelmakohdan toisen vuorossa: ne keskeyttävät vuorovaikutustoiminnan etenemisen ja aloittavat korjausjakson, jonka tavoitteena on ongelmien ratkaiseminen ja yhteisymmärrykseen pääseminen, jotta toiminta voi jatkua. Väitöskirjani osatutkimuksissa *Kuvaavat käsieleet* (1) ja *Kehollis-visuaaliset resurssit* (2) analysoin erityisesti toisen aloittamien korjausjaksojen multimodaalista jäsentymistä. Osatutkimukset avaavat uusia näkökulmia kehollis-visuaalisten resurssien käyttöön ymmärtämisen osoittamisessa ja tarkistamisessa ja siten osana sekventiaalista toimintaa. Lähestymistapani on ollut etnometodologinen erityisesti siinä, että olen pyrkinyt tarkastelemaan niitä metodeja, joita osallistujat käyttävät. Analyysini tulokset haastavatkin perinteistä keskusteluanalyttistä ymmärrystä keskustelun perusjäsenyksistä ja sosiaalisten toimintojen muotoilusta (ks. tarkemmin luvut 2.2 ja 2.3).

Keskusteluanalyysi on syntynyt 60–70-luvuilla Harvey Sacksin, Emanuel Schegloffin ja Gail Jeffersonin työn tuloksena. Keskusteluanalyysin juuret ovat sosiologiassa, tarkemmin ottaen Harold Garfinkelin etnometodologiassa ja Erving Goffmanin vuorovaikutuksen sosiologiassa (Garfinkel 1967; Goffman 1983). Näitä suuntauksia yhdistää pyrkimys inhimillisen toiminnan ymmärtämiseen tarkastelemalla ihmisiä ja arkielämän sääntöjen rakentumista aidoissa vuorovaikutustilanteissa. (Ks. taustoitusta Heritage 1984; Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016; Maynard, 2013). Keskusteluanalyysin alkuaikoina tarkasteltiin sosiaalisen toiminnan rakentumista puheen yksityiskohtaisen analyysin kautta. Keskittyminen puheeseen oli paljolti seurausta ajan tallennusvälineistä: sosiaalista toimintaa tutkittiin audiotallenteista, jolloin analyysi kohdistui luontevasti puheeseen ja sen ominaisuuksiin (Schegloff 1986: 112; Wagner 2015). Ensisijaisesti keskusteluanalyttinen kiinnostus kohdistuu

kuitenkin vuorovaikutustoiminnan säännönmukaiseen rakentumiseen, jossa verbaalinen kieli on yksi merkityksen muodostamisen resurssi muiden joukossa (Mondada 2016b: 340; Sacks 1992). Jo 1980-luvulla tarkasteltiin videoaineistosta vuorovaikutuksen multimodaalista jäsentymistä, esimerkiksi katseen vuorovaikutuksellista käyttöä (Goodwin 1981, 1986; Heath 1984; Schegloff 1984). Tekniikan kehittyessä ja videonauhoittamisen yleistyessä keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa yhä keskeisempään rooliin on noussut vuorovaikutuksen multimodaalisuus ja materiaalisuus (ks. esim. Day & Wagner toim. 2019; Haddington & Kääntä toim. 2011; Piirainen-Marsh ym. 2022; Streeck ym. toim. 2011). Puhutaankin 2010-luvulla tapahtuneesta kehollisesta käänteestä, joka jatkuu edelleen (Nevile 2015). Myös väitöskirjani sijoittuu tähän tutkimusperinteeseen. Kuvaan seuraavassa alaluvussa väitöskirjassa käyttämiäni keskeisiä multimodaalisuuteen ja materiaalisuuteen liittyviä käsitteitä.

2.2 Multimodaalisuus: resurssit, ekologia ja kuvaaminen

“Actions often analyzed by focusing only on linguistic materials are actually organized by participants drawing on a multiplicity of multimodal resources.” (Mondada 2014d: 154)

Kehollisen käänteeseen myötä keskustelunanalyttisestä tutkimuksesta on tullut laajasti multimodaalista: vuorovaikutusta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti ottaen huomioon eri resurssit, joita osallistujat käyttävät sosiaalisessa toiminnassaan (ks. esim. Deppermann 2013; Goodwin 2018; Karvonen, Routarinne & Tainio 2023; Keevallik & Ogden 2020; Mondada 2014d; Nevile 2015; Piirainen-Marsh ym. 2022). *Resurssilla* tarkoitetaan kaikkia niitä keinoja, joilla ihmiset tekevät sosiaalisia tekoja. Esimerkiksi kuorimaveitsestä ja kehosta tulee vuorovaikutuksen resurssi kokkauskurssilla silloin, kun veistä käytetään merkityksellisesti osana vuorovaikutusta näyttämällä sitä vuorovaikutuskumppanille ja kysymällä sen nimeä (osatutkimus 3, *Sanastokysymykset*). Keskustelunanalyttisen tutkimuksen ytimessä on aina inhimillinen ja sosiaalinen toiminta eivätkä esimerkiksi esineet itsessään (Day & Wagner 2019; Goodwin ym. 2011; Mondada 2019). Tästä näkökulmasta niin sanat, kielioppi, ele kuin esine ovat resurssija vasta silloin, kun ne otetaan käyttöön sosiaalisten toimintojen tekemiseen. Resurssija vuorovaikutusta määrittää keinojen moninaisuus (*multimodality*, Mondada 2014d: 138). Näitä multimodaalisia resurssija ovat esimerkiksi kehon asennot ja liikkeet (esim. Li 2014), kosketus (esim. Routarinne, Heinonen, Karvonen, Tainio & Ahlholm 2020), katse (esim. Stivers & Rossano 2010), eleet (esim. Streeck 2009), tila

ja materiaaliset esineet (esim. Day & Wagner toim. 2019; Haddington, Mondada & Nevile 2013), prosodia ja ei-leksikaaliset äännähdykset (esim. Keevallik 2014; Koivisto 2015) sekä sanat ja kielioppi (esim. Sorjonen, Raevaara & Couper-Kuhlen toim. 2017). Resurssit kietoutuvat toisiinsa ja luovat merkityksiä yhdessä. Kunkin resurssin painoarvo merkityksen muodostamisessa vaihtelee tilannekohtaisesti, eikä sitä voi olettaa ennalta. (Mondada 2014d, 2016b, 2019; Streeck ym. 2011). Toisissa aktiviteeteissa, kuten äänen välityksellä käydyissä puhelinkeskusteluissa, verbaalisella kielellä ja prosodialla on suuri painoarvo merkityksen muodostamisessa, kun taas vaikkapa tanssin opettamisessa kehollisella näyttämällä on puhetta tärkeämpi rooli (Keevallik 2010; Mondada 2014d, 2016b). Kuitenkin keho on kaiken vuorovaikutuksen keskus: tuotamme sillä puhetta ja elehdimme, käännyimme toisiamme kohti tai pois päin.

Resursseja luonnehtii myös muovautuvuus: ne eivät muodosta ennalta määrättyjä resurssiyhdistelmiä, vaan jokainen sosiaalinen toiminto muovataan eri resursseja käyttäen kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Sosiaalista toimintoa, jonka merkitys muodostuu erilaisten resurssien yhdistelmästä, on kutsuttu suomeksi *multimodaaliseksi hahmoksi* tai *resurssiverkoksi* (*complex multimodal gestalt*, Mondada 2014d: 139; suomeksi Eilola 2023: 46). Väitöskirjani yhteenvedossa käytän *gestaltista* suomeksi nimitystä *resurssikimppu*. Sosiaalisten toimintojen muotoiluun liittyy myös käsittemetafora *laminointi*, jolla kuvataan sitä, miten sosiaaliset toiminnot sisältävät eri resurssein toteutettuja kerroksia, joiden kokonaisuudesta muodostuu sosiaalinen toiminto (Goodwin 2013, 2018). Gestalt ja laminointi ovat tärkeitä käsitteitä väitöskirjassani, ja hyödynnän niitä erityisesti osatutkimuksissa 1 ja 2, *Kuvaavat käsieleet ja Kehollis-visuaaliset resurssit*. Käsitteet viittaavat samaan ymmärrykseen siitä, että inhimillinen vuorovaikutustoiminta ja merkityksen muodostaminen rakentuvat eri semioottisia resursseja yhdistellen. Laminointi-käsite on osatutkimuksessani 2 (*Kehollis-visuaaliset resurssit*) analyttisesti hyödyllinen, sillä se auttaa hahmottamaan, miten vuorovaikutuksen osallistajat käyttävät – eli laminoivat – kehollis-visuaalisia resursseja systemaattisesti toisistaan poikkeavilla tavoilla ja siten muodostavat resurssikimppuja, jotka joko osoittavat tai tarkistavat ymmärrystä. (Laminoinnista ks. Goodwin 2013; laminoinnin ja gestaltin käytöstä ks. myös Kunitz & Majlesi 2022).

Väitöskirjani kaikissa osajulkaisuissa keho ja käsieleet ovat keskeisiä merkityksen muodostamisen resursseja. Niiden kautta fyysinen vuorovaikutustila ja sen materiaaliset esineet otetaan käyttöön vuorovaikutuksen resursseina (esineiden hyödyntämisestä ks. esim. Day & Wagner 2019; Goodwin & Duranti 1992; Haddington & Kääntä toim. 2011; Mondada 2016b). Fyysiseen vuorovaikutustilaan liittyy *ekologian* käsite, joka yhdistää fyysisen ja sosiaalisen kontekstin, jossa vuorovaikutus tapahtuu, sekä kehollisen toiminnan, jonka välityksellä paikallinen konteksti osoitetaan

relevantiksi vuorovaikutukselle (Mondada 2016a). Vuorovaikutuksen kontekstina on fyysinen tila, kuten keittiö tai kasvihuone, jossa on erilaisia materiaalisia esineitä ja tilaan liittyviä ominaisuuksia, joita käytetään vuorovaikutuksessa eri tavoin (materiaalinen ekologia). Materiaalinen ekologia voidaan tehdä relevantiksi esimerkiksi kehon asennoilla, katseella tai osoittavilla eleillä, ja sosiaalisten toimintojen muotoiluun vaikuttaa tila ja sen mahdollistama osallistumiskehikko (Mondada 2016a). Ekologiaan sisältyy myös ajatus siitä, että kullakin aktiviteetilla on omanlaisensa toiminnan logiikka, tila ja materiaalit (aktiviteettien ekologia), jotka mahdollistavat tietyyntyyppistä vuorovaikutusta. Ekologia viittaa dynaamiseen vuorovaikutussuhteiden verkostoon, joka muodostuu esineiden, tilojen ja ihmisten välille (Mondada 2014d, 2016b; 2018; ks. myös Meyer, Streeck & Jordan 2017).³ Kokkaus- ja viljelytoiminnan ekologia näkyy esimerkiksi siinä, miten vuorovaikutus rakentuu käytännön tehtävien ympärille ja toiminnalle relevantteja esineitä käytetään osana ymmärtämisen ylläpitämistä ja kielen oppimiseen suuntautumista.

Kokkauksen ja viljelyn materiaalista ekologiaa hyödynnetään usein katseen ja osoittavien tai kuvaavien eleiden välityksellä, ja eleillä on erityinen asema merkitysten välittämisessä esimerkiksi ymmärrysehdokkaissa (1, *Kuvaavat käsieleet*) tai sanastokysymyksissä (3, *Sanastokysymykset*). Aikaisemmassa tutkimuksessa on tarkasteltu paljon eleiden ja puheen välistä suhdetta ja havaittu, että ne täydentävät toisiaan vastavuoroisesti (ks. esim. Kendon 2004; McNeill 1992; Schegloff 1984). Ele saa merkityksensä myös suhteessa ympäröivään keskustelu- ja toimintakontekstiin ja materiaaliin ympäristöön sekä vuorovaikutuksen osanottajien keskinäisestä suuntautumisesta niihin (*kehollinen osallistumiskehikko*, Goodwin 2000, 2003, 2007). Tarkastelen väitöskirjassani eleitä ympäristöönsä kytkeytyvinä (*environmentally coupled gestures*, Goodwin 2007). Tarkastelussa on tärkeää koko kehon ja ympäröivän fyysisen kontekstin lisäksi kehystävä puhe sekä kokkaus- ja viljelytilanteiden ekologia, jossa tietyt keholliset toiminnot ovat odotuksenmukaisia (ks. esim. Mondada 2014d, 2016b). Käsieleet ymmärretään suhteessa ekologiaan ja vuorovaikutustilanteen

³ Keskustelunanalyttinen ymmärrys ekologiasta pohjaa etnometodologiseen näkemykseen siitä, että kieltä ja vuorovaikutusta on tutkittava niiden aidossa kontekstissa. Vuorovaikutus on tilanteista ja siten yhteydessä kunkin tilanteen sosiaaliseen ja materiaaliin mikrokontekstiin. Näin ollen ekologiankin käsitteessä ja analyysissä huomio on välittömässä kontekstissa eli siinä, miten tilan ja materiaalien käyttö näkyy vuorovaikutuksen osanottajien toiminnan yksityiskohtissa. (Mondada 2016a: 77–79.) Näkemyksellä on yhteistä van Lierin (esim. 2000) kielen ja sen oppimisen ekologisen lähestymistavan kanssa, sillä myös van Lier painottaa kielen oppimisen yhteyttä sosiokulttuuriseen ja materiaaliin kontekstiin ja näkee vuorovaikutuksen niin ikään kehollisena toimintana, jossa voidaan käyttää myös materiaalista ympäristöä. Keskeisenä erona on kuitenkin se, että van Lierin lähestymistapa on keskustelunanalyttistä lähestymistapaa teoreettisempi, ja hän ymmärtää kontekstin myös laajemmin esimerkiksi yksilön ja yhteiskunnan välisinä suhteina, kun taas keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa ekologiaa tarkastellaan konkreettisesti vuorovaikutuksen yksityiskohtien tasolla.

mikrokontekstiin. Esimerkiksi keittiössä käden pyöräytys on vaivattomasti ymmärrettävissä sekoittamiseksi ja tiedusteluksi vatkaamisen jatkamisesta, kun vatkaaminen on samaan aikaan keskeytetty ja elehtijä hakee keskustelukumppaniltaan vastausta katseella ja eleen viivytyksellä.

Kuitenkin eleet rakentavat merkityksiä osittain itsenäisesti, jolloin niitä tulisi analysoida myös niiden omasta merkityksen muodostamisen logikasta käsin. Kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa käytetään runsaasti kuvaavia käsieleitä. Nojaan eleiden analyysissäni ja käyttämissäni käsitteissä Clarkin (2016) ja Streeckin (2009) teorioihin kehollisesta kuvaamisesta. Clarkin mukaan vuorovaikutuksen ja merkityksen muodostamisen peruskeinoja ovat selittäminen (*describing*), osoittaminen (*pointing*) ja kuvaaminen (*depicting*). Selittäminen viittaa sopimuksenvaraisten symbolien, kuten sanojen ja kehollisten merkkien (esimerkiksi OK-merkin) käyttöön. Osoittaminen viittaa indeksikaaliseen merkityksen muodostamiseen esimerkiksi deiktisten pronomien tai osoittavien eleiden välityksellä. Kuvaamisessa merkitystä välitetään luomalla kehollis-visuaalinen tai äänteellinen kuvaus siitä, miltä jokin näyttää, tuntuu tai kuulostaa (Clark 2016: 342). Kuvaaminen viittaa kehollis-visuaalisen näyttämisen lisäksi sanoin ja äänen avulla kuvaamiseen, esimerkiksi onomatopoeisiin ja toisen puheen suoraan lainaamiseen (Clark 2016: 331). Väitöskirjani osatutkimuksissa keskityn tarkastelemaan kehollista kuvaamista, useimmiten kuvaavia käsieleitä.

Kuvaavien käsieleiden ymmärtäminen nojaa keholliseen kokemukseen maailmassa olemisesta (Clark 2016; Cuffari & Streeck 2017; Müller 2014; Streeck 2009). Eleiden ymmärtäminen perustuu sekä visuaalisuuteen että tuntoaistiin, mutta ennen kaikkea se kytkeytyy kehomme kokemukseen kehon ja käsien käyttämisestä. Streeckiin ja Clarkiin nojaten käytän tarkastelemistani käsieleistä nimitystä *kuvaavat käsieleet*, sillä ilmaus tavoittaa eleiden visuaalisen ja taktiilisen luonteen ja korostaa käsimuodon ja liikkeen suoraa yhteyttä ymmärtämiseen: käsillä luodaan kehollisia esityksiä (*“physical scenes”*, Clark 2016; suomeksi myös *”fyysisiä näyttämöitä”*, Eilola 2023: 50–51), jotka kuvaavat jotakin kehollista toimintaa maailmassa. Esimerkiksi kokkauskurssilla voidaan kuvata seuraavaa kokkausvaihetta näyttämällä kehollisesti, miten korppujauhot ripotellaan punajuurilaatikon päälle (osatutkimus 1, *Kuvaavat käsieleet*). Kehollinen tieto näkyy kuvaamisen tekniikoissa, jotka Streeck (2009: 136–148) on jakanut kolmeen: piirtäminen (*drawing*), käsittely (*handling*) ja esittäminen (*mimesis*). Väitöskirjani kaikille osatutkimuksille keskeisiä kehollisen kuvaamisen tapoja ovat

⁴ Kuten Eilola 2023: 49 kirjoittaa, olemme tutkimusryhmämme aikaisemmassa tutkimuksessa kutsuneet vastaavia eleitä *kuvaileviksi* (Lilja, Eilola, Jokipohja & Tapaninen toim. 2022; väitöskirjani osatutkimus 3, *Sanastokysymykset*). Kuitenkin sittemmin olemme täsmentäneet termin, koska *kuvaileminen* voi viitata myös sanalliseen toimintaan (sanoin voidaan kuvailla), kun taas *kuvaaminen* viittaa näyttämiseen (esimerkiksi maalaus kuvaa jotakin tilannetta).

esittäminen ja käsittely. Esittämisessä käsillä elehditään versio jostakin fyysisestä toiminnosta, esimerkiksi perunan pilkkomisesta. Käsien ja sormien muoto voi myös olla sellainen, että kädet näyttävät pitelevän esinettä, kuten veistä. Tarkastelemissani kuvaavissa eleissä yhdistyy usein piirteitä esittämisestä ja käsittelystä.

Myös Clarkin teoriassa kehollisiin kuvauksiin liittyy oleellisesti niiden ajoitus suhteessa puheeseen. Kuvaavat eleet voivat esiintyä samanaikaisesti niiden leksikaalisen vastineen kanssa (*adjunct depictions*), tai niihin voidaan viitata verbaalisesti esimerkiksi demonstratiivipronominilla (*indexed depictions*). Tämän lisäksi eleet voivat esiintyä täysin ilman samanaikaista puhetta (*independent depictions*) tai täydentää verbaalisesti vajaan syntaktisen rakenteen (*embedded depictions*; Clark 2016: 325–326). Clarkin jaottelusta erityisesti itsenäiset kuvaavat eleet ovat väitöskirjassani olennaisia, sillä osoitan itsenäisten kuvausten olevan tarkka ja toimiva käytänne ymmärryshedokkaiden muotoilussa manuaalisessa toimintakontekstissa (osatutkimus 1, *Kuvaavat käsieleet*).

Kuvaaminen ja muut merkityksen muodostamisen menetelmät liittyvät myös kysymykseen siitä, mitä kieli on. Multimodaalinen vuorovaikutustutkimus onkin avannut uusia näkökulmia kielen olemukseen. Väitöskirjassani tarkastelen kieltä ensisijaisesti merkityksen muodostuksen ja vuorovaikutuksen resurssina, joka on osallistujille ymmärrettävää. Tästä näkökulmasta ymmärrän kehollisen näyttämisen osaksi kieltä (vrt. Clark 2016; Douglas Fir Group 2016; Holler 2022; Jantunen 2022; Mondada 2014d, 2016b). Tämän seurauksena tarkennan väitöskirjassani analyysin kohteeksi *sanallisen tai verbaalisen kielen*, jos kyseessä on sanojen ja kieliopin keinoin tuotettu merkitys.⁵

Tämä lähestymistapa lomittuu myös tutkimusaineistoni kakkoskielisyteen ja eroaa näkemyksestä, jonka mukaan eleet on nähty ensisijaisesti keinona kompensoida verbaalisen kielen puutteita (ks. esim. Canale & Swain 1980; Gullberg, 1998). Eletutkimuksessa on hiljattain havaittu, että eleitä esiintyy ylivoimaisesti eniten sujuvan puheen kanssa sekä ykkös- että kakkoskielisillä puhujilla (Graziano & Gullberg 2018). Käytän tutkimuksessani keskustelunanalyysiä, ja tästä syystä tarkastelen vuorovaikutuksen kakkoskielisyyttä ja mahdollisia ensimmäisen ja toisen kielen puhujan identiteettejä osallistujalähtöisesti siinä määrin kuin ne tulevat vuorovaikutuksen yksityiskohdissa näkyviksi (vrt. Sidnell 2013). Tästä näkökulmasta eleen käyttäminen ei suoraan kerro verbaalisen kielen tuottamisen tai ymmärtämisen vaikeuksista (ks. myös Eilola 2023: 52; Eskildsen & Wagner 2013, 2015), vaan eleet ja kehollis-visuaalinen toiminta ovat samanarvoinen osa kieltä ja vuorovaikutusta (Mondada 2014d, 2016b). Jos vuorovaikutuksen osanottajat eivät orientoidu eleiden käyttämiseen

⁵ Kronologisesti ensimmäisessä osatutkimuksessani (*Sanastokysymykset*) en tätä vielä tee, mutta muissa osatutkimuksissa kyllä.

ongelmallisena ja vuorovaikutus etenee sujuvasti, kompensoinnista puhuminen perustuu ennakkoon valittuun periaatteeseen, joka ei heijasta osallistujien omaa näkökulmaa.

Samankaltaista kielinäkemystä edustaa myös Jantunen (esim. 2022), joka määrittelee kieleksi sekä kertovan (*telling*) että näyttävän (*showing*) toiminnan. Kertominen viittaa sopimuksenvaraiseen ja konventionaaliseen merkityksen välittämiseen (vrt. Clarkilla *selittäminen/description*), joka tapahtuu usein leksikaalis-kieliopillisin keinoin, kun taas näyttäminen viittaa tilannesidonnaiseen toimintaan, joka usein tapahtuu kehollisesti kuvaamalla (vrt. Clarkilla *kuvaaminen/depiction*). Tämän näkemyksen mukaan kieltä ei voi määrittää äänikanavasidonnaisesti, vaan myös kehollinen merkitystä välittävä toiminta on kieltä (Jantunen 2022; Keevallik 2018; Keevallik & Ogden 2020; Meyer ym. 2017; Streeck ym. toim. 2011; vrt. eletutkimuksen puolella Enfield 2009; Kendon 2004).

2.3 Yhteisymmärryksen ylläpitäminen ja sen sekventiaalisuus multimodaalisena ilmiönä

Tarkastelen väitöskirjassani yhteisymmärryksen ylläpitämiseen pyrkivän sosiaalisen toiminnan multimodaalisuutta ja näiden toimintojen sekventiaalista jäsentymistä muun muassa korjausjaksoiksi. Vuorovaikutuksen multimodaalinen analyysi haastaa ymmärrystä keskustelun perusjäsennyksistä, kuten sekvenssi- ja korjausjäsennyksistä. Näiden jäsenysten analyysi on keskittynyt sanoista ja muusta äänteellisestä tuotoksesta muodostuvien rakenneyksikköjen ja niistä muodostuvien vuorojen ja vuoroista muodostuvien toimintajaksojen analyysiin. Tutkimus on kuitenkin näyttänyt, että kun vuorovaikutusta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti multimodaaliset resurssit huomioiden, sosiaalisia toimintoja ei voida supistaa sanallisiksi vuoroiksi, vaan myös kehollis-visuaaliset toiminnot ja näiden yhdistelmät muodostavat sekventiaalista toimintaa (Keevallik 2018). Esimerkiksi kävely jäsentää sekvenssien aloituksia (Mondada 2009, 2015) ja lopetuksia (Broth & Mondada 2013; ks. myös McIlvenny, Broth & Haddington 2014). Osallistujat orientoituvat toisiinsa kehollisesti ja katseen avulla, keskeyttävät kävelemisen ja avaavat keskustelun (Mondada 2009), ja kävelyn jatkaminen tekee sekvenssin sulkemisen odotuksenmukaiseksi (Broth & Mondada 2013).

Multimodaalinen näkökulma analyysiin on osoittanut, että sekvenssit eivät etene vain lineaarisesti vuoro vuorolta, vaan vuorovaikutusta luonnehtii multimodaalisten resurssien ja niiden kautta toteutettujen toimintalinjojen samanaikaisuus ja

yhteenkietoutuminen. (ks. esim. Goodwin 2017; Mondada 2016b, 2019.) Kehollisten resurssien ajallinen jäsentyminen ei vastaa verbaalisten vuorojen ajoitusta, vaan kehollisuudella on oma kulkukaarensa (Mondada 2018: 92). Multimodaalinen analyysi näyttää, että sosiaalisen toiminnan sekventiaalisuus on hienovaraista ja paljolti päällekkäistä, mutta yhtä kaikki myös kehollisin resurssein tuotettu sosiaalinen toiminta jäsentyy peräkkäisten toimintojen ketjuna (Mondada 2018). Tutkimus on esimerkiksi osoittanut, että sosiaaliset toiminnot alkavat usein kehollisesti, esimerkiksi ilmein, elein ja kehon asennon muutoksin, jo ennen kuin sanallinen vuoro alkaa (ks. esim. Hömke, Levinson & Holler 2022; Kamunen 2019; Li 2014; Mondada 2009). Sosiaaliin toimintoihin myös vastataan kehollisesti aikaisin, jopa silloin, kun aikaisempi toiminto on vielä kesken (Mondada 2016b: 346).

Multimodaalisen näkökulman omaksuminen muuttaa myös käsitystämme yhteisymmärryksen ylläpitämisestä ja sen sekventiaalisuudesta. Vuorovaikutuksen osanottajien ymmärrys toistensa toiminnasta näkyy jatkuvasti siinä, millaisen reaktion vuorovaikutuskumppani tuottaa edeltävään sosiaaliseen toimintoon (Schegloff 1992). Verbaalinen vastaus osoittaa, että edellinen vuoro on ymmärretty kysymykseksi. Toimiminen kehollisesti tavalla, jonka edeltävä ohje on tehnyt odotuksenmukaiseksi, osoittaa ymmärrystä ohjeistamisesta ja ohjeen sisällöstä (Hindmarsh, Reynolds & Dunne 2011).

Multimodaalinen tarkastelu paljastaa, että vuorovaikutuksen vastaanottajat ilmaisevat ymmärrystään, aktiivista kuuntelua ja osallistumista kehollaan myös toisen puheen aikana, ja puhujat muokkaavat toimintaansa sen mukaisesti (Goodwin 1981; Goodwin & Goodwin 2004; Pajo & Klippi 2013). Samanlinjaista osallistumista voidaan ilmaista esimerkiksi katsomalla puhujaa, nyökkäyksillä, kasvoniilmeillä tai sanallisin keinoin (C. Goodwin 1981; M.H. Goodwin 1980; Schegloff 1982; eletutkimuksen puolelta esim. Holler 2022; Malisz, Wlodarczak, Buschmeier, Hendrick, Skubisz, Kopp & Wagner 2016). Ymmärrystä voidaan osoittaa myös toistamalla toisen käyttämä kuvaava ele (Eskildsen & Wagner 2013; Holler 2022; Majlesi 2015) tai erityisillä partikkelien ja kasvoniilmeiden yhdistelmillä (Gudmundsen & Svennevig 2020; Mondada 2011).

Tämän lisäksi osallistujat voivat tuoda ymmärryksensä tai sen puutteen eksplisiititesti esiin joko osoittamalla tai tarkistamalla ymmärrystä. Ymmärtämisen osoittaminen (*demonstration of understanding*) on vuorovaikutuksellinen teko, joka todistaa ymmärrystä edellisestä vuorosta (Sacks 1992: 252). Ymmärtämistä voi todistaa esimerkiksi muotoilemalla edellisen vuoron eri sanoin (Schegloff 1992: 1310, 1311). Ymmärtämisen osoittamisen vastaparina käytän ymmärtämisen tarkistamista (*checking of understanding*) ja viittaa sillä korjausaloitteista tarkimpaan eli ymmärrysehdokkaisiin:

puhujaa tarjoaa ymmärryksensä toiselle vahvistettavaksi tai korjattavaksi (Kurahila 2006; Schegloff ym. 1977). Molempia on tutkittu kattavasti puheen näkökulmasta, mutta kehollisten resurssien osuudesta ei tiedetä vielä kattavasti. Juuri tähän tarpeeseen väitöskirjani vastaa valottamalla kehollis-visuaalisten resurssien roolia korjausjaksoissa.

Aikaisemmassa tutkimuksessa on jonkin verran selvitetty kehollis-visuaalisten resurssien käyttöä etenkin ymmärtämisongelmien yhteydessä. Tutkimuksen mukaan keholliset resurssit ilman samanaikaista puhetta voivat toimia avoimina korjausaloitteina. Avoimet korjausaloitteet eivät täsmennä ongelman laatua (kuuleminen, ymmärtäminen) tai nosta tiettyä vuoron elementtiä korjattavaksi, kuten muut korjausaloitteet tekevät, vaan ne vain ilmaisevat yleisluontoisen ongelman edeltävän vuoron vastaanottamisessa (Dingemanse, Blythe & Dirksmeyer 2014; Dingemanse & Enfield 2015; Drew 1997; Haakana, Kurhila, Lilja & Savijärvi 2016). Ongelmia ilmaistaan esimerkiksi pään liikkeillä ja kallistuksilla (Seo & Koshik 2010), katsomalla hetkellisesti pois päin (Kendrick 2015), kulmakarvojen nostolla (Hömke ym. 2022; Enfield, Dingemanse, Baranova ym. 2013; Kendrick 2015; Oloff 2018) sekä asettamalla käsi ”kupiksi” korvan taakse (luokkahuonekontekstista Mortensen 2016). Lisäksi on huomattu, että verbaalisiin korjausaloitteisiin liittyy kehon asennon, liikkeen, käsieleiden, katseen suunnan tai kasvon ilmeiden ”jäädymistä” eli kehollisten resurssien muodostamien kokoonpanojen viivytämistä, kunnes yhteisymmärrys on saavutettu (Floyd, Manrique, Rossi & Torreira 2016; Hömke ym. 2022; Li 2014, Manrique & Enfield 2015; Mondada 2011; Sikveland & Ogden 2012). Eleiden ja katseen viivytäminen liittyy myös itsen aloittamiin eteenpäin suuntautuviin korjauksiin: niillä voidaan pyytää keskustelukumppanin apua sanahaun ratkaisemiseen (Matsumoto & Canagarajah 2020; katseesta Oittinen 2022). Kehollisten kokoonpanojen jäädymistä ilmaisee korjaustarpeen jatkumista (Floyd ym. 2016). Korjausaloitteeseen voi liittyä myös käynnissä olevan manuaalisen toiminnan keskeyttäminen korjaussekvenssin ajaksi (Kamunen 2019). Väitöskirjani lisää korjausaloitteiden repertuaariin uudeksi resurssiksi kuvaavat käsieleet (osatutkimus 1, *Kuvaavat käsieleet*) sekä näyttää, millaista kehollis-visuaalista toimintaa korjausaloitteisiin ja -jaksoihin liittyy (osatutkimus 2, *Kehollis-visuaaliset resurssit*).

Aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu, että keholliset korjausaloitteet jäsentyvät sekventiaalisesti samaan tapaan kuin puhutut korjausaloitteet, sillä keholliset toiminnot tuotetaan ongelmavuoron jälkeen seuraavassa mahdollisessa vuoronvaihtumiskohdassa. Tämän lisäksi tutkimukset ovat näyttäneet, että erityisesti kehon asennot kehystävät korjausjaksoja (Kamunen 2019; Li 2014). Pajo ja Klippi (2013) ovat tarkastelleet, miten toisen puheen aikana osoitetaan epävarmuutta kehollisin keinoin,

esimerkiksi katseella, liikkumattomuudella tai pään kääntämisellä, ja miten keskustelukumppanit reagoivat näihin ilmaisuihin. Pajon ja Klipin aineisto on arkikeskusteluista, joissa toisella keskustelijalla on haasteita kuulemisessa. Tutkimuksessa argumentoidaan, että nämä ilmaisut ylläpitävät keskustelun etenemistä ja ovat osa yhteisymmärryksen monitorointia, sillä keskustelukumppani reagoi ilmaisuihin tauottamalla vuoronsa useampiin osiin.

Kehollis-visuaaliset resurssit ja niiden kokoonpanot linkittyvät siis määrättyihin sosiaalisiin toimintoihin, kuten korjausaloitteisiin (ks. edellä, esim. Kendrick 2015; Mortensen 2016; Oloff 2018; Seo & Koshik 2010). Kehollista toimintaa, kuten katse vastaanottajaan, on havaittu liittyvän myös muihin kuin korjausaloitteina toimiviin kysymyksiin (Stivers, Enfield, Brown ym. 2009; Stivers & Rossano 2010), kun taas korjausaloitteisiin liittyy usein kulmakarvojen liikkeitä (Holler 2022; Hömke ym. 2022). Näin ollen kehollisten resurssien käyttöön liittyy olennaisesti laajempi näkökulma sosiaalisten toimintojen muotoilusta (*action formation*) ja tunnistamisesta (*action ascription*; ks. Levinson 2013) – ja siten myös siitä, miten kehollisten resurssien käyttö mahdollisesti erottaa sosiaalisia toimintoja toisistaan. Kokonaiskuva kehollisten resurssien roolista erilaisten sosiaalisten toimintojen muotoilussa ja tunnistamisessa on vielä keskeneräinen ja kasvavan kiinnostuksen kohteena niin keskusteluntutkimuksessa (ks. esim. Deppermann & Haugh toim. 2022; Piirainen-Marsh ym. 2022) kuin laajemmin keskusteluntutkimuksen ulkopuolella.

Holler (2022) on koontanut kattavasti monitieteistä pragmatiikan, eletutkimuksen ja keskusteluanalyysin kentillä tehtyä tutkimusta, jossa on osoitettu kehollis-visuaalisten resurssien ja niiden kokoonpanojen olevan keskeinen osa kommunikaatiota. Holler jaottelee kehollis-visuaalisten resurssien vuorovaikutuksellisen käytön viiteen osa-alueeseen: 1) keskusteluaikomuksen ja osallistumisen ilmaiseminen (esimerkiksi katsomalla ja suuntaamalla keho kohti keskustelukumppania), 2) pragmaattisten merkitysten välittäminen (esimerkiksi eleen muoto tai kehon asento voi vaikuttaa siihen ymmärretäänkö toiminto pyynnöksi vai tarjoukseksi tai pään liikkeet siihen, ymmärretäänkö toiminto saman- vai erilinjaiseksi), 3) vastaanottajan huomioiva muotoilu (*recipient-design*; esimerkiksi eleitä tuotetaan isompana ja useammin, kun puhutaan vastaanottajalle uudesta asiasta, ja vastaavasti jaettuun tietoon viitataan pienimuotoisemmillä ja epätarkemmilla eleillä), 4) ymmärryksen osoittaminen (esimerkiksi eleitä toistamalla, nyökkäämällä ja hymyilemällä), sekä 5) ymmärryksen tarkistaminen korjausaloitteilla ja korjausaloitteisiin vastaaminen (esimerkiksi itsen ja toisen aloittamiin korjauksiin liittyy selkeärajaista elehtimistä, ja korjausaloitteeseen voidaan vastata tarkentamalla merkitystä pääosin elein; ks. myös tuore kartoittava katsaus, jossa kootaan yhteen keskusteluanalyttistä tutkimusta korjausaloitteiden ja korjausten

kehollisuudesta Saalasti, Pajo, Fox, Pekkala & Laakso 2024). Väitöskirjani valottaa osaltaan, millaisia kehollis-visuaalisia kokoonpanoja käytetään ymmärtämisen osoittamiseen ja tarkistamiseen sekä selventää, miten myös fyysinen kokkaus- ja viljelytoiminta ja sen jaksottaminen kytkeytyvät sosiaalisen toiminnan jaksoihin.

3 TOISEN KIELEN KÄYTTÖ JA OPPIMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA

Tarkastelen väitöskirjani osatutkimuksissa 3 ja 4 toisen kielen käyttäjien oppimiseen suuntautumista yksittäisissä hetkissä (*Sanastokesymykset*) sekä pitkittäisesti (*Oppimisprojekti*). Oppiminen on moniulotteinen ilmiö, jota voidaan käsitteellistää ja ymmärtää eri tavoin eri teorioiden ja empiiristen havaintojen valossa. Oppiminen voidaan ymmärtää yksilö- tai yhteisökeskeisesti ja siten ensisijaisesti joko yksilöllisenä, mielen sisäisenä kognitiivisena toimintana (kognitiiviset lähestymistavat) tai hajautettuna sosiaalisena toimintana (sosiaaliset lähestymistavat), jossa oppiminen tapahtuu yhdessä toisten kanssa, ja prosessissa on olennainen rooli tilanteisesti vaihtelevalla materiaalisella ja sosiaalisella ympäristöllä (Larsen-Freeman 2004; Pekarek Doehler 2010). Ymmärrän oppimisen tästä jälkimmäisestä, sosiaalisesta ja vuorovaikutteisesta näkökulmasta, jonka perusteita selvitän keskustelunanalyttisestä näkökulmasta syvällisemmin seuraavassa alaluvussa 3.1.

Oppimiseen sisältyy myös ajatus muutoksesta ja jossakin taidossa paremmaksi kehittymisestä. On olemassa erilaisia näkemyksiä, miten kielen oppimista voidaan mitata ja mitä tarkoitetaan esimerkiksi hyvällä kielitaidolla. Perinteisesti kielen oppimista on tarkasteltu verbaalisten ja kieliopillisten resurssien osaamisen kehittymisenä ja hyvän standardikielen omaksumisena (ks. esim. Dufva 2019). Nykyisin oppimisen tavoitteena muodollisessakin opetuksessa on erilaisiin tilanteisiin soveltuva kielen käyttötaito (ks. esim. Eurooppalainen viitekehys EVK; OPH 2012, 2022). Sosiaalisissa lähestymistavoissa kieli ymmärretään käyttöpohjaisena, dynaamisena ja mukautuvana eikä kielellistä tietoa ja taitoa käsitetä staattiseksi kontekstista irrallaan olevaksi osaamiseksi (Pekarek Doehler 2010). Tarkastelen tutkimuksessani osaamista ja sen kehittymistä vuorovaikutuskompetenssin, osallistumisen resurssien ja vuorovaikutustilanteen progressiivisen⁶ etenemisen näkökulmasta (ks. tarkemmin luku 3.1). Tästä näkökulmasta sujuvaa osallistumista tarkastellaan vuorovaikutuksen näkökulmasta osallistuja- ja kontekstilähtöisesti siitä käsin, miten ja millaisia resursseja

⁶ Preferoitu vuorovaikutustoiminta on progressiivista eli eteenpäin suuntautuvaa. Progressiivisuus liittyy sujuvuuteen eli siihen, että vuorovaikutuksen elementit, kuten sanat ja eleet, seuraavat toisiaan keskustelussa muodostaen sosiaalisia toimintoja ja toimintajaksoja, jotka vievät keskustelua eteenpäin (Laakso & Pajo 2016: 248; Stivers & Robinson 2006).

osallistajat käyttävät, eikä verbaalisten ja kieliopillisten resurssien osaaminen korostu yli muiden resurssien. Ymmärrän kielen multimodaaliseksi merkityksen muodostamisen ja vuorovaikutuksen resurssiksi ja sosiaaliseksi toiminnaksi, ja tästä näkökulmasta myös kielen oppiminen on multimodaalista toimintaa, jonka tavoitteena on osata osallistua ja toimia eri vuorovaikutustilanteissa (kielikäsityksestä ks. myös luku 2.2).

Seuraavissa luvuissa esittelen keskustelunanalyttiseen tutkimukseen perustuvaa näkemystä toisen kielen käytöstä ja oppimisesta. Rajaen esittelyn pääasiassa luokkahuoneen ulkopuolisiin konteksteihin, sillä tutkimukseni vertautuu ennen kaikkea niihin. Tutkimusta on tehty paljon luokkahuoneista (ks. esim. Eskildsen & Wagner 2015; Hellermann 2007, 2008; Jakonen, Dooly & Balaman, 2022; Koole 2015; Kunitz, Markee & Sert toim. 2021; Lehtimaja 2012; Merke 2016; Seedhouse 2004; *The Modern Language Journalin* erikoisnumero 2004). Analyyttinen huomio on kohdistunut esimerkiksi oppijoiden kysymyksiin, sananselityksiin tai laajemmin erilaisiin oppimisaloitteisiin (ks. esim. Eilola 2020; Janin 2023; Lehtimaja 2012; Merke 2016; Mortensen 2011; Waring 2011). Nämä ja monet muut oppimisen käytänteet ovat käytössä myös luokkahuoneen ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa, ja siinä mielessä luokkahuoneesta ja sen ulkopuolelta tehdyt tutkimukset täydentävät toisiaan.

Luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa oppiminen kuitenkin eroaa monin tavoin luokkahuoneesta, erityisesti toisen kielen käyttäjän roolin, oppimisympäristön ja vuorovaikutustilanteen jäsentymisen näkökulmasta. Luokkahuoneessa pedagoginen toiminta on tyypillisesti opettajan ohjaamaa, ja plenaariopetus jäsentyy tavallisesti toimintajaksoihin, joissa opettajan aloitetta seuraa oppilaan responssi ja responssia opettajan arvio (ks. esim. Seedhouse 2004; Tainio toim. 2007). Kieliluokassa toiminnan päätavoitteena on kielen oppiminen, ja perinteisessä luokkahuoneessa esimerkiksi materiaaliset resurssit, kuten oppikirjat tai muistiinpanot taululla, ovat erilaisia suhteessa sellaisiin arkielämän tilanteisiin, jossa oppiminen tapahtuu samanaikaisesti jonkin muun toiminnan kanssa. Toki myös luokkahuoneessa oppimiseen suuntaudutaan monin tavoin ja opiskelijat tekevät monenlaisia aloitteita ja muokkaavat keskustelun ja toiminnan suuntaa (ks. esim. Lehtimaja 2012; Waring 2011).

Eroavaisuuksien ja taustoituksen tiivyyden vuoksi keskityn kaikissa alaluvuissa esittelemään väitöstutkimustani lähelle tulevaa aikaisempaa tutkimusta erilaisissa luokkahuoneen ulkopuolisissa konteksteissa. Luvussa 3.2 kartoitan ja kokoan näitä erilaisia konteksteja ja asemoin oman tutkimukseni vuorovaikutuskontekstin suhteessa aikaisempaan tutkimukseen. Luvuissa 3.3 ja 3.4 jaottelen keskustelunanalyttisen toisen kielen käytön ja oppimisen tutkimuksen kahteen metodiseen näkökulmaan: esittelen tutkimusta kielen oppimiseen suuntautumisesta yksittäisinä hetkinä

(poikittaistutkimus) sekä oppimista prosessina ja muutoksena (pitkittäistutkimus). Näissä luvuissa viitataan myös sellaiseen kieliluokista tehtyyn tutkimukseen, joka on väitöskirjani kannalta erityisen merkittävää.

3.1 Sosiaalinen käänne ja toisen kielen oppiminen vuorovaikutuksessa

Keskustelunanalyysin ja muiden kielen ja oppimisen vuorovaikutteisuutta ja kontekstisidonnaisuutta korostavien viitekehysten käyttö on lisääntynyt 1990-luvun loppupuolella sosiaalisen käänteen myötä (Block 2003; Firth & Wagner 1997). Kielen oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta korostavat näkökulmat syntyivät reaktiona aikaisempaan yksilökeskeiseen toisen kielen omaksumisen (SLA: *second language acquisition*) tutkimukseen, jossa tarkasteltiin oppimista yksilöllisenä mielen sisäisenä kognitiivisena prosessina. SLA-tutkimuksessa vuorovaikutusta käsiteltiin lähinnä siitä näkökulmasta, millaista syötöstä ja tuotosta vuorovaikutustilanne mahdollistaa: huomio oli oppijan omissa yksilöllisissä suorituksissa ja kyvyssä hyödyntää syötöstä, ja paljon painoarvoa annettiin virheiden ja kielen mukauttamisen analysoinnille (ks. koostetta Firth & Wagner 2007; Lilja 2010: 30–36; Pekarek Doehler 2010).⁷ Tätä yksilöllistä kielen omaksumisnäkökulmaa kohtaan esitettiin paljon kritiikkiä. Keskeisiä kritiikin esittäjiä olivat Firth ja Wagner käänteentekevässä artikkelissaan (1997), josta sosiaalisen käänteen on nähty käynnistyneen voimallisemmin.

Firth ja Wagner (1997) tarkastelivat kielen oppimista erityisesti keskustelunanalyttisestä näkökulmasta. Heidän kritiikkinsä ytimessä oli eronteko vallitseviin SLA-tutkimuksen käytänteisiin, ennen kaikkea siihen, että toisen kielen oppimista tulisi tarkastella kokeellisten tilanteiden lisäksi aidoissa vuorovaikutustilanteissa osana kutakin vuorovaikutuskontekstia. Kritiikki kohdistui myös siihen, että kakkoskielisiä keskusteluita ei tulisi kohdella lähtökohtaisesti erilaisina kielenkäyttötilanteina eikä toisen kielen käyttäjiä ensisijaisesti oppijoina ja kielitaidoltaan puutteellisina – analyysin tulisi kohdistua siihen toimintaan ja niihin identiteetteihin, joihin kielenkäyttäjät itse orientoituvat.⁸ (Block 2003; Firth & Wagner 1997, 2007; ks. myös Eskildsen & Majlesi 2018; Wagner & Gardner 2004.) Sosiaalisen käänteen myötä toisen kielen

⁷ Kognitiivisen suuntauksen sisällä oli myös vuorovaikutuksellinen näkökulma, jonka mukaan aktiivinen, vuorovaikutuksessa käytävä merkitysneuvottelu mahdollistaa oppimista (Long 1996). Merkitysneuvottelujaksoissa osapuolet pyrkivät muodostamaan yhteisen ymmärryksen verbaalisesta ilmauksesta, joka on keskustelun jatkumisen kannalta keskeinen (Sun 2008: 49).

⁸ Tästä syystä kutsun väitöskirjani osallistujia yleisesti toisen kielen *käyttäjiksi*. Varaan toisen kielen *oppijan* tilanteisiin, joissa orientaatio oppimiseen on vuorovaikutustilanteessa nähtävissä.

käyttöä ja oppimista on tutkittu yhä enemmän yhteistoimintana erilaisissa autenttisisa vuorovaikutustilanteissa (ks. esim. Brouwer & Wagner 2004; Gardner & Wagner toim. 2004; Hellermann, Eskildsen, Pekarek Doehler & Piirainen-Marsh toim. 2019; Kotilainen, Kurhila & Kalliokoski toim. 2019; Lilja, Eilola, Jokipohja & Tapaninen toim. 2022; Pallotti & Wagner toim. 2011). Muita vuorovaikutuksellisia toisen kielen oppimisen tutkimuksen viitekehyksiä ovat esimerkiksi sosiokulttuurinen teoria (esim. Lantolf & Thorne 2006), sosiokognitiivinen suuntaus (esim. Atkinson 2011), ekologinen lähestymistapa kielen oppimiseen (van Lier, 2000), sosiolingvistiset lähestymistavat (esim. Tarone 2007) ja käyttöperustaiset teoriat (esim. Cadierno & Eskildsen toim. 2015), joita kaikkia yhdistää ymmärrys kielen oppimisesta sosiaalisena toimintana ja kognitiosta sosiaalisesti hajautettuna (Wagner 2015: 75). Näiden sosiaalisesti orientoituneiden viitekehysten ytimessä on ymmärrys kielen oppimisesta osallistumisena arkielämän päivittäisiin aktiviteetteihin. Wagner (2015: 75) kiteyttää:

”The target for many second language learners is not just ‘to speak another language’, but to become part of the social and cultural environment in which this language is used. This entails frequent and rich participation in the second language life-worlds.”

Väitöskirjani sijoittuu tähän Firthin ja Wagnerin viitoittamaan keskusteluanalyttiseen viitekehykseen, jossa kielen oppimista tarkastellaan yksityiskohtaisesti vuorovaikutustilanteeseen ”ankkuroituna” (Kurhila, Kotilainen & Kalliokoski 2019: 11), kokonaisvaltaisena sosiaalisena toimintana ja osallistumisena, johon kuuluvat samanarvoisesti myös keholliset resurssit (Hellermann ym. toim. 2019; Kotilainen ym. toim. 2019; Lilja ym. toim. 2022, ks. myös Douglas Fir Group 2016). Nämä lähtökohdat kietoutuvat myös käsitykseen kielitaidosta vuorovaikutuskompetenssina, jossa kieliopillinen osaaminen ei saa korostunutta osaa, vaan kielen osaaminen on kykyä tehdä sosiaalisia tekoja (kuten pyyntöjä, kysymyksiä) vuorovaikutuskumppanille ymmärrettävällä tavalla. Vuorovaikutuskompetenssi on taitoa ajoittaa ja muotoilla sosiaaliset toiminnot kuhunkin vuorovaikutuskontekstiin ja keskustelukumppaneille sopivaksi sekä reagoida toisten aloitteisiin. (Ks. esim. Hall. ym. toim. 2011; Pekarek Doehler 2019; Skogmyr Marian 2022.) Kieliopilliset ja verbaaliset resurssit helpottavat vuorovaikutukseen osallistumista, mutta niiden osaaminen ei suoraan välity vuorovaikutuskompetenssiin, vaan vuorovaikutuskompetenssissa on kyse näiden lingvististen resurssien osuvasta käyttämisestä erilaisiin vuorovaikutuksellisiin tehtäviin (Pekarek Doehler 2019: 46–47). Kielen oppiminen ei ole vain lingvistisen tiedon sisäistämistä ja käyttöönottoa eri konteksteissa, vaan kielenkäyttäjän on harjaannuttava toimimaan kussakin tilanteessa ja sen kautta vakiinnutettava toiminnassa

tarvittavia kielen käytön tapoja osaksi vuorovaikutuskompetenssiaan (Pekarek Doehler 2010: 2).

Nähdäkseni vuorovaikutuskompetenssin näkökulmasta taitava kielenkäyttäjä osaa toimia vuorovaikutuksessa sujuvasti kuhunkin tilanteeseen sopivin keinoin, ja sujuvuuden mittarina voidaan pitää progressiivisuutta: keskustelu ja toiminta etenee ilman jatkuvia keskeytyksiä ja osallistujalla on käytössään tarkoituksenmukaiset keinot vuorovaikutuksen ongelmakohtien ratkaisemiseen. Toiminnan sujuva eteneminen edellyttää lingvististen ja muiden semioottisten resurssien hallinnan lisäksi sen oppimista, miten kussakin vuorovaikutuskontekstissa on tarkoituksenmukaista toimia: esimerkiksi luokkahuoneen toimintatapoihin sosiaalistuminen luo pohjan toimintaan osallistumiselle ja sitä kautta monipuolisten sosiaalisten toimintojen tekemiselle ja itsenäisyyden lisääntymiselle (Hellermann 2018; ks. myös Hall & Pekarek Doehler 2011).

Näin ollen tarkastelen väitöskirjassani kielen käyttöä ja oppimista keskustelunanalyttisestä näkökulmasta, jossa käyttöä ja oppimista ei voi erottaa toisistaan ja jossa kielen oppiminen kytkeytyy laajempiin vuorovaikutuskäytänteisiin ja tulee näkyväksi sosiaalisessa toiminnassa (Eskildsen & Markee 2018; Firth & Wagner 2007; Kasper & Burch 2016; Pekarek Doehler 2013). Kieli on ensisijaisesti toimintaa ja kieltä opitaan sosiaalisen toiminnan kautta siihen toistuvasti osallistuen (Eskildsen & Markee 2018; Eskildsen & Majlesi 2018; Pekarek Doehler 2010). Oppimiseen suuntautuminen tapahtuu samoin vuorovaikutuskäytäntein ja yhteisymmärryksen rakentamisen työkaluin kuin muukin sosiaalinen toiminta, ja näin ollen oppimista ja sen kognitiivisia prosesseja voidaan analysoida vuorovaikutuksessa näkyvänä oppimiseen suuntautumisena (Markee & Kasper 2004): toisen kielen käyttäjät esimerkiksi havaitsevat edeltävässä puheessa uuden sanan ja tekevät huomaamisen näkyväksi toistamalla tämän sanan (Greer 2019). Kielen oppimisen tutkiminen on siis inhimillisen toiminnan analysointia eri konteksteissa (Eskildsen & Majlesi 2018; Eskildsen & Markee 2018).

Näkökulmaan sisältyy myös ymmärrys kognitiosta ilmiönä, joka näkyvästi jakautuu vuorovaikutustilanteissa osallistujien ja materiaalsen ekologian kesken (Kasper 2009; Kasper & Wagner 2014; Schegloff 1991): osallistujien verbaalinen ja kehollinen toiminta tekee näkyväksi ajattelua (kognitiota), joka kytkeytyy vuorovaikutustilan ekologiaan ja jonka lopputuloksena syntyvä sosiaalinen toiminta rakennetaan yhdessä (Eskildsen & Majlesi 2018; Eskildsen & Markee 2018). Hajautettu kognitio on erityisen tärkeä erilaisissa luokkahuoneen ulkopuolisissa kielenkäyttö- ja oppimiskonteksteissa, joita siirryn käsittelemään seuraavaksi.

3.2 Toisen kielen käytön ja oppimisen kontekstit arkivuorovaikutuksessa – *learning in the wild*

Kielen käyttöä ja oppimista on tutkittu sosiaalisen käänteiden jälkeen enenevässä määrin toisen kielen käyttäjän arkisessa kokemusmaailmassa (Wagner 2015). Myös luokkahuoneessa oppiminen on osa toisen kielen käyttäjän arkea, mutta viitataan arjella tässä luvussa ja väitöskirjassani luokkahuoneen ulkopuolisiin kielenkäyttökonteksteihin (vrt. Lilja ym. toim. 2022). Tällaiseen keskustelunanalyttiseen tutkimukseen, joka tarkastelee kielen käyttöä ja oppimista erilaisissa arkielämän konteksteissa luokkahuoneen ulkopuolella, viitataan nimityksellä *language learning in the wild* (Wagner 2015, 2019). Nimitys viittaa kielen käyttöön ja oppimiseen muun toiminnan ohessa tilanteissa, joissa on muitakin tavoitteita kuin kielen oppiminen (Hellermann ym. toim. 2019; Kurhila ym. 2019; Wagner 2015). Se sopii kuvaamaan luokkahuoneen ulkopuolisen arkielämän vuorovaikutustilanteita, jotka ovat materiaaliselta ja sosiaaliselta kontekstiltään vaihtelevia ja joissa toiminta on yllättävää verrattuna luokkahuoneen institutionaalisesti jäsentyneeseen toimintaan (Thorne, Hellermann & Jakonen 2021; Wagner 2015, 2019). Esimerkiksi viljelyvuorovaikutuksessa toiminnan päätaavoite on kasvimaan hoitaminen, ja mahdollinen kielen oppiminen tapahtuu toiminnassa ja sen lomaan limittyen.

In the wild -metafora on peräisin kognitiotieteilijä Hutchinsilta, ja siihen sisältyy perustavanlaatuisen ajatus merkityksenmuodostamisen ja vuorovaikutuksen hajautetusta luonteesta. Hutchins (1995) tarkastelee luonnollista vuorovaikutustilannetta, jossa miehistö ohjaa valtamerialusta. Analyysi näyttää, miten kognitio on hajautettua: aluksen ohjaaminen ja päätöksenteko tapahtuu miehistön yhteistyössä materiaalisia esineitä hyödyntäen. Myös toisen kielen oppimisen tutkimuksessa metafora viittaa vuorovaikutuksen monipuolisten resurssien ja tilanteisuuden lisäksi – tai ennen kaikkea – käsitykseen kognitiostamme hajautettuna: ihmisen kognitiiviset kyvyt eivät ole ainoastaan yksilöllisiä eikä kognitiivinen toiminta tapahdu vain aivoissa, vaan kognitiomme jakautuu sosiaalisessa toiminnassa muiden osallistujien sekä materiaalisten esineiden ja fyysisten ympäristöjen kesken (Eilola 2023: 60–61; Eilola & Lilja 2021; Hellermann ym. toim. 2019; Hutchins 1995). Hyödynnämme toimimisemme ja ajattelumme tukena muita ihmisiä ja materiaalisia esineitä: esimerkiksi pyydämme apua, täydennämme toistemme puheenvuoroja ja käytämme älypuhelinmuistimme tukena (ks. Eilola & Lilja 2021).

Valtaosassa tutkimuksia, joissa tarkastellaan kielen käyttöä ja oppimista erilaisissa arkielämän vuorovaikutustilanteissa, on tutkittu kielen oppimista keskusteluun nojaavassa toiminnassa. Tällaisia ovat esimerkiksi asiointikeskustelut, joissa toisen

kielen käyttäjä on asiakkaan roolissa. Kielen oppimista on tutkittu esimerkiksi opintotoimistoissa (Kuruhila 2006) ja omavalmentajien vastaanotoilla (Lilja 2022a) sekä torilla ja muissa asiakaspalvelutilanteissa (Eilola 2022; Eilola & Lilja 2021; Kurhila 2006; Lilja & Piirainen-Marsh 2019ac; Theodórsdóttir 2011). Lisäksi oppimista on tarkasteltu väljästi opiskelu- ja kielenoppimistoimintaan liittyvissä konteksteissa, kuten kielituutorin kanssa käydyissä keskusteluissa (Gudmundsen 2023; Koshik & Seo 2012), kielikahviloissa (Kunitz & Majlesi 2022) tai opintoihin liittyvissä opintopiirikeskusteluissa (Merke & Savijärvi 2019). Tutkimusta on tehty myös ruokapöytäkeskusteluista kotona ja kahvilassa, usein *au pair*- tai vaihto-oppilaskontekstissa (Greer 2019; Kasper & Burch 2016; Lilja 2010; Pekarek Doehler & Berger 2019). Tämän lisäksi on tutkittu kielen oppimista työelämän tilanteissa, joissa toisen kielen käyttäjä on työntekijänä tai työharjoittelussa, esimerkiksi hoitoalan ohjaustilanteissa (Lehtimaja 2019) sekä kaupan, hotellin ja kampaamon asiakaspalvelutilanteissa (Greer 2019; Kim 2019; Nguyen 2019).

Keskusteluun nojaavan toiminnan lisäksi muutamissa tutkimuksissa on tarkasteltu kielen oppimista tilanteissa, joihin liittyy vahvasti kehollinen ulottuvuus – esimerkiksi keholla tekeminen ja ilmaiseminen sosiaalisen sirkuksen työpajoissa (Lilja, Laakkonen, Sariola & Tapaninen 2020, 2021; Lilja, Laakkonen & Tapaninen 2022) tai teatteriharjoituksissa (Deppermann & Schmidt 2021; Savijärvi 2019) tai kielikeit-tiössä (Kuruhila & Kotilainen 2017, 2020). Lisäksi on tarkasteltu kielenoppimista rakennusalan harjoittelu- ja työtilanteissa (Lilja & Tapaninen 2019; Svennevig 2018). Tieto kehollisen ja manuaalisen toiminnan roolista kielen oppimisessa on kuitenkin vielä alkutekijöissään. Väitöskirjani tuottaa uutta tietoa kielen oppimisen vuorovai- kutuksellisista keinoista kokkaus- ja viljelytoiminnassa, jossa kielen käyttö ja oppimi- nen limittyvät perustavanlaatuisesti käsillä ja keholla tekemisen ja manuaalisten taito- jen harjaantumisen kanssa.

Erialaisten vuorovaikutuskontekstien tutkimisen lisäksi on pohdittu ja luotu sosi- aalista infrastruktuuria luokkahuoneen ulkopuolisen kielen oppimisen tueksi (Wag- ner 2015). Näissä pyrkimyksissä lähtökohtana on ollut luokkahuoneen ja sen ulko- puolisen elämän yhdistäminen ja vastavuoroisen suhteen luominen niiden välille. *The Icelandic Village* -hankkeessa luotiin sosiaalisia tukirakenteita, joiden pyrkimyksenä oli helpottaa islannin kielen käyttöä arkisissa tilanteissa. Paikalliset toimijat, kuten kah- vilat ja kirjastot, valjastettiin kielen käytön ja oppimisen avuksi: työntekijät sitoutuivat käyttämään paikallista kieltä, kun islantia toisena kielenään käyttävät saapuivat asioi- maan (ks. esim. Eskildsen & Theodórsdóttir 2017; Theodórsdóttir 2011; Wagner 2015). Hankkeessa luotiin myös pedagogisen kokeilun malli, johon kuuluu toiminta- taan, esimerkiksi kahvila- tai toriasiointiin valmistautuminen luokassa, varsinainen

asiointitilanne ja sen videoiminen, ja lopuksi toiminnan katseleminen, muistelu ja reflektointi luokkahuoneessa (Wagner 2015). Tämän pedagogisen mallin synnyttämää oppimistoimintaa on analysoitu useammassa tutkimuksessa (Eilola & Tapaninen 2022ab; Lilja & Piirainen-Marsh 2019ac; Piirainen-Marsh & Lilja 2019). Tutkimusten mukaan oppimisen kannalta erityisen tärkeää on toiminnan (video)dokumentointi ja reflektointi jälkikäteen (Eilola & Tapaninen 2022b; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a; Piirainen-Marsh & Lilja 2019; Wagner 2015).

Kielen käyttöä ja oppimista on tutkittu myös erilaisissa ympäristöissä, joiden ideana on toiminnan tekeminen kielen oppimista varten ympäristöissä, jotka on erityisesti suunniteltu kielen oppimista tukemaan. Tutkimusta on tehty esimerkiksi kielenoppimiskeittiöistä (Seedhouse toim. 2017), lisättyä todellisuutta hyödyntävistä peleistä (*ChronoOps*: Thorne ym. 2021) sekä roolipeleistä (Nanbu & Greer 2022; *SWELL*-projekti). Eurooppalaisessa *LanCook*-hankkeessa (*European Digital Kitchen*; Seedhouse toim. 2017) suunniteltiin tehtäväpohjaista oppimista ja teknologiaa hyödyntävä kielikeittiö, jossa toisen kielen käyttäjät pääsivät valmistamaan ruokaa digitaalisen kielikeittiön ohjaamana käyttäen paikallista kieltä (Seedhouse toim. 2017). Tilanteissa ruoanlaittoa ohjasi paikallista kieltä puhuva digitaalinen keittiö: oppijat saivat kokkausohjeita tietokoneelta, joka seurasi oppijoiden toimintaa työvälineisiin ja raaka-aineisiin kiinnitettyjen sensorien välityksellä. Näin digitaalinen keittiö ja oppijat pystyivät kommunikoimaan keskenään, ja keittiö ohjasi oppijoiden kokkaustoimintaa. Teknologiaa kielen oppimisen tukena on hyödynnetty myös lisättyä todellisuutta käyttävässä pelissä *ChronoOps*. Pelissä suoritetaan älypuhelimien antamia tehtäviä, jotka on sidottu paikkaan eli paikalliseen yliopistokampukseen (Hellermann & Thorne 2022; Thorne ym. 2021). Peli on suunniteltu siten, että tehtävät ovat tarkoituksella avoimia ja pyrkivät synnyttämään vuorovaikutusta pelaajien kesken. Kielenkäyttö kytkeytyy pelin tarjoamaan sisältöön ja reaali maailman ympäristöön, mikä tukee ymmärtämistä ja oppimista.

Kielen käyttöä ja oppimista keittiöissä tutkitaan myös käynnissä olevassa *SWELL*-projektissa Japanissa (*Simulating the Wild through Experiential Language Learning*). Projektissa yhtenä aineistona ovat kokkauskurssit, joiden tavoitteena on opettaa ja oppia englantia kokkaamalla englantia käyttävän ohjaajan kanssa. Samassa projektissa tutkitaan kielen oppimista myös roolipelitilanteissa, joissa simuloidaan aitoja asiointitilanteita esimerkiksi pikaruokaloissa, apteekissa tai matkatoimistossa (Nanbu & Greer 2022). Roolipeleissä kielen oppijoiden keskustelukumppaneina ovat ”agentit”, jotka toimivat työntekijöiden roolissa ja joiden tehtävänä on tukea englannin kielen käyttöä ja oppimista.

Erilaiset vuorovaikutustilanteet ja niiden sosiaalinen ja materiaallinen ekologia synnyttävät ja mahdollistavat erilaista oppimista ja tarjoavat erilaista tukea oppimiselle. Tehtäväpohjaiset vuorovaikutustilanteet, joihin liittyy fyysinen toiminta, esimerkiksi kielikeittiö ja paikkaan sidottu mobiilipeli, mahdollistavat erityisesti vertaisvuorovaikutusta kielenoppijoiden kesken sekä ymmärtämistä ja oppimista suhteessa materiaaliseen ympäristöön (Kotilainen & Kurhila 2020; Kurhila & Kotilainen 2020; Thorne ym. 2021; Seedhouse toim. 2017). Kun toiminta painottuu sanalliseen vuorovaikutukseen, oppiminen nojaa puheeseen (esim. Kurhila 2006; Theodórsdóttir 2011). Kaiken kaikkiaan tilanteissa, joissa ei ole paikalla kielenopettajaa, oppiminen on pitkälti toisen kielen käyttäjän omasta aloitteellisuudesta riippuvaista (esim. Kurhila & Lehtimaja 2019; Lilja & Tapaninen 2019; Svennevig 2018; Theodórsdóttir 2011). Sen sijaan tilanteissa, joissa on opettajia (esim. Nanbu & Greer 2022) tai oppimista tuetaan luokkahuoneessa ennen ja jälkeen aidon kielenkäyttötilanteen (Lilja & Piirainen-Marsh 2019ac), oppimisen tukemisella on suurempi rooli.

Väitöskirjassa tarkastelemani aineisto, kokkaus- ja viljelyvuorovaikutus, eroaa aikaisemmassa tutkimuksessa analysoiduista konteksteista kahdella tapaa: kielen käyttö ja oppiminen tapahtuu käsillä tehtävässä, käytännöllisessä toiminnassa, eikä kokkaus- ja viljelytilanteita ole yksityiskohtaisesti suunniteltu kielen käyttöä ja oppimista tukemaan, vaan oppimisen hetket syntyvät spontaanisti. Tutkimukseni tuo uutta tietoa siitä, miten kielen oppimiseen suuntaudutaan kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa osana manuaalista toimintaa sekä mikä on kehollisten resurssien rooli oppimiseen suuntautumisessa ja oppimisen prosessissa (ks. aineistosta lisää luku 4.1).

3.3 Oppimiseen suuntautuminen ja oppimisen hetket

Keskustelunanalyyttinen toisen kielen oppimisen tutkimus voidaan jakaa kahteen metodiseen näkökulmaan: poikittaistutkimukseen, jossa tarkastellaan oppimiseen suuntautumista yksittäisissä vuorovaikutushetkissä (*doing learning*, ks. esim. Kasper & Wagner 2011; Pallotti & Wagner toim. 2011), sekä pitkittäistutkimukseen, jossa tarkastellaan oppimista prosessina ja muutoksena ajan kuluessa (Eskildsen & Majlesi 2018; Jakonen 2018). Tässä luvussa käsittelem oppimiseen suuntautumista yksittäisissä hetkissä erityisesti luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa. Pitkittäistutkimukseen palaan seuraavassa luvussa 3.4.

Arkisessa oppimistoiminnassa korostuu oppijan oma rooli, kuten myös väitöskirjani näyttää (ks. myös Kurhila & Lehtimaja 2019; Theodórsdóttir 2011). Esittelen tässä alaluvussa niitä vuorovaikutuksellisia keinoja, joilla toisen kielen käyttäjien on

aikaisemmassa tutkimuksessa osoitettu aloittavan ja toteuttavan oppimisen hetkiä. Esitän myös koonnin siitä, mitä toisen kielen käyttäjät käsittelevät oppimisen kohteena. Toisen kielen käyttäjän rooliin keskittyminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö oppimistoiminta olisi pohjimmiltaan sosiaalista. Oppimisessa ja oppimisen hetkien synnyssä, kuten kielen käytössä itsessään, vuorovaikutuskumppaneiden tuella on suuri merkitys (ks. esim. Lilja, Eilola, Jokipohja & Tapaninen 2022b). Oppiminen on myös kaksisuuntaista, sillä toisen kielen käyttäjien lisäksi myös ensikieliset oppivat esimerkiksi tarjoamaan kielellistä tukea tilanteissa, joissa sitä tarvitaan. Vuorovaikutuksessa oppimista luonnehtii myös sosiaalisesti ja materiaalisesti hajautettu kognitio: osallistujat selvittävät esimerkiksi sanan merkitystä yhteistyössä ja hyödyntävät prosessissa ympäristön esineitä, kuten keittiön työvälineitä tai vaikkapa sanakirjoja (ks. tarkemmin luku 3.2). Vedänkin tässä luvussa yhteen myös niitä resursseja, joita toisen kielen käyttäjät hyödyntävät oppimisensa tukena.

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa pyritään tavoittamaan osallistujien oma näkökulma kielen oppimiseen. Oppimiseen suuntautumista on katsottu tapahtuvan silloin, kun osallistuja tekee oppimisorientaationsa vuorovaikutuksessa havaittaviksi käsittelemällä jotakin kielenainesta oppimisen kohteena, esimerkiksi toistamalla kielenaineksen, kysymällä sen merkitystä tai sanoittamalla ongelman kielenaineksen ymmärtämisessä (*learnable*, Majlesi & Broth 2012). Nämä kaikki käytänteet voivat kuitenkin toimia myös yhteisymmärryksen ylläpitämisen tasolla, esimerkiksi korjausaloitteina (ks. Schegloff ym. 1977). Varsinaista oppimistoimintaa katsotaankin tapahtuvan silloin, kun johonkin kielenainekseen suuntaudutaan tavalla, joka ei ole enää tarpeen ainoastaan yhteisymmärryksen rakentamisen näkökulmasta (Eskildsen & Theodórsdóttir 2017). Tällöin kielenaineksen käsittely ylittää intersubjektivisuuden tason, esimerkiksi silloin, kun kielenkäyttäjä toistelee sanaa itseään varten, vaikka sen merkitys on jo hänelle selvä (Suni 2008), tai hän orientoituu käyttämään uutta, opittua sanaa omassa tuotoksessaan (Eskildsen & Theodórsdóttir 2017; Kurhila & Kotilainen 2017). Oppimisen kognitiivinen prosessi tulee näkyväksi vuorovaikutuksessa: analyysin kohteena ovat ne vuorovaikutukselliset keinot, joilla osallistujat jäsentävät oppimistaan (Eskildsen & Majlesi 2018; Eskildsen & Markee 2018).

Menetelmän keinoin päästään erityisen hyvin kiinni sellaiseen oppimistoimintaan, jonka kielenkäyttäjät tekevät omalla toiminnallaan näkyväksi. Tutkimuksessa onkin analysoitu paljon tilanteita, joissa toisen kielen käyttäjät suuntautuvat oppimaan kielenaineksia, useimmiten sanoja (ks. esim. Greer 2019; Kasper & Burch 2016; Kotani 2017; Kurhila 2006; Kurhila & Kotilainen 2020; Lilja 2014; Theodórsdóttir 2011). Sanojen käsittelyyn oppimisen kohteena voi liittyä niiden lausumisen harjoittelua tai sanan ”makustelua” (esim. Brouwer 2004; Kurhila & Kotilainen 2017) sekä

metakielellistä analysointia ja luokittelua, esimerkiksi tuottamalla perusmuodon (Kurahila & Kotilainen 2017) tai nimeämällä käytetyn sijamuodon (Kurahila & Kotilainen 2020). Toisinaan oppiminen kohdistuu morfologiaan, kuten oikean sijan valintaan tai verbin taivutukseen (Kurahila 2006; ks. myös Kasper & Burch 2016). Oppimisen kohteena käsiteltävät ainekset poimitaan yleisesti verbaalisesta materiaalista, usein edeltävästä puheesta (esim. Greer 2019; Kotani 2017; Kurahila 2006; Kurahila & Kotilainen 2020; Lilja 2014). Näin ollen monet oppimisen hetket tapahtuvat sekventiaalisesti jatkavassa positiossa: toisen kielen käyttäjät hyödyntävät esimerkiksi korjausaloitteita nostaakseen sanan merkityksen tai muodon keskusteluun (esim. Greer 2019; Eskildsen & Theodórsdóttir 2017; Kasper & Burch 2016; Kurahila 2006; Lilja 2014; Theodórsdóttir 2011).

Toisen kielen käyttäjät tekevät aloitteita oppimiseen myös toimintajaksoa aloittavissa asemissa esimerkiksi pyytämällä keskustelukumppanin apua sanahaun ratkaisemiseen (esim. Brouwer 2003; Koshik & Seo 2012; Kurahila 2006; Oittinen 2022; Savijärvi 2019) tai kysymällä nimeä ympäristön esineelle (ks. rakennusalan ammatillisesta harjoittelusta, Lilja & Tapaninen 2019). Näissä tilanteissa opittava aines, useimmiten sana mutta toisinaan myös kieliopillinen aines (ks. Kurahila 2006), liittyy kiinteästi tilanteeseen: oppija tarvitsee sanaa tai taivutusmuotoa toteuttaakseen sosiaalisen toiminnon ja välittääkseen merkityksen, tai oppija kysyy nimeä materiaaliselle esineelle, jota hän tarvitsee työtehtävässään parhaillaan tai lähitulevaisuudessa. Rakennusalan vuorovaikutustilanteissa on myös huomattu, että toisen kielen käyttäjät kirjoittavat sanoja muistiin fyysisiin esineisiin (Lilja & Tapaninen 2019, 2022).

Toisen kielen käyttäjä voi myös olla aloitteellinen paikallisen kielen käytössä esimerkiksi kysymällä vuorovaikutuksen toiselta osapuolelta, voisivatko he käyttää keskustelussaan paikallista kieltä, tai orientoitumalla monipuoliseen verbaaliseen ilmaisuun ja vuorojen loppuun asti tuottamiseen (Eskildsen & Theodórsdóttir 2017; Theodórsdóttir 2011). Oppimiskontekstin relevantiksi tekemisen on havaittu laajentavan oppimisen mahdollisuuksia (Eskildsen & Theodórsdóttir 2017).

Aikaisempi tutkimus kaiken kaikkiaan osoittaa, että oppiminen on perustavanlaatuisesti sosiaalista toimintaa, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Toisen kielen käyttäjät hyödyntävät erilaisia vuorovaikutuskeinoja saadakseen keskustelukumppaneiltaan apua. Oppiminen on kehollista ja tapahtuu vuorovaikutusympäristöissä, joilla on erilainen materiaallinen ekologia. Toisen kielen käyttäjät tukeutuvat esimerkiksi asiointitilanteissa älypuhelimien muistinsa ja kielenkäyttönsä tukena (Eilola & Lilja 2021). Tutkimuksessa on myös osoitettu, että kuvaavat eleet ovat olennainen osa oppimista niin merkityksen rakentamisessa kuin sanojen mieleen painamisessa (Eilola 2020; Eilola & Tapaninen 2022a; Eskildsen & Wagner 2013, 2015,

2018; Koshik & Seo 2012; Savijärvi 2019). Myös kokeellisissa tutkimuksissa on todennettu, että sanoja opittiin paremmin, kun harjoittelun yhteydessä havainnoitiin ja tuotettiin sanojen merkitystä kuvaavia eleitä (Goldin-Meadow, Nusbaum, Kelly & Wagner 2001; Kelly, McDevitt & Esch 2009). Eleiden on havaittu edistävän myös ääntämisen kehittymistä, kun eleillä visualisoidaan sanojen tavurakennetta, sanapainoa ja puheen rytmiä (Smotrova 2017).

Aikaisemmasta tutkimuksesta erottuu myös painotus ymmärrys- ja tuottamisongelmien yhteydessä oppimiseen, kuten korjausaloitteisiin ja sanahakuihin (esim. Brouwer 2003; Eskildsen & Theodórsdóttir 2017; Kasper & Burch 2016; Koshik & Seo 2012; Kotani 2017; Kurhila 2006; Kurhila & Kotilainen 2020; Lilja 2014; Oittinen 2022), vaikka myös ongelmattomasti etenevä vuorovaikutus ymmärretään oppimiselle olennaiseksi (Firth & Wagner 1997; Kasper 2009). Keskusteluanalyysin keinoin on kuitenkin luontevaa päästä kiinni juuri ymmärrysongelmien yhteydessä tapahtuvaan oppimiseen, sillä näissä tilanteissa oppimiseen usein suuntaudutaan näkyvästi. Tieto ilman ymmärrysongelmia tapahtuvasta oppimiseen suuntautumisesta onkin vielä rajallista. Tutkimus on näyttänyt, että tilanteissa, joissa ei ole läsnä ymmärrysongelmia, oppimiseen suuntautuminen voi olla esimerkiksi uuden kielenaineksen *huomaamista* (*noticing*, suom. Eilola 2023: 55–56) ja tämän huomaamisen näkyväksi tekemistä sanomalla huomattu sana ääneen (Greer 2019). Myös huomion kiinnittämistä muotoon (*focus on form*, Kasper & Burch 2016), esimerkiksi ääntämiseen tai morfologiaan, tapahtuu myös tilanteissa, joissa ei ole ymmärtämisen ongelmia. Oppimiseen suuntautuminen voi olla myös sen pyytämistä, että keskustelukumppani puhuisi opittavaa kieltä tai tuottaisi vuoronsa verbaalisesti kokonaisina (Eskildsen & Theodórsdóttir 2017; Theodórsdóttir 2011).

Väitöskirjani tuottaa uutta tietoa yhteisymmärryksen hetkissä oppimisesta muun muassa näyttämällä, että kokkausvuorovaikutuksessa toisen kielen käyttäjät orientoituvat materiaalisen ympäristönsä nimeämiseen (osatutkimus 3, *Sanastokysymykset*). Ympäristö tarjoaa luonnollisen ankkuroinnin sanojen merkitykselle, eivätkä tilanteet motivoitu ymmärtämisen ongelmista. Väitöskirjani avaa näkökulmia myös siihen, miten kokkaus- ja viljelytilanteissa ymmärtämisen ongelmat limittyvät kulttuurikohtaiseen kokkaus- ja viljelytietoon ja manuaalisiin käytännön taitoihin, eikä aina ole kyse verbaalisen kielen ymmärtämisongelmista (erityisesti osatutkimus 1, *Kuvaavat käsieleet*). Lisäksi väitöskirjani avaa ymmärtämisongelmien roolia oppimisprosessissa ajan kuluessa sekä valottaa, miten pitkittäinen analyysi voi tuoda ilmi hienovaraisia oppimisen hetkiä (osatutkimus 4, *Oppimisprojekti*). Seuraavassa luvussa 3.4 siirryn käsittelemään pitkittäistutkimusta.

3.4 Oppiminen ajan kuluessa: muutokset ja kehittyminen

Esittelen tässä alaluvussa keskustelunanalyttisen pitkittäistutkimuksen teoreettisia periaatteita ja tehtyä pitkittäistutkimusta. Keskityn kuvaamaan yksilön kehityskaareen ja vuorovaikutuskompetenssin kehitykseen kohdistunutta tutkimusta erityisesti luokahuoneen ulkopuolisista konteksteista. Pitkittäistutkimuksen varsinaisia menetelmiä kuvaan metodiluvussa 4.4.2.

Pitkittäistä analyysiä on hyödynnetty keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa kolmesta näkökulmasta: 1) yksilön kehityskaaren kartoittaminen ja vuorovaikutuskompetenssin kehitys, 2) toimintayhteisöjen oppiminen yhteisen vuorovaikutushistorian aikana, sekä 3) sosiaalisten ryhmien edustajien toiminnan muutos (ks. koostetta Deppermann & Pekarek Doehler 2021). Kaksi ensimmäistä pyrkivät ymmärtämään samana pysyvien yksilöiden tai vuorovaikutusryhmien sosiaalisen toiminnan muutosta sekä sitä, miten yhteiset käytänteet ja rakenteet muotoutuvat toistuvien vuorovaikutushetkien myötä. Kielen oppimista toimintayhteisöissä (näkökulma 2) on tutkittu muun muassa työelämä- ja harrastuskontekstissa: Brouwerin ja Wagnerin pioneeritutkimuksessa tarkastellaan, miten työyhteisön uusi jäsen oppii ajan kuluessa aloittamaan työpuheluita sujuvammin saman yhteistyökumppanin kanssa (2004). Deppermann ja Schmidt (2021) puolestaan tutkivat, miten teatteriryhmä oppii ymmärtämään keskeisen taiteellisen käsitteen, joka on teatterin tekemiselle olennainen. Viimeinen näkökulma (3) tarkastelee vuorovaikutuskäytänteiden laajempaa sosiokulttuurista muutosta, ja nämä tutkimukset kattavat hyvinkin pitkiä aikajäniteitä. Clayman & Heritage (2002; ks. myös Heritage & Clayman 2013) ovat tutkineet vaalitoimittajien kysymysten sosiokulttuurista muutosta 1950-luvulta vuosituhannen alkuun – vertailun kohteena ovat saman ryhmän edustajat (toimittajat ja presidenttiehdokkaat) ja samantyyppinen toiminta (USA:n presidentinvaalien lehdistötilaisuudet).

Toisen kielen oppimisen pitkittäisessä tutkimuksessa on hyödynnetty pääasiassa ensimmäistä näkökulmaa, joka keskittyy yksilön kehityskaaren tarkasteluun.⁹ Kun tarkastellaan yksilön kielen oppimista pitkittäisestä näkökulmasta, analyysi kohdistuu pitempään ajanjaksoon kuin keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tavallisesti

⁹ Varsinaisen pitkittäistutkimuksen lisäksi kielen käytön muutoksia on tarkasteltu myös poikittais- ja pitkittäisnäkökulmaa yhdistämällä (engl. *cross-sectional*). Näissä tutkimuksissa vertaillaan oppijaryhmien osaamista eri kielitaidon tasoilla yhdessä aikapisteessä. Näin ollen tutkittavat eivät ole samoja, vaan tutkimus kohdistuu keskenään vertailtavien oppijaryhmiin, esimerkiksi ranska toisena kielenä -oppijoihin yläkoulussa ja lukiossa (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011). Tällainen tutkimusasetelma ei mahdollista yksilöllisten kehityskaarien jäljittämistä, mutta sallii oppijaryhmien vertailun sekä systemaattisten erojen paikantamisen tasoryhmien välillä, ja nämä erot antavat suuntaviivoja mahdollisista oppimis- ja kehityskuluista ajan kuluessa. (Lee & Hellermann 2014; Pekarek Doehler & Fasel Lauzon 2015: 416–417.)

tarkasteltu yksittäinen sekvenssi ja sekvenssien kokoelmat ilman ajallisen ulottuvuuden huomiointia. Yksilön kehityskaarta voidaan tarkastella joko mikro- tai makropitkittäisesti. Makropitkittäisessä tutkimuksessa tarkastellaan pidempiä ajanjaksoja, yleensä kuukausia tai vuosia, kun taas mikropitkittäisellä tutkimuksella tarkastellaan lyhyempiä ajanjaksoja, kuten päiviä, viikkoja tai jopa saman keskustelun sisällä tapahtuvaa muutosta (Markee, Kunitz & Sert 2021: 7; mikropitkittäisistä tutkimuksista ks. esim. Kotilainen & Kurhila 2020; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a). Makropitkittäinen tutkimus tekee näkyväksi oppimisen tuloksia ja vuorovaikutuskompetenssin kehitystä ja luonnetta eri aikoina, kun taas mikropitkittäisellä tutkimuksella on mahdollisuus pureutua oppimisen prosessiin – siihen millaisin erilaisin käytäntein esimerkiksi jonkin sanan oppimistoiminta etenee (Pekarek Doehler 2010). Väitöskirjani osatutkimus 4, *Oppimisprojekti*, edustaa aikajänteeltään makropitkittäistä tutkimusta, mutta se yhdistää sekä prosessi- että tulostulonäkökulmaa: analyysin kohteena ovat sekä oppimiseen suuntautumisen keinot että oppimistoiminnan tulos ja muutos vuorovaikutuskompetenssissa (vrt. Kotilainen & Kurhila 2020).

Erityisesti makropitkittäinen tutkimus tuo näkyviin sen, miten kielen oppiminen kytkeytyy osallistumiseen ja laajempiin kielen ja vuorovaikutuksen rakenteisiin. Pitkittäisestä näkökulmasta on päästy kiinni toisen kielen käyttäjien vuorovaikutuskompetenssin kehitykseen ja saatu laajempaa näkökulmaa toisen kielen käyttäjien kehityviin keinoihin säädellä osallistumistaan. Oppiminen tapahtuu osallistumalla ja opittava kieli rakentuu toiminnassa, jossa vuorovaikutuskompetenssi hiljalleen kehittyy ja näkyy esimerkiksi osallistumisen tapojen määrällisenä ja laadullisena muutoksena (Brouwer & Wagner 2004; Cekaite 2007; Nguyen 2011). Vuorovaikutuskompetenssin kehityksessä oppijat osaavat esimerkiksi ajoittaa vuorojaan muuhun keskustelutoimintaan sujuvammin nivoutuen sekä sopeuttaa toimintaansa erilaisiin tilanteisiin (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015).

Oppiminen on pohjimmiltaan kehittyvää taitoa osallistua vuorovaikutustilanteisiin entistä monipuolisemmin ja sujuvammin (Brouwer & Wagner 2004; Kasper & Wagner 2011). Vuorovaikutuskompetenssilla tarkoitetaan kokonaisvaltaista taitoa osallistua sosiaaliseen toimintaan sellaisella tavalla, joka on muille osallistujille ymmärrettävää ja hyväksyttävää (Hall ym. toim. 2011). Vuorovaikutuskompetenssi on kontekstisidonnaista ja yhteydessä myös muihin vuorovaikutuksen osanottajiin: kussakin tilanteessa tarvitaan erilaisia taitoja ja kykyä tehdä sosiaalisia toimintoja tavalla, joka on kohdistettu tälle nimenomaiselle vastaanottajalle, ja joita myös rakennetaan yhdessä (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015; Skogmyr Marian 2022: 11). Vuorovaikutuskompetenssiin kuuluu niiden metodien hallinta, joilla vuorovaikutusta

jäsennetään: muun muassa vuorojen ottaminen, korjauskäytänteet ja topiikin vaihdokset (Skogmyr Marian 2022: 11).

Yksilön kehityskaarta ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä on tutkittu samankaltaisissa vuorovaikutuskonteksteissa kuin oppimisen hetkiäkin: tutkimus on siis painottunut erilaisiin keskusteluun nojaaviin konteksteihin (ks. luku 3.2.). Vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä on tutkittu esimerkiksi au pair- (Berger & Pekarek Doehler 2018; Pekarek Doehler & Berger 2018, 2019) ja vaihto-opiskelukontekstissa (Barraja-Rohan 2015; Ishida 2011; Nguyen 2011) sekä asiakaspalvelutilanteissa (Eilola & Lilja 2021; Kim 2009; Nguyen 2011). Arkielämän kontekstien pitkitäistutkimus on kuitenkin vielä vähäisempää kuin luokkahuoneesta tehty pitkitäistutkimus (esim. Cekaite 2007; Eskildsen & Wagner 2015; Hellermann 2007, 2008, 2011; Jakonen 2018).

Vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä on tarkasteltu kiinnittämällä huomiota muutokseen sosiaalisten toimintojen tekemisessä sekä kielellisten resurssien vuorovaikutuksellisessa käytössä (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015; Skogmyr Marian 2022; Skogmyr Marian & Balaman 2018). Nämä kietoutuvat laajempiin vuorovaikutuksen rakenteisiin, kuten vuorotteluun ja korjauskeinoihin. Tutkimuksessa on tarkasteltu esimerkiksi erimielisyyden ilmaisua (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011), valittamista (Skogmyr Marian 2022), aloituksia (puhelut: Brouwer & Wagner 2004; topiikit: Nguyen 2011; tehtävät luokkahuoneessa: Hellermann 2007, 2008; tarinat: Barraja-Rohan 2015; Hellermann 2008; Pekarek Doehler & Berger 2018), responsseja ja aktiivisen kuuntelemisen osoittamista (Ishida 2011; Sert 2019), pyyntöjä (Eilola 2022; Wootton 1997), vuorottelua (Cekaite 2007; Nguyen 2019) sekä korjauksia (Hellermann 2009, 2011; Pekarek Doehler & Berger 2019) ja verbaalisten resurssien kuten diskurssipartikkeleiden ja kielellisten konstruktoiden käyttöä laajenevissa vuorovaikutuksellisissa tehtävissä (Eskildsen 2015; Pekarek Doehler & Berger 2019; Pekarek Doehler & Skogmyr Marian 2022; Sert 2019).

Lisäksi on tarkasteltu, miten eleet liittyvät kielellisten konstruktoiden ja sanojen oppimiseen ja havaittu eleiden olevan olennainen osa sanojen ymmärtämistä, mieleen painamista ja muistamista (Eskildsen & Wagner 2013, 2015, 2018). Nämä tutkimukset myös näyttävät, että ajan kuluessa eleiden käyttö tiettyjen konstruktoiden kanssa vähenee ja teki tilaa verbaalisten resurssien käytölle. Myös sanahakujen aikaisesta elehtimisestä on huomattu, että kuvaavien eleiden käyttö vähenee kielitaidon kehittyessä, ja myös sanahaun kesken olemista ilmaisevat pragmaattiset eleet tuotetaan ylemmällä kielitaidon tasolla (B2) pienimuotoisempina kuin alemmalla kielitaidon tasolla (A2). Kehollisen toiminnan eroavaisuudet kytkeytyvät sanahakujen tavoitteisiin: kuvaavilla eleillä kutsutaan vastaanottajaa auttamaan sanahaun täydentämisessä ja

pragmaattisilla eleillä osoitetaan pitkittyneen sanahaun jatkumista – myöhemmin sanahaut täydennetään ripeästi itse, eikä tarvetta avun pyytämiseen tai sanahaun jatkumisen merkitsemiseen useimmiten ole. (Skogmyr Marian & Pekarek Doehler 2022.)

Kokonaisuudessaan yksilön kehityskaarta ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä tarkastelevassa tutkimuksessa on dokumentoitu vuorovaikutusmetodien monipuolistumista ja kompleksisuuden ja täsmällisyyden lisääntymistä sekä kasvavaa taitoa sovittaa käytetyt metodit tilanteeseen ja vastaanottajalle sopivaksi (Hall ym. 2011; Skogmyr Marian 2022). Ajan myötä toisen kielen käyttäjät oppivat esimerkiksi tekemään aloitteita, tuottamaan pidempiä vuoroja sekä ajoittamaan vuorot tarkemmin ja nopeammin osaksi keskustelukokonaisuutta (Nguyen 2011; ks. myös Hellermann 2007; Ishida 2011), pohjustamaan sekvenssien aloituksia monisyisemmin (Hellermann 2007, 2008; Pekarek Doehler & Berger 2018), tuottamaan responsseja ja täydentämään toisten vuoroja (Sert 2019) sekä käyttämään monipuolisempia korjauskeinoja ja enenevässä määrin itsekorjausta toisen tekemien korjausten sijaan (Brouwer & Wagner 2004; Hellermann 2009, 2011; Pekarek Doehler & Berger 2019; Pekarek Doehler & Skogmyr Marian 2022; Skogmyr Marian & Pekarek Doehler 2022) ja käyttämään suurempaa lingvististä repertuaariaan laajemmin, hienosyisemmin ja täsmällisemmin – toisinaan myös minimaalisemmin – erilaisiin vuorovaikutustehtäviin (Pekarek Doehler 2018; Pekarek Doehler & Skogmyr Marian 2022). Tehtyä tutkimusta ovat koonneet ja esitelleet kattavasti ainakin Skogmyr Marian ja Balaman (2018), Pekarek Doehler ja Pochon-Berger (2015), Pekarek Doehler (2019) sekä Skogmyr Marian (2022).

Joissakin pitkittäistutkimuksissa on hyödynnetty myös oppimisprojektin käsitettä samaan tapaan kuin teen osatutkimuksessani 4. Oppimisprojekti on hyödyllinen käsite sellaisen oppimistoiminnan kuvaamiseen, jota luonnehtii toisen kielen käyttäjän oma aktiivisuus ja oppimisorientaation osoittaminen yli yksittäisten sekvenssien (Eilola 2023: 106–107; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a: 595; projektin käsitteestä ks. Levinson 2013: 122¹⁰). Oppimisprojekteja on tarkasteltu usein myös läpi erilaisten aktiviteettien, erityisesti pedagogisten kokeilujen yhteydessä sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolisissa asiointitilanteissa (Eilola & Lilja 2021; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a; Piirainen-Marsh & Lilja 2019). Kotilainen ja Kurhila (2020) ovat tarkastelleet oppimisprojektia mikropitkittäisesti teknologisessa kielikeittiössä: he kohdistavat analyysinsä siihen, miten toisen kielen käyttäjät ensin osoittavat tarvetta merkityksen ilmaisuun, sitten suuntautuvat oppimaan verbiä *kuoria* ja pitävät oppimisorientaatiota

¹⁰ Projektin käsite viittaa toimintasuunnitelmiin (*plan of action*) eli vuorovaikutuksellisiin pyrkimyksiin, jotka voivat toteutua sekvenssien kautta tai olla implisiittisiä (Levinson 2013: 122). Toimintasuunnitelma voi olla esimerkiksi avun pyytäminen.

yllä läpi oppimisprojektin. Kotilaisen ja Kurhilan aineisto ruoanlaittilanteesta mahdollistaa materiaallisen ekologian tarkastelun osana oppimisprojektia. Väitöskirjani osatutkimus 4 sijoittuu myös keittiökontekstiin, mutta analyysini on makropitkittäistä. Siten osatutkimukseni valottaa oppimisen eri vaiheita ja niissä käytettyjä oppimiskeinoja pitkähkön ajanjakson aikana.

Oppimisprojektinäkökulma tukee osallistujien näkökulman säilymistä, sillä oppimisprojektissa osallistujat osoittavat oman oppimisorientaationsa toiminnallaan (vrt. Jakonen 2018; Kotilainen & Kurhila 2020). Tästä syystä oppimisprojektien tarkastelu vastaa osaltaan pitkittäistutkimukselle osoitettuun kritiikkiin, joka on kyseenalaistanut pitkittäistutkimuksen kykyä säilyttää keskustelunanalyttisen metodin mukaisesti osallistujien oma näkökulma oppimiseen (ks. esim. Lee 2010). Oppimisprojektit kohdistuvat usein sanojen tai muiden kielellisten konstruktioiden oppimiseen (vrt. myös Eskildsen 2018; Hauser 2017; Theodórsdóttir & Eskildsen 2022). Oppimisprojektinäkökulma havainnollistaa usein enemmän oppimisen prosessia kuin sen tulosta. Oppimisprosessin dokumentointi on tärkeä osa oppimisen ja siihen liittyvän vuorovaikutustoiminnan ymmärtämistä (Kotilainen & Kurhila 2020; Lee & Hellermann 2014). Eemisen näkökulman säilyttämiseksi on ehdotettu myös sen tarkastelua, miten osallistujat itse retrospektiivisesti orientoituvat aikaisempiin oppimistilanteisiinsa (Jakonen 2018).

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tässä luvussa kuvaan aineistonkeruuprosessin ja tutkimusaineiston (luku 4.1). Taus-toitan myös kotouttamiseen pyrkivää viljelyhanketta, jossa olen tutkimusaineistoni videoinut. Hankekokonaisuutta on tärkeää hahmottaa myös laajemmin, sillä väitös-tutkimukseni on ensimmäinen kattavampi tutkimus kielen käytöstä ja oppimisesta manuaalisen toiminnan ympärille rakentuvassa hanketoiminnassa. Esittelen tutki-musaineiston osallistajat tarkemmin alaluvussa 4.1.1. Seuraavissa luvuissa täsmennän aineistonkeruun pitkäikäisyyttä ja etnografista otetta (luku 4.2) sekä pohdin aineiston-keruuseen ja aineiston esittämiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä (luku 4.3). Viimeisessä luvussa 4.4 esittelen omissa alaluvuissaan aineiston käsittely- ja analyysimenetelmät, aineiston esittämiseen käyttämäni sarjakuvat sekä kehittämäni sarjakuvasysteemin.

Tutkimukseni osallistajat voidaan nähdä potentiaalisesti haavoittuvaisina heidän pakolais- ja turvapaikanhakijataustansa ja vasta alkavan suomen kielen taitonsa vuoksi, sillä Suomen kaltaisessa kieli- ja tekstitaitojen varaan rakentuvassa yhteiskun-nassa osallistuminen tällaisesta asemasta käsin on haastavaa (ks. Paananen, Lind-holm, Lindeman & Luodonpää-Manni 2023). Osallistujien mahdollisesti haavoittu-van aseman vuoksi olen kiinnittänyt eettisyyteen erityistä huomiota tutkimukseni eri vaiheissa, esimerkiksi selittämällä tutkimuksen käsitettä, havainnollistamalla tutki-mustulosten julkaisupaikkoja, kysymällä tutkimukseen osallistumisen suostumuksel-lisuudesta toistuvasti sekä keskustelemalla osallistujien kanssa tasavertaisena vuoro-vaikutuskumppanina aineistonkeruun aikana. Tutkimukseni osallistajat ovat aikuisia, ja he ovat saaneet monipuolisesti tietoa tutkimusprojektista ja ovat päättäneet osal-listumisestaan tämän tiedon pohjalta. Jos osallistajat oletetaan suoraviivaisesti haa-voittuvaisiksi heidän asemansa vuoksi, lähestymistapaa voidaan pitää myös alentu-vana ja poissulkevana (Paananen ym. 2023). Tällainen oletus voisi myös rajoittaa tar-peellista tutkimusta, jos oletettu haavoittuvaisuus nähtäisiin tutkimuksen tekemisen esteeksi. Avaan tutkimusprosessissa mukana kulkeneita eettisiä pohdintoja etenkin alaluvussa 4.3.

4.1 Aineistonkeruu ja tutkimusaineiston kuvaus

Väitöskirjani aineisto on kerätty EU-rahoitteisesta kolmannen sektorin toimijan organisoimasta kokkaus- ja viljelyhankkeesta vuosina 2018–2019.¹¹ Hanke oli suunnattu pakolais- ja turvapaikanhakijataustaisille aikuisille maahanmuuttajille perheineen, ja sen tavoitteena oli edistää kotoutumista sekä suomen kielen oppimista tutustuttamalla osallistujia suomalaiseen ruoanlaittoon ja kaupunkiviljelyyn. Olen kerännyt väitöskirjani aineiston pitkäikäisesti videonauhoittaen vuorovaikutustilanteita koko hankkeen ajan. Videonauhoituksia on yhteensä noin 52 tuntia, josta 31 tuntia viljelyyn ja 21 tuntia kokkaukseen liittyviä aktiviteetteja.¹² Keräsin aineistoa 20 kuukauden ajan tammikuusta 2018 elokuuhun 2019, ja videoin pääsääntöisesti kaikki projektin kokoontumiskerrat.¹³ Tutkimusaineistoa on yhteensä 44 tapaamiskerralta.¹⁴ Olen ollut aineiston pääasiallinen kerääjä ja analysoija. Aineistoa ovat olleet keräämässä myös projektin vastuullinen tutkija Niina Lilja sekä projektitutkija Terhi Tapaninen. Aineistoa on myös analysoitu muutamissa tutkimusjulkaisuissa (Lilja & Piirainen-Marsh 2019b, 2022).

Hankkeessa järjestettiin tapaamisia, joista osa oli kaikille avoimia, osa suunnattu nimenomaan maahanmuuttajaosallistujille. Tapaamisissa puutarha- ja kotitalousasiantuntijat ohjasivat osallistujia suomeksi viljely- ja ruoanlaittotehtävissä. Suurin osa hankkeen tapaamisista oli tilanteita, joissa osallistujat laittoivat ruokaa keittiössä ja viljelivät kasvihuoneissa ja viljelypalstoilla. Tutkimusaineistossani on ainoastaan yksi luokkahuonetilanne, jossa puutarha-asiantuntija kertoi suomalaisista viljelykasveista ja niiden hoidosta diaesityksen avulla. Toiminnan luonteen ja ulkotilojen rajaamattoman vuorovaikutustilan vuoksi aineistonkeruussa oleellista on ollut liikkuvan kameran käyttäminen eli osallistujien seuraaminen kameran kanssa. Paikallaan

¹¹ Olen kerännyt väitöskirjani aineiston, kun työskentelin tutkimusapulaisena professori Niina Liljan johtamassa tutkimushankkeessa *Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa* (ks. AVUT). Kyseessä oli Emil Aaltonen säätiön vuosina 2017–2020 rahoittama projekti, jossa analysoitiin kielen käyttöä ja oppimista arkielämän kielenkäyttötilanteissa.

¹² Kokkaus ja muut sisätiloissa tapahtuneet vuorovaikutustilanteet on videoitu pääsääntöisesti 2–3 kameralla, joista 1 on liikkuva käsivarakamera ja 1–2 paikallaan pysyviä kameroita jalustalla. Viljelytilanteet ulkotiloissa on kuvattu 1–2 liikkuvalla kameralla. Kaikki videomateriaali yhteenlaskettuna on 82 tuntia, josta kokkausaineiston osuus on 48 tuntia ja viljelyaineiston 34 tuntia.

¹³ Aineistonkeruuprosessin alussa olimme kolmella kerralla mukana vain havainnoimassa. Videomateriaalia on 17 kuukauden ajalta.

¹⁴ Liitteeseen 2 on taulukoitu tutkimusaineistoni kaikki tapaamiskerrat päivämäärineen, videoimiseen käytettyjen kameroiden määrä sekä kuvailtu lyhyesti kunkin kerran aihe.

pysyvien kameroiden käyttäminen olisi ollut mahdotonta esimerkiksi viljelypals-
toilla. Liikkuvaa kameraa käyttävä tutkija tekee jo osittain alustavaa analyysiä, sillä
hän valitsee kuvaamisen kohteen ja kuvakulman (Lilja 2022b; Mondada 2013,
2014c). Liikkuvalla kameralla olemme pyrkineet seuraamaan erityisesti tilanteita,
joissa osallistujat käyttävät suomea – yleensä siis kokkauksen ja viljelyn ohjeistusti-
lanteita ja muuta käytännön toimintaan liittyvää keskustelua. Keittiössä ja muissa si-
sätiloissa vuorovaikutusta on tallennettu myös paikallaan pysyvillä kameroilla (ka-
meroiden asettelusta ks. liite 1).

Hankkeessa suunniteltiin ja rakennettiin useampi kasvihuone ja yhteisöllinen kau-
punkiviljelyalue. Kasvihuoneiden oli tarkoitus olla valmiita jo ensimmäisenä kesänä
2018, mutta niiden valmistuminen viivästyi ja näin ollen ensimmäisenä kesänä viljel-
tiin viljelypals-toilla. Kasvihuoneet ja koko viljelyalue saatiin käyttöön seuraavana ke-
sänä 2019. Alue on kaikkien halukkaiden käytössä edelleen, ja sen toiminta perustuu
yhteisölliseen kaupunkiviljelyyn: kasvimaata hoidetaan ja satoa korjataan yhteisissä
tapaamisissa, kuten viljelyhankkeenkin aikana.

Hankkeessa järjestettiin tapahtumia tammikuusta 2018 alkaen elokuun loppuun
2019. Talviaikana (tammi–maaliskuu, loka–joulukuu) yhteisiä tapahtumia järjestettiin
yhdestä kahteen kertaan kuussa, kesäaikana tapahtumia oli kahdesta viiteen kertaan
kuussa. Vilkkaimpana viljelyaikana tapaamisia oli kaksi kertaa viikossa. Tämän lisäksi
osallistujat hoitivat palstojaan ja kasvihuoneitaan omatoimisesti, mutta näitä kertoja
ei ole aineistonkeruussa huomioitu, sillä ne eivät olleet hankkeen virallisia tapaamisia.
Kokkauskerrot järjestettiin talviaikana ja kesällä keskityttiin viljelyyn. Varsinaisen vil-
jelyn – kasvimaan kylvämisen, taimien istuttamisen ja kasvien hoitamisen – lisäksi
osallistujat oppijat kompostoimaan, sitomaan kukkakimppuja ja -asetelmia, poimi-
maan sieniä ja villiyrtejä metsästä ja valmistamaan ruokia ja leipomuksia lohikeitosta
punajuurilaatikkoon ja mustikkapiirakasta voileipäkakkuun. Kokkauskerroilla pääs-
tiin myös nauttimaan työn tuloksista yhteisen ruokailun merkeissä. Tällä tavalla hank-
keen toiminnassa limittyivät kokkauksen ja viljelyn käytännön taitojen ja kulttuurisen
tiedon sekä suomen kielen oppiminen.

Kokonaisuutena hankkeen taustalla vaikutti ajatus suomen kielen oppimisesta ja
sen tukemisesta. Kielenoppiminen mainitaan selkeästi hankkeen tavoitteissa, ja hank-
keen aikana luotiin selkeästi puhuttuja opetusvideoita viljelyyn sekä sähköinen sana-
koe. Vähintään 20 kertaa puutarha- ja kokkausopetukseen osallistuneet maahan-
muuttajaosallistujat saivat osallistumisestaan kaupunkiviljelijätodistuksen. Kokkauk-
sen ja viljelyn ohjeistaminen ja aiheesta keskustelu tapahtui suomeksi, sillä suomi oli
osallistujien ainoa yhteinen kieli (ks. osallistujista tarkemmin luku 4.1.1). Toimintaa
ohjasivat puutarha- ja kokkausasiantuntijat, jotka puhuivat ensikielensä suomea.

Asiantuntijat eivät olleet kielen opettajia, eikä projektin tapaamisia ollut suunniteltu pedagogisesti kielen oppimista tukemaan (vrt. pedagogisesti tuetut kontekstit esim. Eilola & Lilja 2021; Eilola & Tapaninen 2022ab; Kurhila & Kotilainen 2017; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a; Piirainen-Marsh & Lilja 2019; Preston, Balaam & Seedhouse 2015).

Muutamalla kokkaus- ja viljelykerralla oli kuitenkin apuna tekstiä ja kuvia: siemeniä kylväessä luokkahuoneen seinälle oli kirjoitettu keskeisiä perusmuotoisia sanoja paperilapuille (esim. *kyhvä*) ja kokkauskurssilla pöydällä oli kuvia kokkaustehtävistä. Kuviiin oli kirjoitettu myös verbejä imperatiivimuodossa (esim. *kuutio*). Toisinaan asiantuntijat orientoituivat ykkös- ja kakkoskielisen puhujan tiedollisiin asemiin esimerkiksi kysymällä, tietääkö osallistuja jonkin esineen tai ruoka-aineen nimen suomeksi tai käymällä läpi ruoka-aineiden ja työvälineiden nimiä ennen ruoanlaiton aloittamista. Tällainen toiminta ei kuitenkaan ollut systemaattista. Toimintaa kuvaa myös se, etteivät osallistujat juuri orientoitu kuva/sana -tukiin tai resepteihin, vaan useimpien osallistujien kokkaustoiminta etenee pääasiassa ohjaajien suullisten ohjeiden varassa. Viljelytoiminnassa kasvihuoneilla tai palstoilla ei myöskään ollut käytössä erillistä visuaalista tai tekstuaalista tukimateriaalia. Viljelyopetusvideoiden tai sanakokeen käytöstä meillä ei ole tietoa, sillä näiden mahdollinen käyttö on tapahtunut vapaa-ajalla.

4.1.1 Tutkimuksen osallistujat

Kokkaukseen ja viljelyyn osallistui koko hankkeen aikana toistuvasti 19 suomea toisena kielenään käyttävää henkilöä perheineen (ks. taulukko 2) sekä 2 ensikielenään suomea puhuvaa asiantuntijaa. Toisen kielen käyttäjistä muodostui 7 hengen ydinryhmä (ks. taulukko 3), joka osallistui hankkeen tapaamisiin erityisen aktiivisesti molempina vuosina. Suurin osa osatutkimuksissa keräämistäni sosiaalisista toiminnoista on näiltä seitsemältä osallistujalta. Hankkeessa oli paljon myös satunnaisia osallistujia: kakkoskielisten osallistujien ystäviä ja perhettä, ensikielisiä viljelyharrastajia, vaihtuvia kokkausavustajia ja ulkopuolisia asiantuntijoita, jotka opettivat muun muassa kompostointia ja sienten tunnistamista. Myös kokkausohjaajat vaihtuivat kahteen otteeseen ensimmäisenä vuonna, mutta kuitenkin kokkaustoimintaa ohjasi pääasiassa sama henkilö, etenkin toisena vuonna. Puutarha-asiantuntija pysyi samana koko hankkeen ajan.

Taulukko 2. Tutkimuksen kakkoskieliset osallistajat

Ajanjakso	Tutkimukseen suostuneet osallistajat (osallistunut väh. 2 krt)	Tutkimuksesta kieltäytyneet osallistajat (osallistunut väh. 2 krt)
Ensimmäinen vuosi (2018)	12 osallistujaa	2 osallistujaa
Toinen vuosi (2019)	15 osallistujaa (4 uutta, 1 jäi pois)	3 osallistujaa (1 uusi)
Yhteensä	16 osallistujaa	3 osallistujaa

Hankkeeseen osallistuneita maahanmuuttajia yhdistää pakolais- tai turvapaikanhakijatausta sekä arabian kieli. Osallistujilta ei ole kerätty erityisiä taustatietoja, mutta etnografisen aineistonkeruun aikana osallistujat ovat kertoneet taustoistaan. Näin ollen tiedämme, että suurin osa osallistujista oli kotoisin Syyriasta ja muutama muista Lähi-idän maista ja suurin osa puhui ensikielensä arabiaa. Joukossa on myös muita ensimmäisiä kieliä, mutta niidenkin puhujat osasivat lähes poikkeuksetta arabiaa. Kokonaisuutena osallistujien joukko ja myös ydinryhmä on hyvin homogeeninen, sillä vain yksi osallistuja, pseudonyymiltään Jamal, eroaa taustaltaan muista. Jamalia ja muita osallistujia erottaa sekä kielitaidon taso että koulutustausta. Jamal oli osallistujista ainoa korkeakoulutettu, englannin puhuja sekä melko sujuva suomen kielen käyttäjä suullisesti ja kirjallisesti¹⁵ (oma arvio Eurooppalaisen viitekehyksen B-taso). Muut osallistajat olivat saaneet kotimaassaan vain vähän tai eivät lainkaan koulutusta, ja moni heistä opiskeli suomea luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien ryhmissä. Myös havainnoinnin perusteella muut osallistajat olivat suulliselta ja kirjalliselta kielitaidoltaan aloittelevia (Eurooppalaisen viitekehyksen A-taso). B-tasoa luonnehtii sujuva peruskielitaito ja itsenäinen kielenkäyttö arkielämän tilanteissa, kun taas A-tasolla kielenkäyttö on suppeampaa ja kielenkäyttäjä tarvitsee enemmän tukea.¹⁶

Taulukko 3. Tutkimuksen osallistujien ydinryhmä

Osallistujien ydinryhmä (7)	
Aloittelevat kielenkäyttäjät (6)	Keskitason kielenkäyttäjät (1)
Fahad, Talal, Aswad, Rami, Hussein ja Alam ¹⁷	Jamal

¹⁵ Jamal osallistui suomenkieliseen vuorovaikutukseen melko sujuvasti keskustellen. Havaintojemme mukaan Jamal myös osasi lukea latinalaisella kirjaimistolla (esimerkiksi tutkimuslupia ja reseptejä). Muista kielitaidon osa-alueista meillä ei ole havaintoja.

¹⁶ Olemme havainnoineet osallistujia vain kokkaus- ja viljelytilanteissa, eikä sen perusteella ole mahdollista antaa tarkempaa arviota osallistujien kielitaidon tasosta. Yleinen kielitaitotason arvio ei myöskään ole tutkimuksessani tarpeen, sillä tarkastelen kielenkäyttöä kontekstisidonnaisesti vuorovaikutuksen mikrotasolla. Osallistujien näkökulmasta on kuitenkin nähtävissä eroja esimerkiksi kielen oppimiseen suuntautumisen tavoissa. Viittaan osallistujiin laveasti *aloittelevina* tai *keskitasoisina* kielenkäyttäjinä.

¹⁷ Kaikki osallistujien nimet ovat pseudonyymejä.

4.2 Aineistonkeruun pitkittäisyys ja etnografinen ote

Olin toiminnassa mukana heti aloitustapaamisesta lähtien läpi koko hankkeen, yhteensä lähes kahden vuoden ajan. Aineistonkeruuprosessin pitkän keston myötä tulimme osallistujien kanssa tutuiksi. Pitkittäisyys toi prosessiin myös etnografisia piirteitä, sillä positioni muotoutui osallistuvaksi, ja pitkäkestoinen osallistuminen syvensi ymmärrystäni laajemmasta vuorovaikutuskontekstista, osallistujien taustoista ja kokkaus- ja viljelytoiminnan jäsentymisestä (ks. Lindholm 2016). Tässä luvussa selvennän, mitä etnografinen ote ja osallistuva havainnointi tarkoittavat tutkimuksessani. Täsmennän kuitenkin jo alussa, että aineiston analyysissä olen käyttänyt multimodaalista keskusteluanalyysia eikä ole selittänyt ilmiöitä etnografisten havaintojen avulla, kuten keskusteluanalyttisessä tutkimuksessakin joskus tehdään (ks. Waring, Creider, Tarpey & Black 2012).

Etnografisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan syvällisesti ihmisten ja ihmisryhmien toimintaa ja arkitodellisuutta (Maynard 2006; Pitkänen-Huhta 2011). Pyrkimyksenä on tavoittaa osallistujien oma näkökulma osallistumalla tutkittavien elämään pitkän ajanjakson aikana (Pitkänen-Huhta 2011). Aineistoa kerätään osallistuvasti havainnoiden, tekemällä muistiinpanoja ja keräämällä tekstuaalisia ja visuaalisia dokumentteja, keskustelemalla ja haastatteleamalla ja toisinaan myös nauhoittamalla videota tai ääntä (Maynard 2006; Pitkänen-Huhta 2011). Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkija on vuorovaikutuksessa tutkimuksen osallistujien kanssa ja osallistuu tutkittavien arjen toimintaan samalla havainnoiden ja tehden tulkintoja yhteisön käytänteistä (Pitkänen-Huhta 2011). Näin ollen aineistonkeruuni on ollut videoetnografinen ja sisältänyt osallistuvan havainnoinnin piirteitä: olen ollut paikalla tilanteissa, joita videoin, ja ollut vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa sekä toisinaan osallistunut käytännön kokkaus- ja viljelytoimintaan auttamalla osallistujia. Osallistuvaa havainnointia ja videoetnografiaa on hyödynnetty jonkin verran viimeaikaisessa keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa (Eilola 2023; Lilja, Laakkonen & Tapaninen 2022; Lindholm 2017; Oittinen 2020; Rautiainen 2022). Rautiainen (2022: 57) toteaa, että etnografia auttaa ymmärtämään laajempaa kontekstia, osallistujia sekä kompleksista tutkimusympäristöä, mikä helpottaa erityisesti sellaisen vuorovaikutustoiminnan ymmärtämistä, joka ei ole tutkijalle ennestään tuttua.

Oman tutkimukseni aineistonkeruu muotoutui osallistuvaksi tutkittavan toiminnan, vuorovaikutuksen tilojen sekä pitkittäisen aineistonkeruun myötä. Erityisesti viljelytilanteita olisi ollut mahdotonta videoida niin, että olisin jättänyt kamerat paikoilleen ja poistunut itse vuorovaikutustilanteen ajaksi. Viljely tapahtui ulkona ja osallistujat liikkuvat paljon, joten toimintaa oli seurattava kameran kanssa liikkuen. Liikkuvan kameran käyttö osoittautui tarpeelliseksi myös kokkaustilanteissa, sillä paikallaan olevilla kameroilla oli mahdotonta saada taltioitua toimintaa keittiön jokaisesta nurkasta (videoinnista ks. Haddington ym. 2013; Mondada 2016b). Pitkittäinen aineistonkeruu puolestaan vaikutti siihen, että osallistujat alkoivat kohdella meitä tutkijaosallistujina. Olimme paikalla videoimassa ja havainnoimassa ja omasta roolistamme käsin myös osallistujia viljelyhankkeessa. Osallistujat ottivat meihin kontaktia ja pyysivät apua niin käytännön tehtävissä kuin kieliasioissa, ja kävimme monenlaisia vapaamuotoisia keskusteluja. Nämä keskustelut ovat antaneet paljon puolin ja toisin, ja laajentaneet ymmärrystämme osallistujien kielen käytön ja oppimisen kokonaisuudesta, kuten hankkeen ulkopuolisesta arjesta. Kuuluimme myös hankkeen osallistujien ja ohjaajien väliseen WhatsApp-ryhmään, mikä vahvisti rooliamme osallistujina ja ryhmän jäseninä. Nähdäkseni tutkijaosallistujan positio on antanut minulle jäsenen näkökulman ja auttanut muodostamaan syvällisen ymmärryksen tutkittavasta toiminnasta (*membership knowledge*; ks. esim. Hutchby & Wooffit 2008; Kasper & Wagner 2011; Maynard 2006).

Etnografinen ote luonnehtii tutkimuksessani ensisijaisesti aineistonkeruuta, sillä olen käyttänyt analyysissä multimodaalista keskusteluanalyysiiä ja tehnyt havaintoni videoaineistosta. Kuitenkin pitkittäisen aineistonkeruun ja osallistuvan havainnoinnin pohjalta on kertynyt myös tietoa, joka on hyödyttänyt analyysiprosessia (vrt. Lindholm 2017): koska olen osallistunut vuorovaikutustilanteisiin, minulla on syvälinen ymmärrys toiminnasta, osallistujien välisistä suhteista ja osallistujien taustoista. Osallistuvan havainnoinnin myötä olen esimerkiksi huomannut jo aineistonkeruun alussa, että toisen kielen käyttäjät kysyvät paljon erilaisia kysymyksiä ja keholla ja eleillä on merkittävä rooli yhteisymmärryksen rakentamisessa ja säilyttämisessä – näin ollen minulla on ollut alustava käsitys aineistosta ja toiminnasta jo alusta alkaen (vrt. Eilola 2023: 101; Lilja, Laakkonen & Tapaninen 2022; Lindholm 2017; Oittinen 2020; Rautiainen 2022; Strömmer 2017). Pitkittäinen, etnografinen aineistonkeruu on auttanut ymmärtämään, millainen aktiviteettikonteksti ohjattu kokkaus- ja viljelyvuorovaikutus on: toimintaan osallistuminen antaa kokemuksen siitä, millaista toiminta on osallistujan näkökulmasta (ks. Arminen 2000).

Etnografinen ote voi siis auttaa tutkijaa havaitsemaan mahdollisia vuorovaikutustilanteita ja sosiaalisia toimintoja yksityiskohtaisemman keskusteluanalyytisen

tarkastelun kohteeksi sekä ymmärtämään toimintaa, joka pelkän videoaineiston perusteella jäisi epäselväksi (Waring ym. 2012). Erityisen tärkeänä laajemman kontekstin ymmärtämistä on pidetty institutionaalista vuorovaikutusta tutkittaessa (Arminen 2000). Etnografiaa on hyödynnetty myös varsinaisen analyysin tukena ainakin kolmella tavalla (ks. koontia Waring ym. 2012: 479): etnografiset havainnot tai haastattelut voivat täydentää analyysiä 1) vahvistamalla tai 2) selittämällä keskusteluanalyysin keinoin tehtyjä havaintoja tai 3) paljastamalla seikkoja, jotka eivät tule keskusteluanalyysin keinoin näkyväksi. Tutkimuksessa on esimerkiksi voitu näyttää osallistujille videopätkä ja litteraatti ja pyytää heitä kommentoimaan jotakin keskustelunosaa, joka oli jäänyt tutkijoille epäselväksi. Toisinaan etnografista tietoa voidaan käyttää myös keskusteluanalyyttisten havaintojen korjaamiseen. Jos tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää osallistujien sosiaalista toimintaa vuorovaikutuksen mikrota-solla, on kuitenkin tärkeää käsitellä aineistoa ensisijaisesti keskusteluanalyysin keinoin (Maynard 2006). Etnografisen aineistonkeruun aikana tehdyt havainnot voivat täydentää analyysiä ja tarjota kattavamman kuvan tapahtuneesta, mutta ne myös antavat väistämättä puutteellisen kuvan vuorovaikutuksen yksityiskohtaisesta rakentumisesta (Lilja, Laakkonen & Tapaninen 2022; Waring ym. 2012). Näistä syistä olen pitäytynyt analyysissäni päätelmissä, joita voidaan tehdä keskusteluanalyyttisen metodin avulla (laajemmista pohdinnoista ks. kuitenkin pohdintaluku 6).

Videoetnografisella aineistonkeruulla on roolinsa myös siinä, että tutkimuksessa on ollut mahdollisuus kerätä mahdollisimman luonnollista aineistoa. Kun tutkittavia videoidaan tai muuten nauhoitetaan, on aina olemassa mahdollisuus, että tallentaminen vaikuttaa osallistujien toimintaan (ns. observoijan paradoksi; Labov 1972: 209; Lilja 2022b; Vatanen 2016). Aineiston kerääminen ja toimintaan osallistuminen pitkän ajan kuluessa kuitenkin lisää luottamusta tutkijoihin (Pitkänen-Huhta 2011) ja tekee myös videoimisesta hiljalleen luonnollisen osan toimintaan, jolloin on todennäköistä, että kameroiden läsnäolo ei vaikuta tutkittaviin yhtä paljon kuin alussa (Haddington ym. 2013; Lilja 2022b). Nähdäkseni aineistonkeruuprosessin pitkäikäisyys lisää tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

4.3 Eettiset kysymykset

Tutkimukseni eettiset kysymykset kytkeytyvät erityisesti aineistonkeruuprosessiin, osallistuvan havainnoinnin merkitykseen sekä tutkimusosallistujien itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen kaikissa tutkimuksen vaiheissa aineistonkeruusta tutkimusraporttien julkaisuun. Rakensimme aineistonkeruuprosessin siten, että käytimme

alussa aikaa osallistujiin tutustumiseen, tutkimusprojektimme esittelemiseen ja toiminnan havainnointiin (vrt. Eilola 2023; Lilja 2022b; Lindholm 2017).¹⁸ Tämän jälkeen pyysimme ja saimme tutkimusluvat¹⁹ suurimmalta osalta osallistujia, ja aloitimme vuorovaikutustilanteiden videoinnin. Viljely- ja kokkaustoiminnan säännöllisiltä osallistujilta keräsimme tutkimusluvat kirjallisesti suomeksi, ja satunnaisilta osallistujilta kysyimme luvan suullisesti. Tutkimuksesta kieltäytyi kolme henkilöä, jotka kuitenkin antoivat luvan videoilla näkymiseen, kunhan emme ota heitä analyysin kohteeksi. Pyrimme erityisesti varmistamaan, että osallistuminen tapahtui vapaaehtoisesti ja suostumus annettiin riittävän tiedon pohjalta (TENK 2009, 2019). Painotimme esimerkiksi sitä, että tutkimuksesta kieltäytyminen ei estäisi hankkeen toimintaan osallistumista, ja selitimme tutkimusprojektimme sisältöä mahdollisimman ymmärrettävästi suomeksi useaan otteeseen hankkeen aikana. Olemme myös kiitollisia hankkeen osallistujalle, joka käänsi lupalapun ja infolomakkeen suullisesti arabiaksi sekä selvensi muille osallistujille, mitä tutkimus käsitteenä tarkoittaa ottaen merkitsee. Näin ollen aineistonkeruuprosessissamme toteutui informoinnin kerrostaminen (Lilja 2022b: 52), kuten osallistuvassa aineistonkeruussa on luontevaa (TENK 2009: 6). Koemme, että pitkittäinen aineistonkeruu ja osallistuva havainnointi ovat helpottaneet tutkijoiden ja osallistujien välistä vuorovaikutusta, tutkimuksesta kysymistä ja myös siitä kieltäytymistä.

Osallistuvaan havainnointiin eli vuorovaikutustilanteisiin osallistumiseen liittyy myös pohdinnan aiheita. Keskustelunanalyttisen tutkimuksen periaatteena on tarkastella luonnollista vuorovaikutusta, joka tapahtuisi myös ilman tutkimusta (Mondada 2013; Vatanen 2016). Tavoitteena on päästä kiinni vuorovaikutustilanteisiin sellaisina kuin ne aidossa elämässä tapahtuvat. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on tavallista, että tutkijat eivät itse osallistu tai ole läsnä tutkittavissa vuorovaikutustilanteissa (Lilja 2022b: 35). Kuitenkin on myös tutkimusasetelmia, joissa tutkijat ovat keränneet aineistoa itse toimintaan osallistuen (ks. esim. Eilola 2023; Goodwin 2013; Lehtimaja 2012; Lilja, Laakkonen & Tapaninen 2022). Tällöin tutkijapositio on läpinäkyvyyden vuoksi hyvä tehdä selväksi tutkimusraportissa, sillä se voi vaikuttaa vuorovaikutustilanteiden kulkuun (ks. esim. Lilja, Laakkonen & Tapaninen 2022). Omassa tutkimuksessani osallistuva havainnointi lisää analyysin luotettavuutta, sillä toiminnassa mukana oleminen auttoi muodostamaan syvällisen ymmärryksen

¹⁸ Ks. liite 2.

¹⁹ Tutkimuslupalomaketta ei ole liitetty tähän väitöskirjaan siitä syystä, että lomake on laadittu ennen EU:n yleisen tietosuojasetuksen (GDPR) ja siihen perustuvan nykyisen tietosuojalain (L 1050/2018) voimaantuloa. Tutkimusluvan muotoa tärkeämpää on kuitenkin kokonaisuus, jolla tutkimuksen eettisyydestä huolehditaan, ja sitä kokonaisuutta keskityn tässä luvussa kuvaamaan.

tutkittavasta ilmiöstä (ks. edeltävä luku videoetnografisesta aineistonkeruusta 4.2), mutta samaan aikaan se voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka paljon ja millä tavalla osallistajat suuntautuvat kielen oppimiseen. Olimme vuorovaikutustilanteissa kuitenkin läsnä sekä tutkijoina että suomen kielen opettajina ja kerroimme olevamme kiinnostuneita suomen kielen käytöstä ja oppimisesta. Tämä on merkittävä kysymys, sillä tarkastelen väitöskirjassani myös toisen kielen käyttäjien kielen oppimiseen suuntautumista (osatutkimukset 3 ja 4, *Sanastokysymykset* ja *Oppimisprojekti*).

Osallistujien orientoitumista videotiiniin tai tutkijoihin ei ole kuitenkaan tarpeen lähestyä ongelmalähtöisesti, vaan näitä hetkiä voidaan tarkastella analyttisesti (Haddington ym. 2013: 25; Mondada 2013: 34). Liikkuvia kameroita käytettäessä ja osallistujien mukana liikuttaessa kuvaajasta tulee tilanteen osallistuja jo sitä kautta, että kuvaaminen osoittaa tilanteeseen osallistumista esimerkiksi mukautumalla kuvattavien toimintaan ja ennakoimalla sitä esimerkiksi kuvakulman valinnalla (Haddington ym. 2013: 26–27). Koska olimme hankkeessa mukana tutkijaosallistujina, olemme analysoineet myös omaa toimintaamme vuorovaikutustilanteissa. Kokkaus- ja viljelyvuorovaikutus rakentuu puutarha- ja kotitalousasiantuntijoiden ohjaaman toiminnan varaan, ja meihin tutkijoihin suuntaudutaan satunnaisesti. Näissä tilanteissa on kuitenkin ollut luonnollista vastata toisen kielen käyttäjien kysymyksiin tai avunpyyntöihin, etenkin kun tilanteissa oli paljon osallistujia ja useimmiten vain yksi ohjaaja (vrt. Eilola 2023). Osallistumisella olemme halunnut välttää myös mahdollista hierarkkisuuden kokemusta suhteessa meihin tutkijoihin. Toisinaan olemme olleet aloitteellisia osapuolia ja esimerkiksi tarjonneet apuamme tai tuoneet keskusteluun kielinäkökulman. Analyttinen huomioni on kuitenkin nimenomaan toisen kielen käyttäjien oppimistoiminnassa ja heidän aloitteissaan, jolloin tutkijoiden tekemillä aloitteilla ei ole suurta vaikutusta tulosten kannalta. Osatutkimusteni analyysi osoittaa, että toisen kielen oppijat käyttävät tiettyjä vuorovaikutuksellisia keinoja suuntautessaan kielen oppimiseen – riippumatta siitä, kenen kanssa he keskustelevat kielestä.

Erityisesti multimodaalista keskusteluanalyysiä tehtäessä tärkeä eettinen kysymys liittyy aineiston käsittelyyn ja tulosten julkaisemiseen. Kun analyysi kohdistuu multimodaaliseen vuorovaikutustoimintaan, tutkimusaineistona on video, joka sisältää väistämättä suoria henkilötietoja, kuten tutkimusosallistujien kuvan ja äänen. Multimodaalisen analyysin tarkkuuden ja luotettavuuden kannalta käsittelemättömän aineiston käyttäminen on ensisijaisen tärkeää, enkä näin ollen ole muokannut videoaineistoani kokonaisuudessaan esimerkiksi filtterein. Olenkin pyrkinyt tekemään osallistujille selväksi, että heistä kerätään ja säilytetään tunnistettavaa videodataa, vaikka henkilöllisyys häivytetäänkin pseudonyymejä käyttämällä, ja myös muokatuista videoista ja kuvista on teoreettinen mahdollisuus tunnistaa osallistujia.

Videoiden tunnisteellisesta esittämisestä konferensseissa kysyttiin vielä erikseen tutkimuslupalapuissa, ja se oli mahdollista kieltää.

Aineisto on kerätty julkisesta hanketoiminnasta, eikä tutkimusaineistoon ole tallentunut arkaluonteisia tietoja. Osallistujilla on ollut mahdollisuus säädellä omaa osallistumistaan ja määrittellä itse, mistä he keskustelevat nauhoituksen aikana (TENK 2009: 7; ks. Mondada 2014b). Yksi osallistuja on myös pyytänyt, että nimettyjä osia tutkimusaineistosta ei näytettäisi tutkimusprojektin ulkopuolisille tai esitettäisi julkaisuissa, ja olen kunnioittanut osallistujan itsemääräämisoikeutta. Toisinaan olen keskeyttänyt nauhoituksen myös omasta päätöksestäni, koska olen arvioinut osallistujan kertomat asiat arkaluonteisiksi. Aineistoa on käsitelty ja säilytetty luottamuksellisesti Tampereen yliopiston verkkolevyllä, jonne ovat päässeet vain nimetyt henkilöt (projektin tutkijat).

Tietosuojaan on kiinnitetty vielä erityistä huomiota EU:n yleisen tietosuojasetuksen (GDPR) ja siihen perustuvan uuden tietosuojalain voimaantulon jälkeen (L 1050/2018, 27 §): olen esimerkiksi tarkistanut osallistujilta julkaisujen yhteydessä vielä uudelleen, saako heistä käyttää sellaisia kuvia, joita olen julkaisuun ajatellut. Tutkimusraporteissa on tarpeen esittää visuaalista materiaalia analyysin tueksi ja havaintojen perusteluksi. Havahduimme kanssakirjoittajani kanssa kronologisesti toisen osatutkimukseni kohdalla (*Kuvaavat käsieleet*) siihen, että muokatuista kuvista oli erittäin vaikeaa nähdä osallistujien käsieleitä tai kasvonilmeitä, jotka olivat analyysin keskiössä. Koska tutkimusluvuissa ei ollut täsmällisesti kysytty aineiston esittämisestä tunnisteellisesti kirjallisissa tutkimusjulkaisuissa²⁰, halusin palata lupa-asioihin ja selkeästi kysyä mahdollisuudesta käsittelemättömien kuvien käyttöön. Kysyin tätä osallistujilta aineistonkeruun päättymisen jälkeen videopuheluissa: näytin esimerkit käsitellyistä ja käsittelemättömistä kuvista, selitin kuvien käyttötarkoitusta ja vastasin kysymyksiin tutkimuksesta ja kuvien julkaisupaikasta. Lähes kaikki osallistajat antoivat luvan käsittelemättömien kuvien käyttöön, mutta osatutkimuksessa 4, *Oppimisprojekti*, olen käsitellyt kuvat kevyesti ja hyväksyttänyt pseudonymisoinnin asteen osallistujilla itsellään.

Tunnistettavien kuvien käyttöön liittyy mahdollisesti kysymys myös turvallisuudesta, sillä osallistujat ovat saapuneet Suomeen pakolaisina tai turvapaikanhakijoina. Tästäkin syystä on ollut tärkeää, että osallistujat varmasti ymmärtävät, millaista aineistoa heistä kerätään ja miten sitä julkaistaan. Hanketta on dokumentoitu kattavasti

²⁰ Tutkimusluvuissa kysyttiin videomateriaalin tunnisteellisesta käyttämisestä konferensseissa ja muissa tilanteissa, joissa tutkimuksesta kerrotaan suullisesti. Maahanmuuttajaosallistujista kukaan ei kieltänyt käsittelemättömän videoaineiston näyttämistä. Kokkaus- ja viljelyohjaajista osa kuitenkin kielsi tämän, joten olemme konferensseissa näyttäneet muokattua videoaineistoa näiltä osin. Tunnisteellista videoaineistoa ei ole käytetty pysyvissä julkaisuissa, kuten artikkeleissa.

myös muuten kuin tutkimukseni osalta, ja suostumusta on kysytty useaan otteeseen eri tahoilta. Siten osallistujia on informoitu laajasti, ja heillä on ollut mahdollisuus punnita suostumustaan eri näkökulmista.

4.4 Aineiston käsittely- ja analyysimenetelmät

Tässä aluvuossa kuvaan aineiston käyttöä osatutkimuksissa (luku 4.4.1), käyttämäni analyysimenetelmää eli multimodaalista keskusteluanalyysia (luku 4.4.2) sekä esitellen osatutkimuksissa käyttämiäni litterointi- ja aineiston esittämistapoja (luku 4.4.3), mukaan lukien aineiston esittämiseen kehittämiä sarjakuvasysteemin (luku 4.4.4).

4.4.1 Aineiston käyttö osatutkimuksissa

Väitöskirjani aineisto jakautuu kahteen käsillä tehtävään aktiviteettiin, kokkaukseen ja viljelyyn, ja muutamiiin teoreettisempiin tapahtumiin viljelyyn liittyen (esimerkiksi viljelykasvien hoidosta ja tuholaisten torjunnasta tai kompostoinnista oppiminen). Kolmessa osatutkimuksessani olen käyttänyt molempia aineiston osia (osatutkimukset 1, 2 ja 4, *Kuvaavat käsieleet*, *Kebollis-visuaaliset resurssit* ja *Oppimisprojekti*). Kronologisesti ensimmäisessä artikkelissani *Sanastokysymykset* (osatutkimus 3) käytin ainoastaan kokkausaineistoa. Rajaus on perusteltu sekä tutkimuskysymykseni että ajankäytön kannalta: olin aloittanut aineiston katsomisen kokkausaineistosta (21 tuntia) ja aineistossa esiintyi paljon toisen kielen käyttäjien sanastokysymyksiä. Osatutkimuksen 4, *Oppimisprojekti*, rajasin koskemaan vain yhden osallistujan toimintaa, sillä havaitsin Jamalain toiminnassa systemaattista kielenoppimiseen suuntautumista, jota lähdin seuraamaan. Taulukossa 4 on koottuna osatutkimusten osallistujat, aineistonosien käyttö sekä kokoelmat, joihin analyysi perustuu.

Olen käynyt videoaineiston kokonaisuudessa läpi useaan otteeseen eri osatutkimusten yhteydessä ja lisäksi katsonut aineiston osia toistuvasti. Osatutkimusten 1 ja 2 (*Kuvaavat käsieleet* ja *Kebollis-visuaaliset resurssit*) kohdalla olen käynyt koko aineiston läpi, vaikka osatutkimuksessa 2, *Kebollis-visuaaliset resurssit*, lopulta keskityinkin vain siihen aineiston osaan, jossa ydinosaajat esiintyivät. Olen kirjannut aineiston käsittelyä varten aineiston kustakin tapaamiskerrasta metatiedot, jossa kuvataan kunkin tapaamiskerran ajankohta, tapahtumapaikka ja osallistujat sekä luonnehditaan lyhyesti kerran kokkaus- ja viljelytoimintaa ja vuorovaikutusta.

Taulukko 4. Aineiston käyttö osatutkimuksissa

Artikkeli	Aineisto ja sen määrä	Osallistajat	Kokoelman koko
Kuvaavat käsieleet ymmärrysehdokkaina (Osatutkimus 1)	52 h: Kokkausaineisto 21 h Viljelyaineisto 31 h	Kaikki osallistajat, 16 hlö → kokoelmassa 7 osallistujan ymmärrysehdokkaita	17 toimintajaksoa, joissa 21 yksittäistä kuvaavan eleen käyttöä ymmärrysehdokkaana
Kehollis-visuaaliset resurssit ymmärtämisen osoittamisessa ja tarkistamisessa (Osatutkimus 2)	44 h: Kokkausaineisto 18 h Viljelyaineisto 26 h	5 ydinryhmän aktiivisinta osallistujaa (aloittelevia suomen kielen käyttäjiä)	96 toimintajaksoa, joissa yhteensä 130 sosiaalista toimintoa, jolla osoitetaan tai tarkistetaan ymmärrystä
Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset (Osatutkimus 3)	Kokkausaineisto 21 h	Kaikki kokkausaineiston osallistajat, 13 hlö → kokoelmassa 12 osallistujan kysymyksiä	166 toimintajaksoa, jotka alkavat toisen kielen käyttäjän sanastoon kohdistuvalla kysymyksellä
Oppimisprojekti oman oppimisen välineenä (Osatutkimus 4)	25 h: Kokkausaineisto 15 h Viljelyaineisto 10 h	Jamal (EVK:n B-taso)	26 toimintajaksoa, jossa fokusoppija orientoituu oppimisprojektiinsa

4.4.2 Multimodaalinen keskusteluanalyysi analyysimenetelmänä

Olen analysoinut tutkimusaineistoani multimodaalisen keskusteluanalyysin keinoin (Deppermann 2013; Mondada 2014d, 2016b, 2018). Keskusteluanalyyttinen tutkimusprosessi on aineisto- ja osallistujalähtöinen, ja siinä pureudutaan sosiaalisen toiminnan yksityiskohtaiseen rakentumiseen (ks. esim. Heritage 1984; Kääntä & Had-dington 2011; Lilja 2022b; Sacks 1992; Stivers & Sidnell toim. 2013; keskusteluanalyysin teoreettis-metodologisista perusteista tarkemmin luku 2). Aloitin aineiston analyysin keskusteluanalyyttisen prosessin mukaisesti katsomalla aineistoa ilman ennalta asetettuja tutkimushypoteeseja (*unmotivated inquiry*, ks. esim. Maynard 2013). Kiinnostukseni kohteena oli kuitenkin alusta alkaen kielen käytön ja oppimisen suhde käytännölliseen kokkaus- ja viljelytoimintaan sekä laajemmin se, miten toisen kielen käyttäjät osallistuivat kokkaukseen ja viljelyyn.

Aineistoa katsoessani kirjasin ylös vuorovaikutusilmiöitä, jotka kiinnittivät huomioni. Havaitsin, että toisen kielen käyttäjät esittivät paljon kieleen liittyviä kysymyksiä. Näin ollen aineiston ohjaamana lähdin keräämään aineistosta kaikenlaisia kysymyksiä, myös korjausaloitteita, ja kokosin ja litteroin osallistujien kysymykset erilliseen tiedostoon. En siis ole litteroinut koko aineistoa, sillä näin suuren aineiston multimodaalinen litterointi olisi ollut erittäin aikaa vievä tehtävä. Tämä kokoelma ja

karkeat litteraatit ovat toimineet pohjana, josta olen poiminut tilanteita tarkemman litteroinnin ja analyysin kohteeksi (erityisesti kronologisesti ensimmäiseen osatutkimukseeni *Sanastokysymykset*; vastaavasta toimintatavasta ks. esim. Eilola 2023; Kamunen 2019, 2020). Tutkimukseni fokus on elänyt prosessin varrella ja laajentunut toisen kielen käyttäjien esittämien kysymysten ulkopuolelle, joskin vastauksen relevansiksi tekevät sosiaaliset toiminnot ovat kussakin osatutkimuksessa yhtenä analyysin kohteena. Kunkin osatutkimuksen kohdalla olenkin aina palannut videoiden pariin, katsonut kokonaisuuden ja aineiston osia useasti läpi – jokaisen osatutkimuksen koekelmat on tehty videoaineistosta, mutta prosessin alussa koostamani karkeasti litteroitu kysymyskokoelma on ollut jokaisessa osatutkimuksessa hyödyksi. Aineiston jäsentelyssä olen hyödyntänyt myös taulukointia sekä analyysiprosessin alussa että lopullisten kokoelmien koostamisessa.

Näin ollen kunkin osatutkimuksen kohdalla analyysiprosessi on ollut samankaltainen: se on lähtenyt liikkeelle aineiston motivoimattomasta tarkastelusta, edennyt ilmiön havaitsemiseen ja alustavan kokoelman tekemiseen sekä karkeaan litterointiin. Analyysifokuksen tarkentuessa ja kokoelman täsmentyessä olen litteroinut kunkin osatutkimuksen koekelmat tarkasti puheen ja multimodaalisen toiminnan osalta. Litterointi eli vuorovaikutustilanteen siirtäminen paperille on tärkeä osa analyysiprosessia (Jefferson 2004; Seppänen 1997). Tällöin vuorovaikutustilanne ikään kuin hidastetaan paperille (Vatanen 2016), mikä mahdollistaa vuorovaikutustilanteen yksityiskohtaisen analyysin (Bolden 2015; Hepburn & Bolden 2017; Lilja 2022b; Mondada 2018). Olen pyrkinyt merkitsemään litteraatteihin analyysivaiheessa mahdollisimman kattavasti kaikkea multimodaalista toimintaa, sillä kaikki yksityiskohtat voivat olla vuorovaikutuksen kannalta oleellisia. Analyysiprosessissa ovat siis vuorotelleet aineiston katsominen, litterointi ja analyysi, minkä myötä kokoelman rajat ovat tarkentuneet ja analyysi rajautunut (ks. esim. Sidnell 2013). Aineistoa on analysoitu myös useissa datasessioissa. Datasessiot ovat olennainen osa keskusteluanalyttistä tutkimusprosessia ja muun muassa lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, sillä datasessioissa voidaan testata, päätyvätkö muut tutkijat samaan analyysiin (Heath, Hindmarsh & Luff 2010).

Tutkimusprosessi ja analyysini on osallistujalähtöistä: sosiaalisten toimintojen, kuten sanastokysymysten tai ymmärrysehdoikkaiden, tunnistaminen on tapahtunut osallistujien omasta (eemisestä) näkökulmasta käyttäen keskusteluanalyysin keskeistä menetelmällistä välinettä eli *seuraavan toiminnon todentamismenetelmää* (*next-action proof procedure*, Mondada 2016b: 361). Olen analysoinut toimintaa esimerkiksi sanastokysymyksenä, mikäli vastaanottaja on suuntautunut toimintaan sellaisena – kuten tuottamalla vastauksen, joka orientoituu kieleen. Perinteisesti tähän menetelmään on

viitattu *seuraavan vuoron todentamismenetelmänä* (*next-turn proof procedure*, Sacks ym. 1974). Vuorovaikutuksen multimodaalisuuden tutkimuksen myötä on kuitenkin käynyt yhä selvemmäksi, että sosiaalinen toiminta ei aina rakennu puheenvuorojen varaan, vaan se koostuu erilaisista multimodaalisista resurssikimpuista. Tutkimuksessa onkin korostettu toimintaan keskittymisen tärkeyttä (Keevallik & Ogden 2020: 15) ja ehdotettu käsitteeksi seuraavan toiminnon todentamismenetelmää (Mondada 2016b: 361).

Osatutkimuksessa 4, *Oppimisprojekti*, olen hyödyntänyt myös pitkittäistutkimuksen menetelmiä tarkastellessani fokusosallistujan oppimista ajan kuluessa. Olen käyttänyt menetelmänä vertikaalisesti vertailevaa keskustelunanalyysiä (Eilola 2023; Wagner, Pekarek Doehler & González-Martínez 2018; Zimmerman 1999). Keskustelunanalyttisessä yksilön kehityskaareen kohdistuvassa pitkittäistutkimuksessa analysoitavat vuorovaikutustilanteet järjestetään ajallisesti peräkkäin, jolloin vuorovaikutustilanteita on mahdollista vertailla ja siten päästä kiinni ajassa etenevään muutokseen ja mahdolliseen oppimiseen (Deppermann & Pekarek Doehler 2021; Koschmann 2013; Wagner ym. 2018). Vertailtavuus täytyy kuitenkin varmistaa: analysoitavien tilanteiden on oltava tarpeeksi samanlaisia muun muassa osallistujajoukon ja toimintatyyppin näkökulmasta, jotta analyysin kohteena on sama käytänne eivätkä erot selity esimerkiksi erilaisella vuorovaikutuskontekstilla. Toinen pitkittäistutkimuksen haaste liittyy osallistujien oman näkökulman säilyttämiseen ja kysymykseen siitä, millä perusteella jotakin muutosta voidaan pitää oppimisena. (ks. esim. Deppermann & Pekarek Doehler 2021; Jakonen 2018; Pekarek Doehler 2010; kritiikistä Lee 2010.)

Olen osatutkimuksessani 4 tarkastellut Jamalín oppimisprojektia 15 kuukauden aikana: Jamal kohdistaa toistuvasti ja oma-aloitteisesti huomiota ja kielellistä analyysiä opittavaan kielenaineeseen yli yksittäisten sekvenssien (oppimisprojektin käsitteestä ks. Eilola 2023: 106–107; Eilola & Lilja 2021; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a; projektin käsitteestä Levinson 2013: 122). Oppimisprojekti tekee näkyväksi, miten Jamal ajan kuluessa suuntautuu oppimaan yhä uudelleen – siten analyysissä on helppo todentaa, että nämä vuorovaikutushetket liittyvät oppimiseen (ks. myös Jakonen 2018). Näkökulma tukee myös vuorovaikutustilanteiden vertailtavuutta, sillä näissä tilanteissa Jamal suuntautuu toistuvasti oppimaan ja käyttämään samoja kielenaineita. Myös toimintakonteksti ja keskustelukumppaneiden osallistujakategoria ovat vertailtavissa tilanteissa samankaltaisia: tilanteissa kokataan ja viljellään ja puhutaan ensikielisten ohjaajien kanssa.

4.4.3 Analyysin esittäminen multimodaalisen litteroinnin ja sarjakuvien avulla

Keskusteluanalyyttiseen tutkimukseen liittyy tärkeänä osa-alueena analysoitavien vuorovaikutustilanteiden esittäminen tutkimusjulkaisuissa. Vuorovaikutustilanteet pyritään esittämään niin tarkasti, että lukijan on mahdollista tehdä tilanteesta oma analyysinsä ja löytää perustelut tutkijan tekemälle analyysille (Hepburn & Bolden 2017; Lilja 2022b). Aineiston esittäminen kytkeytyy tutkimuksen ja sen tulosten valiteettiin. Vuorovaikutustilanteista esitetään julkaisuissa litteraatit, jotka ovat aiemmassa vaiheessa toimineet analyysin välineinä (ks. edellinen luku 4.4.2). Analyysin esittämiseen käytettävät litteraatit kuitenkin eroavat analysointiin käytetyistä litteraateista siinä, että riittävän tarkkuuden vuoksi niiden tulisi olla lukijoille mahdollisimman selkeitä ja sisältää vain analyysille olennaista informaatiota (Lilja 2022b: 48; Mondada 2007: 812).

Vuorovaikutuksen multimodaalisuuden esittäminen litteraatein ei ole yksinkertainen tehtävä. Olen väitöskirjassani litteroinut puheen Jeffersonin (2004) kehittämän litterointijärjestelmän mukaisesti (ks. myös Seppänen 1997). Kehollisen toiminnan litterointiin käytän Mondadan kehittämää järjestelmää (n.d., 2018; suomeksi Harjunpää, Mondada & Svinhufvud 2019), joka pohjautuu Jeffersonin litterointimenetelmään. Mondadan järjestelmässä litteroinnin perustana on puheen ajallinen eteneminen, johon kehollinen toiminta, kuten katseen suunta, eleet, ilmeet ja liikkeet, suhteutetaan. Puheen käyttäminen perustana on keskusteluntutkijoille tuttua Jeffersonin litterointijärjestelmästä, ja puhe myös etenee lineaarisesti ajassa, jolloin toiminnan temporaalisuus on selkeästi havaittavissa. Mondadan litterointijärjestelmä on yksityiskohtaisesti kuvattu ja hyvin käyttökelpoinen järjestelmä multimodaaliseen litterointiin. Käytänkin kaikissa osatutkimuksissa Mondadan konventioin laadittuja litteraatteja esittämään vuorovaikutustoimintaa ja sekvenssien etenemistä yksityiskohtaisesti.

Kuitenkin väitöskirjani analyysin keskiössä on multimodaalisten resurssien käyttö vuorovaikutuksessa. Tästä syystä olen tutkimusprosessini alkuvaiheista saakka miettinyt sitä, miten esimerkiksi kuvaavia eleitä, kehon asentoja ja vuorovaikutustilan materiaalisuutta olisi mahdollista esittää tutkimusjulkaisuissa parhaalla mahdollisella tavalla. Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa on hyödynnetty erilaisia tapoja tarjota visuaalista pääsyä aineistoon ja havainnollistaa multimodaalisten resurssien käyttöä. Ensimmäisissä videoaineistoon perustuvissa vuorovaikutustutkimuksissa sekä eletutkimuksissa on käytetty esimerkiksi piirroksia (esim. Goodwin 1986; Heath 1984; Kendon 2004; McNeill 1992). Piirroksia käytetään etenkin silloin, kun osallistujien tunnistaminen halutaan estää (ks. esim. Katila & Cekaite 2023; Keevallik 2014; Lilja

2014, Lilja ym. 2022). Piirroksilla voidaan myös korostaa muuta analyysille olennaista, kuten kehojen liikettä tilassa tai kävelijöiden keskustelun jäsentymistä suhteessa fyysiseen etenemiseen (Ivarsson & Greiffenhagen 2015; Laurier, Brown & McGregor 2016; ks. myös Haddington & Keisanen 2009). Tutkimusartikkeleissa käytetään yleisesti myös erilaisin filtterein käsiteltyjä tai käsittelemättömiä kuvakaappauksia aineistosta (Eilola & Lilja 2021; Kamunen 2019; Mondada n.d.; Paananen 2015). Myös erilaisten sarjakuvien käyttö artikkeleissa on yleistynyt (Eilola 2022; Haddington 2019; Lilja ym. 2022; Lilja & Piirainen-Marsh 2022, ks. myös Laurier 2014; Skedsmo 2021).

Omassa tutkimuksessani lähdin liikkeelle Mondadan litterointijärjestelmän mukaisesti litteraattiin upotetuista kuvakaappauksista. Kuitenkin kronologisesti ensimmäinen artikkelini, *Sanastokysymykset*, oli suunniteltu julkaistavaksi *Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa* -tutkimusprojektin kirjassa, joka oli tarkoitettu tutkijayleisöä laajemmalle yleisölle. Yhdessä tutkimusryhmämme jäsenten kanssa (Niina Lilja, Terhi Tapaninen, Laura Eilola ja Anna-Kaisa Jokipohja) päätimme havainnollistaa analyysijä kirjassa käyttämällä multimodaalisten litteraattien rinnalla piirrettyjä sarjakuvia (Lilja ym. toim. 2022). Sarjakuvat ja litteraatit täydentävät toisiaan vastavuoroisesti: sarjakuva antaa yleiskuvan toiminnan etenemisestä, fyysisestä vuorovaikutustilasta ja kehollisesta osallistumiskehikosta sekä havainnollistaa kehollis-visuaalisten resursien käyttöä, kun taas litteraatti mahdollistaa toiminnan jäsentymisen ja ajoitusten tarkan merkitsemisen. Kirjamme kuvat ovat sarjakuvataiteilija Eeva Säilän piirtämiä.²¹ Päädyimme piirrettyihin sarjakuviin osittain myös käytännön syistä: niissä osallistujien anonymisointi oli helppo toteuttaa, ne toimivat painetussa kirjassa mustavalkoisina ja antoivat kirjalle yhtenäisen ilmeen.

Kirjan sarjakuvat poikkeavat kuvakaappauksista tehdyistä sarjakuvista, joita käytän muissa osatutkimuksissani. Piirrettyjä sarjakuvia voi pitää kuvallisina analyysinä: ne pyrkivät mahdollisimman selkeästi esittämään analyysin kannalta olennaiset seikat eivätkä anna vuorovaikutuksen etenemisestä mahdollisimman objektiivista kuvaa, kuten litteraatit tekevät (ks. Lilja 2022b). Kuviossa 1 on sarjakuva kirjastamme ja osatutkimuksestani 3, *Sanastokysymykset*. Sarjakuva on nimenomaan kuvallinen analyysi siinä mielessä, että siinä on korostettu sanastokysymyssekvenssin etenemistä ja kuvaavien eleiden roolia sekvenssissä: ruutuihin on kuvattu vain fokustoimintaan

²¹ Säilä piirsi sarjakuvat ohjeidemme pohjalta: lähetimme hänelle kuvakaappauksia ja tiedot siitä, mitä sarjakuvassa pitäisi näkyä ja mitä puhekupliin kirjoitetaan. Säilää on kiittäminen siitä, että sarjakuvista tuli visuaalisesti niin hienoja ja analyttisesti osuvia – Säilällä oli suuri panos sarjakuvan voiman oivaltamisessa ja välittämisessä lukijoille.

osallistujat sekä vain toiminnalle keskeiset esineet ja puhe²²; ruuduissa 3 ja 4 on nostettu elehtiminen keskiöön kuvaamalla vain Aswadin toimintaa ja korostamalla käsien liikettä nuolien avulla.



Kuvio 1. Esimerkki piirretystä sarjakuvasta osatutkimuksessa 3, *Sanastokysymykset*.

Kronologisesti seuraavassa osatutkimuksessani, *Kuvaavat käsieleet*, tarkastelen kanssakirjoittajani Niina Liljan kanssa kuvaavien käsieleiden käyttöä ymmärryshedokkaina ilman samanaikaista puhetta. Analyysin esittämisessä päädyimme käyttämään kuvakaappauksista muodostettuja sarjakuvia, sillä olimme saaneet luvan

²² Ruuduissa ei esimerkiksi ole kuvattu taustalla seisovia henkilöitä, muuta materiaalista ympäristöä eikä kaikkia toistoja puheessa.

käsitlemättömien kuvien käyttöön. Sarjakuvassa käsielein tuotetut ymmärryshedokkaat oli mahdollista esittää omassa ruudussaan ja siten puheen kanssa tasavertaisina sosiaalisina toimintoina osana korjausjaksoa (ks. kuvio 2, ruutu 12). Sarjakuvamuodon käyttäminen ratkaisi samalla multimodaalisiin litteraateihin liittyvän ongelman kehollisen toiminnan kuvaamisesta puherivin (tai tässä tapauksessa puheessa olevan tauon) alle, jolloin sanallinen toiminta korostuu suhteessa keholliseen toimintaan. Aineistossamme osallistujat kuitenkin suuntautuivat ilman samanaikaista puhetta tuotettuihin eleisiin sosiaalisina toimintoina, mutta kehollista toimintaa ei ole totuttu nimittämään vuoroiksi ja siten nostamaan puheriville litteraateissa. Myös oman käsitykseni mukaan kehollisen toiminnan nostaminen vuoroksi litteraatissa on ongelmallista, sillä litteraatin tarkoitus on esittää vuorovaikutustilanne mahdollisimman neutraalisti tulkinnoista vapaana (Hepburn & Bolden 2017; Lilja 2022b). Vaikka litteroidessamme teemme väistämättä tulkintoja, jonkin kehollisen toiminnan nostaminen vuoroksi ja toisen litteroiminen puherivin alle olisi vaikea perustella. Visuaalinen esitysmuoto sen sijaan näyttää tilanteen sellaisena kuin se vuorovaikutustilanteessa tapahtuu²³, jolloin yksittäinen kehollinen toiminto ei nouse muiden kehollisten tai sanallisten resurssien yläpuolelle: sarjakuva näyttää toiminnan sekventiaalisen etenemisen helposti ymmärrettävällä tavalla (Laurier 2014).

²³ Kuvat eivät toki tavoita tilanteiden dynaamisuutta yhtä hyvin kuin video. Sisällyttimmekin osatutkimukseen 1 lisämateriaalina myös lyhyitä videonpätkiä (GIF), joista on mahdollista havainnoida kuvavien eleiden muotoa ja liikettä.



Kuvio 2. Esimerkki sarjakuvasta osatutkimuksessa 1, Kuvaavat käsieleet.

Kronologisesti kolmannessa osatutkimuksessani, *Kehollis-visuaaliset resurssit*, tarkastelin kehollis-visuaalisia resursseja osana ymmärtämisen tarkistamista ja osoittamista. Analysissä ilmeni, että verbaalinen toiminta rakentuu kehollisten resurssien luoman pohjarakenteen varaan. Sen seurauksena osatutkimuksessa tuli tärkeäksi esittää analyysit tavalla, joka havainnollistaisi kehollis-visuaalisten resurssien käyttöä ja niiden ajoittumista suhteessa toisiinsa ja puheeseen. Tätä tarkoitusta varten kehitin

uudenlaisen tavan käyttää sarjakuvaa siten, että kokonaisuudesta on mahdollista hahmottaa myös se, miten vuorot ja kehollinen toiminta limittyvät ja ajoittuvat suhteessa toisiinsa. Esittelen tämän systeemin yksityiskohtaisemmin seuraavassa alaluvussa 4.4.4.

Lopuksi kokoon yhteen sarjakuvien käytön kolme hyötyä, jotka korostuvat eri osatutkimuksissa eri tavoin mutta ovat yhtä kaikki tärkeitä: 1) sarjakuva esittää multimodaaliset resurssit tasavertaisina, 2) sarjakuva korostaa havainnollisesti toiminnan sekventiaalista etenemistä ja 3) sarjakuva lisää tutkimusartikkelien saavutettavuutta helpottamalla analyysin seuraamista. Sarjakuvan käyttö analyysin esittämisessä ei kuitenkaan ole itseisarvo, vaan käyttö yksityiskohtineen perustuu kunkin tutkimuksen tuloksiin ja esitystarpeisiin. Tästä syystä en käytä sarjakuvaa esitystapana kronologisesti viimeisessä osatutkimuksessani, *Oppimisprojekti*. Siinä analyysi on pitkittäistä enkä tarkastele yksittäisten sekvenssien etenemistä yksityiskohtaisesti.

4.4.4 Kehollisen toiminnan ajallisen jäsentymisen kuvaaminen sarjakuvassa

Osatutkimuksessani 2 analyysin keskiössä ovat kehollis-visuaaliset resurssit ja niiden ajoittuminen suhteessa toisiinsa ja puheeseen. Multimodaalinen litteraatti näyttää resurssien jäsentymisen tarkasti ja on siten erottamaton osa analyysiä ja sen esittämistä. Multimodaaliset litteraattit voivat kuitenkin olla yksityiskohtaisuudessaan hankalia lukea. Myöskään perinteinen sarjakuvamuoto ei tuntunut riittävältä analyysin esitystarpeisiin, sillä perinteisestä sarjakuvasta ei ole mahdollista tarkastella kehollis-visuaalisen toiminnan kulkukaarta ja ajallista jäsentymistä sekvenssin aikana. Lähdinkin kehittämään sarjakuvamuotoa, joka vastaisi tutkimukseni esitystarpeisiin. Esittelen sarjakuvasysteemini englanniksi osatutkimuksessani 2, *Kehollis-visuaaliset resurssit*. Tässä luvussa kuvaan systeemin suomeksi ja avaan taustalla vaikuttavia teoreettis-metodologisia perusteita tarkemmin.

Käytin sarjakuvamuodon kehittämisen pohjana Laurierin (2014) sekä Skedsmon (2021) yksityiskohtaisia esityksiä sarjakuvien rakentamisesta. Tämän lisäksi hyödynsin Mondadan (n.d., 2018) tapaa merkitä kehollisen toiminnan etenemistä ja sen ajallista jäsentymistä suhteessa puheeseen ja muuhun keholliseen toimintaan. Kuvien osalta käyttämäni sarjakuvaformaatti rakentuu pitkälti Laurierin ja Skedsmon esityksien varaan, mutta olen lisännyt sarjakuvan ruutujen alle tilan, jossa kuvaillaan osallistujien kehollis-visuaalista toimintaa sanallisesti. Kuvauksen – kuten koko sarjakuvan – tarkoituksena on antaa yleiskatsaus analysoitavasta vuorovaikutustilanteesta korostaen niitä multimodaalisia resursseja, jotka ovat analyysissä olennaisia.

Kehollisen toiminnan jäsentymisen kuvaamisessa idea on sama kuin Mondadan litterointijärjestelmässä: keholliset toiminnot etenevät vasemmalta oikealle ajallisessa suhteessa toisiinsa ja puheeseen yllä olevissa sarjakuvavuorokuvissa. Osatutkimukseni analyttisiä tarpeita varten olen kuvaillut kussakin sarjakuvassa sanallisesti vain yhden osallistujan toimintaa. Teknisesti olen tehnyt sarjakuvat Power Pointilla, sillä ohjelma mahdollistaa sarjakuvien joustavan rakentamisen ja on useimmille käyttäjille saavutettavampi kuin sarjakuvien tekemiseen tarkoitettujen ohjelmien (ks. myös Skedsmo 2021). Kuvioon 3 olen koontanut sarjakuvien tarkemmat lukuohjeet, jotka ovat suomenkielinen versio ohjeista osatutkimuksessani *Kehollis-visuaaliset resurssit*.

Puhe/puhekuplat
 Antavat yleiskuvan puheen etenemisestä sekvenssissä.

- # osoittaa kuvankaappauksen ajankohdan suhteessa puheeseen (ks. myös litteraatti, r. 12).
- Puhekuplien järjestys (ylhäältä alaspäin) mukailee puheen ajallista jäsentymistä (*aahaa* alkaa ennen kuin *roska*).
- Päällekkäin asetetut puhekuplat kuvaavat päällekkäispuhuntaa (Skedsmo 2021).
- Puheen tauot on merkitty sarjakuvaruutujen välille, jos ne ovat analyysissä olennaisia.

Kehollis-visuaaliset toiminnot/ Kuvaus sarjakuvien alla

Antaa yleiskuvan kehollisten toimintojen jäsentymisestä suhteessa puheeseen ja toisiinsa. Tarkat ajoitukset on merkitty litteraattiin.

- Sarjakuvan alussa on sen osallistujan tunnistet, jonka kehollista toimintaa kuvataan.
- Kehollinen toiminta jäsentyy suhteessa sarjakuvaruutujen puheeseen ja etenee vasemmalta oikealle: esim. päällekkäispuhunnan *aahaa* ja *roska* (kuva 9) aikana Fahad nostaa ensin kulmakarvojaan ja päättään pitäen kädet vielä taskuissaan ja ryhtyy sitten kävelemään. Kun Fahad aloittaa vuoroaan *roskapaikka*, hän elehtii ja jatkaa elehtimistä, kunnes sanallinen vuoro päättyy.
- Toiminnan jatkumista ilmaistaan katkoviivalla ja nuolilla: esim. toiminto jatkuu edellisestä ruudusta (>hands to pockets), toiminto jatkuu seuraavaan ruutuun (walks->), toiminto loppuu (Gesture - -).

Kuvan numero
(ks. myös litteraatti)

Osallistujan tunnistet

FAH: Lifts eyebrows (and head) - - - - -
 > Hands to pockets - - - - - Gesture - - - - ->

```

10 INS *ää# (.) roska
    erm trash
    fah *hands to pockets
    fig #fig0

11 (.)

12 FAH *taa[#*haa* *roska*paik#*ka.
    PARTICLE trash place

13 INS [roska
    trash
    fah *gaze down-----*gaze twds INS-->
    fah *head lift
    fah *lifts eyebrows
    -----*
    fah *starts to walk-->
    fah -----*RH down-----*
    fig (fig9) #fig10
  
```

Kuvio 3. Sarjakuvien suomenkieliset lukuohjeet.

Kehittämäni sarjakuvasysteemi soveltuu erityisen hyvin sekvenssien ja liikkuvan vuorovaikutustoiminnan kuvaamiseen. Sen tarkoitus on nimenomaan analyysin esittäminen. Siten on tärkeää pitää mielessä, että sarjakuva tarjoaa yleiskuvauksen analysoitavasta tilanteesta korostaen analyysissä olennaisia kehollis-visuaalisia resursseja. Tässä systeemissä on mahdollista lisätä sarjakuviin myös sellaisen relevantin kehollis-visuaalisen toiminnan kuvailua, joka ei näy yksittäisissä kuvankaappauksissa. Sarjakuvan tarkoitus on tehdä vuorovaikutustilanteesta ja analyysistä helpommin hahmotettava ja siten parantaa tutkimuksen luettavuutta ja saavutettavuutta. Sarjakuva

itsessään on sarjakuvaformaatin tuntevalle lukijalle todennäköisesti intuitiivisemmin ymmärrettävä kuin multimodaaliset litteraatit, joiden lukeminen vaatii harjaantumista. Selkeyden vuoksi olen pitänyt kehollisen toiminnan kuvauksen mahdollisimman minimaalisena, enkä esimerkiksi kuvaillut eleiden muotoa sarjakuvissa tarkemmin. Eleet ovat kuitenkin useimmiten näkyvissä myös kuvankaappauksissa, ja kuvailun tarkkuutta voi lisätä multimodaaliseen litteraattiin ja vielä enemmän analyysitekstiin (ks. Mondada 2018: 91). Yleiskuvauksen rakentaminen sarjakuvankin keinoin voi olla monimutkainen tehtävä, ja lopputuloksesta voi tulla helposti sekava. Olen kuvaillut kussakin sarjakuvassa vain yhden osallistujan kehollista toimintaa, mutta esimerkiksi useamman osallistujan kehollisen toiminnan kuvailu lisää monimutkaisuutta ja tuottaa haasteita selkeyden säilyttämiseen. Näin ollen sarjakuvajärjestelmäni käyttö vaatii kehittämistä ja kuhunkin analyysitarpeeseen sovittamista ja myös sen käyttäjältä huolellista pohdintaa siitä, mitä sarjakuvassa todella on tarpeen näyttää. Sarjakuvan käyttäminen on analyysin fokuksen kirkastamista – monesti lukijoiden lisäksi myös tutkijalle itselleen.

Sarjakuvajärjestelmäni on yksi ehdotus multimodaalisen analyysin esittämiseen ja samalla pyrkimys avata keskustelua uusien tapojen kehittämisestä. Analyysin esitystavan valintaan liittyy myös tärkeä periaatteellinen kysymys siitä, missä määrin kehollis-visuaalista, materiaalisessa ympäristössä tapahtuvaa vuorovaikutusta kuvaillaan sanallisin keinoin ja missä määrin sitä kuvataan sen omin, visuaalisin (ikonisin) keinoin (ks. Mondada 2018). Kun kehollista toimintaa kuvaillaan sanoin (*description*), esittämistapa on eri kuin toimintojen tuottamistapa (ks. tarkemmin Clark 2016; luku 2.2). Nähdäkseni sarjakuva esittää vuorovaikutuksen resurssit samanarvoisina, sillä siinä esittämisen pohjana ei ole verbaalinen modaliteetti (kuten litteraateissa), vaan sarjakuvaruudut sisältävät sekä visuaalisen että verbaalisen modaliteetin. Näin sarjakuvat antavat vuorovaikutustilanteesta todenmukaisemman kuvan: tilanteessa osallistujat sijoittuvat kehollisesti materiaaliseen ympäristöön ja käyttävät vuorovaikutustoiminnassaan kehollis-visuaalisia resursseja ja puhetta. Aineiston esittämistavalla on laajempaa teoreettis-metodologista merkitystä, sillä valittu esitystapa ja sen modaliteetit heijastavat ja muokkaavat ymmärrystämme vuorovaikutuksesta ja sen rakentumisesta. Sarjakuvamuoto on yksi askel eri modaliteettien tasa-arvoiseen esittämiseen, vaikka sekään ei voi täysin tavoittaa vuorovaikutustilanteiden dynaamisuutta. Liikettä ja kehollisen toiminnan kulkukaaria on helpointa havainnoida videolta, ja niitä on myös mahdollista liittää joihinkin verkkojulkaisuihin. Kuitenkin sarjakuvalla (tai muulla esitystavalla) on paikkansa, vaikka julkaisuun olisi liitetty myös video vuorovaikutustilanteesta: sarjakuva toimii esitystapana, jonka tehtävä on kirkastaa analyysin tulos.

5 OSATUTKIMUSTEN KOONTI

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, miten yhteisymmärrystä ylläpidetään multimodaalisesti sekä miten kielen oppimiseen suuntaudutaan kokkauksen ja viljelyn toimintakontekstissa. Olen analysoinut väitöskirjani osatutkimuksissa erityisesti toisen kielen käyttäjien vuorovaikutuksellisia keinoja yhteisymmärryksen ylläpitämisessä sekä kielen oppimiseen suuntautumisessa. Analyysi kohdistuu multimodaaliseen toimintaan, mutta erityisen tärkeään asemaan väitöskirjassani ovat tarkentuneet kehollis-visuaaliset resurssit osana ymmärtämisen osoittamista ja tarkistamista sekä kielen oppimiseen suuntautumista ja pitkittäistä oppimisprosessia. Osatutkimusten pohjalta vastaan myös kysymyksen siitä, miten kokkaukseen ja viljelyyn osallistuminen ja toiminnan materiaallinen ekologia jäsentävät yhteisymmärryksen ylläpitämistä ja mahdollistavat oppimista.

Tässä luvussa esittelen kunkin osatutkimuksen ja niiden keskeiset tulokset. Osatutkimukseni muodostavat kaksi temaattista osa-aluetta, yhteisymmärryksen ylläpitämisen sekä kielen oppimisen hetket. Ryhmittelen osatutkimukset 1–4 näiden teemojen alle omiin alalukuihinsa: ensimmäisessä alaluvussa käsittelen yhteisymmärryksen osoittamista ja tarkistamista (luku 5.1) ja toisessa luvussa kielen oppimiseen suuntautumista (luku 5.2). Vedän näiden lukujen alussa yhteen tähän osa-alueeseen kuuluvien osatutkimusten päätulokset, ja sen jälkeen käsittelen kutakin osatutkimusta yksittäin omassa alaluvussaan.

Väitöskirjani osatutkimukset ovat seuraavat:

Osatutkimus 1: Kuvaavat käsieleet ymmärrysehdokkaina (*Kuvaavat käsieleet*)

Osatutkimus 2: Kehollis-visuaaliset resurssit ymmärtämisen osoittamisessa ja tarkistamisessa (*Kehollis-visuaaliset resurssit*)

Osatutkimus 3: Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset (*Sanastokysymykset*)

Osatutkimus 4: Oppimisprojekti oman oppimisen välineenä (*Oppimisprojekti*)

5.1 Yhteisymmärryksen multimodaalinen jäsentyminen kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa

Väitöskirjani osatutkimukset 1 ja 2 (*Kuvaavat käsieleet ja Kehollis-visuaaliset resurssit*) keskittyvät toiminnalle tyypillisiin käytännön ohjeistustilanteisiin, joissa toisen kielen käyttäjät osoittavat tai tarkistavat ymmärrystään kokkauksesta ja viljelystä. Nämä osatutkimukset vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sekä kolmanteen kysymykseen siitä, miten kokkaukseen ja viljelyyn osallistuminen ja toiminnan materiaallinen ekologia jäsentävät yhteisymmärryksen ylläpitämistä.

Tarkasteltavat tilanteet ovat useimmiten hetkiä, joissa ensikieliset ohjaajat antavat ohjeita käytännön työtehtävästä tässä ja nyt tai yleisluontoisempia neuvoja esimerkiksi omatoimiseen viljelyyn kotona. Toisen kielen käyttäjät usein tarkistavat ja osoittavat ymmärrystään osana näitä ohjesekvenssejä ja orientoituvat siten toiminnan etenemiseen. Analysoitavat sosiaaliset toiminnot ovat sekventiaalisesti jatkavassa asemassa, ja ymmärtämisen tarkistamisen osalta analyysi kohdistuu toisen aloittamiin korjausjaksoihin ja niiden multimodaaliseen jäsentymiseen.

Osatutkimukset yhdessä osoittavat, että koko kehoa käytetään resurssina vuorovaikutukseen ja käytännön toimintaan osallistumisessa. Kehollis-visuaalisilla resursseilla, kuten kuvaavilla käsieleillä, katseella, kehon asennoilla, ilmeillä, liikkeellä ja manuaalisen toiminnan jaksottamisella, on tärkeä rooli ymmärtämisen tarkistamisessa ja osoittamisessa sekä näiden toimintojen erottamisessa toisistaan. Väitöskirjani osoittaa, että kuvaavia käsieleitä voidaan käyttää sujuvasti ja tarkoituksenmukaisesti ymmärrysehdokkaina ilman samanaikaista puhetta (osatutkimus 1). Tutkimukseni näyttää, että kehollis-visuaalisten resurssien käyttö ymmärtämisen tarkistuksissa ja osoituksissa eroaa systemaattisesti toisistaan (osatutkimus 2).

Vaikka osatutkimukset 1 ja 2 keskittyvätkin yhteisymmärryksen multimodaaliseen jäsentymiseen, ne täydentävät osaltaan kuvaa kielen oppimisen hetkistä. Osatutkimusten analyysi tekee näkyväksi, miten toisen kielen käyttäjät osallistuvat aktiivisesti kokkaukseen ja viljelyyn ja pitävät yllä ohjeistustilanteiden ja käytännön toiminnan progressiivista etenemistä tuottamalla sosiaalisia toimintoja, jotka suuntautuvat vahvasti keskustelun eteenpäin viemiseen (ymmärrysehdokkaat ja ymmärtämisen osoitukset). He käyttävät tilanteeseen soveltuvia multimodaalisia resursseja taitavasti, vastaanottajalle ymmärrettävällä tavalla sekä sekventiaalisesti tarkoituksenmukaisesti. Kun oppiminen ymmärretään sosiaalisena, tilanteisesti taitavana toimintana ja osallistumisena (ks. tarkemmin luku 3), voidaan otaksua, että ymmärrystä tarkistaessaan ja osoittaessaan toisen kielen käyttäjät harjaannuttavat tilannesidonnaista vuorovaikutuskompetenssiaan. Osatutkimukset 1 ja 2 osoittavat myös, että kokkauksen ja

viljelyn lomassa kielen oppiminen kietoutuu väistämättä manuaalisten taitojen ja kulttuurisen tietotaidon kehkeytymiseen. Myös kuvaavien eleiden käyttö on osaltaan yhteydessä keholliseen tietoon, ja kokkaus- ja viljelyohjaajien on mahdollista tehdä päätelmiä osallistujien tietotaidosta havainnoimalla ymmärrysehdokkaina käytettyjä kuvaavia eleitä.

5.1.1 Kuvaavat käsieleet ymmärrysehdokkaina

Osatutkimus on tehty yhdessä vastuuhjaajani Niina Liljan kanssa. Tutkimuksessa analysoimme kuvaavien käsieleiden käyttöä ymmärrysehdokkaina. Tutkimus lisää korjausaloitteiden repertuaariin resurssiksi ilman samanaikaista puhetta tuotetut kuvaavat käsieleet: analysoimme näyttää, että kuvaavilla eleillä tarjotaan vahvistettavaksi ymmärrys edeltävästä ohjevuorosta ja vastaanottajat käsittelevät näitä eleitä ymmärrysehdokkaina joko vahvistamalla tai korjaamalla tarjotun ymmärryksen (Dingemanse ym. 2014; Kurhila 2006). Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että keholliset resurssit toimivat avoimina korjausaloitteina ilman samanaikaista puhetta (esim. Floyd ym. 2016; Kendrick 2015; Oloff 2018; Seo & Koshik 2010). Tutkimuksemme osoittaa, että kuvaavilla käsieleillä voidaan muotoilla ymmärrysehdokkaita ja välittää yksityiskohtaisia merkityksiä.

Analyysi kohdistuu käsieleisiin, jotka kuvaavat käsin tehtäviä kokkaus- ja viljelytoimintoja (Clark 2016; Streeck 2009). Kuvaavat käsieleet ovat toimiva resurssi ymmärrysehdokkaiden muotoilussa, sillä nämä ymmärrysehdokkaat ovat manuaalisessa kontekstissään vastaanottajille helposti ymmärrettäviä. Analyysissä tarkastelemme korjausjaksojen multimodaalista rakentumista, käsielein tuotettujen ymmärrysehdokkaiden muotoilua ja ajoitusta sekä osallistujien kehollista orientaatiota toisiinsa, eeleeseen ja materiaaliseen ekologiaan. Analyysi perustuu kokoelmaan, jossa on 21 ymmärrysehdokkaana käytettyä kuvaavaa käsielettä. Kokoelma on muodostettu koko väitöskirja-aineistosta (n. 52 tuntia kokkaus- ja viljelyvuorovaikutusta).

Osatutkimukseni täydentää korjaustutkimuksen lisäksi myös laajemmin tietoa eleiden käytöstä vuorovaikutuksessa sekä kehollisesta kuvaamisesta merkityksen muodostuksen menetelmänä (Clark 2016; Streeck 2009). Eleitä ja niiden merkityksen muodostumista on tarkasteltu usein suhteessa samaan aikaan tuotettuun puheeseen (esim. Kendon 2004; McNeill 1992; Schegloff 1984; Streeck 2009). Sen sijaan eleitä ilman samanaikaista puhetta on tarkasteltu vähemmän (Hsu, Brône & Feyaerts 2021). Eleiden merkityksen on nähty rakentuvan suhteessa samanaikaiseen puheeseen esimerkiksi sitä täydentämällä (Kendon 2004). Toisaalta eleiden merkityksen on

nähty muotoutuvan erilaisen logiikan mukaan, joka perustuu keholliseen ymmärrykseemme maailmassa toimimisesta (Clark 2016; Müller 2014; Streeck 2009).

Analyysimme mukaan ilman samanaikaista puhetta tuotettujen kuvaavien käsieiden merkitys ja funktio ymmärrysehdoikkaina syntyy monien tekijöiden summana. Vaikuttavat tekijät ovat: a) eleen muotoilu, sekä muoto että liike suhteessa vuorovaikutustilanteen materiaalsiin resursseihin, b) eleen paikka ja ajoitus sekvenssissä, c) kehollinen osallistumiskehikko, mukaan lukien osallistujien kehon asennot ja katse, sekä d) osallistujien tiedollinen ja kehollinen ymmärrys laajemmasta aktiiviteettikontekstista ja kokkaus- ja viljelytehtävistä. Näytämme artikkelissa, että kuvaavien eleiden merkitys syntyy sekä itsenäisesti että suhteessa kontekstiin: erityisesti toiminnallinen, materiaallinen ja sekventiaalinen konteksti sekä eleiden osien kierrättäminen ja toisten osien tarkentaminen tekee eleistä toimivan resurssin, jolla on mahdollista välittää tarkkoja merkityksiä. Eleet kuvaavat itsessään tunnistettavia kehollisia toimintoja, ja käsieiden merkitystä tarkennetaan sovittamalla eleiden muoto ja liike niiden materiaaliseen ympäristöön esimerkiksi tuottamalla kaatamista kuvaava ele mustikkapiirakan päällä sen muotoa mukaillen. Usein materiaallinen ympäristö integroidaan eleiden muotoon asettelemalla sormet tavalla, joka kuvaa toiminnalle relevantin työkalun käyttöä. Näin ollen myös kuvaavat käsieleet ovat tiiviisti ympäristönsä kytkeytyneitä, kuten aikaisemmin on havaittu osoittavien eleiden analyysissä (Goodwin 2007). Toiminnan ekologia ja välitön sekventiaalinen konteksti muodostavat kiintopisteen myös kuvaavien eleiden merkityksen ankkuroimiselle (vrt. osoittavista eleistä Goodwin 2003).

Ymmärrysehdoikkaina toimivat kuvaavat käsieleet tuotetaan ohjeiden jälkeen sekventiaalisessa asemassa, jossa olisi odotuksenmukaista toteuttaa ohjeistettu manuaalinen tehtävä. Siten kuvaavia käsieleitä käytetään seuraavan toiminnon sijasta, ja tämän sekventiaalisen aseman ansiosta eleet ovat vaivatta tunnistettavissa ymmärrysehdoikkaiksi. Eleiden ajoitus myös vastaa verbaalisia ymmärrysehdoikkaita siinä suhteessa, että ne on sijoitettu tarkasti ohjeen jälkeiseen vuorovaihtumiskohtaan. Käsielein muotoillut ymmärrysehdoikkaat kuitenkin mahdollistavat ripeän etenemisen ja pitävät voimakkaasti yllä progressiivisuutta, sillä eleet tuotetaan yleisesti heti ongelmavuoron loppumisen jälkeen. Toisinaan elehtiminen alkaa jo silloin, kun ongelmavuoro on vielä kesken. (Vrt. Kamunen 2019; Kendrick 2015; Oloff 2018; Seo & Koshik 2010.)

Kuvaavien eleiden toimiminen ymmärrysehdoikkaina vaatii kuitenkin verbaalisia vastineitaan enemmän kehollisen osallistumiskehikon sovittamista (Goodwin 2000, 2007): osallistujilla on oltava näköyhteys eleisiin, ja heidän on monitoroitava toisen kehollista toimintaa tarkasti. Analyysimme paljastaa, että ymmärrystään tarkistavat

osallistujat seuraavat vastaanottajan katseen ja kehon suuntaa ja asemoivat eleet yhteisen katsekontaktin hetkiin sekä osoittavat eleet relevantiksi vuorovaikutuksen osaksi suuntaamalla katseen elehtiviin käsiinsä. Ymmärrysehdokkaan funktion osoittamiseen liittyy olennaisesti vastauksen kutsuminen vastaanottajalta, sillä ymmärrysehdokkaan tuottajat suuntaavat katseensa eleestä takaisin vastaanottajaan (Stivers ym. 2009; Stivers & Rossano 2010; Streeck 2009). Toisin sanoen ymmärrettävä elehtiminen vaatii erityisen tarkasti kohdennetun osallistumiskehikon, jossa molemmilla osapuolilla on mahdollisuus vuorovaikutuskumppanin, eleen ja materiaalsen ympäristön visuaaliseen havainnointiin. Toisinaan osallistumiskehikon muodostaminen vaatii lisätyötä: ymmärrystään tarkistava osapuoli toistaa elettään useasti ja käyttää verbaalisia resursseja vetääkseen vastaanottajan huomion puoleensa.

Kaiken kaikkiaan tutkimus osoittaa, että kuvaavat eleet toimivat tarkkana ja nopeasti ymmärrettävänä resurssina, joka mukautetaan manuaaliseen ja materiaaliseen aktiviteettikontekstiin sopivaksi. Toiminnan ekologia jäsentää yhteisymmärryksen ylläpitoa mahdollistamalla kuvaavien eleiden tarkkaa käyttöä, sillä eleet muotoillaan ja ymmärretään suhteessa näkyviin kokkausmateriaaleihin ja keholliseen ymmärrykseen kokkaustoimintojen odotuksenmukaisuudesta. Tutkimuksemme viittaa siihen, että eleiden käyttö voi olla toimivaa ja runsasta erityisesti konteksteissa, joissa materiaaleja käytetään monivaiheisten kehollisten toimintojen tekemisessä (Olsher 2004; ruoanlaittokontekstista ks. Mondada 2014a, Stukenbrock 2014). Aikaisemmat havainnot osoittavat, että ykkös- ja kakkoskieliset käyttävät eleitä kokkauskontekstissa ohjeistamiseen ja sen selvittämiseen, miten ohjeistettuja toimintoja käytännössä tehdään (Lilja & Piirainen-Marsh 2022; Mondada 2014a; Stukenbrock 2014).

Havainnot kontekstin merkityksestä tukevat osatutkimuksessa esittämäämme argumenttia siitä, että kuvaavien eleiden käyttö ymmärrysehdokkaina ei liity perustavanlaatuisesti kakkoskielisyyteen tai verbaalisen kielen resurssien rajallisuuteen. Eleiden käyttö nivoutuu ennen kaikkea kokkaus- ja viljelyaktiviteettien käsillä tehtävään toimintaan, ja osallistujat suhtautuvat ongelmattomasti niiden käyttöön merkityksen muodostamisessa. Kuvaavien eleiden käyttö linkittyy manuaalisen toiminnan ohjeistamiseen: eleillä tarkistetaan ymmärrystä tehtävistä, jotka seuraavaksi tehdään käsillä ympäristön materiaaleja käyttäen. Toisen kielen käytön ja oppimisen näkökulmasta voidaan kuitenkin ajatella, että mahdollisuus osallistua kehollis-visuaalisia resursseja käyttäen laajentaa erityisesti aloittelevien kielenkäyttäjien osallistumisen mahdollisuuksia.

Tutkimuksemme muistuttaa, että kakkoskielistä vuorovaikutusta tulee tarkastella osallistujien omasta perspektiivistä käsin analysoiden sitä, miten osallistujat suhtautuvat eri resurssien käyttöön, eikä olettaa kakkoskielisyyden vaikutuksia ennalta

(ks. Sidnell 2013). Näkökulma on linjassa myös multimodaalisen kieli- ja vuorovaikutuskompetenssikäsityksen kanssa. Tutkimusta on tarpeen tehdä kattavasti erilaisista puheeseen ja keholliseen toimintaan perustuvista vuorovaikutustilanteista, jotta on mahdollista muodostaa kokonaisvaltainen käsitys vuorovaikutuksen multimodaalisesta jäsentymisestä ja resurssien käyttämisen yhteydestä erilaisiin aktiviteettikon-teksteihin.

5.1.2 Kehollis-visuaaliset resurssit ymmärtämisen osoittamisessa ja tarkistamisessa

Toisessa osatutkimuksessani jatkan ymmärtämiseen liittyvien sosiaalisten toimintojen tarkastelua, mutta laajennan analyysin fokusta ymmärtämisen tarkistamisen (ymmärrysehdokkaat) lisäksi myös ymmärtämisen osoittamiseen. Analyysikulma on sosiaalisten toimintojen muotoilussa ja tunnistamisessa ja erottamisessa toisistaan (*action formation* ja *action ascription*; ks. Levinson 2013). Tarkastelen multimodaalisten resurssien muodostamia resurssikimppuja (*multimodal gestalts*; Mondada 2014d), joilla ymmärtäminen tai sen puute nostetaan keskustelun pintaan joko osoittamalla tai tarkistamalla ymmärrystä. Tutkimuksessani analysoin myös puhetta ja prosodiaa, mutta analyysin painopiste ja tulosten uutuusarvo on kehollis-visuaalisten resurssien käytön tarkastelussa. Käytänkin osatutkimuksessa nimitystä *kehollis-visuaaliset resurssit*, sillä analyysi keskittyy visuaalisesti havainnoitavien kehollisten resurssien, kuten eleiden ja kehon asentojen, käyttöön ja niiden merkitykseen sosiaalisten toimintojen tunnistamisessa. Vuorovaikutuksen osallistajat käyttävät kehollis-visuaalisia resursseja systemaattisesti toisistaan poikkeavalla tavalla, ja ne muodostavat resurssikimppuja, joilla joko osoitetaan tai tarkistetaan ymmärrystä.

Analyysi kohdistuu ymmärtämisen osoittamiseen ja tarkistamiseen sekä kokkausetä viljelytoiminnassa (44 tuntia videoaineistoa). Analyysi perustuu 96 sekvenssin kokoelmaan, jossa on yhteensä 130 sosiaalista toimintoa, jotka joko osoittavat (41 kpl) tai tarkistavat (89 kpl) ymmärrystä. Toiminnot on kerätty viideltä toisen kielen käyttäjältä, jotka osallistuivat toimintaan aktiivisesti koko hankkeen ajan. Tutkimukseni täydentää aikaisempaa tutkimusta yhteisymmärryksen ylläpitämisestä ja korjausjaksojen multimodaalisesta jäsentymisestä sekä kehollis-visuaalisten resurssien roolia sosiaalisten toimintojen erottamisessa toisistaan. Tutkimuksen tulokset voi tiivistää seuraavasti:

- 1) kehollis-visuaalisten resurssien käyttö osana ymmärrysehdokkaita ja ymmärtämisen osoittamista muodostaa systemaattisia käytänteitä,

- 2) kehollis-visuaaliset resurssit ovat ydinasemassa ymmärtämisen osoittamisen ja tarkistamisen erottamisessa toisistaan,
- 3) kehollis-visuaaliset resurssit kehystävät yksittäisiä ymmärtämistä osoittavia tai tarkistavia sosiaalisia toimintoja ja muodostavat koko sekvenssiä kehystävän rakenteen.

Kehollis-visuaalisten resurssien käyttö ymmärtämisen osoittamisessa ja tarkistamisessa asettuvat toistensa vastapariksi, mutta samaan aikaan niiden käytössä on myös intensiteettieroja epävarmuuden ilmaisussa.

Ymmärtämisen tarkistamista luonnehtii kehollis-visuaalisten resurssien kokoonpanojen pysähtyneisyys ja manuaalisen toiminnan keskeyttäminen: käsieleitä, kehon asentoja ja liikettä sekä katseen suuntaa ja kasvon ilmeitä jäädytetään, kunnes yhteisymmärrys on saavutettu (ks. Floyd ym. 2016; Hömke ym. 2022; Li 2014, Manrique & Enfield 2015; Mondada 2011; Sikveland & Ogden 2012; osatutkimus 1). Kehollis-visuaalisten resurssien kokoonpanojen pysähtyneisyys ja toiminnan etenemättömyys ilmentää yhteisymmärryksen hetkellistä murtumista ja tekee relevantiksi ymmärrysehdokkaaseen vastaamisen joko hyväksymällä tai korjaamalla tarjotun ymmärryksen (Floyd ym. 2016; Kamunen 2019). Ymmärtämisen tarkistamiseen liittyy myös erityisiä kasvonilmeitä, kuten kulmien kurtistusta (vrt. Hömke ym. 2022), sekä tasaisen intonaation ja matalan äänenkorkeuden käyttöä.

Ymmärtämisen osoittamista sen sijaan luonnehtii kehollis-visuaalisten resurssien kokoonpanojen jatkuva soljuminen ja manuaalisen toiminnan jatkuminen: kuvaavat käsieleet ja kasvonilmeet tuotetaan sujuvasti ilman viivytyksiä, katseen suunta vaihtelee ja manuaalista toimintaa pidetään yllä tai se aloitetaan uudelleen. Ymmärtämisen osoittamiseen liittyy myös erityisiä kasvonilmeitä, kuten hymyily, pään nostaminen ja nyökkääminen (vrt. Gudmundsen & Svennevig 2020), sekä korkea äänenkorkeus ja vaihteleva intonaatio (korkea-alkuisuus ja sitä seuraava lasku, vrt. Betz & Golato 2008; Heinemann 2016; Koivisto 2015). Tämän lisäksi ymmärtämistä osoitetaan usein samanaikaisesti sen puhujan kanssa, jonka toiminnasta ymmärrystä osoitetaan, ja nämä puhujat usein reagoivat ymmärtämisen osoittamiseen liittymällä siihen, usein eleitä toistamalla (vrt. Eskildsen & Wagner 2013; Holler 2022; Majlesi 2015). Elehtimiseen liittymällä vuorovaikutuskumppanit käsittelevät edeltävää toimintoa ymmärtämisen osoituksena ja tekevät yhteisen ymmärryksen näkyväksi (Hellermann & Thorne 2022).

Tutkimukseni syventää ymmärrystä myös sosiaalisten toimintojen ja kehollis-visuaalisten resurssien ajallisesta jäsentymisestä. Analyysi osoittaa, että ymmärtämiseen liittyvät kehollis-visuaaliset ilmaisut kulkevat läpi sekvenssien (Goodwin 2017;

Mondada 2016b, 2018, 2019): ymmärtämisen osoittamista ja tarkistamista edeltää kehollis-visuaalinen toiminta, kuten ilme, katseen suunnan tai kehon asennon muutos sekä käytännön työtehtävän keskeyttäminen tai aloittaminen uudelleen (vrt. Hömke ym. 2022; Kamunen 2019; Kendrick 2015; Li 2014). Näin ollen tarkasteltavat sosiaaliset toiminnot muodostavat yksittäisiä vuoroja laajempia rakenteita, jotka jäsentävät vuorovaikutustilannetta ja tarjoavat pohjarakenteen, johon verbaaliset vuorot sijoittuvat.

Osatutkimuksessa esittelen myös kehittämäni sarjakuvaformaattiin perustuvan systeemin, jonka avulla analyysi on mahdollista esittää visuaalisesti ja samalla kuvata kehollisen toiminnan ajallista jäsentymistä. Sarjakuvasysteemiini perustuu Mondadan litterointijärjestelmän (n.d., 2018) tapaan merkitä kehollisen toiminnan etenemistä ja sen ajallista jäsentymistä suhteessa puheeseen sekä Laurierin (2014) ja Skedsmon (2021) tapoihin esittää vuorovaikutustilanne sarjakuvana. Olen lisännyt sarjakuvaan osallistujien kehollis-visuaalisen toiminnan sanallista kuvausta, mikä mahdollistaa kehollis-visuaalisten resurssien käytön muutoksen havainnollistamisen vuorovaikutustilanteen aikana. Sarjakuvien tarkoitus on täydentää multimodaalisia litteraatteja: ne havainnollistavat kompleksisia tilanteita ja yksityiskohtaista analyysiä tarjoamalla yleiskuvan sekvenssin etenemisestä ja korostamalla analyysille keskeisiä seikkoja. Sarjakuvien käytössä on myös periaatteellinen tavoite esittää vuorovaikutustilanteet niiden omia modaliteetteja mukaillen tavalla, joka heijastaa vuorovaikutustilanteiden todellisuutta eikä nosta yksittäisiä resursseja tahattomasti muita tärkeämmiksi (ks. tarkemmin luku 4.4.4).

Kaiken kaikkiaan tutkimukseni tukee näkemystä siitä, että vuorovaikutuksen perusilmiöiden multimodaalisuuden tarkastelua on tarpeen jatkaa ja syventää (Mondada 2014d: 154). Tutkimukseni täydentää aikaisempaa tutkimusta ymmärtämisen osoittamisesta ja tarkistamisesta ja tuottaa uutta tietoa myös sujuvan, ongelmattoman vuorovaikutuksen multimodaalisesta etenemisestä.

Tämä osatutkimus tukee myös osatutkimuksessa 1 (*Kuvaavat käsielleet*) esitettyjä havaintoja eleiden kontekstisidonnaisuudesta sekä avaa uuden näkökulman aktiiviteettikontekstin ja materiaalsen ekologian rooliin yhteisymmärryksen jäsentymisessä. Kokkauksen ja viljelyn toimintakontekstissa ymmärryksen osoittaminen ja tarkistaminen kytkeytyy tiiviisti käsillä tekemiseen, ja sen jakamattomana osana on materiaallinen ekologia. Ymmärtämisen osoittamisessa ja tarkistamisessa yhtenä kehollis-visuaalisena resurssina on kokkauksen tai viljelytehtävän ylläpitäminen tai sen keskeyttäminen. Toisin sanoen manuaalisen toiminnan jaksottamisella on tärkeä rooli myös sosiaalisten toimintojen muotoilussa ja keskustelun rakenteen tasolla. Käytännön tehtävän tekeminen ilmentää yhteisymmärrystä tai sen hetkellistä rakoilua:

yhteisymmärryksen jaetuissa, sujuvissa hetkissä myös kokkaus- ja viljely etenevät ongelmitta, kun taas yhteisymmärryksen rakoillessa kokkaaminen ja viljely keskeytetään hetkeksi (vrt. Kamunen 2019). Kiinnostavaa on, että kehollisen toiminnan jaksottaminen heijastaa yhteisymmärryksen tilannetta riippumatta siitä, ylläpidetäänkö tilanteessa yhteistä ymmärrystä manuaalisen toiminnan tekemisestä vai siihen suoraan liittymättömästä keskustelunaiheesta.

5.2 Kielen oppimisen hetket kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa

Väitöskirjani osatutkimukset 3 ja 4 (*Sanastokysymykset* ja *Oppimisprojekti*) keskittyvät vuorovaikutustilanteisiin, joissa toisen kielen käyttäjät suuntautuvat oppimaan verbaalista kieltä. Nämä osatutkimukset vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen siitä, miten toisen kielen käyttäjät suuntautuvat oppimaan kieltä kokkaus- ja viljelytoiminnassa. Lisäksi ne näyttävät, miten kokkaukseen ja viljelyyn osallistuminen ja toiminnan materiaallinen ekologia mahdollistavat kielen oppimista (tutkimuskysymys 3). Analysoin osatutkimuksissa aloittelevien kielen käyttäjien sanojen oppimiseen suuntautumista (*Sanastokysymykset*) ja oman oppimisen ohjaamista keskittymällä yhden kielitaidoltaan keskitasoisen osallistujan oppimisprojektiin, jossa fokusoppija kiinnittää huomiota kokkauksessa ja viljelyssä toistuviin sanoihin 15 kuukauden aikana (*Oppimisprojekti*). Kielen oppimisen hetket ovat myös olennaisia yhteisymmärryksen rakentamisen paikkoja, mutta näissä osatutkimuksissa analyttinen huomio on yhteisymmärryksen päälle rakentuvassa kielenoppimistoiminnassa.

Osatutkimukseni 3 ja 4 havainnollistavat, millaisin vuorovaikutuksellisin käyttein toisen kielen käyttäjät suuntautuvat oppimaan ja ohjaavat omaa oppimistaan. Analyysi on keskittynyt osallistujien näkökulman mukaisesti verbaaliseen kieleen, sillä toisen kielen käyttävät osoittavat omassa toiminnassaan tarpeen ja kiinnostuksen osata kokkauksen ja viljelyn sanastoa. Tutkimukseni tekee näkyväksi, että vapaa-ajan toiminnassa, jota ei ole kielipedagogisesti suunniteltu, kielen oppimisen hetkien syntyminen on pitkälti kiinni toisen kielen käyttäjien omasta aloitteellisuudesta. He ohjaavat oppimistaan aktiivisesti ja valitsevat, mitä käsittelevät oppimisen kohteena kussakin tilanteessa. Keskeisiä kielenoppimisaloitteita ovat sanastokysymykset, joilla aloitetaan uusi kieleen suuntautuva toimintajakso (*Sanastokysymykset*) sekä edellisessä vuorossa käytetystä sanasta kysyminen ja opittavan sanan käyttäminen kokkaukseen ja viljelyyn osallistumisessa (*Oppimisprojekti*). Oppimista ohjataan kiinnittämällä huomiota toistuvaan kielenainekseen useiden kuukausien aikana (*Oppimisprojekti*).

Osatutkimukset näyttävät, että kielen oppiminen on tiiviissä yhteydessä manuaalisiin tehtäviin: käytännön toiminta ohjaa oppimisen suuntaa ja tarjoaa materiaalia, jota käsitellään oppimisen kohteena (vrt. Kurhila & Kotilainen 2020). Toisen kielen käyttäjät suuntautuvat oppimaan kielenaineksia, jotka ovat relevantteja käytännön toiminnan ymmärtämisessä tai siihen osallistumisessa. Nämä kielenaineokset ovat samalla kehollisia ja materiaalisia, ja niillä on olennainen asema oppimiseen suuntautumisessa: ympäristö ja kehollinen kokkaus- ja viljelytoiminta toimivat nimeämisen kohteena, tarjoavat luonnollisen ankkuroinnin sanojen merkitykselle, tukevat sanastokysymysten muotoilua (eleet ja materiaalien käsittely) ja ovat osa sanojen merkityksen yhdessä rakentamista, sanarakenteen havainnollistamista ja sanojen mieleen painamista (kuvaavien eleiden käyttö). Siten kokkauksen ja viljelyn materiaallinen ekologia mahdollistaa kielen oppimista tarjoamalla materiaalia ja resursseja oppimistoimintaan ja osallistumiseen.

Osatutkimukseni tulokset viittaavat myös siihen, että kielen oppiminen voi tapahtua eri kielitaidon tasoilla jossakin määrin eri käytäntein. Aloittelevat toisen kielen käyttäjät suuntautuvat aktiivisesti nimeämään käynnissä olevaa kokkaustoimintaa tai käyttämiään työvälineitä esittämällä sanastokysymyksiä (osatutkimus 3), ja sujuvan peruskielitaidon tasolla fokusoppija poimii kielenainesta edeltävästä puheesta sekä orientoituu johdonmukaisesti näiden sanojen käyttöön osallistuessaan toimintaan (*Oppimisprojekti*). Osatutkimus 4 havainnollistaa myös oppimiseen suuntautumisen vuorovaikutuksellisten tapojen vaihtelua ajan kuluessa näyttämällä, miten oppimisessa vaihtelevat selkeät ja hienovaraiset oppimisen hetket, joissa käytetään toisistaan poikkeavia vuorovaikutuksellisia oppimiskeinoja ja tehdään erilaista lingvististä analyysia oppimisprojektin edetessä.

5.2.1 Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset

Osatutkimuksessa 3, *Sanastokysymykset*, tarkastelen aloittelevien toisen kielen käyttäjien esittämiä sanastokysymyksiä ja niiden aloittamien toimintajaksojen multimodaalista rakentumista. Analyysi osoittaa, että ruokaa laittaessaan toisen kielen käyttäjät suuntautuvat nimeämään tekemäänsä toimintaa ja siinä käyttämiään esineitä. Näillä sanastokysymyksillä toisen kielen käyttäjät aloittavat uutta toimintaa²⁴ ja avaavat

²⁴ Osatutkimuksessa kutsun tarkastelun kohteena olevia sanastokysymyksiä uutta sekvenssiä aloittaviksi. Olen osatutkimuksessa pyrkinyt selittämään, että nämä kysymykset aloittavat uuden sekvenssin siinä mielessä, että ne eivät aloita välisekvenssiä (Schegloff 2007) eivätkä liity edelliseen puheeseen, vaan aloittavat edelliseen liittymättömän toimintajakson, joka kohdistuu sanojen kysymiseen. Kiitän kuitenkin Aino Koivistoa ja Emmi Pollaria, jotka ovat kirja-arviossaan (2023: 463) tuoneet esiin

kielikeskustelun omasta aloitteestaan ja tarpeestaan. Oppimiseen suuntautumisessa olennainen tekijä on oppijan aloitteellisuus (vrt. Kurhila & Kotilainen 2017; Kurhila & Lehtimaja 2019; Lilja ym. toim. 2022, 2022b).

Vastaavia toisen kielen käyttäjien sanastokysymyksiä on tarkasteltu muutamissa tutkimuksissa, joissa analysoidaan vuorovaikutustoimintaa niin ikään manuaalisen toiminnan konteksteissa (Kurhila & Kotilainen 2017, 2020; Lilja & Tapaninen 2019). Väitöstutkimukseni vahvistaa aikaisempaa tietoa siitä, miten konkreettinen tekeminen tarjoaa mahdollisuuden käsitellä tilanteen materiaalista ja aktiviteettikohtaista ekologiaa oppimistoiminnan, kuten nimeämisen, kohteena (Kurhila & Kotilainen 2017, 2020; Lilja & Tapaninen 2019). Näin käytännön toiminta ja sen materiaallinen ekologia jäsentää oppimista tarjoamalla kielen oppimisen materiaalia.

Osatutkimuksen analyysi perustuu tutkimusaineistoni kokkaustilanteisiin (21 tuntia). Sanastokysymyksiä on kerätty kaikilta tutkimukseen osallistuneilta aloittelevilta suomen kielen käyttäjiltä (13 hlö). Kokoelmassa on 166 toimintajaksoa, jotka käynnistyvät toisen kielen käyttäjän sanastoon kohdistuvalla kysymyksellä. Kokoelma osoittaa, että sanastokysymykset ovat toistuva oppimiseen suuntautumisen käytänne, jota aloittelevat toisen kielen käyttäjät hyödyntävät aktiivisesti. Vapaamuotoisessa kokkaustoiminnassa toisen kielen käyttäjien oma-aloitteisuus ja taidot ohjata keskustelua sekä omaa oppimistaan ovat keskeisiä oppimisen mahdollistajia. Sanastokysymysten esittäminen on oppimiseen suuntautumisen lisäksi myös tapa osallistua vuorovaikutukseen ja käyttää kieltä.

Aikaisempi tutkimus on keskittynyt ymmärrys- ja tuottamisongelmien yhteydessä tapahtuvaan sanojen oppimiseen, kuten korjausaloitteisiin ja sanahakuihin (esim. Brouwer 2003; Eskildsen & Theodórsdóttir 2017; Kasper & Burch 2016; Koshik & Seo 2012; Kotani 2017; Kurhila 2006; Kurhila & Kotilainen 2020; Lilja 2014; Oittinen 2022). Tarkasteleman sanastokysymykset näyttävät, miten oppimiseen suuntaudutaan tilanteissa, joissa ei ole läsnä ymmärtämisen ongelmia. Kysyminen ja koko keskustelu tapahtuu useimmiten ohimennen kokkauksen lomassa. Toisen kielen käyttäjät käsittelevät kokkaustilanteen materiaalisia ja kehollisia resursseja aktiivisesti sanaston oppimisen kohteena tilanteissa, joissa sanojen tietäminen ei ole yhteisymmärryksen kannalta tarpeen. Näin ollen sanastokysymyksillä suuntaudutaan hyvin selkeästi verbaaliseen kieleen ja kielenainesten oppimiseen: kysymykset ylittävät

epätarkkuuden *sekvenssi*-käsitteen käytössä: on totta, että jokainen kysymys on vierusparin etujäsen ja aloittaa siten sekvenssin. Olen tähän yhteenvedoon pyrkinyt täsmentämään sanastokysymysjaksojen nimeämistä. Koivisto ja Pollari nostavat osatutkimuksestani esiin myös väitteen, jonka mukaan uutta aloittavien kysymysten ”vastausveloite on vahvempi kuin edeltävistä vuoroista kysyttäessä” (osatutkimus 3, s. 66). Kirjallisuutta uudelleen lukiessani huomaan tämän väittämän virheelliseksi ja kiitän tästä oikaisusta.

intersubjektiivisuuden ja käytännön kokkaustoiminnan tason ja rakentavat lingvistisen analyysin manuaalisen toiminnan päälle.

Tutkimukseni analyysi näyttää, miten ensimmäisen ja toisen kielen käyttäjät hyödyntävät multimodaalisia resursseja kysyessään ja vastatessaan. Kysymisen kohde tarkennetaan kuvaamalla kokkaustoimintoja eleillä tai käsittelemällä esineitä. Kehon ja sen välityksellä käsiteltävät esineet mahdollistavat kielestä puhumista ja keskusteluihin osallistumista, sillä kehon käyttö tukee kysymysten muotoilua. Käsieleillä myös havainnollistetaan sanarakennetta, painetaan sanaa muistiin sekä pyydetään vastausta. Vastauksen pyytämisessä olennaisena osana on myös katseen ja kehon kääntäminen kohti vastaanottajaa (Stivers & Rossano 2010; Stivers ym. 2009). Eleet ovat keskeinen yhteisymmärryksen ylläpitämisen väline, jolla paitsi kysymysten esittäjät, myös niiden vastaajat, osoittavat ymmärrystä ja kytkevät vuoronsa osaksi toimintajaksoa (vrt. Eskildsen & Wagner 2013; Holler 2022; Majlesi 2015). Kokkauskurssilla kielen oppiminen perustuu kehollis-visuaaliseen kokemukseen, johon lisätään lingvistinen kerros: sanojen merkitys ja toisinaan myös lingvistinen rakenne tulee keholisesti koetuksi tai nähdyksi varsinaisen kokkaustoiminnan ja eleiden kautta.

Nimeämiseen suuntautuvien sanastokysymysten runsaus ilmentää, että sanastokysymykset ovat keskeinen tapa osoittaa halukkuutta sanaston oppimiseen ja kielen käyttöön. Kysymykset luovat mahdollisuuden yhteiseen vuorovaikutustilanteeseen, jossa kukin voi osallistua taitojensa mukaan. Keskustelut toteutuvat yhteistyössä keskustelun aloittajan, ensikielisen ohjaajan, tutkijan ja toisen kielen käyttäjien kesken. Toisen kielen käyttäjät orientoituvat ensikielisten tiedolliseen auktoriteettiin sanastosta, mutta samaan aikaan he ohjaavat keskustelun etenemistä kokeilevilla muotoiluilla (ks. Pekarek Doehler & Berger 2019): kysymysten esittäjät hakevat ja ehdottavat aktiivisesti nimiä esineille ja toiminnoille. Vuorovaikutuskumppanin tehtävä on vahvistaa, täsmentää ja korjata oppijoiden tarjoamia sanamuotoja. Myös ensikieliset ja muut toisen kielen käyttäjät antavat panoksensa sanastokeskustelujen etenemiseen esimerkiksi tarjoamalla synonyymejä tai kiinnittämällä kysyjän huomion tarkemmin muotoon, kuten yksikön persoonamuotoihin (Kasper & Burch 2016). Siten vuorovaikutuskumppaneiden tuki (ks. Lilja ym. toim. 2022) on valtavan tärkeää oppimisen kannalta. Kokkaustoiminta resurssineen toimii oppimisen varantona ja synnyttää tarpeen sanojen kysymiselle, mutta vuorovaikutuskumppanit mahdollistavat oppimista vastaamalla toisen kielen käyttäjien aloitteisiin. Vuorovaikutuskumppaneiden tärkeä taito on nimenomaan tarttua toisen kielen käyttäjien kielenoppimisaloitteisiin ja tarvittaessa syventää oppimisen kohteena käsiteltävän asian analysointia siitä näkökulmasta, johon toisen kielen käyttäjä osoittaa kiinnostusta.

5.2.2 Oppimisprojekti oman oppimisen välineenä

Neljännessä osatutkimuksessa tarkastelen yhden fokusosallistujan oppimista pitkitteisesti 15 kuukauden aikana. Analyysi kohdistuu fokusosallistuja Jamalin *oppimisprojektiin*, joka hahmottui aineistosta Jamalin toimintaa seuraamalla. Oppimisprojekti viittaa toistuvaan ja oma-aloitteiseen kielen oppimiseen suuntautumiseen yli yksittäisten sekvenssien (Eilola 2023, 106–107; Eilola & Lilja 2021; ks. projektin käsitteestä Levinson 2013: 122). Tarkastelen artikkelissa yhtä oppimisprojektia, joka kohdistuu kokkauksessa toistuviin verbeihin *keittää* ja *kiehua*. Analyysini lähtökohtana on Jamalin oman oppimisorientaation tutkiminen ja sitä kautta hahmottuvan oppimisprojektiin seuraaminen (vrt. Hauser 2017; Jakonen 2018). Analyysin kohteena ovat fokusosallistuja Jamalin oppimiseen suuntautumisen keinot ajan kuluessa sekä tämän oppimistoiminnan tulos ja heijastuminen tilannesidonnaiseen vuorovaikutuskompetenssiin (vrt. Kotilainen & Kurhila 2020). Oppimisprojekteja on tarkastelu harvemmin (ks. kuitenkin Eilola & Lilja 2021; Jakonen 2018; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a; Piirainen-Marsh & Lilja 2019). Manuaalisen toiminnan lomassa eteneviä oppimisprojekteja ei ole makropitkittäisesti aikaisemmin tutkittu (mikropitkittäisestä oppimisprojektista kokkaustoiminnassa ks. Kotilainen & Kurhila 2020).

Tutkimus yhdistää siten prosessi- ja tulospäätöskulmia. Analyysin keskiössä on kuitenkin prosessi, jonka kautta myös tulosta on mahdollista tarkastella. Tulospäätökulmasta analyysin kohteena on sekä oppimiskeinojen muuttuminen ajan kuluessa että Jamalin yksilöllisen kehityskaaren seuraaminen (ks. Deppermann & Pekarek Doehler 2021) ja muutos *keittää*- ja *kiehua*-verbien käytössä toimintaan osallistumisessa. Analyysimenetelmänä olen käyttänyt multimodaalisen keskusteluanalyysin lisäksi vertikaalisesti vertailevaa keskusteluanalyysyä, mikä mahdollistaa muutoksen tarkastelun siinä, miten Jamal käsittelee ja käyttää *keittää*- ja *kiehua*-verbejä keskenään vertailtavissa vuorovaikutustilanteissa 15 kuukauden aikana (Deppermann & Pekarek Doehler 2021; Wagner ym. 2018; Zimmerman 1999; ks. tarkemmin luku 4.4.2). Ymmärrän oppimisen sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuskompetenssin näkökulmasta (ks. luku 3). Tästä näkökulmasta katsottuna Jamalin oppimistoiminnan tulos näkyy siinä, miten hän käyttää oppimisen kohteena olleita verbejä itsenäisesti ja uusissa konteksteissa osallistuakseen kokkaukseen ja viljelyyn (Kotilainen & Kurhila 2020; Markee 2008; Pekarek Doehler 2010).

Jamal on kielitaitoprofililtaan erilainen kuin *Sanastokysymykset*-osatutkimuksessa tarkastelemani aloittelevat suomen kielen käyttäjät. Jamal oli osallistujista ainoa korkeakoulutettu, englannin puhuja ja jokseenkin sujuva suomen kielen suullisilta taidoiltaan (oma arvio EVK:n B-taso). Tämä osatutkimus pohjaa kokkaus- ja

viljelytapaamisiin, joissa Jamal on mukana. Aineistona on siten yhteensä 25 tuntia videoaineistoa, josta kokkausta 15 tuntia (6 kokkauskertaa) ja viljelyä 10 tuntia (8 viljelykertaa).

Jamal ohjaa omaa oppimistaan taitavasti pitämällä oppimisprojektiään yllä sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa käytännön toiminta mahdollistaa kielenainesten *keittää* ja *kiehua* analysointia ja käyttöä. Jamal in oppimisprojekti nivoutuu tiiviisti kokkaus- ja viljelytoimintaan, ja käytännön toimintaympäristö jäsentää oppimista tarjoamalla kielen oppimisen materiaalia ja kielenkäytön tilanteita. Jamal in oppimisen hetket käynnistyvät manuaalisen toiminnan ja verbaalisen kielen yhteenliittymistä, kun ohjaaja esimerkiksi ohjeistaa seuraavaa työvaihetta. Jamal huomaa (Greer 2019) edeltävästä puheesta sanan, jota hän ryhtyy käsittelemään oppimisen kohteena (Majlesi & Broth 2012). Myöhemmin huomaaminen liittyy siihen, että Jamal johdonmukaisesti tarttuu mahdollisuuteen käyttää oppimisaan verbejä esimerkiksi kysyäkseen neuvoa seuraavasta työvaiheesta. Verbien *keittää* ja *kiehua* merkitys, muodot ja käyttö nousevat manuaalisesta toiminnasta ja materiaalisesta ympäristöstä, ja toistuvien tilanteiden myötä ne asettuvat osaksi Jamal in muotorepertuaaria. Jamal myös laajentaa opittavien sanojen käsittelyä oma-aloitteisesti kokeilemalla sanojen käyttämistä konteksteissa, jotka eivät ole välittömästi läsnä.

Pitkittäisanalyysi tekee näkyväksi Jamal in oppimisen prosessia ja tulosta sekä osoittaa, miten oppimiseen suuntautumista tapahtuu myös sujuvissa vuorovaikutushetkissä – oppimisen prosessissa vaihtelevat sekä suoraviivaiset että hienovaraiset hetket. Ymmärrysongelmilla näyttäisi olevan erityinen rooli näiden hetkien synnyssä, uusien sanojen oppimisessa ja ylipäättään kielen monipuolisessa käytössä (vrt. Lilja 2014; Piirainen-Marsh & Lilja 2019). Kun verbin perusmerkitys on selvillä, Jamal suuntautuu oppimaan vuorovaikutuksellisesti hienovaraisesti ja itsenäisesti esimerkiksi toistelemalla sanoja, käyttämällä monipuolisesti muotoja osana vuorovaikutustoimintaansa sekä jäsentelemällä tietoaan sanan merkityksestä, muodoista ja käyttöyhteyksistä. Ajan kuluessa Jamal in oppimiskeinot monipuolistuvat, kielellinen käyttörepertuaari *keittää*- ja *kiehua*-verbien osalta laajenee ja niihin liittyvä ilmaisu tulee täsmällisemmäksi, sujuvammaksi ja itsenäisemmäksi (vrt. Hall ym. toim. 2021; Hellermann 2011; Nguyen 2011). Näin ollen Jamal in osallistumisessa näkyy vuorovaikutuskompetenssin kasvu, kun verbien käyttötilanteet etenevät progressiivisesti ongelmitta niin ymmärtämisen kuin käytönkin osalta. Kaiken kaikkiaan oppimisprojektin kohteena olevien verbien analysointi syvenee ja niiden käyttö monipuolistuu.

Jamal in oppimisprojektiä luonnehtii vahva oma-aloitteisuus ja pyrkimys osallistua sekä sanan merkityksen rakentamiseen (esimerkiksi ymmärrysehdokkailla) että manuaalisen toiminnan edistämiseen. Muut osallistujat ja erityisesti ensikieliset ohjaajat

tukevat Jamalin oppimista esimerkiksi tietoa varmistamalla, mutta Jamal ohjaa oppimistaan itse: hän hyödyntää tarjottua tietoa ja tukea valikoiden ja jatkaa kielen analysointia itsenäisesti. Oppiminen lähtee Jamalin aloitteesta, mutta muilla osallistujilla on merkittävä rooli erityisesti uusien sanojen oppimishetkissä. Sanojen merkitys rakennetaan yhteistyössä verbaalisia, materiaalisia ja kehollis-visuaalisia resursseja, erityisesti kuvaavia eleitä, hyödyntäen ja yhteisymmärrystä osoitetaan samanaikaisella elehtimisellä (Eskildsen & Wagner 2013; Lilja 2014; osatutkimus 2). Oppimisprojektin pitkittäinen analyysi valottaa, että vuorovaikutuskumppaneiden kanssa kielestä keskustelu on tarpeellista etenkin oppimisprojektin alkuvaiheessa, kun on tarve uusien merkitysten ja muotojen selvittämiseen (vrt. osatutkimus 3).

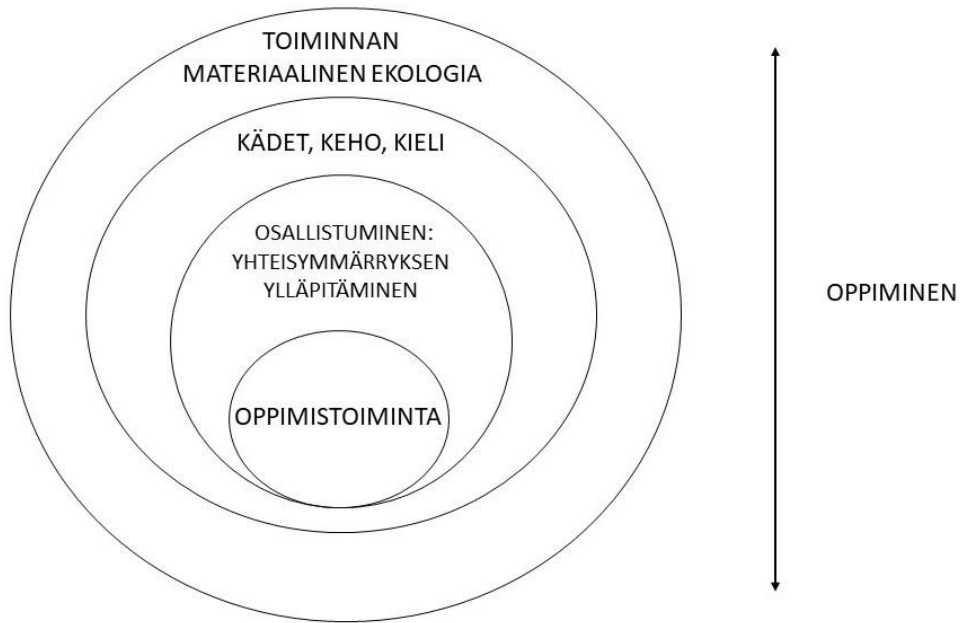
Tutkimukseni pitkittäinen analyysi ja vertikaalisesti vertailevan metodin käyttö osoittautui hedelmälliseksi lähtökohdaksi, sillä menetelmä selvensi oppimisprosessin etenemistä ja erilaisia vaiheita (Eilola & Tapaninen 2022a; Eskildsen & Wagner 2015, 2018). Pitkittäinen analyysi paljastaa oppimisen hienovaraiset hetket ja asettaa ne osaksi oppimiseen suuntautumisen keinoja sekä täydentää käsitystämme myös muiden kuin ymmärrysongelmien yhteydessä oppimisesta. Pitkittäinen analyysi on ollut tarpeellinen manuaalisen toiminnan ja kielen oppimisen suhteen syvässä hahmotamisessa. Riittävästi toisteiset ja vaihtelevat tilanteet tarjoavat mielekkäitä tilanteita osallistua ja samalla käsitellä ja käyttää kieltä.

6 TULOSTEN MERKITYKSEN POHDINTA

Olen vastannut tutkimuskysymyksiin yksityiskohtaisesti kunkin osatutkimuksen osalta edeltävissä alaluvuissa sekä esittänyt temaattiset yhteenvedot siitä, millaisia vastauksia yhteisymmärryksen ylläpitämistä tarkastelevat osatutkimukset (*Kuvaavat käsieleet ja Kehollis-visuaaliset resurssit*) ja oppimisen hetkiä tarkastelevat osatutkimukset (*Sanastokysymykset ja Oppimisprojekti*) antavat niissä tarkasteltuun osa-alueeseen. Tässä luvussa pohdin tutkimustulosteni merkitystä laajemmin tutkimuksellisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Ensimmäisessä aluvussa esitän synteetin siitä, mitä tutkimukseni perusteella voidaan sanoa käsien, kehon, kielen ja niiden kautta kokkauksen ja viljelyn materiaalisien ekologian roolista yhteisymmärryksen ylläpitämisessä ja kielen oppimisen hetkissä (luku 6.1). Synteetin tekemisessä otan askeleen pidemmälle: pohdin tutkimukseni tuloksia laajemmin vuorovaikutuksen, osallistumisen ja oppimisen näkökulmasta sen perusteella, mihin osallistuvan havainnoinnin ja keskusteluanalyysin keinoin kerätty tieto antaa mahdollisuuksia. Seuraavassa aluvussa erittelen tutkimustulosteni merkitystä keskusteluanalyttiselle näkemykselle kielestä ja sosiaalisesta toiminnasta (luku 6.2). Viimeisessä luvussa pohdin tulosteni yhteiskunnallista merkitystä ja pedagogista sovellettavuutta (luku 6.3).

6.1 Yhteisymmärrys ja oppiminen manuaalisessa toiminnassa

Käsien, kehon ja verbaalisen kielen käyttäminen tapahtuu kokkauksen ja viljelyn ekologiasissa. Näiden vuorovaikutusresurssien, yhteisymmärryksen ja kielen oppimisen välisiä suhteita havainnollistaa kuvio 4. Sisäkkäiset ympyrät visualisoivat sitä, miten kussakin ympyrässä kuvattu vuorovaikutuksen osa-alue edellyttää sitä ympäröivien ulompien osa-alueiden olemassaoloa ja käyttöä. Kädet, keho ja kieli toimivat suhteessa laajempaan toimintaympäristöön, ekologiaan, ja näitä kaikkia käytetään vuorovaikutustoimintaan osallistumisessa ja yhteisymmärryksen ylläpitämisessä. Tämän kokonaisvaltaisen osallistumisen päälle rakentuu vuorovaikutuksessa näkyvä oppimistoiminta. Seuraavaksi avaan tätä kokonaisuutta tarkemmin.



Kuvio 4. Vuorovaikutuksen ja oppimisen ulottuvuudet manuaalisessa toiminnassa.

Toisen kielen käyttäjät osallistuvat kokkaukseen ja viljelyyn tavoilla, joilla he orientoituvat aktiivisesti käsillä olevaan fyysiseen tehtävään, yhteisen ymmärryksen ylläpitämiseen ja kielen oppimiseen. Nämä vuorovaikutukseen osallistumisen keinot ovat manuaalisessa toiminnassa perustavanlaatuisesti kehollisia ja visuaalisia. Toisen kielen käyttäjät kokkaavat ja viljelevät kehollaan ja käsillään sekä käyttävät ilmeitä, katsetta, verbaalista kieltä, materiaalista ympäristöä ja kuvaavia eleitä sekä jaksottavat käytännön toimintaa muodostaakseen ymmärrysehdokkaita, osoittaakseen ymmärrystään ja esittääkseen kysymyksiä kielestä tai seuraavista kokkausvaiheista. Sosiaalinen toiminta kokonaisuutena ymmärretään suhteessa ekologiaan, sillä osallistujat orientoituvat ohjaamaan ja toteuttamaan kokkausta ja viljelyä. Merkityksen muodostamisen yksityiskohtien tasolla sanat ja eleet ovat ymmärrettäviä suhteessa ekologiaan, sillä niiden merkitys ankkuroidaan käytettäviin esineisiin ja niiden käyttö- ja käsitteilytapoihin. Tätä ankkurointia käytetään hyödyksi niin kuvaavien eleiden muotoiluissa ymmärrysehdokkaissa kuin sanojen merkityksen ymmärtämisessä ja oppimisessä. Kokonaisuutena materiaallinen ympäristö ja aktiviteettikonteksti tukevat ymmärtämistä visuaalisen ja kehollisen tiedon avulla (vrt. Kurhila & Kotilainen 2017, 2020; Lilja & Tapaninen 2022; Strømmer 2017).

Kuvioon 4 oikealle puolelle piirretyin oppimisnuolen tarkoituksena on havainnollistaa sitä, että vuorovaikutuksessa näkyvä ja tässäkin tutkimuksessa tarkastelemani

verbaalisen kielen oppimiseen suuntautuminen (oppimistoiminta) on vain kapea-alainen osa oppimista. Näin on etenkin toiminnassa, jonka osallistujat ovat potentiaalisesti oppijan asemassa myös kulttuurisen ja manuaalisen kokkaus- ja viljelytietotaidon osalta. Manuaalisessa toiminnassa, jonka päätavoitteena on käytännön tehtävien tekeminen, oppiminen ja ymmärtäminen lähtevät kehollisesta taidosta toimia ekologiassa: ruoanlaittajalla tai viljelijällä joko on tai ei ole kehollisesti ja kulttuurisesti sisäistettyä osaamista siitä, miten kokkaus- tai viljelytehtävä tehdään.

Kun kielenkäyttäjällä ei ole kulttuuriin kietoutuvaa kehollista ymmärrystä toiminnasta, kuten korppujauhojen ripottelusta joululaatikon päälle, hän orientoituu ensisijaisesti manuaaliseen tehtävään ja sen oppimiseen (osatutkimus 1, *Kuvaavat käsieleet*, esim. 4). Osallistuja saa käytännön ripottelun kautta kehollisen kokemuksen sanan merkityssisällöstä, ja tämän jälkeen hänellä on mahdollisuus ilmaista tätä merkitystä ymmärrettävästi elein tai sanoin. Havainto antaa aihetta otaksua, että verbaalisen kielen oppiminen rakentuu osallistumisen ja kehollisen tietotaidon päälle (osallistumisesta ks. Intke-Hernandez 2020). Kun ihmisellä on ymmärrys kontekstissa toimimisesta, hän voi tietoisesti keskittyä kielen oppimiseen. Tutkimukseni paljastaakin, että toisen kielen käyttäjät orientoituvat sanojen oppimiseen etenkin silloin, kun heillä on merkitys ja käytännön taito hallussaan, mutta ei vielä niille sopivaa verbaalista ilmaisinta. Näissä tilanteissa toisen kielen käyttäjät suuntautuvat materiaalisen ympäristön (esimerkiksi *leikkuulauta*) ja kokkaukseen liittyvien toimintojen (esimerkiksi *kuoria*) tai tapahtumien (esimerkiksi *kiehua*) nimeämiseen (osatutkimukset 3 ja 4, *Sanastokäsymykset* ja *Oppimisprojekti*). Samaa tapaan kielenaineuksen käsittely syventyy, kun sanan perusmerkitys on ensin hallussa (*Oppimisprojekti*).

Näin ollen kokkauksen ja viljelyn kontekstissa verbaalisen kielen oppimista ei voi erottaa kehollisen taidon ja kulttuuritiedon oppimisesta. Oppiminen on multisensoriaalinen tapahtuma, joka kietoutuu eri aistein havaittaviin ja koettaviin resursseihin. Tämä näkemys on tutkimuksen pohjalta tekemäni otaksunta, joka ansaitsee yksityiskohtaista keskustelunanalyttistä jatkotutkimusta. Tarvetta laajentaa tutkimusta erilaisiin kielenkäytön ja -oppimisen konteksteihin onkin alleviivattu aikaisemmassa tutkimuksessa (ks. esim. Hellermann ym. toim. 2019; Kotilainen ym. toim. 2019; Lilja 2022b).

Näkemyistä oppimisesta osallistumisena ja vuorovaikutustoimintaamme läpäisevänä ilmiönä tukee myös havainto siitä, että toisen kielen käyttäjät suuntautuvat vahvasti toiminnan ja vuorovaikutuksen progressiivisuuteen. Ymmärryshedokkaat ja ymmärtämisen osoitukset edistävät toiminnan etenemistä, ja kokkaaminen ja viljely ja sanaston oppimisen hetket tähtäävät tulevan toiminnan sujuvuuden lisäämiseen. Tästä näkökulmasta ajateltuna toisen kielen käyttäjät harjaannuttavat taitojaan

kokonaisvaltaisesti, kun he osallistuvat kokkaukseen ja viljelyyn. Oppimistoimintaa, joka on tilanteissa implisiittisesti läsnä, on haasteellista tutkia keskusteluanalyysin keinoin. Kuitenkin pitkittäistutkimuksen avulla on mahdollista tehdä näkyväksi osallistumisen keinoja ja taidon kasvua ajan kuluessa.

Olen tutkimuksessani tarkastellut kielen oppimista ensisijaisesti eemisestä näkökulmasta sen kautta, mitä ja miten toisen kielen käyttäjät orientoituvat oppimaan. Näin ollen analyysin kohteena on ollut verbaalisten resurssien, kuten sanaston, oppimiseen suuntautuminen. Oppimista olisi kuitenkin ollut mahdollista tarkastella myös laajemmin vuorovaikutuskompetenssin näkökulmasta. Tutkimukseni näyttää, että ymmärryksen osoittaminen ja tarkistaminen on ohjatussa kokkauksessa ja viljelyssä keskeistä. Jälkikäteen arvioituna olisin voinut tarkastella oppimista ja osallistumisen muutosta myös näiden sosiaalisten toimintojen kehityksen näkökulmasta. Tutkimukseni tulosten synteisiä muodostaessani havahduin siihen, että vuorovaikutuskompetenssin kehitystä olisi tarpeen analysoida myös suhteessa manuaalisen toiminnan oppimiseen. Tällainen tutkimusasetelma voisi havainnollistaa kielen oppimisen ja manuaalisten taitojen oppimisen yhteyttä toisiinsa ja vuorovaikutuskompetenssiin ja siten selventää kehollisten resurssien roolia oppimisessa ja vuorovaikutuskompetenssissa. Jatkotutkimuksen aiheeksi jää myös koko yhteisön oppimisen tarkastelu sekä vertaisvuorovaikutuksen rooli toiminnan ja kielen oppimisessa. Lähes kaksivuotisessa projektissa oppijoina eivät olleet vain toisen kielen käyttäjät, vaan myös ensikieliset vuorovaikutuskumppanit oppivat muotoilemaan sosiaalista toimintaansa tilanteeseen sopivaksi: osallistumisen muutos rakentuu vastavuoroisesti (ks. esim. Hellermann 2018). Hienosyisempää ja kattavampaa analyysiä ansaitsee myös aloittelevien, melko sujuvien ja taitavien suomen kielen käyttäjien oppimiseen suuntautumisen keinot sekä vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen manuaalisessa toiminnassa. Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että oppimisen keinot voivat olla määrällisesti erilaisia eri kielitaidon tasoilla, mutta en ole suorittanut kattavaa vertailua näistä keinoista.

Tutkimukseni on todentanut, että kehollis-visuaaliset resurssit ovat olennainen osa sosiaalista toimintaa ja osallistumista, kielen oppimista ja kieltä. Tällä käsityksellä on väistämättä vaikutuksia myös kielen oppimisen tukemisen ja opettamisen tapoihin, joihin esitän ehdotuksia viimeisessä luvussa 6.3. Ensin kuitenkin kuvaan tutkimukseni kontribuutiota teoreettiseen ymmärrykseen kielestä ja sosiaalisesta toiminnasta.

6.2 Kehollis-visuaalinen sosiaalinen toiminta ja multimodaalinen kielikäsitys

Vuorovaikutuksen ja kielen multimodaalisuus on keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa yhä kasvavan kiinnostuksen kohteena. Olen tutkimuksessani pyrkinyt analysoimaan vuorovaikutustilanteita etnometodologisen keskusteluanalyysin keinoin osallistujien näkökulmasta kiinnittymättä oletusarvoisesti olemassa oleviin kuvauksiin esimerkiksi kielestä tai korjaus- ja sekvenssijäsennyksestä (vrt. Goodwin 2017; Lynch & Lindvall 2023; Mondada 2016b). Tästä näkökulmasta olen tutkimuksessani havainnut, että kehollis-visuaalisten resurssien kimppuja käytetään ymmärtämisen tarkistamisessa ja osoittamisessa. Tällaiset resurssikimput voivat tulla ymmärretyiksi sosiaalisina toimintoina – ymmärrysehdokkaina (osatutkimus 1, *Kuvaavat käsieleet*) – myös ilman verbaalista kieltä. Havaintoni herättää väistämättä kysymyksen siitä, onko kehollis-visuaalinen toiminta osa sekvenssirakennetta ja voidaanko sitä kutsua vuoroksi. Kysymys on keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa kiistanalainen, ja sitä on lähestytty eri näkökulmista. Vuoro on perinteisesti ymmärretty verbaalisista elementeistä koostuvaksi lausumaksi, joiden tuottamista luonnehti ”yksi kerrallaan” -periaate (Sacks ym. 1974). Kehollis-visuaalinen toiminta on holistista, eivätkä sitä rajoita samat periaatteet (Lerner & Raymond 2021; Mondada 2018; ks. tarkemmin luvut 2.2 ja 2.3). Aikaisemmassa tutkimuksessa on ratkaistu vuoron käsitteellinen ongelma nimittämällä kehollis-visuaalisin keinoin tehtyjä sosiaalisia toimintoja joksikin muuksi (esim. *interactional move* esim. Floyd ym. 2016; Olsher 2004; *action package* Goodwin 2007, 2017; *multimodal gestalt* Mondada 2014d).²⁵

Keskusteluanalyttisestä näkökulmasta tarkasteltuna osallistajat määrittelevät itse, millaista multimodaalista kokoonpanoa he käsittelevät merkityksellisenä. Aikaisempi tutkimus ja myös tämä väitöskirja on osoittanut, että kehollinen toiminta voi olla sosiaalista toimintaa, joka toimii vuoron tavoin osana sekvenssejä (ks. esim. Keavallik 2018; Oloff 2018; Seo & Koshik 2010). Toisaalta tutkimuksesta myös käy selväksi, että kehollisten resurssien ajallinen jäsentyminen ei vastaa verbaalisten vuorojen ajoitusta, vaan kehollisuudella on oma kulkukaarensa (Mondada 2018: 92). Kehollinen toiminta on paljolti päällekkäistä ja nopeasti reagoivaa (Hömke ym. 2022; Kamunen 2019; Lerner & Raymond 2021; Li 2014; Mondada 2009, 2016, 2018).

²⁵ Näissä tutkimuksissa, kuten myös omassa tutkimuksessani, on tarkasteltu vuorotteluun perustuvia tilanteita, jossa myös puhe on mukana. Tilanteissa, joissa toiminta on ensisijaisesti kehollista tai manuaalista ja puheesta erillään (esimerkiksi kättely, esineiden antaminen toiselle tai koripallopelejä), kehollis-visuaalisen toiminnan jäsentyminen saattaa olla erilaista, eikä se välttämättä seuraile verbaalisten vuorojen etenemistä (Lerner & Raymond 2021).

Tutkimukseni vahvistaa tätä näkemystä, sillä ymmärtämisen osoitukset ja tarkistukset aloitetaan kehollisesti aikaisin ja yhteisymmärrystä rakennetaan läpi sekvenssien esimerkiksi ilmeillä ja kehon asennoilla. Sosiaaliset toiminnot ja vuorot laajentuvat niiden ytimen ulkopuolelle muun muassa eleitä, katsetta ja kehon asentoja viivyttämällä, ja myös fyysisen toiminnan jaksottaminen kytkeytyy sekvensseihin. Multimodaalisesta näkökulmasta toiminnan sekventiaalisuus ei ole yksiselitteistä, sillä se jäsentyy osittain puheen tapaan ja osittain toisin (Lerner & Raymond 2021). Jäsentyminen myös potentiaalisesti vaihtelee eri konteksteissa. Tutkimukseni muistuttaa, että analyysin tekijän on kirkastettava itselleen keskusteluanalyttinen eeminen näkökulma ja pyrittävä selvittämään osallistujien omia vuorovaikutuksen metodeita erilaisissa konteksteissa. Sekvenssi koostuu pohjimmiltaan toiminnoista, eikä puhetta ole syytä nostaa lähtökohtaisesti erityiseen asemaan (Keevallik & Ogden 2020; Mondada 2016b).

Tutkimukseni ehdottaa yhdeksi ratkaisuksi verbaalisen vuoro- ja sekvenssikäsityksen haasteeseen analyysin esittämistä sarjakuvamuodossa. Kuvakaappaukset ja puhekuplat esittävät vuorovaikutustilanteen etenemisen ja resurssit niiden omaa modaaliteettia mukailen. Jos osallistuja käyttää kuvaavaa elettä ilman samanaikaista puhetta tarkistaakseen ymmärrystä edeltävästä toiminnosta, tilanteesta otettu kuvakaappaus asettuu sarjakuvassa luonnollisesti osaksi korjaussekvenssiä. Kehittämäni sarjakuvajärjestelmä mahdollistaa myös kehollis-visuaalisen toiminnan ajallisen jäsentymisen merkitsemistä. Erilaisten aineistojen ja analyysin esittäminen ansaitsee pohdintaa ja uusien esitystapojen kehittämistä myös jatkossa.

Multimodaalinen ymmärrys sosiaalisesta toiminnasta heijastuu myös kielikäsitteeseen. Tässä tutkimuksessa olen esittänyt multimodaalisen kielikäsitteeseen, jonka mukaan kieli on ensisijaisesti merkityksen muodostamisen ja vuorovaikutuksen resurssi, joka on toisille osallistujille ymmärrettävää (vrt. Clark 2016; Douglas Fir Group 2016; Holler 2022; Jantunen 2022; Mondada 2014d, 2016b). Osatutkimukseni ovat käytännössä näyttäneet, miten kehollis-visuaaliset resurssit ovat osa sosiaalista toimintaa, kielen oppimista ja osaamista.

Perustavanlaatuisesti holistinen näkökulma avaa tarkastelun kohteeksi myös vuorovaikutustoiminnan, jonka jäsentymisessä puhe on marginaalissa (ks. esim. tanssin opetuksesta Keevallik 2018; kättelemisestä ja urheilusta Lerner & Raymond 2021). Tutkimukseni haastaa osaltaan verbaaliseen kieleen keskittyntä tutkimusperinnettä ja kannustaa vuorovaikutuksen perusilmiöiden tarkasteluun multimodaalisesta näkökulmasta. Vasta kattavan tutkimuksen pohjalta voidaan kokonaisvaltaisesti ymmärtää esimerkiksi sekventiaalisuutta ja tarvittaessa muokata vuorovaikutuksen perusteorioita. Väitöstutkimukseni pohjalta voidaan jatkaa perustutkimusta esimerkiksi

osoittavien eleiden käytöstä korjausaloitteissa, kehollis-visuaalisten resurssien käytöstä osana erilaisten sosiaalisten toimintojen muotoilua ja erottamista toisistaan (esimerkiksi eteenpäin tai taaksepäin suuntautuva toiminta) sekä kehollisten kokoonpanojen ajoituksesta ja sen mahdollisista systemaattisista yhteyksistä määrättyihin sosiaalisiin toimintoihin.

6.3 Tulosten yhteiskunnallinen merkitys ja pedagoginen sovellettavuus

“But the central question is whether human sociality is a matter of knowing together or of doing together” (Schegloff 2006: 73)

Tutkimukseni ei esitä ratkaisua siihen, mikä on verbaalisten resurssien rooli vuorovaikutuskompetenssissa tai miten osallistujien sanaston osaaminen laajemmin kehittyy. Tulosteni pohjalta voidaan myös kyseenalaistaa, ovatko kokkaus ja viljely oikeat kontekstit kielen oppimiseen, jos halutaan oppia kattavasti ja syvällisesti kieltä (sanastoa, kielioppia, rakenteita) sen perinteisesti ymmärretyssä merkityksessä. Nämä kysymykset ovat relevantteja, eikä kaikkia kieliopillisia merkityksen muodostamisen kategorioita välttämättä opita, jos niiden eksplisiittistä opetusta ei suunnitella toimintaan mukaan. Kielitietoiseen kotitalousopetukseen on esitetty ideoita, ja myös kielenopettajilla itsellään on varmasti asiantuntemusta tuen rakentamiseen (Kurahila & Kotilainen 2020; Janhonen-Abruquah, Posti-Ahokas & Ahlholm toim. 2020).

Nähdäkseni tutkimukseni antaakin mahdollisuuden lähestyä yhteiskunnallista merkitystä ja pedagogista sovellettavuutta laajemmasta näkökulmasta. Tutkimukseni tuo tietoa siitä, millaisin multimodaalisin resurssein aloittelevat ja keskitasoiset suomen kielen käyttäjät osallistuvat kokkaukseen ja viljelyyn ja käyttävät tilannetta oppimiseen omista lähtökohdistaan käsin. Tutkimissani tilanteissa osallistujat suuntautuvat kaikkiin kehollisiin resursseihin (sisältäen verbaalisen kielen) samantarvoisesti, ja vuorovaikutus etenee sujuvasti sekä verbaalisia että kehollis-visuaalisia resursseja käyttäen. Tutkimukseni pohjalta ehdotan, että etenkin aloittelevat suomen kielen käyttäjät hyötyisivät erityisesti osallistumisen ja toimijuuden tukemisesta (vrt. esim. Kurahila & Lehtimaja 2019; Svennevig 2018; Theodórsdóttir 2011). Esitän seuraavaksi tutkimukseeni perustuvia ehdotuksia toimintatavoille, jotka voivat edistää osallistumista, oppimista ja sitä kautta kotoutumista.

Kokkaus- ja viljelytoiminnassa kielen oppimisen hetkiin liittyvä olennaisesti autenttisuus, toimijuus ja oma kiinnostus. Toiminnalla on konkreettisia tavoitteita, joita

kohti osallistujat haluavat mennä. Kokkaamisessa ja viljelyssä limittyvät mielekäs toiminta ja sosiaalisten suhteiden luominen, ja tavoitteisiin pääsemiseksi on tarpeen osallistua vuorovaikutukseen suomeksi toisten kanssa. Oppimiselle merkittävää on myös viljelyn ja kokkauksen toistuvuus, sillä samantyyppisinä kertautuvat tilanteet, kokkaus- ja viljelytoiminnot ja toistuvasti käytettävät työkalut tarjoavat mahdollisuuksia kertaamiseen, muistiin painamiseen ja toistuvien sosiaalisten toimintojen ja kielenainesten ymmärtämiseen ja tuottamiseen. Samanaikaisesti toiminnan mielekkyys säilyy, kun konkreettiset kokkaus- ja viljelytehtävät muuttuvat ja niillä on osallistujille merkityksellisiä seurauksia tosielämässä. Väitöskirjani tulokset puoltavatkin kotoutumiseen pyrkivien hankkeiden pitkäkestoisuutta. Kun toiminta toistuu useasti ja säännöllisin väliajoin, osallistujat tulevat tutuksi toiminnan, siihen liittyvän kielen sekä muiden osallistujien kanssa, mikä helpottaa kokkausta ja viljelyä ja siitä puhumista sekä antaa vuorovaikutuskompetenssille tilaa kasvaa ja kehittyä (ks. Barraja-Rohan 2015).

Tutkimusprosessin aikana osallistujat kertoivat, että he kokivat oppineensa hankkeessa suomea, saaneensa ystäviä ja päässeensä paremmin osaksi yhteisöä ja yhteiskuntaa. Osallistujat kokivat erityisesti viljelytoiminnan erittäin mielekkääksi, ja siitä on jäänyt monille osallistujille merkityksellinen osa arkea myös hankkeen päättymisen jälkeen. Hankkeen vahvuus näyttäisi osaltaan olevan siinä, että sen fokus ei ollut perinteisessä kielen oppimisessa vaan mielekkäässä tekemisessä, jonka lomassa tai sen kanssa samanaikaisesti opittiin kieltä. Kokatessa ja viljellessä kehittyi käytännön tietotaidon ja verbaalisen kielen lisäksi perustavanlaatuisempi ymmärrys kulttuurista ja erilaisissa tilanteissa toimimisesta. Koulumaisen kielen opettamisen puuttuminen voi myös rohkaista osallistumaan ilman pelkoa arvioinnista.

Vapaamuotoisessa toiminnassa on tilaa oman oppimisen ohjaamiselle ja sitä kautta toimijuuden kasvulle, mikä voi olla oppijalle motivoivaa (Lilja, Laakkonen & Tapaninen 2022; Scotson 2020). Käytännön tekeminen tarjoaa kehyksen, jonka sisällä oman osallistumisen ja kielen oppimisen suuntaa ja määrää voi itse säädellä ja sovittaa omiin tarpeisiin. Osallistujat saavat itse valita, mitä ruokaa laittavat ja mitä vihanneksia kasvattavat. Toimijuus näkyy myös verbaalisen kielen oppimiseen suuntautumisessa, sillä oppimisen hetket lähtevät usein toisen kielen käyttäjien aloitteista. Ensikielisten osallistujien pyrkimykset tarjota synonyymejä tai kiinnittää huomio oppimisen tukemiseen tarkoitettuihin kuva/sana -tukiin eivät useinkaan johda näkyvään oppimistoimintaan. Osallistujilla on myös erilaisia tapoja suuntautua oppimaan sekä erilaisia oppimistavoitteita: joku suuntautuu ympäristön nimeämiseen (osatutkimus 3, *Sanastokysymykset*) ja toinen poimii oppimisen kohteita verbaalisista ohjeista ja käsittelee sanoja laajemmin myös niiden muodon ja käyttöyhteyksien näkökulmasta

(osatutkimus 4, *Oppimisprojekti*). Kokkaus- ja viljelyhankkeen voimavarana onkin osallistujien oma kiinnostus, mikä mahdollistaa sitoutunutta ja pitkäjänteistä oppimista.

Jotta oman oppimispolun kulkeminen voi mahdollistua, tarvitaan aikaa. Myös tätä kokkaus- ja viljelyprojekti tarjoaa, sillä kokkaaminen ja viljely tapahtuu harrastusmielessä. Työelämän tai opiskelun kontekstiin verrattuna toiminta on kiireetöntä ja vapaamuotoista, kun osallistujilla ei ole aikapainetta ja virallisia tavoitteita. Vapaamuotoisuus antaa kaikille osallistujille mahdollisuuden osallistua myös keskusteluun joko sitä jatkamalla, uutta aloittamalla tai suuntaa muuttamalla. Kokkauksen ja viljelyn lomassa on helppo jutella, kun toiminta tarjoaa luontevaa puheenaihetta eikä keskustelua tarvitse pitää koko ajan yllä. Toiminta tarjoaa mahdollisuuksia laajentaa puheenaihetta käytännön aktiviteetista vaikkapa oman kotimaan ruokakulttuuriin. Joillekin osallistujille voi olla oppimisen kannalta arvokasta myös se, että toimintaan voi osallistua kokaten ja viljellen ilman pakkoa käyttää kieltä ennen kuin on siihen valmis. Toiminnan manuaalinen ja materiaallinen luonne tukee osallistumista ja toimijuutta monin tavoin.

Tutkimukseni osoittaa, että tässä kokkaus- ja viljelyhankkeessa oppimisen avaimia ovat etenkin mahdollisuus itseohjautuvaan ja vapaaehtoiseen tekemiseen ja oppimiseen. Tutkimukseni pohjalta voidaan esittää, että oppimisen kannalta edullisin tilanne etenkin aloitteleville kielen käyttäjille ei välttämättä ole sellainen, joka on suunniteltu yksityiskohtaisesti kielipedagogisesti. Sen sijaan olennaista on yhdessä tekeminen, toisen kielen käyttäjän toimijuuden tukeminen ja aloitteisiin vastaaminen. Tästä syystä keskityn seuraavaksi pohtimaan tutkimukseni pedagogista sovellettavuutta toimijuuden tukemisen näkökulmasta. Sana *pedagoginen* viittaa tässä yhteydessä siihen, miten kuka tahansa vastaavan vapaa-ajan hankkeen osallistuja voi tukea toisen kielen käyttäjien toimijuutta omalta osaltaan – oli kyseessä hankkeen ohjaaja tai osallistuja. Kielellisenä tukena, vuorovaikutuskumppanina, toimiminen (Lilja ym. 2022b) on monikielistyvässä yhteiskunnassa tarpeellinen taito jokaiselle sen jäsenelle. Kielikumppanuutta ja kielimentoreita on ehdotettu ratkaisuksi kielen oppimisen tukemiseen myös työelämän kontekstissa (ks. esim. Härmävaara & Lilja 2023; Lilja ym. 2023).

Toimijuuden ja osallistumisen tukemisessa on tärkeää ymmärtää se, mitä tutkimukseni on osaltaan näyttänyt kehollis-visuaalisten roolien merkityksestä vuorovaikutuksessa: vuorovaikutusosaamiseen kuuluvat kaikki keholliset resurssit. Kun kielen oppiminen ja osaaminen ymmärretään osallistumisena vuorovaikutuksessa, rinnalla kulkevan vuorovaikutuskumppanin olennaisin tehtävä on antaa aikaansa ja osallistua toimintaan yhdessä toisen kielen käyttäjien kanssa ja pyrkiä kohti yhteistä

ymmärrystä. Tärkeää on taito herkistyä toisen kielen käyttäjien aloitteille sekä tavalle osallistua, ja sovittaa omaa vuorovaikutustoimintaansa näihin. Kehollis-visuaaliset resurssit ovat samanarvoinen osa vuorovaikutusta, eikä niiden käyttöä ole tarpeen vähätellä tai vältellä myöskään kielen oppimisen näkökulmasta. Vuorovaikutuskumppanin tuki ei ole vain avustamista nimeämisessä tai lingvistisessä analyysissä, vaan kokonaisvaltaista vuorovaikutukseen osallistumista yhdessä toisen kanssa. Tärkeää osallistumisessa on neutraali, ellei jopa positiivinen asennoituminen yhteisen ymmärtämisen haasteisiin: ongelmatilanteet eivät ole vaarallisia, ja niiden myötä syntyy usein oppimisen hetkiä puolin ja toisin.

Konkreettisesti vuorovaikutuskumppani voi havainnoida tai kysyä keskustelukumppaninsa suomen kielen taidosta ja sen osa-alueista. Kielitaidon osa-alueet eivät aina ole yhtä vahvoja, eikä luku- ja kirjoitustaito ole itsestäänselvyys. Kun kielitaidosta on karkea käsitys, toimintaa on mahdollista sovittaa paremmin toiselle ymmärrettäväksi. Tärkeää on havainnoida kokonaisvaltaisesti keskustelukumppanin kehollista toimintaa, sillä vuorovaikutus ei ole vain sanoja, ja etenkin manuaalisessa toiminnassa eleillä ja materiaalisen ympäristön käyttämisellä on tärkeä rooli. Ennen kaikkea kannattaa rauhassa yhteistyössä selvittää, mistä tilanteesta on kyse ja mitä keskustelukumppani tarkalleen ottaen kysyy esimerkiksi orientoituessaan kielen oppimiseen. Kieliopillisen analyysin antaminen ei ole usein tarpeen, vaan ensiarvoisempi tieto voi olla se, onko ilmaus käypä kontekstissaan.

Yhteisen ymmärryksen tilaa kannattaa myös tarkastella syvällisemmin kiinnittämällä huomiota tapaan, jolla keskustelukumppani reagoi. Onko vastauksen sisällöstä, kuten eleestä tai asian toisin sanoittamisesta, mahdollista todentaa ymmärrys? Arjen tilanteissa on hyvä kuitenkin muistaa, että useinkaan yhteisymmärryksen ei tarvitse olla täydellistä. Toisinaan tilanteiden etenemisen priorisointi voi olla eduksi myös kielen oppimisen näkökulmasta. Toisen kielen käyttäjän ja myös ensikielisen on tärkeää saada kokemus siitä, että vuorovaikutus etenee sujuvasti niillä resursseilla, joita heillä on yhteisesti käytössään. Näissä tilanteissa on mahdollisuus vastavuoroiseen oppimiseen, sillä myös suomea ensimmäisenä kielenään käyttävät voivat siten rohkaistua ja oppia toimimaan uudentyyppisessä keskustelutilanteessa.

Tutkimukseni tuo kuitenkin julki, että kaikki toisen kielen käyttäjät eivät osallistu aktiivisesti kokkaukseen ja viljelyyn tai käytä suomea oma-aloitteisesti. Aktiiviset osallistujat ovat usein lähtökohtaisesti taitavia vuorovaikuttajia. Pelkkä toimintaan osallistuminen ja aktiivinen vuorovaikutuskumppani eivät välttämättä riitä passiivisten osallistujien toimijuuden tukemiseen parhaalla mahdollisella tavalla. Esitän, että kaikkien osallistujien huomioimiseksi olisi edullista tuoda edellä esittämäni vuorovaikutuksen yhteistyöperiaatteet yhteiseen keskusteluun ja pitää näitä periaatteita

toistuvasti näkyvillä. Tämän lisäksi toisen kielen käyttäjiä voi rohkaista tarkastelemaan omaa kielen oppimistaan sekä auttaa ymmärtämään vuorovaikutuksen ja osallistumisen merkitys oppimisessa. Näin voitaisiin kasvattaa toisen kielen käyttäjien *kielenoppimistietoisuutta* ja oppimaan oppimisen taitoja (Lilja ym. 2022b). Oppimiseen suuntautuminen muun toiminnan lomassa on oma taitonsa, jota olisi luonteva tarkastella ja kokeilla ohjatusti juuri näissä tilanteissa. Ohjaajat ja kaikki osallistujat voivat myös pyrkiä huomioimaan passiivisia osallistujia ja järjestää toimintaa siten, että näillä osallistujilla olisi suomea taitava työpari.

Opettamisen näkökulmasta tutkimukseni painottaa multimodaalisen kieli- ja vuorovaikutuskäsityksen omaksumista. Tutkimukseni tulokset kannustavat kielen opettamiseen ja oppimiseen multimodaalisesti sosiaalisen toiminnan, vuorovaikutuskontekstin ja kielenkäyttäjän tarpeiden näkökulmasta. Kokkaukseen ja viljelyyn osallistumisessa toisen kielen käyttäjä tarvitsee muun muassa taitoa kysyä käytännön toiminnasta ja kielestä, osoittaa ymmärrystään ja rupertella jokapäiväisistä asioista. Tämän lisäksi olennaista on oman oppimisen tarkastelu ja ohjaaminen, ja näitä taitoja voidaan opettaa kielikursseilla yksityiskohtaisesti. Kieltä on mahdollista lähestyä käyttö-pohjaisesti sosiaalisen toiminnan näkökulmasta, ja upottaa sanaston ja rakenteiden opetus tähän toimintaan. Tällainen funktionaalinen ja toiminnallinen opetus on koto-toutumiskoulutuksen opetussuunnitelman mukaisesti jo nykyisellään käytössä (OPH 2012, 2022), mutta perinteiset kielioppikeskeiset ja kirjallisiin harjoituksiin keskittyvät näkemykset istuvat tiukassa (Saarinen, Kauppinen & Kangasvieri 2019). Kielenopettajan on hyvä aika ajoin ravistella käsitystään kielestä, opettamisesta ja oppimisesta.

Etenkin alkavassa kielen oppimisessa ja sen tukemisessa osallistumisen mahdollistaminen on ensimmäinen askel: kieli on pohjimmiltaan yhdessä tekemistä (Schegloff 2006: 73; ks. luvun alku). Kädet, keho ja kieli ovat ohittamaton osa vuorovaikutusta, yhteisymmärryksen ylläpitämistä ja kielen oppimista. Tärkein kielen käyttäjän ominaisuus on rohkeus käyttää kieltä, ja tätä rohkeutta ja kielen käytön valmiuksia voidaan harjaannuttaa kokonaisvaltaisesti käytännön toimintaan osallistumalla.

LÄHTEET

- ARMINEN, ILKKA 2000: On the context sensitivity of institutional interaction. – *Discourse & Society* 11 (4) s. 435–458. <https://doi.org/10.1177/0957926500011004001>.
- ATKINSON, DWIGHT 2011: A sociocognitive approach to second language acquisition. How mind, body, and world work together in learning additional languages. – Dwight Atkinson (toim.), *Alternative approaches to second language acquisition* s. 143–166. Oxford: Routledge.
- AVUT= Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa -tutkimushankkeen nettisivut. <https://projects.tuni.fi/avut/> (23.8.2023).
- BARRAJA-ROHAN, ANNE-MARIE 2015: “I told you”. Storytelling development of a Japanese learning English as a second language. – Teresa Cadierno & Søren W. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning* s. 271–304. Applications of Cognitive Linguistics 30. Berlin: de Gruyter Mouton.
- BERGER, EVELYNE – PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2018: Tracking change over time in storytelling practices. A longitudinal study of second language talk-in-interaction. – Simona Pekarek Doehler, Johannes Wagner & Esther González-Martínez (toim.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction* s. 67–102. London: Palgrave Macmillan.
- BETZ, EMMA – GOLATO, ANDREA 2008: Remembering relevant information and withholding relevant next actions. The German token achja. – *Research on Language and Social Interaction* 41 (1) s. 58–98. <https://doi.org/10.1080/08351810701691164>.
- BLOCK, DAVID 2003: *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BOLDEN, GALINA B. 2015: Transcribing as research. 'Manual' transcription and conversation analysis. – *Research on Language and Social Interaction* 48 (3) s. 276–280. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1058603>.
- BROTH, MATHIAS – MONDADA, LORENZA 2013: Walking away. The embodied achievement of activity closings in mobile interaction. – *Journal of Pragmatics* 47 (1) s. 41–58. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.11.016>.
- BROUWER, CATHERINE E. 2003: Word searches in NNS–NS interaction. Opportunities for language learning? – *The Modern Language Journal* 87 (4) s. 534–545. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00206>.
- BROUWER, CATHERINE E. 2004: Doing pronunciation. A specific type of repair sequence. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 93–113. Advances in Applied Linguistics. London: Continuum.

- BROUWER, CATHERINE E. – WAGNER, JOHANNES 2004: Developmental issues in second language conversation. – *Journal of Applied Linguistics* 1 (1) s. 29–47. <https://doi.org/10.1558/japl.1.1.29.55873>.
- CADIerno, TERESA – ESKILDSEN, SØREN W. (toim.) 2015: *Usage-based perspectives on second language learning*. Applications of Cognitive Linguistics 30. Berlin: De Gruyter Mouton.
- 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>.
- CLARK, HERBERT H. 2016: Depicting as a method of communication. – *Psychological Review* 123 (3) s. 324–347. <https://doi.org/10.1037/rev0000026>.
- CLAYMAN, STEVEN E. – HERITAGE, JOHN 2002: Questioning presidents. Journalistic deference and adversarialness in the press conferences of U.S. presidents Eisenhower and Reagan. – *Journal of Communication* 52 (4) s. 749–775. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02572.x>.
- CUFFARI, ELENA – JÜRGEN STREECK 2017: Taking the world by hand. How some gestures mean. – Christian Meyer, Jürgen Streeck & J. Scott Jordan (toim.), *Intercorporeality. Emerging socialities in interaction* s. 173–202. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210465.003.0007>.
- DAY, DENNIS – WAGNER, JOHANNES (toim.) 2019: *Objects, bodies and work practice. Language at work*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924535>.
- DAY, DENNIS – WAGNER, JOHANNES 2019: Objects, bodies and work practice. An introduction. – Day Dennis & Johannes Wagner (toim. 2019), *Objects, bodies and work practice. Language at work* s. 12–22. Language at work. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924535>.
- DEPPERMAN, ARNULF 2013: Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. – *Journal of Pragmatics* 46 (1) s. 1–7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2012.11.014>.
- DEPPERMAN, ARNULF – HAUGH, MICHAEL (toim.) 2022: *Action ascription in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108673419>.
- DEPPERMAN, 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.
- DEPPERMAN, ARNULF – SCHMIDT, AXEL 2021: How shared meanings and uses emerge over an interactional history. Wabi Sabi in a series of theater rehearsals. – *Research on Language and Social Interaction* 54 (2) s. 203–224. <https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1899714>.

- DINGEMANSE, MARK – BLYTHE, JOE – DIRKSMEYER, TYKO 2014: Formats for other-initiation of repair across languages. An exercise in pragmatic typology. – *Studies in Language* 38 (1) s. 5–43. <https://doi.org/10.1075/sl.38.1.01din>.
- DINGEMANSE, MARK – ENFIELD, NICK. J. 2015: Other-initiated repair across languages. Towards a typology of conversational structures. – *Open Linguistics* 1 s. 96–118. <https://doi.org/10.2478/opli-2014-0007>.
- DOUGLAS FIR GROUP 2016: A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. – *The Modern Language Journal* 100 (S1) s. 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>.
- DREW, PAUL 1997: ‘Open’ class repair initiators in response to sequential sources of trouble in conversation. – *Journal of Pragmatics* 28 s. 69–101. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)89759-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)89759-7).
- DUFVA, HANNELE 2019: Kielten oppimisen tutkimuksesta. Käänteitä ja virtauksia. – Markus Hamunen, Tommi Nieminen, Tapani Kelomäki & Hannele Dufva (toim.), *Käänteitä ja käsitteitä. Näkökulmia kielitieteelliseen keskusteluun* s. 61–86. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- EDUSKUNTA 2019: *Eduskunnan tarkastusvaliokunnan mietintö TrVM 6/2018 vp-O 10/2017 vp. Kotouttamisen toimivuus.* https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Sivut/TrVM_6+2018.aspx. (23.8.2023).
- EILOLA, LAURA 2020: Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit aikuisten S2-lukutaito-opiskelijoiden luokkahuonevuorovaikutuksessa. – *Virtittäjä* 124 (2) s. 243–277. <https://doi.org/10.23982/vir.77994>.
- EILOLA, LAURA 2022: The design of requests by adult L2 users with emergent literacy. – *Classroom Discourse* 14 (2) s. 167–191. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2017308>.
- EILOLA, LAURA 2023: *Aikuisen luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden vuorovaikutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa.* Tampereen yliopiston väitöskirjat 762. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2808-5>.
- EILOLA, LAURA – LIILJA, NIINA 2021: The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. – *The Modern Language Journal* 105 (1) s. 294–316. <https://doi.org/10.1111/modl.12697>.
- EILOLA, LAURA – TAPANINEN, TERHI 2022a: 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 mahdollisuudet* s. 211–243. Tampere: Vastapaino.
- EILOLA, LAURA – TAPANINEN, TERHI 2022b: Torilla tavataan. Pedagogisen kokeilun valmistautumisvaihe. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet* s. 181–210. Tampere: Vastapaino.

- ENFIELD, NICK J. 2009: *The anatomy of meaning. Speech, gesture, and composite utterances*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576737>.
- ENFIELD, NICK J. – DINGEMANSE, MARK – BARANOVA, JULIJA – BLYTHE, JOE – BROWN, PENELOPE – DIRKSMEYER, TYKO – DREW, PAUL – FLOYD, SIMEON – GIPPER, SONJA – GÍSLADÓTTIR, RÓSA S. – HOYMANN, GERTIE – KENDRICK, KOBIN H. – LEVINSON, STEPHEN C. – MAGYARI, LILLA – MANRIQUE, ELISABETH – ROSSI, GIOVANNI – SAN ROQUE, LILA – TORREIRA, FRANCISCO 2013: Huh? What? A first survey in twenty-one languages. – Makoto Hayashi, Geoffrey Raymond & Jack Sidnell (toim.), *Conversational repair and human understanding* s. 343–380. Studies in Interactional Sociolinguistics 30. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511757464>.
- ESKILDSEN, SØREN W. 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>.
- ESKILDSEN, SØREN W. 2018: ‘We’re learning a lot of new words’. Encountering new L2 vocabulary outside of class. – *The Modern Language Journal* 102 (Supplement 2018) s. 46–63. <https://doi.org/10.1111/modl.12451>.
- ESKILDSEN, SØREN W. – MAJLESI, ALI REZA 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>.
- ESKILDSEN, SØREN W. – MARKEE, NUMA 2018: L2 talk as social accomplishment. – Rosa Alonso Alonso (toim.), *Speaking in a second language* s. 69–103. AILA Applied Linguistics Series 17. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- ESKILDSEN, SØREN W. – 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>.
- ESKILDSEN, SØREN W. – 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>.
- ESKILDSEN, SØREN W. – WAGNER, JOHANNES 2015: Embodied L2 construction learning. – *Language Learning* 65 (2) s. 268–297. <https://doi.org/10.1111/lang.12106>.
- ESKILDSEN, SØREN W. – WAGNER, JOHANNES 2018: From trouble in the talk to new resources. 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. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57007-9_5.
- EVK= *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY 2003.

- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 1997: On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 285–300. <https://doi.org/10.2307/329302>.
- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 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>.
- FLOYD, SIMEON – MANRIQUE, ELIZABETH – ROSSI, GIOVANNI – TORREIRA, FRANCISCO 2016: Timing of visual bodily behavior in repair sequences. Evidence from three languages. – *Discourse Processes* 53 (3) s. 175–204. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.992680>.
- GARDNER, ROD – WAGNER, JOHANNES (toim.) 2004: *Second language conversations*. Advances in Applied Linguistics. London: Continuum.
- GARFINKEL, HAROLD 1967: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GOFFMAN, ERVING 1983: The interaction order. – *American sociological review* 48 (1) s. 1–17. <https://doi.org/10.2307/2095141>.
- GOLDIN-MEADOW, SUSAN – NUSBAUM, HOWARD – KELLY, SPENCER D. – WAGNER, SUSAN 2001: Explaining math. Gesturing lightens the load. – *Psychological Science* 12 (6) s. 516–522. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.003>.
- GOODWIN, CHARLES 1981: *Conversational organization. Interaction between speakers and bearers*. New York: Academic Press.
- GOODWIN, CHARLES 1986: Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. – *Semiotica* 62 (1–2) s. 29–49. <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.29>.
- GOODWIN, CHARLES 2000: Action and embodiment within situated human interaction. – *Journal of Pragmatics* 32 (10) s. 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X).
- GOODWIN, CHARLES 2003: Pointing as situated practice. – Kita Sotaro (toim.), *Pointing. Where language, culture and cognition meet* s. 217–241. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GOODWIN, CHARLES 2007: Environmentally coupled gestures. – Susan D. Duncan, Justine Cassell & Elena T. Levy (toim.), *Gesture and the dynamic dimension of language. Essays in honor of David McNeill* s. 195–212. John Amsterdam: Benjamins Publishing Company.
- GOODWIN, CHARLES 2013: The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. – *Journal of Pragmatics* 46 (1) s. 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.003>.
- GOODWIN, CHARLES 2017: *Co-operative action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODWIN, CHARLES 2018: Why multimodality? Why co-operative action? – *Social Interaction: Video-Based Studies of Human Sociality* 1 (2). <https://doi.org/10.7146/si.v1i2.110039>.
- GOODWIN, CHARLES – DURANTI, ALESSANDRO 1992: Rethinking context. An introduction. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* s. 1–42. Cambridge: Cambridge University Press.

- GOODWIN, CHARLES – GOODWIN, MARJORIE HARNESS 2004: Participation. – Alessandro Duranti (toim.), *A companion to linguistic anthropology* s. 222–244. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- 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>.
- 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 2019: Noticing words in the wild. – John Hellermann, Søren W. 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.
- GUDMUNDSEN, JENNY 2023: “Can you write it?”. A longitudinal study of mobilizing the chat in video-mediated L2 interaction. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 6 (2). <https://doi.org/10.7146/si.v6i2.132542>.
- 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>.
- 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 – KURHILA, SALLA – LILJA, NIINA – SAVIJÄRVI, MARJO 2016: Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. – *Virittäjä* 120 (2) s. 255–293. <https://journal.fi/virittaja/article/view/51319>.
- HADDINGTON, PENTTI 2019: Leave-taking as multiactivity. Coordinating conversational closings with driving in cars. – *Language & Communication* 65 s. 58–78. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.04.003>.
- HADDINGTON, PENTTI – KEISANEN, TIINA 2009: Location, mobility and the body as resources in selecting a route. – *Journal of Pragmatics* 41 s. 1938–1961. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.018>.
- HADDINGTON, PENTTI – KÄÄNTÄ, LEILA (toim.) 2011: *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimedialinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HADDINGTON, PENTTI – MONDADA, LORENZA – NEVILE, MAURICE 2013: Being mobile. Interaction on the move. – Pentti Haddington, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (toim.), *Interaction and mobility. Language and the body in motion* s. 3–62. Berlin: De Gruyter Mouton.
- HALL, JOAN K. – HELLERMANN, JOHN – PEKAREK DOEHLER, SIMONA (toim.) 2011: *L2 interactional competence and development*. Second language acquisition 56. Bristol: Multilingual Matters.
- HALL, JOAN K. – PEKAREK DOEHLER 2011: L2 interactional competence and development. – Joan K. Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.), *L2 interactional*

- competence and development* s. 1–15. Second language acquisition 56. Bristol: Multilingual Matters.
- HARJUNPÄÄ, KATARIINA – MONDADA, LORENZA – SVINHUFVUD, KIMMO 2019: Multimodaalinen litterointi keskusteluanalyyssissä. – *Puhe ja kieli* 39 (3) s. 195–220. <https://doi.org/10.23997/pk.77350>.
- HAUSER, ERIC 2017: Learning and the immediate use(fulness) of a new vocabulary item. – *The Modern Language Journal* 101 (4) s. 712–728. <https://www.jstor.org/stable/44981028>.
- HEATH, CHRISTIAN 1984: Participation in the medical consultation. The co-ordination of verbal and nonverbal behaviour between the doctor and patient. – *Sociology of Health and Illness* 6 (3) s. 267–391. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep10491964>.
- HEATH, CHRISTIAN – HINDMARSH, JON – LUFF, PAUL 2010: *Video in qualitative research. Analysing social interaction in everyday life*. California: Sage.
- HEINEMANN, TRINE 2016: From ‘looking’ to ‘seeing’. Indexing delayed intelligibility of an object with the Danish change-of-state token n↑ä↓. – *Journal of Pragmatics* 104 s. 108–132. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.04.003>.
- 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>.
- HELLERMANN, JOHN 2008: *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HELLERMANN, JOHN 2009: Looking for evidence of language learning in practices for repair. A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (2) s. 113–132. <https://doi.org/10.1080/00313830902757550>.
- HELLERMANN, JOHN 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.
- HELLERMANN, JOHN 2018: Linguaging as competencing. Considering language learning as enactment. – *Classroom Discourse* 9 (1) s. 40–56. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433052>.
- HELLERMANN, JOHN – ESKILDSEN, SØREN W. – 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”* s. 51–75. Educational Linguistics 38. Cham: Springer.
- HELLERMANN, JOHN – THORNE, STEVEN L. 2022: Collaborative mobilizations of interbodied communication for cooperative action. – *The Modern Language Journal* 106 (S1) s. 89–112. <https://doi.org/10.1111/modl.12754>.

- HEPBURN, ALEXA – BOLDEN, GALINA B. 2017: *Transcribing for social research*. California: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473920460>.
- HERITAGE, JOHN 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- HERITAGE, JOHN – CLAYMAN, STEVEN E. 2013: The changing tenor of questioning over time. Tracking a question form across US presidential news conferences, 1953–2000. – *Journalism Practice* 7 (4) s. 481–501. <https://doi.org/10.1080/17512786.2013.802485>.
- HINDMARSH, JON – REYNOLDS, PATRICIA – DUNNE, STEPHEN 2011: Exhibiting understanding. The body in apprenticeship. – *Journal of Pragmatics* 43 (2) s. 489–503. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.09.008>.
- HOLLER, JUDITH 2022: Visual bodily signals as core devices for coordinating minds in interaction. – *Philosophical transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 377 (1859) artikkeli nro. 20210094. <https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0094>.
- HSU, HUI-CHIEH – BRÛNE, GEERT – FEYAERTS, KURT 2021: When gesture “takes over”. Speech-embedded nonverbal depictions in multimodal interaction. – *Frontiers in Psychology* 11 s. 1–23. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.552533>.
- HUTCHBY, IAN – WOOFFITT, ROBIN 2008: *Conversation Analysis*. Chichester, U.K.: Polity Press.
- HUTCHINS, EDWIN 1995: *Cognition in the wild*. Cambridge/London: The MIT Press.
- HÄRMÄVAARA, HANNA-ILONA – LILJA, NIINA 2023: Monikieliset käytänteet ja suomen kieli fyysisessä työssä. Esimerkkinä rakennusala. – *Kielikello* 2/2023.
- HÖMKE, PAUL – LEVINSON, STEPHEN C. – HOLLER, JUDITH 2022: Eyebrow movements as signals of communicative problems in human face-to-face interaction. – *PsyArXiv*, June 24. <https://doi.org/10.31234/osf.io/3jnmnt>.
- INTKE-HERNANDEZ, MINNA 2020: *Maahanmuuttajaaitien arjen kielitarinat. Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2>.
- ISHIDA, MIDORI 2011: Engaging in another person’s telling as a recipient in L2 Japanese. Development of interactional competence during one-year study abroad. – Gabriele Pallotti & Johannes Wagner (toim.), *L2 learning as social practice. Conversation-analytic perspectives* s. 45–85. Honolulu: University of Hawai’i, National Foreign Language Resource Center.
- IVARSSON, JONAS – GREIFFENHAGEN, CHRISTIAN 2015: The organization of turn-taking in pool skate sessions. – *Research on Language and Social Interaction* 48 (4) s. 406–429. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1090114>.
- JAKONEN, TEPPO 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>.
- JAKONEN, TEPPO – DOOLY, MELINDA – BALAMAN, UFUK 2022: Interactional practices in technology-rich L2 environments in and beyond the physical borders of the

- classroom. – *Classroom Discourse* 13 (2) s. 111–118.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2063547>.
- JANHONEN-ABRUQUAH, HILLE – POSTI-AHOKAS, HANNA – AHLHOLM, MARIA (toim.) 2020: *Moninaisuus kotitalousopetuksessa*. – Helsingin yliopiston blogisivusto. <https://blogs.helsinki.fi/kotalousjamoninaisuus/> (18.12.2023).
- JANIN, LOANNE 2023: A multimodal perspective on adult learners' vocabulary explanations in the beginner-level L2 classroom. – *Classroom Discourse*
<https://doi.org/10.1080/19463014.2023.2222857>.
- JANTUNEN, TOMMI 2022: What is 'showing' in language? – *Finnish Journal of Linguistics* 35 s. 169–184. <https://journal.fi/finjol/article/view/112142>.
- 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>.
- KAMUNEN, ANTTI 2019: How to disengage. Suspension, body torque, and repair. – *Research on Language and Social Interaction* 52 (4) s. 406–426.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1657287>.
- KAMUNEN, ANTTI 2020: *Busy embodiments. The hierarchization of activities in multiactivity situations*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 176. Oulu: Oulun yliopisto.
<http://urn.fi/urn:isbn:9789526224909>.
- KARVONEN, ULLA – ROUTARINNE, SARA – TAINIO, LIISA 2023: "Don't touch". Negotiating the boundaries of acceptable touching in classrooms. – *Learning, Culture and Social Interaction* 41 artikkeli nro 100730. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100730>.
- KASPER, GABRIELE 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, 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.
<https://doi.org/10.21832/9781783095315-011>.
- KASPER, GABRIELE – KIM, YOUNHEE 2019: 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.
- KASPER, GABRIELE – WAGNER, JOHANNES 2014: Conversation analysis in applied linguistics. – *Annual Review of Applied Linguistics* 34 s. 171–212.
<https://doi.org/10.1017/S0267190514000014>.
- KATILA, JULIA – CEKAITE, ASTA 2023: Trajectories of love. Affective reciprocity during kissing in the everyday life of romantic couples. – *Journal of Pragmatics* 214 s. 38–53.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.06.010>.

- KEEVALLIK, LEELO 2010: Bodily quoting in dance correction. – *Research on Language and Social Interaction* 43(4) s. 410–426. <https://doi.org/10.1080/08351813.2010.518065>.
- KEEVALLIK, LEELO 2014: Turn organization and bodily-vocal demonstrations. – *Journal of Pragmatics* 65 s. 103–120. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.01.008>.
- KEEVALLIK, LEELO 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>.
- KELLY, SPENCER D. – MCDEVITT, TARA – ESCH, MEGAN 2009: Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. – *Language, Cognitive and Neurosciences* 24 (2) s. 313–334. <https://doi.org/10.1080/01690960802365567>.
- KENDON, ADAM 2004: *Gesture. Visible action as utterance*. New York: Cambridge University Press.
- KENDRICK, KOBIN H. 2015: The intersection of turn-taking and repair. The timing of other-initiations of repair in conversation. *Frontiers in Psychology* 6 s. 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00250>.
- KIM, SANGKI 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”* s. 25–49. Educational Linguistics 38. Cham: Springer.
- KIM, YONHEE 2009: The Korean discourse markers –nuntey and kuntey in native-nonnative conversation. An acquisitional perspective. – Hanh Thi Nguyen & Gabriele Kasper (toim.), *Talk-in-interaction. Multilingual perspectives* s. 317–350. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.
- KOIVISTO, AINO 2015: Displaying now-understanding. The Finnish change-of-state token aa. – *Discourse Processes* 52 (2) s. 111–148. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.914357>.
- KOIVISTO, AINO – POLLARI, EMMI 2023: Multimodaalinen näkökulma maahanmuuttajien suomen kielen oppimiseen ja käyttöön. – *Virittäjä* 127 (3), s. 460–466. <https://doi.org/10.23982/vir.131015>.
- KOOLE, TOM 2015: Classroom interaction. – Karen Tracy (toim.), *The international encyclopedia of language and social interaction* s. 1–14. Chichester: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi092>.
- 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>.

- KOSHIK, IRENE – SEO, MI-SUK 2012: Word (and other) search sequences initiated by language learners. – *Text & Talk* 32 (2) s. 167–189. <https://doi.org/10.1515/text-2012-0009>.
- KOTANI, MARIKO 2017: Initiating side-sequenced vocabulary sessions. Asymmetry of linguistic knowledge and opportunities for learning in conversation. – *Pragmatics and Society* 8 (2) s. 254–280. <https://doi.org/10.1075/ps.8.2.05kot>.
- KOTILAINEN, LARI – KURHILA, SALLA 2020: Orientation to language learning over time. A case analysis on the repertoire addition of a lexical item. – *The Modern Language Journal* 104 (3) s. 647–661. <https://doi.org/10.1111/modl.12665>.
- KOTILAINEN, LARI – KURHILA, SALLA – KALLIOKOSKI, JYRKI (toim.) 2019: *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOTOUTUMINEN.FI= <https://kotoutuminen.fi/etusivu> (24.8.2023).
- KUNITZ, SILVIA – MAJLESI, ALI REZA 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.
- KURHILA, SALLA 2006: *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- KURHILA, SALLA – KOTILAINEN, LARI 2017: Cooking, interaction and learning. The Finnish digital kitchen as a language learning environment. – Paul Seedhouse (toim.), *Task-based language learning in a real-world digital environment. The European digital kitchen* s. 157–179. *Advances in Digital Language Learning and Teaching*. London: Bloomsbury Publishing.
- KURHILA, SALLA – KOTILAINEN, LARI 2020: Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. – *Linguistics and Education* 56 Article 100807. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100807>.
- KURHILA, SALLA – KOTILAINEN, LARI – KALLIOKOSKI, JYRKI 2019: Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kallio-koski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 7–30. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KURHILA, SALLA – LEHTIMAJA, INKERI 2019: Ammattikielen tilanteisuus kielen oppimisen haasteena. Esimerkkinä hoitoala. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kallio-koski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 143–171. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KÄÄNTÄ, LEILA – HADDINGTON, PENTTI 2011: Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. – Pentti Haddington & Leila Käätä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 11–45. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1337. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- L 1386/2010. *Laki kotoutumisen edistämisestä*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (24.8.2023).

- L 1050/2018. *Tietosuojalaki*. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050> (24.8.2023).
- L 681/2023. *Laki kotoutumisen edistämisestä*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2023/20230681> (24.8.2023).
- LAAKSO, MINNA – PAJO, KATI 2016: Kuulemisen haasteet. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 243–258. Tampere: Vastapaino.
- LABOW, WILLIAM 1972: *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LANTOLF, JAMES P. – THORNE, STEVEN L. 2006: *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE 2004: CA for SLA? It all depends. – *The Modern Language Journal* 88, s. 603–607. <https://www.jstor.org/stable/3588590>.
- 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>.
- LAURIER, ERIC – BROWN, BARRY – MCGREGOR, MOIRA 2016: Mediated pedestrian mobility. Walking and the map app. – *Mobilities* 11 (1) s. 117–134. <https://doi.org/10.1080/17450101.2015.1099900>.
- LEE, YO-AN 2010: Learning in the contingency of talk-in-interaction. – *Text & Talk* 30 (4) 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 s. 763–788. <https://www.jstor.org/stable/43268016>.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokkabuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunneilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4>.
- LEHTIMAJA, INKERI 2019: Ammatillisen kielitaidon oppiminen vuorovaikutuksessa. Kaksoikieliset sairaanhoitajaharjoittelijat ohjaustilanteissa. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 172–199. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LEHTIMAJA, INKERI – KORPELA, EVELIINA – KOMPPA, JOHANNA – KOTILAINEN, LARI – KURHILA, SALLA 2023: *Monikielisen työyhteisön opas. Ratkaisuja sujuvaan vuorovaikutukseen*. Helsinki: Alma Talent.
- LERNER, GENE H. – RAYMOND, GEOFFREY 2021: Body trouble. Some sources of difficulty in the progressive realization of manual action. – *Research on Language and Social Interaction* 54 (3) s. 277–298. <https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1936994>.
- LEVINSON, STEPHEN C. 2013: Action formation and ascription. – Tanya Stivers & Jack Sidnell (toim.), *The handbook of conversation analysis* s. 103–130. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell.
- LI, XIAOTING 2014: Leaning and recipient intervening questions in Mandarin conversations. – *Journal of Pragmatics* 67 s. 34–60. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.03.011>.

- LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4116-1>.
- LILJA, NIINA 2014: Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk. Reestablishing understanding and doing learning. – *Journal of Pragmatics* 71 s. 98–116. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.011>.
- LILJA, NIINA 2018: Keskusteluanalyysi vuorovaikutuksen tutkimuksen menetelmänä. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökobtiin ja analyysimenetelmiin* s. 149–169. 5. uud. painos. Jyväskylä: PS kustannus.
- LILJA, NIINA 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.
- LILJA, NIINA 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.
- LILJA, NIINA – EILOLA, LAURA – JOKIPOHJA, ANNA-KAISA – TAPANINEN, TERHI 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.
- LILJA, NIINA – EILOLA, LAURA – JOKIPOHJA, ANNA-KAISA – TAPANINEN, TERHI 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 – ESKILDSEN, SØREN W. – WAGNER, JOHANNES – EILOLA, LAURA – JOKIPOHJA, ANNA-KAISA – GUDMUNDSEN, JENNY – HÄRMÄVAARA, HANNA-ILONA – PIIRAINEN-MARSH, ARJA – SVENNEVIG, JAN – URBANIK, PAWEL – SCHÜMCHEN, NATHALIE – POIKONEN, JOONA 2023: A Nordic model for supporting language learning in everyday contexts. Julkaisussa *Fast track to Vision 2030* s. 137–141. NordForsk. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7583-4><https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1789341/FULLTEXT02>.
- LILJA, NIINA – LAAKKONEN, RIKU – SARIOLA, LAURA – TAPANINEN, TERHI 2020: Kokeuksen keholliset esitykset. Sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutus kielen käyttöä ja oppimista tukemassa. – Heli Paulasto & Sari Pöyhönen (toim.), *Kieli ja taide. Soveltavan kielientutkimuksen ja taiteen risteämiä* s. 32–56. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia nro 12. <https://doi.org/10.30660/afinla.84314>.

- LILJA, NIINA – LAAKKONEN, RIKU – SARIOLO, LAURA – TAPANINEN, TERHI 2021: Vuorovaikutus sosiaalisessa sirkuksessa. Nähtäväksi rakennetut ohjailevat vuorot ja osallistujaroolien joustavuus. – Riikka Nissi, Mika Simonen & Esa Lehtinen (toim.), *Kobtaamisia kentällä. Soveltava keskustelututkimus ammatillisissa ympäristöissä* s. 158–190. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia nro 1471. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://doi.org/10.21435/skst.1471>.
- 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. 95–120. Tampere: Vastapaino.
- LILJA, NIINA – PIIRAINEN-MARSH, ARJA 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>.
- LILJA, NIINA – PIIRAINEN-MARSH, ARJA 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>.
- LILJA, NIINA – PIIRAINEN-MARSH, ARJA 2019c: 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. 260–285. Routledge Advances in Second Language Studies. New York: Routledge.
- LILJA, NIINA – PIIRAINEN-MARSH, ARJA 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 – TAPANINEN, TERHI 2019: Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. – *Puhe ja Kieli* 39 (1) s. 69–98. <https://doi.org/10.23997/pk.74506>.
- LILJA, NIINA – TAPANINEN, TERHI 2022: Raksalla suomea oppimassa. Ymmärtämisen helppous, muistamisen vaikeus ja legenda kirjoittavasta opiskelijasta. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet* s. 121–148. Tampere: Vastapaino.
- LINDHOLM, CAMILLA 2016: Keskustelunanalyysi ja etnografia. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 331–348. Tampere: Vastapaino.
- LINDHOLM, CAMILLA 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.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 9–30. Tampere: Vastapaino.

- LONG, MICHAEL 1996: The role of the linguistic environment in second language acquisition. – William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (toim.), *The handbook of second language acquisition* s. 413–468. San Diego: Academic Press.
- LYNCH, MICHAEL – LINDVALL, OSKAR (toim.) 2023: *Instructed and instructive actions. The situated production, reproduction, and subversion of social order*. Directions in Ethnomethodology and Conversation Analysis. London: Routledge.
- MAAHANMUUTTOVIRASTO 21.1.2016. *Turvapaikankakijät* 1.1.–31.12.2015. <https://migri.fi/documents/5202425/6161882/2015%2BTurvapaikankakijät%2B%28fi%29> (24.8.2023).
- 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>.
- 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>.
- MALISZ, ZOFIA – WŁODARCZAK, MARCIN – BUSCHMEIER, HENDRICK – SKUBISZ, JOANNA – KOPP, STEFAN – WAGNER, PETRA 2016: The ALICO corpus. Analysing the active listener. – *Language Resources & Evaluation* 50 s. 411–442. <https://doi.org/10.1007/s10579-016-9355-6>.
- MANRIQUE, ELIZABETH – ENFIELD, NICK 2015: Suspending the next turn as a form of repair initiation. Evidence from Argentine sign Language. – *Frontiers in Psychology* 6 1326. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01326>.
- MARKEE, NUMA 2008: Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. – *Applied Linguistics* 29 (3) s. 404–427. <https://doi.org/10.1093/applin/amm052>.
- MARKEE, NUMA – KASPER, GABRIELE 2004: Classroom talks. An introduction. – *The Modern Language Journal* 88, s. 491–500.
- 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.
- MATSUMOTO, YUMI – CANAGARAJAH, SURESH 2020: The use of gesture, gesture hold, and gaze in trouble-in-talk among multilingual interlocutors in an English as a lingua franca context. – *Journal of Pragmatics* 169 s. 245–267. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.08.015>.
- MAYNARD, DOUGLAS W. 2006: Ethnography and conversation analysis. What is the context of an utterance? – Sharlene Nagy Hesse-Biber & Patricia Leavy (toim.), *Emergent methods in social research* s. 55–94. London: Sage.
- MAYNARD, DOUGLAS W. 2013: Everyone and no one to turn to. Intellectual roots and contexts for conversation analysis. – Tanya Stivers & Jack Sidnell (toim.), *The handbook of conversation analysis* s. 11–31. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell.

- MCILVENNY, PAUL – BROTH, MATHIAS – HADDINGTON, PENTTI 2014: Moving together. Mobile formations in interaction. – *Space and Culture* 17 (2) s. 104–106. <https://doi.org/10.1177/120633121350867>.
- MCNEILL, DAVID 1992: *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- MERKE, SAIJA 2016: *Opiskelijoiden aloittamat keysymyssekkenssit 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 – SAVIJÄRVI, MARJO 2019: Neuvomista harjoittelemassa. Aloite asiantuntijuiden osoittamisen työkaluna opintopiirikeskustelussa. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella* s. 200–227. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MEYER, CHRISTIAN – STREECK, JÜRGEN – JORDAN, J. SCOTT 2017: Introduction. – Christian Meyer, Jürgen Streeck & J. Scott Jordan (toim.), *Intercorporeality. Emerging socialities in interaction* s. xv–xlix. Foundation of Human Interaction. Oxford: Oxford University Press.
- MONDADA, LORENZA n.d.: *Conventions for multimodal transcription*. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription> (24.8.2023).
- MONDADA, LORENZA 2007: Commentary. Transcript variations and the indexicality of transcribing practices. – *Discourse Studies* 9 (6) s. 809–821. <https://doi.org/10.1177/1461445607082581>.
- MONDADA, LORENZA 2009: The embodied and negotiated production of assessments in instructed actions. – *Research on Language and Social Interaction* 42 (4) s. 329–361. <https://doi.org/10.1080/08351810903296473>.
- MONDADA, LORENZA 2011: Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. – *Journal of Pragmatics* 43 (2) s. 524–552. <https://doi.org/10.1016/j.jpragm.2010.08.019>.
- MONDADA, LORENZA 2013: The conversation analytic approach to data collection. – Tanya Stivers & Jack Sidnell (toim.), *The handbook of conversation analysis* s. 32–56. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell.
- MONDADA, LORENZA 2014a: Cooking instructions and the shaping of things in the kitchen. – Maurice Nevile, Pentti Haddington, Trine Heinemann & Mirka Rauniomaa (toim.), *Interacting with objects. Language, materiality, and social activity* s. 199–226. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- MONDADA, LORENZA 2014b: Ethics in action. Anonymization as a participant’s concern and a participant’s practice. – *Human Studies* 37 s. 179–209.
- MONDADA, LORENZA 2014c: Shooting as a research activity. The embodied production of video data. – Mathias Broth, Eric Laurier & Lorenza Mondada (toim.), *Studies of video practices. Video at work* s. 33– 62. Routledge Research in Cultural and Media Studies. Abingdon, UK: Routledge.

- MONDADA, LORENZA 2014d: 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>.
- MONDADA, LORENZA 2015: Multimodal completions. – Arnulf Deppermann & Susanne Günthner (toim.), *Temporality in Interaction* s. 267–307. Studies in Language and Social Interaction. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- MONDADA, LORENZA 2016a: An interactionist perspective on the ecology of linguistic practices. The situated and embodied production of talk. – Ralph Ludwig, Steve Pagel & Peter Mühlhäusler (toim.), *Linguistic ecology and language contact* s. 77–108. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONDADA, LORENZA 2016b: Challenges of multimodality. Language and the body in social interaction. – *Journal of Sociolinguistics* 20 (2) s. 336–366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177.
- MONDADA, LORENZA 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>.
- MONDADA, LORENZA 2019: 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>.
- MORI, JUNKO – HAYASHI, MAKOTO 2006: The achievement of intersubjectivity through embodied completions. A study of interactions between first and second language speakers. – *Applied Linguistics* 27 (2) s. 195–219. <https://doi.org/10.1093/applin/aml014>.
- MORTENSEN, KRISTIAN 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.
- MORTENSEN, KRISTIAN 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>.
- 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.
- NANBU, ZACHARY – GREER, TIM 2022: Creating obstacles to progressivity. Task expansion in second language role-plays. – *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3197>.
- NEVILLE, MAURICE 2015: The embodied turn in research on language and social interaction. – *Research on Language and Social Interaction* 48 (2) s. 121–151. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>.

- NGUYEN, HANH THI 2011: A longitudinal microanalysis of a second language learner's participation. – Gabriele Pallotti & Johannes Wagner (toim.), *L2 learning as social practice. Conversation-analytic perspectives* s. 17–44. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- NGUYEN, HANH THI 2019: Turn design as longitudinal achievement: Learning on the shop floor. – 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. 77–101. Cham: Springer.
- OAJ 17.6.2022. *Lausunto*. <https://www.oaj.fi/globalassets/lausunnot/2022/tem-lausunto-kotoutumisen-edistamisesta.pdf> (24.8.2023).
- 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>.
- OITTINEN, TUIRE 2022: Multimodal and collaborative practices in the organization of word searches in lingua franca military meetings. – *Journal of Pragmatics* 192 s. 41–55. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.02.005>.
- OLOFF, FLORENCE 2018: 'Sorry?'/ 'Como?'/ 'Was?' Open class and embodied repair initiators in international workplace interactions. – *Journal of Pragmatics* 126 s. 29–51. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.002>.
- OLSHER, DAVID 2004: Talk and gesture. The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 221–245. Advances in Applied Linguistics. London: Continuum.
- OPH 2012= Opetushallitus 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012:2. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2017= Opetushallitus 2017: *Päivitetty kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188626_koto_koulutusmalleja_2017_final.pdf (24.8.2023).
- OPH 2022= Opetushallitus 2022: *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:1a. Helsinki: Opetushallitus.
- PAANANEN, JENNY 2015: Kuinka eleet helpottavat yhteisymmärrystä? Ikoniset ja deiktiset eleet monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. – *Puhe ja Kieli* 35 (2) s. 73–96. <https://journal.fi/pk/article/view/51354>.
- PAANANEN, JENNY – LINDHOLM, CAMILLA – LINDEMAN, MERI – LUODONPÄÄ-MANNI, MILLA 2023: Johdanto. Kielellisestä haavoittuvuudesta osallisuuteen. – Jenny Paananen, Meri Lindeman, Camilla Lindholm & Milla Luodonpää-Manni (toim.), *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus. Kohti kielellistä osallisuutta* s. 9–28. Helsinki: Gaudeamus.
- PAJO, KATI – KLIPPI, ANU 2013: Hearing-impaired recipients' non-vocal action sets as a resource for collaboration in conversation. – *Journal of Pragmatics* 55 s. 162–179. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.06.004>.

- PALLOTTI, GABRIELE – WAGNER, JOHANNES (toim.) 2011: *L2 learning as social practice. Conversation-analytic perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- 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.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2013: Social-interactional approaches to SLA. A state of the art and some future perspectives. – *Language, Interaction and Acquisition* 4 (2) s. 134–160. <https://doi.org/10.1075/lia.4.2.02pek>.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2018: Elaborations on L2 interactional competence. The development of L2 grammar-for-interaction. – *Classroom Discourse* 9 (1) s. 3–24. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437759>.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA 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. Routledge Advances in Second Language Studies. 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>.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA – BERGER, EVELYNE 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 – POUCHON-BERGER, EVELYNE 2011: Developing ‘methods’ for interaction. A cross-sectional study of disagreement sequences 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.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA – POUCHON-BERGER, EVELYNE 2015: The development of L2 interactional competence. Evidence from turn taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. – Teresa Cadierno & Søren W. 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 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>.
- 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.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA – LILJA, NIINA – ESKILDSEN, SØREN W. 2022: Bodily practices in action formation and ascription in multilingual interaction. Introduction to the special issue. – *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. Helsinki: Finn Lectura.
- PRESTON, ANNE – BALAAM, MADELINE – SEEDHOUSE, PAUL 2015: Can a kitchen teach languages? Linking theory and practice in the design of context-aware language learning environments. – *Smart Learning Environments* 2 (9) s. 1–19.
<https://doi.org/10.1186/s40561-015-0016-9>.
- RAUTIAINEN, IIRA 2022: *Practices of promoting and progressing multinational collaborative work. Interaction in UN military observer training*. Acta Universitatis Ouluensis B Humaniora 202. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526235035>.
- RONKAINEN, REETTA – SUNI, MINNA 2019: Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena. Kehityslinjat ja työelämäpainotus. – Villiina Kazi, Anne Alitolppa-Niitamo & Antti Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019*. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta s. 79–91. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- 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>.
- SAALASTI, SATU – PAJO, KATI – FOX, BARBARA – PEKKALA, SEIJA – LAAKSO, MINNA 2024: Embodied-visual practices during conversational repair. Scoping review. – *Research on Language and Social Interaction* 56 (4), 311–329.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2023.2272528>.
- SAARINEN, TAINA – KAUPPINEN, MERJA – KANGASVIERI, TEIJA 2019: Kielikäsitukset ja oppimiskäsitukset koulutuspolitiikkaa linjaamassa. – Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus ja 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.
- SACKS, HARVEY 1992: *Lectures on conversation*. Vol. 1 & 2. Oxford: Wiley-Blackwell.

- SACKS, HARVEY – SCHEGLOFF, EMANUEL A. – JEFFERSON, GAIL 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50 (4) s. 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>.
- SAVIJÄRVI, MARJO 2019: Yhdessä oppiminen teatteriharjoituksissa. Fokuksessa sanahaut. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokean ulkopuolella* s. 88–113. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1982: Discourse as an interactional achievement. Some uses of ‘uh huh’ and other things that come between sentences. – Deborah Tannen (toim.), *Analyzing discourse. Text and talk* s. 71–93. Georgetown university roundtable on languages and linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1984: On some gestures relation to talk. – John Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* s. 266–296. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1986: The routine as achievement. – *Human Studies* 9 s. 111–151. <https://doi.org/10.1007/BF00148124>.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1991: Conversation analysis and socially shared cognition. – Lauren B. Resnick, John M. Levine & Stephanie D. Teasley (toim.), *Perspectives on socially shared cognition* s. 150–171. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1992: Repair after next turn. The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. – *American Journal of Sociology* 97 (5) s. 1295–1345. <https://www.jstor.org/stable/2781417>.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 2006: Interaction. The infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted. – Nick J. Enfield & Stephen C. Levinson (toim.), *Roots of human sociality. Culture, cognition and interaction* s. 70–96. Oxford: Berg.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 2007: *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. – JEFFERSON, GAIL – SACKS, HARVEY 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language* 53 (2) 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>.
- SCOTSON, MIA 2020: *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä. Toimijuus, tunteet ja käsitteet*. JYU Dissertations 271. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8259-1>.
- SEEDHOUSE, PAUL 2004: The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective. – *Language Learning* 54 s. 1–54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00268.x>.
- SEEDHOUSE, PAUL (toim.) 2017: *Task-based language learning in a real-world digital environment. The European digital kitchen*. Advances in Digital Language Learning and Teaching. London: Bloomsbury Publishing.

- SEO, MI-SUK – KOSHIK, IRENE 2010: A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. – *Journal of Pragmatics* 42 (8) s. 2219–2239. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.01.021>.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- SERT, OLCAY 2019: The interplay between collaborative turn sequences and active listenership. Implications for the development of L2 interactional competence. – M. Rafael Salaberry & Silvia Kunitz (toim.), *Teaching and testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice* s. 142–166. Routledge Advances in Second Language Studies. New York: Routledge.
- SIDNELL, JACK 2010: *Conversation analysis. An introduction*. Chichester: John Wiley & Sons.
- SIDNELL, JACK 2013: Basic conversation analytic methods. – Tanya Stivers & Jack Sidnell (toim.), *The handbook of conversation analysis* s. 77–99. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell.
- SIKVELAND, REIN OVE – OGDEN, RICHARD 2012: Holding gestures across turns. Moments to generate shared understanding. – *Gesture* 12 (2) s. 166–199. <https://doi.org/10.1075/gest.12.2.03sik>.
- SKEDSMO, KRISTIAN 2021: How to use comic-strip graphics to represent signed conversations. – *Research on Language and Social Interaction* 54 (3) s. 241–260. <https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1936801>.
- SKOGLMYR MARIAN, KLARA 2022: *The development of L2 interactional competence. A multimodal study of complaining in French interactions*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003271215>.
- 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. 1–16. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12285>.
- SKOGLMYR MARIAN, KLARA – PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2022: Multimodal word-search trajectories in L2 interaction. The use of gesture and how it changes over time. – *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 5 (1). <https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130867>.
- SMOTROVA, TETYANA 2017: Making pronunciation visible. Gesture in teaching pronunciation. – *TESOL Quarterly* 51 (1) s. 59–89. <https://doi.org/10.1002/tesq.276>.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- SORJONEN, MARJA-LEENA – RAEVAARA, LIISA – COUPER-KUHLEN, ELIZABETH (toim.) 2017: *Imperative turns at talk. The design of directives in action*. Studies in Language and Social Interaction 30. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- STEVANOVIC, MELISA – LINDHOLM, CAMILLA (toim.) 2016: *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.

- STIVERS, TANYA 2013: Sequence organization. – Tanya Stivers & Jack Sidnell (toim.), *The handbook of conversation analysis* s. 191–209. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell.
- STIVERS, TANYA – ENFIELD, NICK J. – BROWN, PENELOPE – ENGLERT, CHRISTINA – HAYASHI, MAKOTO – HEINEMANN, TRINE – HOYMANN, GERTIE – ROSSANO, FEDERICO – DE RUITER, JAN PETER – YOON, KYUNG-EUN – LEVINSON STEPHEN C. 2009: Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. – *Proceedings of the National Academy of Sciences – PNAS* 106 (26) s. 10587–10592. <https://doi.org/10.1073/pnas.090361610>.
- STIVERS, TANYA – ROBINSON, JEFFREY D. 2006: Preference for progressivity in interaction. – *Language in Society* 35 s. 367–392. <https://doi.org/10.1017/S0047404506060179>.
- STIVERS, TANYA – ROSSANO, FEDERICO 2010: Mobilizing response. – *Research on Language and Social Interaction* 43 (1) s. 3–31. <https://doi.org/10.1080/08351810903471258>.
- STIVERS, TANYA – SIDNELL, JACK (toim.) 2013: *The handbook of conversation analysis*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell.
- STREECK, JÜRGEN 2009: *Gesturecraft. The manufacture of meaning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- 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. Cambridge: Cambridge University Press.
- STREECK, JÜRGEN – GOODWIN, CHARLES – LEBARON, CURTIS (toim.) 2011: *Embodied interaction. Language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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>.
- STUKENBROCK, ANJA 2014: Take the words out of my mouth. Verbal instructions as embodied practices. – *Journal of Pragmatics* 65 s. 80–102. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.017>.
- 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>.
- SVENNEVIG, JAN 2018: “What’s it called in Norwegian?” Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. – *Journal of Pragmatics* 126 s. 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.017>.
- TAINIO, LIISA (toim.) 1997: *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- TAINIO, LIISA (toim.) 2007: *Vuorovaikutusta luokkabuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- TAINIO, LIISA – KARVONEN, ULLA – HEINONEN, PILVI 2023: *Koskettava koulu. Koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa*. Helsinki: Gaudeamus.

- TARONE, ELAINE 2007: Sociolinguistic approaches to second language acquisition research 1997–2007. – *The Modern Language Journal* 91 (S1) s. 837–848. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00672.x>.
- TENK= Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyt-täytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestä-miseksi*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> (24.8.2023).
- TENK= Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019: *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset peri-aatteet 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_ennakoarvi-oinnin_ohje_2020.pdf (24.8.2023).
- THE MODERN LANGUAGE JOURNAL 2004: Special Issue. Classroom talks. – *The Modern Lan-guage Journal* 8 (4). <https://www.jstor.org/stable/i369152>.
- THEODÓRSDÓTTIR, GUÐRÚN 2011: Language learning activities in everyday situations. In-sisting 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.
- THEODÓRSDÓTTIR, GUÐRÚN – ESKILDSEN, SØREN W. 2022: Accumulating semiotic re-sources for social actions. A case study of L2 Icelandic in the wild. – *The Modern Lan-guage 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>.
- VALTIONEUVOSTO 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> (24.8.2023).
- VAN LIER, LEO 2000: From input to affordance. Social-interactive learning from an ecolog-ical perspective. – J. P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 245–260. Oxford: Oxford University Press.
- VATANEN, ANNA 2016: Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuoro-vaikutusta* s. 312–330. Tampere: Vastapaino.
- WAGNER, JOHANNES 2015. Designing for language learning in the wild. Creating social in-frastructures for second language learning. – Teresa Cadierno & Søren W. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning* s. 75–102. Applications of Cog-nitive Linguistics 30. Berlin: de Gruyter Mouton.
- WAGNER, JOHANNES 2019: Toward an epistemology of second language learning in the wild. – John Hellermann, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler & Arja Piirainen- Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecol-ogy of second language interaction “in the wild”*. Educational Linguistics 38 s. 251–271. Cham: Springer.

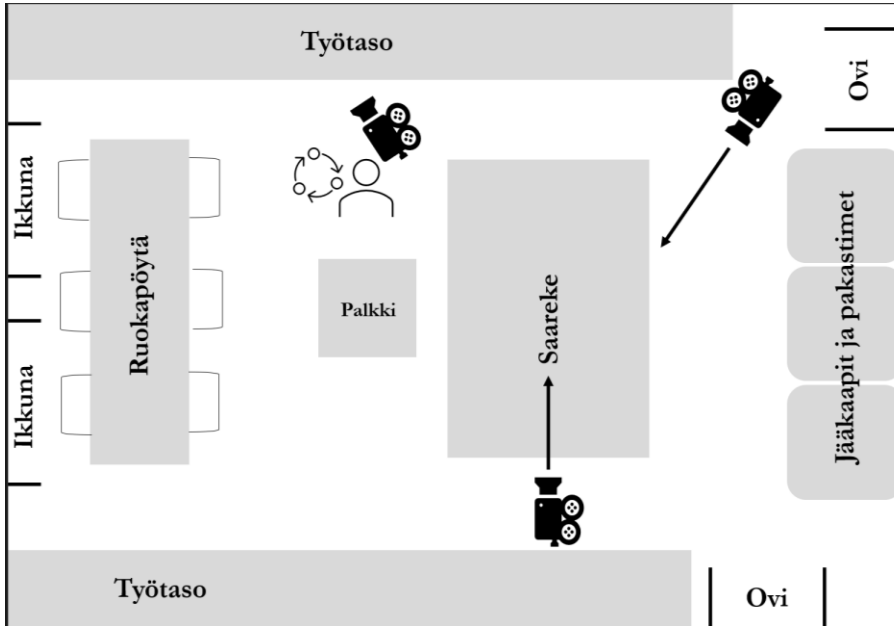
- WAGNER, JOHANNES – GARDNER, ROD 2004: Introduction. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 1–17. Advances in Applied Linguistics. London: Continuum.
- WAGNER, JOHANNES – PEKAREK DOEHLER, SIMONA – GONZÁLEZ-MARTÍNEZ, ESTHER 2018: Longitudinal research on the organization 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. London: Palgrave MacMillan.
- 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>.
- WARING, HANSUN ZHANG – CREIDER, SARAH – TARPEY, TARA – 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>.
- WOOTTON, ANTHONY J. 1997: *Interaction and the development of mind*. Studies in Interactional Sociolinguistics 15. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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: Kameroiden asettelu kokkaustilanteissa

Liite 2: Tutkimusaineiston kokkaus- ja viljelykerrat

Kuote 1: Kameroiden aettelu kokkaustilanteissa



Kokkaustunnilla kamerat on aseteltu kuvaamaan saarekkeen eri päitä ja kolmas kamera kulki tutkijan mukana.

Liite 2: Tutkimusaineiston kokkaus- ja viljelykerrat

2018	Päivä- määrä	Aineisto
Hankkeen aloitustapaaminen	23.1.2018	Havainnointia; muistiinpanoja
Suunnittelutapaaminen	15.2.2018	Havainnointia; muistiinpanoja
Multien vaihtamista viherkasveihin	8.3.2018	Havainnointia; muistiinpanoja
Kokkausta	5.4.2018	2 kameraa, yht. 231,45 min
Kylvöharjoitukset	26.4.2018	2 kameraa, yht. 101,24 min
Puhutaan mullasta	7.5.2018	2 kameraa, yht. 83,12 min
Ensimmäiset kylvöt	14.5.2018	2 kameraa, yht. 43,56 min
Villiyrttikävely	21.5.2018	2 kameraa, yht. 53,81 min
Kasvihuoneiden tarkastus	28.5.2018	1 kamera, 5 min
Yrttien istutus	4.6.2018	2 kameraa, yht. 71,29 min
Kevään kompostointiopetus	11.6.2018	2 kameraa, yht. 117,78 min
Osallistujan viljelyksiltä	28.6.2018	1 kamera, 86,28 min
Kimppujen sitomista	2.7.2018	2 kameraa, yht. 162,25 min
Osallistujien viljelyksiltä	5.7.2018	1 kamera, 65,12 min
Tapaaminen viljelyharrastajien kanssa	9.7.2018	1 kamera, 55,89 min

Osallistujien viljelyksiltä	16.8.2018	1 kamera, 65,57 min
Sadonkorjuuinfoa	27.8.2018	1 kamera, 30,29 min
Sieniretkellä	3.9.2018	1 kamera, 74,48 min
Sieniruokia	6.9.2018	4 kameraa, yht. 374,82 min
Osallistujan palstalta	13.9.2018	1 kamera, 60,12 min
Syksyn kompostointiopetus	17.9.2018	1 kamera, 53,32 min
Kasvisruokakurssi	20.9.2018	4 kameraa, yht. 355,07 min
Kokkausta	15.10.2018	3 kameraa, 284,71 min
Leipominen	23.10.2018	3 kameraa, yht. 317,09 min
Voileipäkakkukurssi	8.11.2018	3 kameraa, yht. 285,78 min
Jouluruokia	11.12.2018	3 kameraa, yht. 226,97 min
Joulukukkia ja pikkujoulut	17.12.2018	2 kameraa, yht. 94,75 min
24 / 27 videoitua tapaamista		
2019	Päivä- määrä	Aineisto
Suomalaiset viljelykasvit	17.1.2019	1 kamera, 43,80 min
Leivotaan erilaisia leipiä	28.1.2019	3 kameraa, yht. 219,35 min
Ystävänpäiväkukkia	14.2.2019	3 kameraa, yht. 87,02
Keittojen kokkausta	18.2.2019	3 kameraa, yht. 219,35 min

Siementen kylvöä	7.3.2019	2 kameraa, yht. 92,09 min
Leikkokukka-asetelmia	15.4.2019	2 kameraa, yht. 72,73 min
Multaa kasvihuoneisiin	6.5.2019	1 kamera, 66,19 min
Taimien istutus kasvihuoneisiin	13.5.2019	2 kameraa, yht. 99,06 min
Kasvimaan kylvöä	16.5.2019	1 kamera, 59,33 min
Sipulin istutusta	27.5.2019	1 kamera, 56,03 min
Kasvimaan kylvöä	10.6.2019	2 kameraa, yht. 55,89 min
Herneiden tukikeppien laittoa	8.7.2019	1 kamera, 47,04 min
Kasvimaan hoitotyöt	11.7.2019	1 kamera, 44,34 min
Kylvöä, kastelua	9.8.2019	1 kamera, 26,18 min
Sadonkorjuuta	12.8.2019	1 kamera, 44,48 min
Sadonkorjuuta	26.8.2019	1 kamera, 32,31 min
Kasvimaan hoitotyöt ja sadonkorjuuta	29.8.2019	1 kamera, 34,16 min
17 videoitua tapaamista		
Yhteensä 41 / 44 videoitua tapaamista		

JULKAISUT

JULKAISU I

Depictive hand gestures as candidate understandings

Anna-Kaisa Jokipohja – Niina Lilja

Research on Language and Social Interaction 2022, 55 (2) s. 123–145.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2022.2067425>

**Julkaisu on lisensoitu Creative Commons Attribution 4.0
International License CC-BY 4.0 DEED**



Depictive Hand Gestures as Candidate Understandings

Anna-Kaisa Jokipohja & Niina Lilja

To cite this article: Anna-Kaisa Jokipohja & Niina Lilja (2022) Depictive Hand Gestures as Candidate Understandings, *Research on Language and Social Interaction*, 55:2, 123-145, DOI: [10.1080/08351813.2022.2067425](https://doi.org/10.1080/08351813.2022.2067425)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/08351813.2022.2067425>



© 2022 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC.



[View supplementary material](#)



Published online: 12 May 2022.



[Submit your article to this journal](#)



Article views: 1802



[View related articles](#)



[View Crossmark data](#)



[Citing articles: 2 View citing articles](#)

Depictive Hand Gestures as Candidate Understandings

Anna-Kaisa Jokipohja  and Niina Lilja 

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

ABSTRACT

This article uses multimodal CA to analyze depictive hand gestures that are used to check understanding of the co-participant's preceding action. Drawing on data from cooking and farming interactions, the analysis scrutinizes how depictive gestures come to be treated as other-initiations of repair. The analysis shows that relevant factors in this are: (a) the gesture's design, i.e., its form and movement in relation to the material ecology of the interaction, including relevant objects; (b) the gesture's position and timing in the unfolding sequence; (c) the embodied participation framework, including the body positions and gaze patterns of all participants; and (d) the participants' shared knowledge and understanding of the broader activity context, including their familiarity with the ingredients and dishes in-the-making. The analysis contributes to research on gestural depiction in human meaning making and to the study of embodiment in repair organization. The data are in Finnish with English translations.


This article analyzes hand gestures that depict manual actions (see Clark, 2016; Streeck, 2009), and shows how such gestures are used to check understanding of the co-participant's preceding action. The gestures we focus on are not accompanied by speech and do not have verbalized lexical affiliates (Schegloff, 1984). However, they are treated as recognizable and acceptable social actions in their contexts of use. We scrutinize the factors that are at play in situations where the gestures are treated as social actions on their own and demonstrate that these gestures achieve their meaning and status as social actions in connection to: (a) their design, i.e., the form and movement of the gesture in relation to the material resources in the situation; (b) their specific position and timing in the ongoing sequence; (c) the embodied participation framework (Goodwin, 2000), including the body positions and gaze patterns of all participants; and (d) the participants' shared knowledge and understanding of the broader activity context. The data (52 hours) for our analysis come from farming and cooking interactions in Finnish that were organized for newcomers to Finland. The focal gestures ($n = 21$) are produced following instructions on how to proceed with a manual task.

Our analysis draws on and contributes to research on depiction in human meaning making (Clark, 2016; Streeck, 2009). Hand gestures in interaction have been studied in relation to co-occurring speech (e.g., Kendon, 2004; Kita, 2000; McNeill, 1992; Schegloff, 1984; Streeck, 2009). However, gestures that are produced in the absence of accompanying speech have received less attention (see Hsu et al., 2021). We therefore set out to analyze depictive gestures that function as social actions without accompanying speech and aim to bring about new understanding of how the gestures are recognized and treated as social actions in interaction. The analysis also contributes to previous CA research on repair organization by showing

CONTACT Anna-Kaisa Jokipohja  anna-kaisa.jokipohja@tuni.fi  Faculty of Information Technology and Communication Sciences, FI-33014 Tampere University, Tampere, Finland.

We thank Arja Piirainen-Marsh and three anonymous reviewers for their careful reading and helpful feedback on the earlier versions of the paper and Nathalie Schümchen for drawing the images for Extract 1.

This article has been republished with minor changes. These changes do not impact the academic content of the article.

 Supplemental data for this article can be accessed on the publisher's website.

© 2022 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

how depictive hand gestures are used to present a specific understanding of the previous turn for confirmation. In this way, the depictive gestures work as candidate understandings, i.e., as one type of restricted other-initiation of repair (Dingemanse et al., 2014).

Depictive gestures in interaction

Research on gestures has been guided by two fundamental questions. The first concerns the relationship between gestures and speech. Gestures are usually analyzed in relation to speech and understood to complement and refine meanings communicated through words (Gullberg, 1998; Kendon, 2004; Kita, 2000; McNeill, 1992). The second question targets the methods by which hand gestures are used to create meanings (Müller, 2014; Streeck, 2009). To understand gestures' relationship to speech and the ways they make meanings relevant, it has been useful to classify hand gestures into different types (for an overview, see Kendon, 2004). In most studies, three main classes are identified: (a) deictic gestures that are used to locate something in space and time by pointing; (b) pragmatic gestures that highlight or punctuate some part of talk or serve a discourse-structuring function, such as open palm hand shapes that offer the turn to the next speaker; and (c) depictive (iconic, representative, expressive) gestures that show what something "looks or sounds or feels like" (Clark, 2016, p. 342) by hand shapes and movement.

The different methods of gestural depiction have been analyzed in detail by Streeck (2009) and Müller (2014). Streeck (2009) identifies three modes of gestural depiction: *drawing*, i.e., moving hands in the air in a similar way as drawing with pen on paper, *handling*, i.e., gestures designed to depict actions done with objects or tools, and *mimesis*, i.e., showing physical acts or behaviors by gesturing. Müller (2014), in turn, talks about *acting*, in which hands mime actual manual activities, such as grasping or holding, and *representing*, where the hands become other entities. The gestures we analyze in this article depict by handling (in Streeck's terms) and by acting (in Müller's terms). Importantly, such gestures are shaped by our "body's practical acquaintance with a tangible environment" (Streeck, 2009, p. 150) and draw on our embodied understanding of the scenes we depict (Clark, 2016).

In his theory of depiction as a "basic method of communication," Clark (2016) differentiates four types of depictions based on how they are related to speech: (a) adjunct gestural depictions that accompany their verbal affiliates (see also, Schegloff, 1984); (b) indexed depictions in which the gestural (or other type of) depiction is indexed in speech, e.g., with a deictic pronoun or demonstrative; (c) embedded depictions in which the depiction occupies a syntactic slot in a structure (see also Keevallik, 2013 on syntactic-bodily units and Mori & Hayashi, 2006; Olsher, 2004 on embodied completions); and (d) independent depictions that are not accompanied by speech. Embedded and independent depictions have thus far received less attention in research (see Hsu et al., 2021). The depictive gestures we analyze in this article are independent depictions. Nonetheless, they are treated as recognizable social actions in their context of use. It is important to note, however, that even though such independent depictions are not accompanied by speech, they are still framed by the sequential environment provided by talk and understood in relation to the activity context, material environment, and objects relevant in the situation (Goodwin, 2007).

Gestural resources in other-initiated repair

The conversation analytic research on repair phenomena evidences the systematic organization of practices available for participants to restore intersubjectivity should they confront trouble in speaking, hearing, or understanding (see, e.g., Dingemanse et al., 2014; Kendrick, 2015a; Schegloff et al., 1977). Repair initiation is distinguished from repair solution. *Self* is the party whose actions are treated as the source of trouble, and *other* is the recipient of the treated-as-troublesome-talk. In other-initiated repair sequences, the recipient indicates the presence of trouble by launching an *other-initiation of repair* (henceforth OIR).

Research on repair organization has demonstrated that verbal OIRs are formatted differently according to how precisely they locate the trouble source. While open type repair initiators merely indicate the presence of trouble, restricted types identify a specific part of the previous turn as the

trouble source (Dingemanse et al., 2014). Candidate understandings have been described as the most specific type of restricted OIRs, as they present a possible understanding of the trouble-source turn for confirmation (see e.g., Kurhila, 2006; Schegloff et al., 1977). In Finnish interaction, candidate understandings (henceforth CUs) are typically designed as declarative clauses or as noun phrases with particles indicating inference (Haakana et al., 2016). The depictive gestures analyzed in this article are treated by their recipients as presenting an understanding of the preceding action for confirmation or correction. In this sense, they are comparable to verbal CUs.

Research on embodiment in repair contexts has shown how especially upper body movements (head, face, hands, and torso) are relevant for repair. Seo and Koshik (2010) analyze head pokes and tilts used to initiate repair, Mortensen (2016) demonstrates how the gesture of “cupping the hand behind the ear” is treated as an OIR in classroom interaction, and Oloff (2018) shows how lifted eyebrows combined with head movements or freezes work as OIRs in L2 and lingua franca interaction. These studies indicate that embodied OIRs work similarly to verbal OIRs: They are produced in turn transition spaces projecting repair as the next relevant action. All the analyzed embodied actions have been shown to function like open type repair initiators. Kendrick (2015b) has shown that repair-relevant embodied actions, such as gaze shifts or raised eyebrows, are produced early in turn transition spaces, either before the end of the trouble-source turn or immediately after it. Sometimes such embodied actions also occasion self-repair and work as OIRs independently (Kendrick, 2015b; Oloff, 2018).

The continued need for repair can also be signaled by embodied means. Floyd et al. (2016, p. 9) have shown how holds, i.e., “any meaningful maintenance of stationary bodily configuration,” are used to display orientation to the not-yet-resolved status of the repair sequence. Holds are ensembles of different embodied resources, such as manual gestures, body postures, movements, and gaze. A hold usually begins as the repair is initiated and is held until the onset of the repair solution (Floyd et al., 2016). A similar practice is analyzed by Kamunen (2019), who shows how repair-initiating speakers temporarily disengage from the ongoing manual activity and twist their upper body toward their co-participants to focus on a repair sequence and display increased involvement in the attempts to solve the interactional trouble. Our analysis contributes to the research on embodied actions for repair organization and provides new understanding of how depictive gestures are used to present a candidate understanding of preceding action for confirmation.

Data and method

The data for this study consist of video-recorded interactions within an NGO-led urban farming project for immigrants in Finland. The interactions took place in various settings connected to farming: learning about cultivation in classrooms, cultivating patches of land, and utilizing the agricultural products in cooking. The overall goal of the project was to promote newcomers’ integration into Finnish society by learning how to grow vegetables in Finnish climate conditions and prepare Finnish dishes. Learning the language was not the main objective of the activities (cf. Kurhila & Kotilainen, 2020; Preston et al., 2015), but since Finnish was the language shared by all the participants and used throughout the activities, the interactions also provided opportunities for language learning (see Jokipohja, 2022).

The data consist of 43 recordings of separate events, 52 hours in total (21 hours of cooking and 31 hours of farming) spanning over 19 months. The data were collected with the informed consent of the participants. There are altogether 20 regular participants in the data set: 13 beginning L2 users of Finnish, their L1 being predominantly Arabic, and seven cooking and farming instructors or other first-language speakers of Finnish. Pseudonyms are used in the transcripts and analysis, but the participants have given permission to present unedited images.

The whole data set was used in forming the core collection on which this article is based. The collection consists of 17 sequences in which there are 21 depictive gestures that work as candidate understandings without accompanying speech. In the initial phase of the analysis, we compiled a preliminary collection of instances in which the participants’ gestures seemed to carry the main meaning of their action and noticed that gestures were recurrently used as OIRs. We then narrowed

the collection to these instances. We decided to leave deictic gestures out of the collection because their logic is different from that of depictive gestures. This article focuses on actions composed of independent depictive gestures ($n = 21$). Although the collection allows for identifying a recurring practice, it also reveals that independent depictive gestures are not frequently used to initiate repair. Most of the examples in this article come from cooking interactions, since the depictive gestures used as CUs are more frequent in the cooking than farming interactions.

The analysis will show that the use of depictive gestures as candidate understandings is connected to the sequential and activity context of the interaction and to the participants' familiarity with the ingredients, dishes in-the-making, and the language of the interaction. Our methodological practices have been guided by the conversation analytical principle of not presupposing the relevance (or irrelevance) of any speaker category in the analysis (Sidnell, 2013). In some studies on second-language interaction, gestural resources have been analyzed primarily as compensation strategies for linguistic deficiencies (see, e.g., Gullberg, 1998). In this study, we adopt an emic perspective to understand whether different asymmetries are relevant and how they become observable in the details of interaction.

The data have been transcribed following the conventions for multimodal transcription developed by Mondada (2018, n.d.). We present the sequences in the analysis also as graphic transcriptions to illustrate the unfolding of gestural actions (see Laurier, 2014; Skedsmo, 2021). The graphic transcripts do not represent the temporal unfolding of the sequences in as much detail as the verbal transcripts; methodologically, however, their advantage is that they highlight the progression of action. We have also indicated the location of each image in the multimodal transcript.

Analysis: Depictive gestures as other-initiations of repair

The following analysis demonstrates how depictive gestures are used to check understanding of the previous action. We present the analysis in three parts. All the extracts illustrate recurrent features of the sequences in which depictive gestures are used as CUs, each highlighting different aspects of the focal sequences in our collection. The first part of the analysis introduces the main characteristics of the sequences in which gestural CUs are used (Extracts 1 and 2). The second part focuses on highlighting the relevance of the embodied participation framework for the understanding of gestures as social actions on their own (Extract 3). The third part (Extracts 4 and 5) illustrates the role of material ecology for action ascription and demonstrates how carefully the participants observe the gestures and interpret them in relation to the tools and ingredients relevant to the situation (see, e.g., Mondada, 2014b).

The recurrent features of focal sequences

The first two extracts illustrate the basic sequential features of the cases in the collection. Extract 1 comes from a cooking situation where the participants are baking a blueberry pie. The focal gesture is used to check understanding of the correct way of pouring cream topping. Extract 2 comes from a farming situation where some organic fertilizer (chicken manure) needs to be mixed into soil. Here, the focal gesture is used to check understanding of the mixing action.

In Extract 1, the instructor instructs Fahad to pour cream topping onto the pie (line 8). The instruction is designed as a *multimodal gestalt* composed of verbal, gestural, and material resources (Mondada, 2014b). Linguistically, it is recognizable as a complete turn both syntactically and prosodically: It consists of the passive declarative form of the verb "to pour" (*kaadetaan*), the object of the pouring action in sentence-initial position (*se*, "it") and the location (*siihe(n)*, "there") indexed with demonstrative pronouns. The linguistic component is accompanied by the instructor's right-hand movement toward the pie, marking the pie as the focus of attention (Figure 1). The instructor and Fahad stand next to each other and gaze toward the pie (line 8). In this way, they form a shared embodied participation framework, i.e., they display visual and cognitive attention toward each other, the gesture, and the structure in the physical surroundings that is made relevant by the instructor's gesture (Goodwin, 2000, 2007; Goodwin & Goodwin, 2004).

Extract 1. Pouring the cream topping

*INS gestures, gaze
 +FAH gestures
 ^FAH gaze

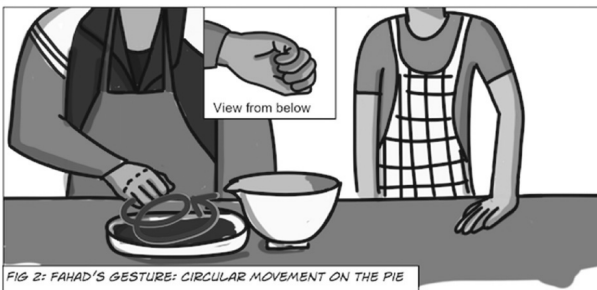
08 INS: *sit se #kaa^detaan sii*he.
then it is poured there
 RH twds pie-----
 fah ^gaze down twds pie--->
fig #fig.1

09 (.)+#(.)^(0.4)
 -fah +moves RH over pie in circular movement--->
 fah -->^turns gaze twds INS--->
 fig **#fig.2**

10 INS: *joo+ ^sit #sillee et menea* (joka paik+kaa.)
yes so that (it) goes everywhere
 *raises hands,
 rolls them over-----*
 fah -->+
 fah -->^gaze down--->>
 fah

+picks up bowl,
 pours in
 circular movement--->>

fig **#fig.3**



The focal depictive gesture is performed by Fahad and initiated a micropause after the instruction (line 9, Figure 2). Fahad's right hand is positioned sideways, fingers bent toward the palm of the hand, thumb resting on them, in a position that is used to hold an object (i.e., in *palm opposition*, see Streeck, 2009, p. 48). The hand moves in a circle over the pie dish, near the rim (Figure 2). The gesture is enacted close to the pie, in the position from where the topping will be poured. After initiating the gesture, Fahad directs his gaze toward the instructor, signaling that the gesture is used as a social action inviting reaction from the instructor (line 9).

The instructor treats Fahad's gesture as seeking confirmation and thus orients to it as a candidate understanding of her preceding instruction. She confirms Fahad's gestural depiction with *joo* ("yes") and by verbalizing that the topping is supposed to be spread evenly on the pie which is also implicated in her co-occurring depictive gesture (line 10, Figure 3). This verbalization shows her interpretation of Fahad's gesture as a request for confirmation for his understanding of pouring the topping evenly on the pie. After the confirmation, Fahad picks up the bowl and starts pouring (line 10).

In Extract 2, the gardening instructor instructs Sahba and her co-farmer (not visible in the images) to mix chicken manure into soil. The instruction is designed as a multimodal gestalt: It is formulated with a modal verb in the second-person plural (*voitte*, "you can") combined with the main verb referring to the instructed action (*sekoittaa*, "to mix") and naming the relevant substance (*sen kakan*, "that poop") (line 6). The instructor also moves both arms in front of her chest in a circular manner, depicting the action of mixing (lines 6–9, Figure 4). The gesture is indexed verbally with the adverb *näin* ("like this") (line 7). The main verb, *sekoittaa*, and the stroke of the depictive mixing gesture are delayed until Sahba gazes at the instructor, and they share a mutual orientation to each other (line 6).

Extract 2. Mixing the chicken manure

```
*INS gestures, gaze
+SAH gestures, gaze

06 INS:  ++voitte (0.3)*(.)*+(.) *sekoit#taa sen kakan
          you can                mix          that poop
          *>>takes 1 step backwards
          -----*
          *>>gaze down-*gaze twds SAH--->09
          *.....*both hands,
          circular movement 5 times--->09
sah      +>>gaze down-----+gaze twds INS--->10
sah      +>>RH twds bucket--+RH grasps bucket handle--->
fig      #fig.4

07      sinne mullan se+kaan    +näin.+#
          there amongst the soil like this
-sah     +.....+LH circular movement 3 times--->09
sah     -->+RH lifts bucket
fig     #fig.5

08      (0.6)*(. )
ins     *nods once

09 INS:  *jo+
          yes
          -->*gaze down---->>
          -->*
sah     -->+
```

10 (0.3)+(.)*(.)+(0.4)
 sah -->+gaze down--->
 ins *lifts bag
 sah +walking--->
 11 SAH: kiitos
 thank you



The focal depictive gesture is performed by Sahba (line 7, Figure 5). She starts preparing for the gesture while the instruction is still unfolding, and the stroke overlaps with the last word of the instruction. Sahba's gesture is a left-hand circular movement in the air. She thus recycles the instructor's gesture movement. Sahba's gesture becomes understandable as depicting mixing and checking understanding in relation to the previous instructive action and the materials (manure, soil) relevant to the situation. Sahba is looking at the instructor while gesturing, thus inviting a response. The instructor responds with a minimal confirmation (line 9), which indicates that she treats the gesture as a CU. After the confirmation, Sahba starts walking to the greenhouse (line 10), where she then mixes the manure into the soil.

Extracts 1 and 2 demonstrate the basic features of the sequences in our data set, where depictive hand gestures are used as candidate understandings seeking confirmation. The recurrent features are the following:

- (1) Virtually all the trouble-source turns in the collection are *multimodal gestalts* (Mondada, 2014b) composed of verbal, gestural, and material resources feeding into the action formation and ascription (Levinson, 2013) of the instruction. The instructions recurrently involve depictive gestures and project a complying manual action as the relevant next (see also, Mondada, 2014a). Linguistically, the instructions are designed with modal verbs, making them sound like suggestions (see Extracts 2, 3, 5). In addition, the instructions overwhelmingly use forms that do not include person marking (such as the passive in Extracts 1, 4, 5, and zero-person construction in Extract 3).
- (2) The gestures are oriented to as candidate understandings of the previous instruction by their recipient. They are composed of gesture form and movement, which both contribute to action ascription. The gestural depictions are closely connected to their environment and the relevant materials (Goodwin, 2007): The assembling of the fingers often depicts holding an object that is relevant for the realization of the instructed action, and the hand is moving close to the objects that are relevant to the depicted action. The depictive gestures also recycle gestural elements from the preceding instruction.
- (3) The gestural CUs ($n = 21$) are performed early in transition spaces. The gesture strokes appear in slight overlap¹ with the trouble-source turn ($n = 5$), following the trouble-source turn immediately ($n = 7$), after a micropause² ($n = 6$), or after a slightly longer pause, but no more than 0.8 seconds ($n = 3$). The slightly longer pauses appear in situations where the gesture presents

¹That is, overlapping with the last word at the maximum.

²That is, a pause of 0.2 seconds at the maximum.

a meaning not intended by the instructor, i.e., a “wrong” understanding in the instructor’s view (see Extract 5). The gesture preparations and strokes were identified in relation to the rest position: During the preparation, the hand(s) move away from their current position. The preparation leads to a stroke characterized by hand shapes and movements that are “better defined” compared to the surrounding hand motions and figures (see Kendon, 2004, pp. 111–112).

- (4) The gestural CUs are typically followed by the instructor’s confirmation ($n = 18$). The instructed action takes place after the instructor has confirmed the gestural candidate understanding. In three cases, the CUs are corrected (see Extracts 4, 5).
- (5) The participants orient their bodies and gaze toward each other, thus forming a shared embodied participation framework. They also gaze toward their gesturing hands.

The importance of the shared embodied participation framework

Gestures can implement social actions only if participants see them and orient to them as relevant. Extra work is sometimes needed to draw the recipient’s attention to the gesture. Extract 3 demonstrates the importance of the shared embodied participation framework (Goodwin, 2000) for the recognition of gestures as social actions.

In the extract, Fahad is preparing leavened bread. The instruction is located at an activity juncture and signals that Fahad is now allowed to proceed to the next phase of the ongoing task, namely, to spread some oil on the bread. The instruction (lines 10–11) is verbally designed as a zero-person construction with a modal verb in the third-person singular (*voi pistää*, “(0) can put”). The main verb *pistää* (“to put”) does not specify the way the oil should be added on the bread. The gestural component of the instruction is a right-hand sideways movement on chest level, palm facing downwards (Figure 6).

The focal gestural CUs are performed by Fahad in lines 11–13, 14–16, and a CU with a verbal component in lines 18–20.

Extract 3. Brushing the bread with oil³

```
+FAH gestures
^FAH gaze
*INS gestures
~INS gaze

10 INS:  ~^sii*hen voi vähän ~sitä
          (x) can put a little of that
          ~>>gaze twds recipe~gaze to left--->
          *RH from right to left 3 times--->
          fah  ^>>gaze twds INS--->

11      ryp~siöl#jyy pistää pin~*^ta+^an?+
          canola oil on ((the bread))
          ---~gaze twds FAH-----gaze to left
          fah      ---*turns, walks away--->15
          fah      ---^gaze down
          fah      ---^gaze twds INS--->
          -fah      +...+LH moves back and forth
                   3 times over tray--->13

          fig      #fig.6

12      (0.4)
```

³GIFS illustrating parts of this episode is available on the publisher’s website page for this article.

13 INS: ^e#liikkä +nyt se lop+pu
so now it's finished
fah -->^gaze down--->
fah +walks closer to INS--->
fah -->+
fig **#fig.7**

14 siit sun purkista nii (o^do+ta,^+)
from your pot so (wait)
fah -->^gaze twds INS
-----^gaze down--->
-fah +...+LH back and forth
twice over tray--->16

15 (0.5)#^(.)
fah -->^gaze twds INS--->
fig **#fig.8**
((INS returns around here))

16 INS: ^~*siittä voit pistää* vähän,
that you can put a little bit
~gaze down
*puts oil bottle
on table-----*
fah -->^gaze down--->
fah -->+puts tray on table--->

17 (.)

18 FAH: +mitä^#
what
→ -->+RH back and forth on tray 5 times--->20
fah -->^gaze twds INS--->
fig **#fig.9**

19 (0.6)

20 INS: ^*joo *ote+taan suti~* (.) siihen+
yes let's take a brush (.)
*RH swings twds
bread*RH index finger points to right
-----*
~gaze to right
*turns to right, walks away--->21
fah -->^gaze down
fah -->+lifts and lowers
oil bottle-----+

21 (6.9)
((FAH organizes utensils. INS returns around here))

22 INS: sä voit vähän sitä ke^vyesti
you can a bit (brush) that lightly
fah ^gaze twds INS' hands

23 ~*tällä~* (.) su#tia siihe*
with this (.) brush on it
~gaze twds FAH
-----~gaze down--->
*moves brush right to left twice in the air
-----*brush back and forth on bread
3 times-----*puts brush on table
fig **#fig.10**

24 (0.6)

25 FAH: joo?
yes

26 INS: * (=tuota) *
(that)
*RH index finger touches bottle
-----*

27 (.)
((FAH takes oil bottle and brush,
starts spreading oil on bread))



In this sequence, Fahad attempts three times to check his understanding of how to apply the oil. These attempts are not successful because the participants do not achieve an embodied participation framework that allows mutual visual access to the focal gesture. The instructor does not observably orient to the first gestures: The first time she is turning away to leave (line 11), and the second time, she looks down (line 16).

In the focal gesture, Fahad recycles the horizontal movement that was visible in the instructor's gesture. However, he does the movement with his wrist, hand dangling downwards, and switches the direction of the movement into back and forth. His fingers are organized differently compared to the instructor's: The thumb, forefinger, and middle finger are pinched together (lines 11–13, 14–16, Figures 7, 8) in a way that looks like grasping a rather small and lightweight object (i.e., *side opposition*, see Streeck, 2009, p. 48). The gesture is done close to the bread. Based on the design, the gesture seems to depict and specify at least two aspects that the instructor will later address in her response: How the oil should be “put” on the bread (hand movement) and whether a tool is needed in the process (finger position). Thus, Fahad offers for confirmation his proactive understanding of how the instructed action should be performed (cf. Kurhila, 2006, pp. 188–194).

Importantly, Fahad adjusts the embodied participation framework by a recurrent gaze pattern in all three uses of gesture (see Goodwin, 2007; Streeck, 2009): He first gazes toward the instructor (lines 10, 14, 15), then glances at his hands around the onset of the gesture (lines 11, 14, 16), and lastly, looks back at the instructor (lines 11, 15, 18). In this way, Fahad monitors his interlocutor's focus of attention and points to his hands as relevant for the ongoing action. These independent gestural CUs are timed to occur early: Their preparations are done simultaneously with the last syllables of the instructions, and the gesture strokes occur immediately in transition spaces after the instructions (lines 11, 14). However, Fahad does not manage to solicit the instructor's attention during the first two attempts, relying only on visual resources. Consequently, Fahad's next turn (lines 18–20, Figure 9) consists of verbal and gestural resources. The audible component *mitä* (“what”) serves to attract the instructor's attention and indicate the presence of trouble (Drew, 1997). The gestural component is a similar movement of the downward open palm. Together the gesture and the word *mitä* (“what”) seek confirmation for his understanding of how to apply the oil. This time the gesture stroke is maintained until the instructor starts formulating her response, thus accentuating the response's relevance and solving the interactional trouble (see Floyd et al., 2016).

The instructor attends to Fahad's gesture only after the third attempt. She confirms Fahad's gestural CU by an affirmative particle *joo* and a very subtle mirroring brushing gesture (line 20). Then she verbalizes the need of a brush and leaves to find one (line 20). The repair solution appears in lines 22–23 in an upgraded format (Hauser, 2019): After Fahad has expressed trouble in understanding, the instructor modifies her original gestural instruction into a more distinct depiction. This specification is sequentially prompted by the features visible in Fahad's gesture: The instructor incorporates the utensil to be used, holds it with a pinch, and moves the brush back and forth on the bread, recycling the hand position and direction from Fahad's gestural candidate understanding (Figure 10). Also, the verb *pistää* (“to put”) is replaced with the more precise verb *sutia* (“to brush”), and the oil bottle is indexed with touch (lines 23, 26).

Extract 3 illustrates that for gestures to be treated as social actions, they have to be timed carefully and seen by the recipients. The extract also elucidates the gaze pattern of looking at one's hands when starting to gesture and then orienting the gaze back to the interlocutor. In this extract, the independent gestural CUs are timed to occur early in transition spaces, the preparation phase occurring simultaneously with the last word of the previous turn. The instructor's attention, however, is not properly secured, and therefore the gestural actions are not acknowledged as CUs during the first two attempts. The extract also illustrates how

detailed the depictive gestures' design is. The depiction in the candidate understandings is done with a specialized hand shape: The assembling of the fingers contributes to the meaning and reveals the participants' embodied knowledge of the cooking action. The depiction also gets its precise meaning from the proximity of the material resources tied to the actual cooking task.

The role of tools and ingredients for action ascription

The gestural candidate understandings in our data set are typically confirmed. In other words, the understanding that they present for confirmation is accepted as the correct understanding by the instructor. However, there are three cases in our collection in which the understanding presented by the gestural CU is corrected. Such sequences illustrate how carefully the participants attend to the gestures (see also Arnold, 2012). In addition, they exemplify how the gestures are connected to the participants' embodied knowledge and evolving understanding of the ongoing cooking procedure.

Extract 4 illustrates a situation in which the instructor treats the gestural candidate understanding as presenting a partially incorrect understanding of the instructed task. Fahad is instructed to sprinkle breadcrumbs on a beetroot casserole. During the sequence, he produces several candidate understandings. The focal gesture is in lines 10–12, and other CUs with co-speech gestures in lines 13–14, 18, 26–27.

Extract 4. Sprinkling breadcrumbs⁴

```
+FAH gestures, gaze
*INS gestures, gaze

05 INS:  *+nyt sit*te.+
          now next
          *gaze twds breadcrumb bag--->
          *puts spoon on table
          *RH twds bag
  fah    +gaze twds spoon
          +gaze twds bag--->

06      (0.7)
07 FAH:  sit*te.
          next
  ins    -->*gaze twds FAH--->

08      (.)
09 INS:  *korppu*jauhoja+ (.)*(.) ri#*potellaan
          breadcrumbs          are sprinkled
          *shows bag to FAH
          -->*gaze down-----*gaze twds FAH--->
          *RH, open palm fingers down,
          moving to right over
          casserole, fingers
          waving--->
  fah    -->+gaze down
  fah
  fig    +freeze of body posture--->12
          #fig.11
```

⁴GIFs illustrating parts of this episode are available on the publisher's website page for this article.

10 siihen pin*nal*+le,+
 there onto the surface
 -->*

 *opens bag
 -fah +...+RH, fingers down,
 extended thumb, foref., middlef.
 circular movement twice--->

11 (.)*(.) #**+(0.4)#+(0.3)
 ins -->*gaze twds FAH's
 hands*gaze twds FAH--->
 fah -->+gaze twds INS--->
 fah -->+holds gesture--->
 fig **#fig.12**
 fig **#fig.13**

12 INS: *ei *pal+*joo.+ (.) #hyvin o*hut ker+ros.
 not much a very thin layer
 *shakes head
 *gaze twds INS hands----*gaze twds FAH--->
 *,,,,,,,RH forefinger, thumb close
 together, slight horizontal movement--->
 fah -->+freeze released
 fah -->+gaze twds INS hand---+gaze twds casserole--->18
 fig **#fig.14**

13 (.)*+(.)
 ins -->*

 +RH, open horizontal palm once over casserole--->

14 FAH: o:*kei tule vähän,+
 okay comes a litte bit
 -->+

ins -->*gaze down--->20

15 (.)+(.)
 fah +grasps casserole w both hands, shakes--->22

16 INS: joo,
 yes

17 (1.1)

18 FAH: bäällä,+
 on top
 -->+gaze twds INS--->

19 (.)

20 INS: juu*+ vain *siihen päälle.
 yes just there on top
 -->*gaze twds
 FAH----*gaze down--->
 fah -->+gaze down

21 (.)

22 FAH: °okei°+
 -->+

23 (5.8)
 ((INS gives bag to FAH.
 FAH starts opening, INS leaves.))

24 FAH: okei +ää Eila? (.) +mä op- (0.3)
 okei NAME-F I
 +gaze twds INS+gaze down--->26

25 +tarkkaa vä+hän jos +m- ymmärrän ja
 check a bit if I understand and
 +RH moves--+RH twds spoon
 -----+picks up spoon

26 ei ymmärrä (0.6)+(.)*(.) vä#hän kaik+ki (.)+
not understand a bit all
+RH w spoon, circular
movement twice on
casserole-----+
ins -->+gaze twds INS--->
fig *gaze twds FAH's hands--->29
#fig.15

27 +päällä#* (0.3) +mel+#kein sant*ti
on top almost a centimeter
-->+gaze twds hands
---+gaze twds INS--->30
+RH towards casserole
-----+RH, forefinger, thumb
close together--->28
ins *RH twds bag-----*takes bag
fig **#fig.16**
fig **#fig.17**

28 (0.3)+
fah -->+

29 INS: *mä näytä*
I show
-->*gaze FAH *gaze down--->

30 (.)+(.)
fah +gaze down--->>

31 FAH: aaha?

32 (0.8)*(2.7)
ins *sprinkles from bag--->37

33 FAH: aa,ha#
fig **#fig.18**

34 (.)

35 INS: näi
like this

36 (0.7)

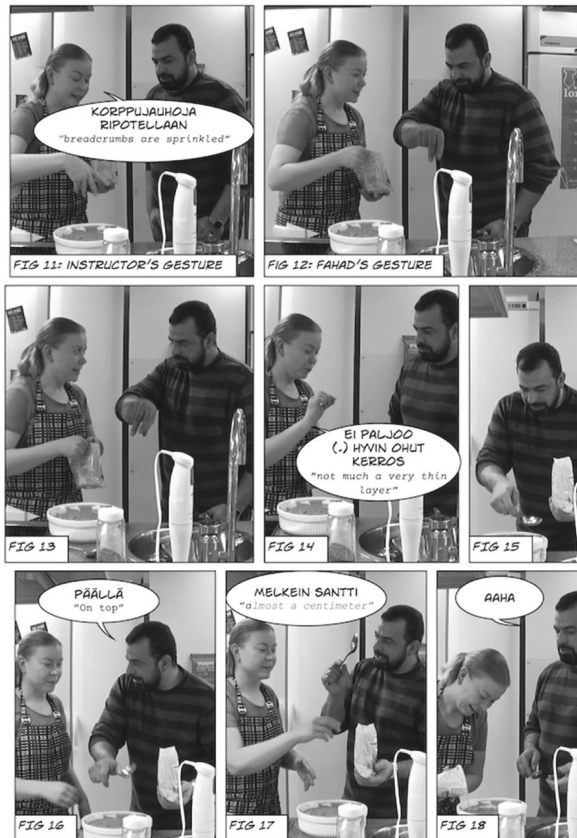
37 FAH: *(sel*vä) melkein santti,
all right almost a centimeter
ins -->*gaze twds FAH--->
ins -->* *gives bag to FAH

38 (.)

39 INS: hehe*hehehe
*starts walking away--->>

40 FAH: =*ookei?
okay
ins -->*gaze down--->>

41 (.)+
+spoon to bag, starts to
sprinkle--->>



The instruction in Extract 4 is a multimodal gestalt composed of verbal and gestural resources and the use of gaze as a pointer. The instructor first places a spoon on the table then presents the bag of breadcrumbs, naming it (*koppujauhoja*, "breadcrumbs") in sentence-initial position (lines 5, 9). She then refers to the action using a passive verb form *ripotellaan* ("are sprinkled") and indicates the location with a demonstrative pronoun combined with a noun in the allative case, *siihen pinnalle* ("there onto the surface"). The verbal component is accompanied by a depictive gesture that is initiated prior to the verb and indexed with gaze (lines 9–10, Figure 11). The gesture is a linear, right-hand movement over the casserole with the fingers straightened downward and a wiggling movement of the wrist. The gesture has visual similarity to the action of sprinkling. The gesture trajectory is adapted to the physical features of the environment (see Goodwin, 2007) and done precisely over the casserole. The instructor monitors Fahad's gaze orientation, looking at him at the beginning and end of her turn, making sure they share an embodied participation framework.

Fahad initiates a depictive gesture simultaneously with the last syllable of the instruction (lines 10–12). The gesture stroke is a circular movement, and the fingers are organized differently compared to the instructor's gesture: The thumb, forefinger, and middle finger are extended downward with a small space in between (Figures 12, 13). Fahad's assembling of fingers does not clearly depict sprinkling; rather, the stationary fingers and the circular movement resemble a stirring action. At the onset of the gesture, Fahad looks at his hands (line 9), then toward the instructor, who has glanced at his hands, and mutual gaze is

established at the end of Fahad's gesture (line 11, Figure 13). In this way, the participants adjust the embodied participation framework to assess whether each has seen the gesture in its material environment.

The instructor treats Fahad's gestural CU as presenting a partially incorrect understanding of the sprinkling action, namely, of the amount of the breadcrumbs: She shakes her head and says *ei paljoo* ("not much," line 12). Next, she specifies that there should only be "a very thin layer" (*hyvin ohut kerros*, line 12) of breadcrumbs sprinkled on the casserole. She depicts the layer with a horizontal movement of the thumb and forefinger positioned close to each other (Figure 14). This response evidences that the instructor has interpreted Fahad's gesture for a precise meaning.

Following this correction, Fahad grasps the casserole with both hands (line 15) and verbalizes his understanding that there should be only a small amount of breadcrumbs added on top of the casserole (line 18; *bäällä*, "on top"). This is confirmed by the instructor (line 20).

Despite the instructor's specifications, Fahad does not proceed into sprinkling. Instead, he solicits the instructor to check his understanding once more and expresses the need for a specific measurement (lines 24–27, Figures 15–17). This illustrates how understanding intertwines with previous experience of cooking. Notably, Fahad's understanding is also guided by the nearby material objects. He has looked at the bag of breadcrumbs and the spoon (line 5) and treats the spoon as relevant for the instructed action by picking it up. He shows his understanding of using the spoon by incorporating it into the gesture-speech CU (lines 26–27, Figures 15–17). The instructor responds to Fahad's CU with an explicit demonstration of sprinkling the breadcrumbs (lines 29–37, Figure 18; see also Stukenbrock, 2014). This response showcases the importance of embodied knowledge for understanding cooking instructions, since Fahad claims understanding only after the demonstration. He does this with a firm, emphatic *aaha* (line 33, Figure 18), indicating that the demonstration has changed his previous understanding and the anticipated course of action (Koivisto, 2017).

Example 4 sheds light on how the material environment and previous knowledge of cooking activities shape understanding of instructions and are reflected in the gestural CUs. The trouble in understanding is related to the unfamiliarity of the word "to sprinkle" but even more to the embodied understanding of performing a sprinkling action. The hand shapes and movements by the instructees reveal understanding or nonunderstanding of the instruction, and these features are attended to for a precise meaning by the instructor (see also Arnold, 2012).

Next, we move on to a deviant case which makes visible, through a breakdown of mutual understanding, the importance of sequential, material, and activity contexts for the understanding of depictive gestures as CUs. Extract 5 is the only sequence in our collection where the instructee (Rami) offers for confirmation an understanding that is completely different from what the instructor has meant. In the extract, Rami and the instructor are not on the same sequential track: The instructor's turn is a suggestion for tasting, but Rami treats it as an instruction for the next cooking action (stirring the soup), which is displayed in his depictive gesture seeking for confirmation. The incongruity of the participants' actions creates a situation in which the participants have trouble in ascribing the right actions to each other's turns.

The instruction is a suggestion to taste the cold tomato soup and assess whether some spices should be added (lines 1–2, Figure 19). As the instructor articulates the verbal component of the instruction, she moves her right hand, holding a spoon, toward Rami (line 2). She also produces a vague swinging movement with the spoon. The focal gestures show how Rami has trouble in ascribing an action to the instructor's turn (lines 3, 5, 12, 19; see also Levinson, 2013).

Extract 5, tasting the soup⁵

+RAM gestures, gaze
 *INS gestures, gaze

01 INS: *maistaa?⁶ (.)+(.) +tarvitseeko jotain makua? (0.3)
taste does (it) need some flavor
 *>>gaze twds RAM--->05
 *>>holds spoon
 ram +gaze twds spoon
 ----+gaze twds INS--->

02 +tai mau*steita?#*
or spices
 -->*RH twds RAM, swings spoon
 -----*
 ram -->+gaze twds spoon--->
 fig #fig.19

03 (.)+(.)
 -ram +RH, fingers closed,
 circular movement 3 times--->

04 INS: haluatko# +mais+taa?+
do you want to taste
 ram -->+gaze twds INS--->
 ram -->+....+RH takes spoon--->
 fig #fig.20

05 (0.4)+*(0.4)*(.)
 ram -->+gaze down--->
 -ram -->+RH circular movement over dish
 3 times w spoon--->
 ins -->*gaze down--->
 ins *another spoon from LH to RH
 -----*

06 RAM: #(teken)?+
(I do)
 -->+gaze twds INS--->12
 -->+
 fig #fig.21

07 (.)*(.)
 ins -->*gaze twds RAM--->

08 INS: *j[oo
yes

09 RAM: [+mitä*+
what
 ins -->*gaze down--->
 ins *RH lifts spoon
 -----*
 ram +RH turns spoon
 -----+

10 (0.4)*(0.3)
 ins -->*gaze twds RAM--->17

⁵A GIF illustrating parts of this episode are available on the publisher's website page for this article.

⁶The beginning of line 1 is not analyzable because the video recording begins from here.

11 INS: mitä
 what

12 (.)+(0.4)+(0.4)#+(.)
 ram -->+gaze twds spoon--->
 ram +headshake
 → +RH, 1 circular movement
 w spoon, over dish,
 2 headshakes
 -----+
 fig **#fig.22**

13 INS: *kau+*ha#
 ladle
 *spoon to LH
 ----*RH circular movement twice--->15
 ram -->+gaze twds INS--->17
 fig **#fig.23**

14 (0.7)

15 RAM: *+mitä (.) mitä sinä sano(a) (.)
 what what you say
 +repeated headshakes--->
 ins -->*

16 minä en tiedä,+
 I don't know
 -->+

17 (.)*(.)
 ins -->*gaze down--->19
 ins *RH spoon over dish--->
 ram +gaze down--->

18 INS: mais#tetaan (.) ja* ny +ku tää
 let's taste and now that this
 -->*RH swings spoon--->
 ram -->+gaze twds INS---->
 fig **#fig.24**

19 on *viä puh+das #+tää lu*sikka joo+*
 is still clean this spoon yes
 -->*gaze twds RAM--->21
 -->*
 nods twice
 →ram +.....+RH spoon close
 to mouth-----+
 ram -->+gaze down--->
 fig **#fig.25**

20 RAM: =+aaa mai[ste+#taan
 oh let's taste

21 INS [*maistetaan
 let's taste
 ram +lifts chin+
 ram +spoon to soup--->>
 ins -->*gaze down--->>
 ins *spoon to soup--->>
 fig **#fig.26**



Rami has glanced at the spoon during the first part of the instruction (line 1). A micropause after the instruction, Rami launches a gesture that recycles the instructor's right-hand circular movement and finger position of holding a lightweight object (line 3, Figure 20; *side opposition*; see also Extract 3). During Rami's gesture the instructor reformulates the verbal turn into an interrogative *haluatko maistaa* ("do you want to taste"), prompting tasting (line 4). At this point, Rami looks at the instructor, takes the spoon, and produces an upgraded repeat (Hauser, 2019) of the circular gesture—this time with the spoon over the soup container (lines 4–6, Figure 21). By incorporating the spoon into the gesture and performing it over the soup, the depiction is made more explicit. It seems that Rami relies on the cooking context and the spoon to infer the meaning of the instructor's turn: In this context, spoons are regularly used for stirring. After the gesture, Rami gazes toward the instructor and adds a nonstandard verbal component *teken* (line 6), which might be a combination of the third-person singular form *tekee* of the verb *tehdä* ("to do/to make") and the first-person suffix *-n*.

The upgraded gestural repetition together with gaze and a verbal addition pursue a response from the instructor. The instructor provides a minimal confirmation (line 8), but Rami treats it as insufficient. He verbalizes the presence of trouble with an open type repair initiator *mitä* ("what") and turns the spoon in his hand, indexing trouble in understanding what he is supposed to do with the spoon (line 9). The instructor leans forward and reacts with the same open type repair initiator, indicating trouble in hearing or general attentiveness (line 11). Rami indexes the suspended spoon

with a prolonged gaze, repeats the circular movement over the soup, and shakes his head (line 12, Figure 22). The suspension together with the head shake and slightly puzzled facial expression signal continued trouble in understanding (Floyd et al., 2016). The instructor produces a similar gesture and says *kauha* (“a ladle”), thus orienting to the object and not the action (lines 13–15, Figure 23). Eventually, Rami shakes his head repeatedly while verbalizing his nonunderstanding and allocating the problem to the instructor’s speech (lines 15–16).

The instructor responds with a turn in which she foregrounds the verb *maistetaan* (“let’s taste”) to sentence-initial position (line 18). This makes the turn a more explicit instruction, indicating that both the instructor and Rami are to taste the soup. She also moves the spoon closer to the soup and then back close to herself, which bears a visual resemblance to tasting (Figure 24). However, the gesture is not produced as a defined action to look at: There is no indexing gaze pattern, and the depiction is not completed with bringing the spoon close to the mouth.

When the instructor and Rami share mutual gaze, Rami produces a more complete depiction of tasting by bringing his spoon close to his mouth and mimicking the tasting action simultaneously with the instructor’s further explanations (line 19, Figure 25). This time the instructor confirms Rami’s gestural candidate understanding immediately (line 19)—she interrupts her ongoing turn and prioritizes solving the interactional trouble. Rami signals delayed understanding by the discourse particle *aa*, indicating grasping something that was previously unclear (Heritage, 1984; Koivisto, 2015). The particle together with Rami’s repetition of *maistetaan* indicate that he is familiar with the word *maistaa*. Rami immediately proceeds to tasting (lines 20–21, Figure 26).

All in all, this extract supports our analysis of the relevance of the sequential position for understanding the depictive gesture and the action implemented by it. Here, Rami’s gesture is unexpected for the instructor because it introduces an action that was not projected by her prior turn. This shows in the instructor having trouble understanding Rami’s gestural CUs. What follows is a long repair sequence in which the trouble in understanding is gradually resolved.

Summary and discussion

In this article, we have analyzed depictive gestures that are used to present a candidate understanding of the preceding action for confirmation. The analysis has shown that depictive gestures acquire their meaning and function as other-initiations of repair in a complex way. The relevant factors in this are: (a) the gesture’s design, i.e., the form and movement of the gesture in relation to the material resources and objects in the situation; (b) the gesture’s specific position and timing in the ongoing sequence; (c) the embodied participation framework, including participants’ body positions and gaze patterns; and (d) the participants’ shared (or not shared), partly embodied knowledge and understanding of the broader activity context, including their familiarity with the ingredients and dishes-in-the-making. In the following, we summarize the findings connected to these factors.

Our analysis has shown how the techniques of depicting are both independent and context-dependent. The gestures are independently recognizable in that they draw on shapes of hands, assemblance of fingers, and hand movements that are recognizable as referring to the depicted actions in themselves. However, the gestures get their specific meaning in relation to the material environment and the sequential context of the preceding turn with its verbal and gestural features. The tools and ingredients made relevant in the situation guide the understanding of the gestures connected to them and in some sense can also be understood to work as instructions on their own (Garfinkel, 2002).

The focal depictive gestures recycle elements from the preceding instruction (Extract 2) or develop and modify the gestural elements to offer a more elaborate candidate understanding of the instructed action (Extracts 1, 3, 4, 5). The gestures are performed close to the items relevant to the instructed action, and the gesture trajectory is often adjusted to the shapes in the environment (e.g., over the dish and following the edges of the container, Extracts 1, 3, 4, 5). This helps to make the gestural depictions

more precise in the context. For example, a left-to-right movement can be transformed into a back-and-forth movement that is more suited to the shape of the bread-in-the-making, and an open palm can be reformed into a finger position used to hold a lightweight object (Extract 3).

It is worth noting that the investigated depictive gestures exhibit features that are typically associated with pointing gestures: Their understanding is intrinsically intertwined with the material resources in the physical environment, meaning that they are environmentally coupled with the situationally relevant tools and ingredients (Goodwin, 2007). In previous research, gestural depiction has not been widely studied in relation to the material ecology of analyzed interactions. Our analysis underlines the importance of studying depictive gestures in relation to their material environment. The analysis provides evidence that even though gestures might be understandable to some extent through their design, the environment and activity context offer an important grounding point for (gestural) meaning making when doing practical actions.

The sequential position of the depictive gestures without co-occurring speech is central in guiding action ascription: The focal gestures in our collection are performed in a position where complying second action is expected and thus produced instead of that action (see also Mondada, 2014a). Because of this, these gestures are easily recognizable as actions seeking confirmation.

The analysis demonstrated that the depictive gestures used as candidate understandings are carefully timed to occur early in transition spaces following the trouble-source turn. The preparation (Extracts 3, 4) and sometimes the gesture stroke (Extract 2) occur simultaneously with the preceding verbal turn or a micropause after (Extracts 1, 5), supporting previous research showing that embodied OIRs are initiated swiftly (Kamunen, 2019; Kendrick, 2015b; Oloff, 2018; Seo & Koshik, 2010). This provides further evidence that embodied OIR formats differ from their verbal counterparts, which typically occur after noticeable gaps (Kendrick, 2015b; Schegloff et al., 1977). In our collection, longer gaps (max. 0.8 seconds) are rare and found only in situations where the manual instructed action is observably unexpected for the instructee (Extract 5). However, since seeing the gesture is necessary for understanding the action it implements, gestural CUs might be delayed from the immediate position after the trouble-source turn because of lack of mutual gaze (Extract 5).

Our analysis has illustrated the importance of mutual visual access to the gesture and the coparticipant for understanding independent gestures as social actions. The participants monitor each other's gaze orientation and position their gestures to moments of mutual gaze (Extracts 3, 5), in this way securing the embodied participation framework (Goodwin, 2000, 2007; Goodwin & Goodwin, 2004). The depictive gestures are indexed as relevant for the ongoing interaction with a recurrent gaze pattern of switching gaze from the coparticipant to one's own gesturing hands around the onset of the gesture and then back to the coparticipant to invite a response (especially Extracts 3, 5; see also Streeck, 2009).

In addition, the activity context of farming and cooking makes relevant the epistemic positions of the participants. The instructions and depictive gestures are embedded in a context where certain manual actions are expected and understandable, depending on whether the participants have previous knowledge and embodied understanding of the manual tasks, ingredients, and dishes. Our analysis illustrated how the activity context, objects, and understanding of their uses guide understanding, and how the possible trouble is related to asymmetry in knowledge about the ongoing cooking procedures (Extracts 4, 5). For example, an instruction is not understood when the instructed action is unexpected in the local context, and thus the instructee ends up suggesting another action that would be more commonly done with the tool relevant in the instruction (Extract 5). Sometimes the participants also offer for confirmation understandings involving meanings that are not made explicit in the instructions: The depictive gesture might orient to the use of a tool (Extract 3) or specify the location where the cream topping should be poured (Extract 1). This shows that the participants draw conclusions of the instructions also based on their previous knowledge and experience of cooking.

Altogether, the collection analyzed here illustrates that depictive gestures function as an accurate, quick-to-understand resource that responds to the contingencies of the practical activity context. We have shown how depictive gestures can be used independently to present restricted OIRs. This result complements previous research on other-initiations of repair analyzing embodied practices that are

used as open type repair initiators (Mortensen, 2016; Oloff, 2018; Seo & Koshik, 2010). Based on our analysis, we suggest that the depictive gestures acquire their specific meaning in connection to their material ecology and exact sequential positioning. It may also be that materially complex environments motivate gesturing when the material resources are used to achieve complex actions. This idea is in line with the observation that in our data set, the gestural CUs are more frequent in the kitchen environment than in the farming interactions (on gesture-speech turns in the kitchen, see also Mondada, 2014a; Stukenbrock, 2014). It also resonates with the analyses by Olsher (2004, p. 242), who notes that material dimensions can foster opportunities for using partially gestural utterances. These observations and the fact that depictive gestures as other-initiations of repair have not been systematically analyzed before suggest that different contexts may afford and make relevant different ways of initiating and carrying out repair. Consequently, even though repair phenomena are widely studied in CA research, there is a need for deeper understanding of the organization of repair practices in various material contexts.

Disclosure statement

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

ORCID

Anna-Kaisa Jokipohja  <http://orcid.org/0000-0002-4147-0223>

Niina Lilja  <http://orcid.org/0000-0003-0360-1584>

References

- Arnold, L. (2012). Dialogic embodied action: Using gesture to organize sequence and participation in instructional interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), 269–296. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.699256>
- Clark, H. H. (2016). Depicting as a method of communication. *Psychological Review*, 123(3), 324–347. <http://dx.doi.org/10.1037/rev0000026>
- Dingemans, M., Blythe, J., & Dirksmeyer, S. T. (2014). Formats for other-initiation of repair across languages: An exercise in pragmatic typology. *Studies in Language*, 38(1), 5–43. <https://doi.org/10.1075/sl.38.1.01din>
- Drew, P. (1997). “Open” class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28(1), 69–101. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)89759-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)89759-7)
- Floyd, S., Manrique, E., Rossi, G., & Torreira, F. (2016). Timing of visual bodily behavior in repair sequences: Evidence from three languages. *Discourse Processes*, 53(3), 175–204. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.992680>
- Garfinkel, H. (2002). Instructions and instructed actions. In H. Garfinkel (Ed.), *Ethnomethodology's program* (pp. 197–218). Rowman & Littlefield.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Goodwin, C. (2007). Environmentally coupled gestures. In S. D. Duncan, J. Cassell, & E. T. Levy (Eds.), *Gesture and the dynamic dimension of language: Essays in honor of David McNeill* (pp. 195–212). John Benjamin.
- Goodwin, C., Goodwin, M. H. (2004). Participation, and A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222–244). Blackwell.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse: A study of learners of French and Swedish*. Lund University Press.
- Haakana, M., Kurhila, S., Lilja, N., & Savijärvi, M. (2016). Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Virittäjä*, 120(2), 255–293.
- Hauser, E. (2019). Upgraded self-repeated gestures in Japanese interaction. *Journal of Pragmatics*, 150, 180–196. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.04.004>
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 299–345). Cambridge University Press.
- Hsu, H.-C., Bröne, G., & Feyaerts, K. (2021). When gesture “takes over”: Speech-embedded nonverbal depictions in multimodal interaction. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–23. doi:10.3389/fpsyg.2020.552533.
- Jokipohja, A.-K. (2022). Kieltä kokkauksen lomassa. Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset. In N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja, & T. Tapaninen (Eds.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet* (pp. 61–94). Vastapaino.

- Kamunen, A. (2019). How to disengage: Suspension, body torque, and repair. *Research on Language and Social Interaction*, 52(4), 406–426. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1657287>
- Keevalik, L. (2013). The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. *Research on Language and Social Interaction*, 46(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/08351813.2013.753710>
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- Kendrick, K. (2015a). Other-initiated repair in English. *Open Linguistics*, 1(1), 164–190. <https://doi.org/10.2478/opli-2014-0009>
- Kendrick, K. (2015b). The intersection of turn-taking and repair: The timing of other-initiations of repair in conversation. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00250>
- Kita, S. (2000). How representational gestures help speaking. In D. McNeill (Ed.), *Language and gesture: Window into thought, language, and action* (pp. 162–185). Cambridge University Press.
- Koivisto, A. (2015). Displaying now-understanding: The Finnish change-of-state token *aa*. *Discourse Processes*, 52(2), 111–148. doi:10.1080/0163853X.2014.914357
- Koivisto, A. (2017). Utta tietoa vai oivallus? Eräiden dialogipartikkeleiden tehtävistä. *Virittäjä*, 121(4), 473–499. <https://doi.org/10.23982/vir.59297>
- Kurhila, S. (2006). *Second language interaction*. John Benjamin.
- Kurhila, S., & Kotilainen, L. (2020). Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. *Linguistics and Education*, 56, 100807. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100807>. Article 100807.
- 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. <https://doi.org/10.1111/gec3.12123>
- Levinson, S. C. (2013). Action formation and ascription. In T. Stivers & J. Sidnell (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 103–130). Wiley-Blackwell.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Mondada, L. (2014a). Cooking instructions and the shaping of things in the kitchen, and M. Neville (Ed.), *Interacting with objects: Language, materiality, and social activity* (pp. 199–226). John Benjamin.
- Mondada, L. (2014b). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Mondada, L. (n.d.). *Conventions for multimodal transcription*. Retrieved October 1, 2021, from https://mainly.sciences.conf.org/conference/mainly/pages/Mondada2013_conv_multimodality_copie.pdf
- Mori, J., & Hayashi, M. (2006). The achievement of intersubjectivity through embodied completions: A study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics*, 27(2), 195–219. doi:10.1093/applin/aml014
- Mortensen, K. (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), 34–57. <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1126450>
- Müller, C. (2014). Gestural modes of representation as techniques of depiction. In C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, & S. Tessendorf (Eds.), *Body, language, communication. Volume 2: An international handbook on multimodality in human interaction* (pp. 1687–1701). De Gruyter.
- Oloff, F. (2018). ‘Sorry?’/‘Como?’/‘Was?’: Open class and embodied repair initiators in international workplace interactions. *Journal of Pragmatics*, 126, 29–51. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.002>
- Olsher, D. (2004). Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 221–245). Continuum.
- Preston, A., Balaam, M., & Seedhouse, P. (2015). Can a kitchen teach languages? Linking theory and practice in the design of context-aware language learning environments. *Smart Learning Environments*, 2(9), 1–19. <https://doi.org/10.1186/s40561-015-0016-9>
- Schegloff, E. A. (1984). On some gestures relation to talk. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 266–296). Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382. <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041>
- Seo, M.-S., & Koshik, I. (2010). A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2219–2239. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.01.021>
- Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. In T. Stivers & J. Sidnell (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 77–99). Wiley-Blackwell.
- Skedsmo, K. (2021). How to use comic-strip graphics to represent signed conversations. *Research on Language and Social Interaction*, 54(3), 241–260. <https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1936801>
- Streeck, J. (2009). *Gesturecraft: The manu-facture of meaning*. John Benjamin.
- Stukenbrock, A. (2014). Take the words out of my mouth: Verbal instructions as embodied practices. *Journal of Pragmatics*, 65, 80–102. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.017>

JULKAISU II

**Demonstrating and checking understanding. Bodily-visual resources in
action formation and ascription.**

Anna-Kaisa Jokipohja

Journal of Pragmatics 2023, 210 s. 87–108.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2023.03.018>

**Julkaisu on lisensoitu Creative Commons Attribution 4.0
International License CC-BY 4.0 DEED**



Contents lists available at ScienceDirect

Journal of Pragmatics

journal homepage: www.elsevier.com/locate/pragma

Demonstrating and checking understanding – Bodily-visual resources in action formation and ascription[☆]



Anna-Kaisa Jokipohja

Tampere University, Faculty of Information Technology and Communication Sciences, Pinni B, Kanslerinrinne 1, FI-33014, Finland

ARTICLE INFO

Article history:

Received 18 November 2022

Received in revised form 16 March 2023

Accepted 25 March 2023

Available online 11 April 2023

Keywords:

Multimodal conversation analysis

Bodily-visual resources

Action ascription

Intersubjectivity

Repair organization

ABSTRACT

This article uses multimodal conversation analysis to investigate bodily-visual resources in action formation and ascription. The focus is on next actions that bring understanding to the interactional surface either through demonstrating or checking understanding. The data come from instructional cooking and gardening activities organized for adult immigrants. The analysis shows how bodily-visual resources systematically couple with confident actions of demonstrating and tentative actions of checking understanding, and are oriented to as distinguishing between them. Checking understanding is characterized by immobility of bodily-visual actions, whereas demonstrating understanding is characterized by a continuous flow of bodily-visual actions. The analysis contributes to research on embodiment in action ascription, and more specifically the role of embodiment in showing understanding and in dealing with trouble in understanding. The article also introduces a novel way to use graphic transcripts to represent the temporal progression of bodily-visual actions and spoken turns. The data are in Finnish with English translations.

© 2023 The Author(s). Published by Elsevier B.V. This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

This article uses multimodal conversation analysis (CA) to investigate the role of bodily-visual resources in action formation and ascription in manual cooking and gardening activities. The analytic focus is on next actions that bring understanding to the interactional surface by expressing an explicit understanding of the previous talk. While action ascription is one of the central themes of conversation analytic investigations (Deppermann and Haugh, 2022; Levinson, 2013), understanding of embodiment in action ascription is still emerging (cf. Goodwin, 2017; Mondada, 2014; Piirainen-Marsh et al., 2022). This article seeks to contribute to this line of research by showing that the lamination (Goodwin 2013, 2018) of bodily-visual resources is central to action ascription.

Here, expressing an explicit understanding refers to social actions that focus on and show different degrees of understanding. Showing understanding can be linguistically and bodily framed in two ways: either as a confident demonstration of understanding, or a tentative checking of understanding. Thus, certainty of understanding is investigated as an interactional achievement and publicly observable bodily-visual behavior. The analysis shows that bodily-visual resources systematically couple with actions of demonstrating and checking understanding and frame them as confident or tentative. In turn, the recipients orient to the bodily-visual resources as distinguishing between these actions.

Through investigating action formation from a profoundly multimodal point of view, the paper aims to contribute to previous research in three ways. First, it demonstrates that bodily-visual resources are used to distinguish between closely-related social actions of demonstrating and checking understanding: they are the key components in expressing (un)certainly and orientation to either the progressivity or discontinuity of sequences and courses of action. Second, the analysis contributes to

[☆] This manuscript has not been published elsewhere, nor has it been submitted simultaneously for publication elsewhere.

E-mail address: anna-kaisa.jokipohja@tuni.fi.

research on repair organization by elucidating how bodily-visual resources are deployed in candidate understandings, a specific type of other-initiation of repair used to check understanding (see also Jokipohja and Lilja, 2022). Third, the analysis illustrates how bodily-visual displays of understanding are structured temporally, and how they provide a comprehensive, underlying structure for the unfolding of the whole sequence.

2. Multimodal resources in demonstrating and checking understanding

In this section I will visit previous research on understanding in interaction. First, I will consider understanding embedded in sequentially relevant next actions versus making the state of shared understanding explicit by expressing an understanding of the previous talk. Second, I will discuss previous research on demonstrating and checking understanding and the use of embodied resources in the design of these actions. Third, I will consider the role of embodiment in distinguishing between social actions.

2.1. Embedded and explicitly expressed understanding

Understanding is an elemental aspect of everyday interaction. It is constantly reflected in an embedded way in sequentially relevant next actions (Koschmann, 2011; Macbeth, 2011; Mondada 2011; Sacks et al., 1974; Schegloff, 1992). Each turn reveals how the speaker has understood the previous turn (in CA, referred to as “next-turn proof procedure”; Sacks et al., 1974). More recently, a growing body of research has examined how understanding is displayed and monitored continuously in a multimodal way (Hindmarsh et al., 2011; Mondada, 2011). Understanding can be bodily-visually embedded in the progression of action, for example when shifting gaze to a pointed object, or producing a sequentially appropriate manual action after an instruction (Hindmarsh et al., 2011; Mondada, 2011). Studies also document bodily arrangements used to display understanding, e.g., nods, or raised eyebrows with a change-of-state token (Gudmundsen and Svennevig, 2020; Heritage, 1984; Mondada, 2011).

In this article, the focus is on social actions that bring understanding to the interactional surface either as confident demonstrations of understanding, or tentative checkings of understanding. Demonstrations of understanding are interactional moves exhibiting “something which proves the understanding” of the previous turn (Sacks, 1992, p. 252), for example resaying “the same thing in different words” (Schegloff, 1992, p. 1310, 1311). Checkings of understanding resemble demonstrations of understanding: they show understanding of the previous talk, but this understanding is framed as tentative, and offered for confirmation. Because of this, understanding checks are often analyzed as other-initiations of repair (see e.g., Kurhila, 2006; Schegloff et al., 1977).

We know that embodied resources can be used without accompanying talk as open type repair initiators (Drew, 1997), which indicate the presence of interactional trouble without singling out the source and type of trouble. Repair on the previous turn can be initiated through head pokes and tilts (Seo and Koshik, 2010), gaze shifts (Kendrick, 2015), lifted eyebrows with simultaneous head movements or freezes (Kendrick, 2015; Oloff, 2018), or cupping the hand behind the ear (Mortensen, 2016). Depictive gestures can also be used as candidate understandings offered for confirmation, and elaborate meanings can be depicted gesturally without accompanying talk (Jokipohja and Lilja, 2022).

Other studies have shown that embodied actions can accompany verbal other-initiations of repair. Holds of body posture, movement, hand gestures, gaze, or facial expressions (Floyd et al., 2016; Hömke et al., 2022; Li, 2014; Mondada, 2011; Sikveland and Ogden, 2012), or disengaging from ongoing manual activity and twisting the upper body toward the interlocutor (Kamunen, 2019) display orientation to unsolved interactional trouble. In turn, releasing the hold is oriented to as indicating arriving at a shared understanding (Floyd et al., 2016; Sikveland and Ogden, 2012). In addition, gesture holds have been associated with initiating forward-oriented repair, e.g. using gesture holds and gaze as invitations to help in word searches (Matsumoto and Canagarajah 2020; on gaze, see also Oittinen, 2022), or gesture holds as floor-holding devices prior to and during word searches (Oittinen, 2022).

The boundaries between the social actions of demonstrating and checking understanding are not clear. Rather, all demonstrations of understanding also check understanding to some extent, since they invite the prior speaker to confirm or deny the articulated understanding (Heritage, 1985, p. 102), and likewise, understanding checks demonstrate understanding e.g., by highlighting or summarizing the central point of previous talk. Earlier studies have pinpointed the difference between these in “the level of confidence” (Kurhila, 2006, p. 160) with which these utterances are framed linguistically. In Finnish, candidate understandings typically indicate the tentativeness with interrogative elements, either a grammatical polar question structure, or a particle indicating inference (Haakana et al., 2016; Kurhila, 2006; on similar results across languages, see Dingemanse et al., 2014). In case of declarative formatting, the tentative tone is derived from the context and the epistemic positions of the participants (Heritage, 2013; Korpela, 2007).

This study contributes to the research on demonstrating and checking understanding by illustrating how bodily-visual resources are used in expressing different levels of certainty and in distinguishing between closely-related social actions of demonstrating and checking understanding.

2.2. Embodiment distinguishing between social actions

Embodied resources have been investigated extensively in situ, as integral parts of multimodal gestalts, in which “a web of resources” is mobilized to format an action (Mondada, 2014; Piirainen-Marsh et al., 2022) and “laminates” it with different semiotic resources (Goodwin, 2013, 2018). However, fewer studies have focused on analyzing how embodiment systematically distinguishes between social actions.

Rossano et al. (2009) have suggested that gaze patterns may vary according to the social action the participants are accomplishing – for example questioners are more likely to gaze towards their interlocutor than question recipients. Especially questioning actions dealing with prior talk, such as initiating repair or requesting for confirmation, are likely to involve speaker gaze. Generally, gaze is seen to signal increased expectancy for response (Heath, 1986; Stivers et al., 2009), and sometimes to mobilize a response (Stivers and Rossano, 2010), while sequence completion typically involves withdrawal of gaze (Rossano, 2005).

Some studies suggest that prosodic features may distinguish between social actions. For example, change-of-state tokens delivered with rise-fall pitch are connected to displaying “now-understanding” in many languages, showing that prosodic features are crucial in determining epistemic claims conveyed by particles (Betz and Golato, 2008; Heinemann, 2016; Koivisto, 2015). Also action internal intensity levels have been suggested: a wider pitch range indicates a bigger cognitive shift (Koivisto, 2015) or a prosodically marked information receipt treats the prior turn as newsworthy (Koivisto and Sorjonen, 2021). In addition, rising intonation has been shown to be a common way in many languages to signal questioning (Stivers et al., 2010). Goodwin (2013, 2018) has demonstrated that almost identical lexical utterances, when uttered prosodically differently, construct different actions (see also Benjamin and Walker, 2013; Walker and Benjamin, 2017; Weiste and Peräkylä, 2014).

This study supports and complements the findings of earlier research. It offers new insights on the organization of embodiment in manual and mobile activities, and as a key component in action ascription, i.e., distinguishing between social actions.

3. Materials and method

The dataset comprises video recordings of 36 events within an NGO-led urban gardening project for immigrants in Finland (44 h, spanning over 17 months, 18 h of cooking data and 26 h of gardening). The project aimed at promoting newcomers' integration into Finnish society through offering hands-on guidance on how to grow vegetables in Finnish weather conditions, and how to prepare Finnish dishes. Each time one to two Finnish (first language) speaking gardening or cooking instructors were present. Finnish being the only language shared by all participants, it was used extensively in the activities, and occasionally oriented to in terms of language learning (Jokipohja, 2022). However, the interactions were not pedagogically designed as language learning activities (cf. Kurhila and Kotilainen, 2020; Preston et al., 2015).

Instances of the focus phenomenon (social actions which bring understanding to the interactional surface either through demonstrating or checking understanding) were collected from five beginning second language speakers of Finnish who engaged in the activities most often during the project. The collection consists of 96 sequences (see Table 1), including altogether 130 social actions that either check or demonstrate understanding. The actions were analyzed according to the principles of multimodal conversation analysis (Mondada, 2018) and identified based on “next-turn-proof procedure” (Sacks et al., 1974): the following turns indicate whether the interactants orient to the actions as demonstrating or checking understanding. However, the numbers presented in Table 1 should be treated as suggestive since expressing different levels of certainty forms a continuum instead of clear-cut categories.

Participants have given consent for the use of the video-recordings for research purposes, and permission to present unedited images. Names are pseudonyms. The analyses are presented in detail following multimodal transcription conventions developed by Mondada (2018, n.d.), and complemented with graphic transcripts (the comic-strip format, see Laurier, 2014; Skedsmo, 2021) to provide a more general overview of the unfolding of the sequences. The comic-strips consist of panels (panel = one individual frame/image). Images in the panels are screenshots from the video, and verbal turns are inserted as speech bubbles (Laurier, 2014; Skedsmo, 2021). In this way, the comics provide better access to the bodily-visual actions and material resources in the analytic focus, while highlighting the progression of action.

Table 1
The distribution of sequences and interactional moves between participants.

Participant pseudonym	Number of sequences	Number of checkings of understanding	Number of demonstrations of understanding
Fahad	47	56	20
Talal	16	5	11
Aswad	13	10	3
Rami	11	11	5
Hussein	9	7	2
In total	96	89	41

Additionally, building on Laurier (2014), Skedsmo (2021), and Mondada (2018, n.d.), I introduce a new way to use graphic transcripts to represent the temporal progression of bodily-visual actions and spoken turns – something that is in the analytic focus of this article, and traditional comic-strip format does not capture.

The part that I have added to the comic-strip format is the box under the images (see Fig. 1). In the box, the focal participants' bodily-visual actions are described on separate lines. This embodiment line gives an overview of how bodily-visual actions unfold relative to one another (from left to right) and in relation to talk in the panels. The way of presenting the unfolding of embodied actions is adapted from Mondada (2018, n.d.). For the purposes of this article, only the beginning Finnish speakers' (the focal participants') bodily-visual actions are described in the graphic transcripts (one participant per extract). The comics are made in Power Point (see also Skedsmo 2021). See Fig. 1 for a more detailed account on how to read the graphic transcripts.

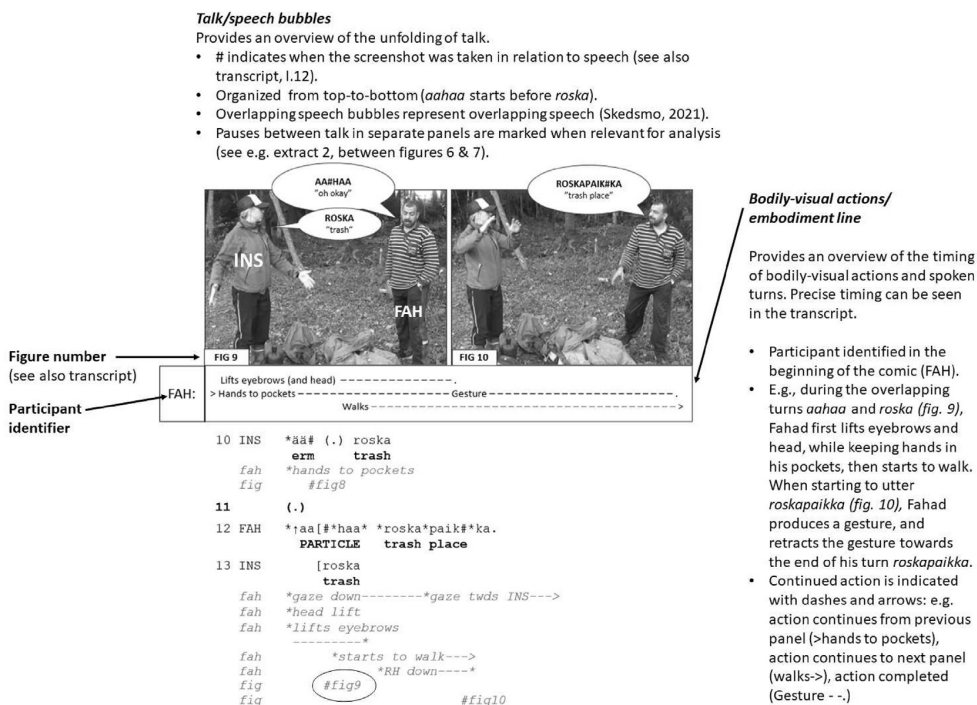


Fig. 1. Instructions on how to read the graphic transcripts.

The social actions under scrutiny here are next actions which responsively build on preceding talk, producing interpretations, summaries, or paraphrases of it (Kurhila, 2006). These responsive actions are designed through the lamination (Goodwin 2013, 2018) of different interactional resources, constituting complex multimodal gestalts (Mondada, 2014). In the data, the beginning speakers of Finnish rarely use conventional linguistic resources, such as interrogative elements, to frame their understandings as tentative or confident. Instead, they use bodily-visual resources to do this.

4. Analysis: bodily-visual resources in demonstrating and checking understanding

The analysis to follow shows how bodily-visual resources are oriented to as distinguishing between the actions of demonstrating and checking understanding. Section 4.1 focuses on illustrating the bodily-visual design of checking understanding, while Section 4.2 illustrates the bodily-visual design of demonstrating understanding. In the last Section 4.3, the analysis centers around the overarching organization of bodily-visual displays of understanding through the unfolding of an extended repair sequence. The analysis targets the temporal and sequential organization of these understanding-related displays.

4.1. Bodily-visual resources coupled with checking understanding

When checking understanding, the focal participants bring understanding to the interactional surface but frame it as epistemically tentative. The analysis shows that participants deploy distinct bodily-visual resources in less confident actions that are oriented to as checking understanding.

Extracts 1 and 2 illustrate that understanding checks are characterized by immobility – holds of gesture and posture and suspension of gaze and manual activity – which make visible the breakdown of intersubjectivity and invite response (Floyd et al., 2016; Hömke et al., 2022; Mondada, 2011; Sikveland and Ogden, 2012). Trouble is also displayed with facial expressions, such as frowning (extract 2), as well as prosodically with lower pitch and flat intonation contour (extract 2).

Extract 1 comes from a cooking course. Aswad is peeling carrots and the cooking instructor tells him to rinse the carrots after peeling them (l.7–12; fig. 1). In line 13 and fig. 2, Aswad checks his understanding of this instruction by pointing towards the sink while holding one carrot in his hand (on similar use of depictive gestures without co-occurring talk, see Jokipohja and Lilja, 2022). This embodied candidate understanding is bodily-visually coupled with features indicating tentative understanding: suspension of manual activity (peeling), and a hold of body torque, gaze and pointing gesture that indicate the need for extra attention on the trouble-source turn before complying with the instruction (on body torque, see Kamunen, 2019).

The instructor treats Aswad's action as showing partially incorrect understanding – suggesting rinsing the carrots one by one – which she corrects by saying that it would be better to peel and rinse the carrots all at once (l.14–18; figs.3–5).

Extract 1. Rinsing

Symbols used throughout the analysis:

*Focal participants' embodiment

+Instructors' embodiment

07 INS: sitte ku ne on kuorittu ni kannattaa
when they have been peeled it is good

08 aina viä huhtasta ne,
always to rinse them

09 (.)*(.)*(0.4)
 asw *gaze right
 ---*gaze left/down--->

10 INS: vedessä, (.) [mutta tota voit ensin kuo#ria
in water but erm you can first peel

11 ASW: [°okei,°
 fig #fig1

12 INS: kaikki ja sitte viimesenä tehdä sen,
them all and then lastly do it ((rinse))

13→ (0.7)*(.)*(.)*#(.)+
 asw *gaze sink
 -----*gaze INS--->
 asw *points to the right--->14
 asw *lowers chin--->14
 asw *turns torso twds INS--->17
 ins +gaze ASW--->
 fig #fig2

14 INS: joo +mut *sä voit kuo- kuori ensin kaik#ki,
yes but you can pee- peel all of them first
 +touches carrots--->
 asw -->*gaze down--->>
 asw -->*
 fig #fig3

15 (.) +jätät vaikka ne tähän
you can leave them here
 +touches kitchen counter--->

16 [odottamaan #ni,+
to wait so

17 ASW: [*oke oke oke,
okay okay okay
 -->+
 asw -->*turns twds kitchen counter>>
 asw -->*puts carrot on table
 fig #fig4

18 INS: sitte *tota (.) vii#mesenä voi sitte huhtasta ne.
then well (.) lastly you can then rinse them
 asw *takes new carrot
 fig #fig5

The pointing gesture (l. 13–14; fig. 2) is coupled with bodily-visual behavior characteristic for checking understanding. Aswad displays trouble with his face: he lowers his chin and keeps this position, which results in “looking from under the eyebrows”.¹ This facial expression, along with the pointing gesture and gaze towards the instructor, are held until the instructor

¹ In addition to indicating trouble, this head movement might also be used to pointing towards the sink.



starts to respond (l.14; fig. 3; Floyd et al., 2016; Sikveland and Ogden, 2012). Furthermore, the repair sequence is framed by body posture: Aswad turns his torso towards the instructor (l.13; fig. 3) and sustains this posture until trouble is solved (l.17; fig. 4; Kamunen, 2019; Li, 2014). The holds indicate increased orientation to the interactional trouble and to the relevance of response (Kamunen, 2019). Once the trouble is solved, Aswad shifts orientation from the instructor to peeling the carrots.

Sequentially, the point is initiated after a longer pause (l.13) and successively responded to (l. 14). The delayed timing contributes to the overall sense of immobility. The instructor orients to Aswad's understanding check as requiring attention – she waits for Aswad to finish his action and does not answer in overlap. The instructor confirms Aswad's understanding of rinsing with *joo/yes*, but corrects Aswad by advising that he should peel all of the carrots before rinsing them (l.14–18; figs.3–5). In this way, she gives the same instructions again in a formatting that is clearer and more direct: she uses an imperative form *kuori ensin kaikki/peel all of them first* (l.14; fig. 3), and gives the instructions in chronological order: first peel all of them, then rinse (l.18; fig. 5).

The next extract (2) illustrates another case with trouble-indicating facial expressions, and the suspension of gesture, posture, gaze, and manual activity when checking understanding. The example shows the participants in motion and illustrates that movement is also suspended during the handling of interactional trouble and resumed when shared understanding is reached. In addition, the extract exhibits the use of lexical items and suggests that tentative understanding is expressed with prosodic features: flat intonation contour and low pitch.

Extract 2 comes from the gardening dataset. Fahad is sweeping the floor in a classroom after planting seeds (see extract 3). At the beginning of the extract, Fahad stops sweeping the floor, asks the instructor how long it takes for the lettuce to sprout, and walks next to the instructor (l.1–2). The instructor answers (l.4; fig. 1) and continues to explain that the flowerpot should be placed in a cool place (l.6–8; fig. 2). Fahad's facial expressions display trouble early on (l.4; fig. 1 onwards), and it seems that he has incorrectly assumed the flowerpots should be placed outdoors and not indoors. The instructor continues by explaining how the plantings should be placed in relation to the window and radiator (l.22-26). Fahad stays next to the instructor until the trouble is solved (l. 27; fig. 11). In this fashion, the repair sequence is framed by a hold of body posture and suspension of

movement (compare with the body torque in extract 1). Fahad checks his understanding multiple times during the repair sequence (l.10–14, 18; figs. 3–5, 7).

Extract 2. Growing lettuce

```
>>FAH sweeps the floor--->
01 FAH: *↑onko sa+latti tarvi *pitkä (.)
        does the lettuce need a long (.)
        *gaze twds INS--->06
        *stops sweeping, walks--->
        *RH up--->
        ins          +gaze FAH--->
02      pitkä aika jos *tule.
        long time if come
        --->*forefinger up--->
03      (.)
04 INS: *ei kovin.*öö ehkä:* yksi# viikko.
        not very (long) er maybe one week
        fah -->*RH down
        fah          -->*stops
        fah          *frowns--->08
        fig          #fig1
05      (.)
06 INS: ja *viileäs*sä.
        and in (a) cool (place)
        fah          *gaze to left
        -----*gaze INS--->18
07      (.)
08 INS: ei kuu#massa.          ei ikkunalaudalla.
        not in (a) hot (place) not on the windowsill
        fig          #fig2
09      *(.)
        fah -->*eyebrow lift--->18
        fah          *head lift--->11
10→FAH: ↓aaa,#          [*tar*vii ↓siäl#lä.
        (PARTICLE) needs indoors
11 INS:          [vaan viileässä
        but in (a) cool (place)
        fah          -->*head tilt to right side--->18
        fah          *RH away to right--->14
        fig          #fig3          #fig4
12      (0.2)
13 INS: joo,
        yes
14→FAH: ↓k[eit*#tiö esimerkki,
        kitchen example
15 INS: [pois
        away
        fah          -->*
        fig          #fig5
16 INS: öö mutta ei kuu#massa.
        er but not in a hot (place)
        fig          #fig6
17      (0.5)
18→FAH: *↓aa:, *(.) *ei tarvi# nyt *ulkona.
```

(**PARTICLE**) do not need outdoors now
 -->*gaze shifts-----*gaze INS--->
 -->*chin lift--*head movement--->20
 -->*frown-----*eyebrow lift--->20
 *RH up, rolls--->
 fig #fig7

19 (.)*(.)
 fah -->*gesture retraction--->

20 INS: ei ulko*na vielä.*#
not outdoors yet
 fah -->*home position
 fah -->*head straight, eyebrows down--->26
 fig #fig8

21 FAH: °a[a okei, °
(PARTICLE) okay

22 INS: [mut#ta (.) esimerkiksi ↑ikkuna.
but for example window
 fig #fig9
 ((two lines omitted; INS walks to window))

25 INS: ei ↑patterin vieressä.
not next to the heat radiator

26 *(.) sil#loin on liian lämmin.
then it's too warm
 fah -->*head up-->
 fah #fig10

27 FAH: *aaha, #
(PARTICLE)
 -->*head/gaze down--->
 *grasps the dust broom
 *steps, walks>>
 fig #fig11

FIG 1 EHKÄ YKSI# VIIKKO
"maybe one week"

FIG 2 JA VIILEÄSSÄ (.) EI KUU#MASSA EI IKKUNALAUDALLA
"and in (a) cool (place) (.) not in (a) hot (place), not on the windowsill"

FAH: Stands still (after walking to this spot)>>
Gaze INS ----- Gaze left – Gaze INS ----->
Frowns ----- Lifts eyebrows ----->
Lifts head ----->

FIG 3 AAA#
"oh"

FIG 4 TARVII SIÄL#LÄ
"needs indoors"
VAAN VIILEÄSSÄ
"but in a cool place"

FIG 5 KEIT#TIÖ ESIMERKKI
"kitchen example"
POIS
"away"

> Stands still >>
> Gaze INS >>
> Keeps eyebrows lifted >>
> Keeps head lifted ----- Head tilt to right ----->
Gesture ----->

FIG 6 ÖÖ MUTTA EI KUU#MASSA
"er but not in a hot (place)"

FIG 7 AA (.) EI TARVI# NYT ULKONA
"oh okay (.) do not need outdoors now"

> Stands still>>
> Gaze INS ----- Gaze shifts ----- Gaze INS ->
> Keeps eyebrows lifted ----- Frown- -- Eyebrow lift ----->
> Keeps head tilted to right----- Chin lift -- Head movement ----->
Gesture ----->



First Fahad checks understanding (1.9–14; figs. 3–5) of whether the flowerpots should be placed inside (*tarvii sisällä/needs indoors*,² perhaps in the kitchen (*keittiö esimerkki/kitchen (for) example*; 1.14). The verbal design of the turn does not indicate the level of confidence – it is the bodily-visual features and prosody which frame Fahad's understanding as tentative. Fahad indicates trouble with an eyebrow lift (Hömke et al., 2022), head movements (after lifting the chin (1.9), the head is tilted to the side (1.10; Seo and Koshik, 2010), and uttering the change-of-state token *aa* (1.10) as well as *keittiö esimerkki* (1.14) with flat intonation contour and slightly lower pitch. The bodily configuration (gaze, eyebrow lift, head, and body position) is held, indicating the relevance of response, and displaying that Fahad is still in an uninformed epistemic state (Kamunen, 2019; Li, 2014; on gaze, Rossano et al., 2009; Stivers and Rossano, 2010).

The instructor treats Fahad's understanding as partially incorrect (1.16; fig. 6). Fahad continues to check his understanding of whether the plant should be outside or inside in the spring (*ei tarvi nyt ulkona/do not need outside now*; 1.18; fig. 7). During this verbal turn, Fahad again indicates trouble with tentative prosody (relatively flat intonation contour and low pitch) and holds of gaze, lifted eyebrows, chin, and a following head position, and gesture. Fahad's turn includes gaze shifts which can be a sign of doing thinking (Goodwin and Goodwin, 1986) or related to initiating repair (Kendrick, 2015; Pajo and Laakso, 2020). The instructor treats Fahad's turns as repair initiations making a response relevant: she orients to them as interruptive and either confirms (1.13) or corrects them (1.16, 20; figs. 6 and 8) and provides relevant extra information (1.22–26, figs. 9–10). In turn, Fahad releases the holds after the instructor's confirmation (1.20; fig. 8).

Furthermore, the whole extended repair sequence is framed by suspension of movement: Fahad walks closer to the instructor (1.1–4) but stops before checking his understanding (1.4) and stays immobile until the trouble is solved (1.27; fig. 11). Fahad displays the birth of new understanding with a news particle *aaha* (Koivisto, 2017), and simultaneously looks down, grasps the dust broom, and starts walking (1.27; fig. 11). The resuming of walking projects orientation to the sweeping of the floor and suggests that the interactional trouble is solved (Kamunen, 2019; Mondada, 2018).

In conclusion, extracts 1 and 2 have illustrated that understanding checks are characterized by immobility – holds of gesture and posture and suspension of gaze, manual activity, and movement – which make visible the breakdown of intersubjectivity and invite response. Trouble is also displayed with facial expressions, such as frowning, and prosodically with lower pitch and flat intonation contour.

² *Sisällä* is a non-standard expression. Based on FAH's following turns, it is analyzed as *sisällä* ('indoors').

4.2. Bodily-visual resources coupled with demonstrating understanding

When demonstrating understanding, the focal participants bring to the interactional surface an understanding that is framed as epistemically confident. The analysis shows that there are distinct bodily-visual features that couple with confident, interactionally fluent actions and are oriented to as demonstrating understanding. However, these bodily-visual features turned out to be challenging to track and analyze, since, in part, their systematicity became visible in comparison to their problematic counterparts (checkings of understanding, Section 4.1). Consequently, the analysis in this section builds on the analytic findings concerning checking understanding (Section 4.1) to highlight and scrutinize the bodily-visual features of demonstrating understanding.

Extracts 3 and 4 illustrate that demonstrations of understanding are characterized by a continuous flow of bodily-visual actions. For example, gestures and facial expressions are produced fluently without holds, reflecting the flow of the interaction and orienting to the progressivity of action. In other words, the bodily-visual features align with the previous turn and shift the interaction forward. Understanding is displayed with facial expressions, such as a head lift followed by a nod, or a smile (extracts 3, 4; Gudmundsen and Svennevig, 2020), as well as prosodically with higher pitch and rise-fall intonation contour (extract 3, 4; Heinemann, 2016; Koivisto, 2015). Temporally, demonstrations of understanding are characterized by non-interruptive simultaneity – they overlap with the interlocutor's talk, but do not lead to interrupting the ongoing turn (extracts 3, 4). Interlocutors frequently join the demonstration by producing similar gestures (extract 4).

Extract 3 takes place in a classroom where the participants are planting seeds to grow seedlings for their greenhouses (see extract 2). The gardening instructor advises that empty plastic packages can be reused for seed planting (l.14; fig. 1). First, project

Extract 3. Plastic container

>>FAH gaze INS--->

14 INS: +↑muovirasia. (.) +↑tääki [on iha *hy#vä.
plastic container (.) this is okay too

15 ALA: [tämä rasia.
this case

ins +picks up plastic box
ins +gaze FAH
fah *nods
fig #fig1

16 (0.3)

17 INS: +tomaat+tira#sia,
tomato case
+gaze down

+gaze ALA
fig #fig2

18→FAH: *a[+aa# *↑okei.
PARTICLE okay

19 INS: [tässä on ollu tomaattia [ni kotoa,
in this there have been tomatoes so from home

20→FAH: [jos loppu.
if finished

fah *lifts head/chin, nods repeatedly--->
fah *smiling
ins +gaze Fahad
fig #fig3

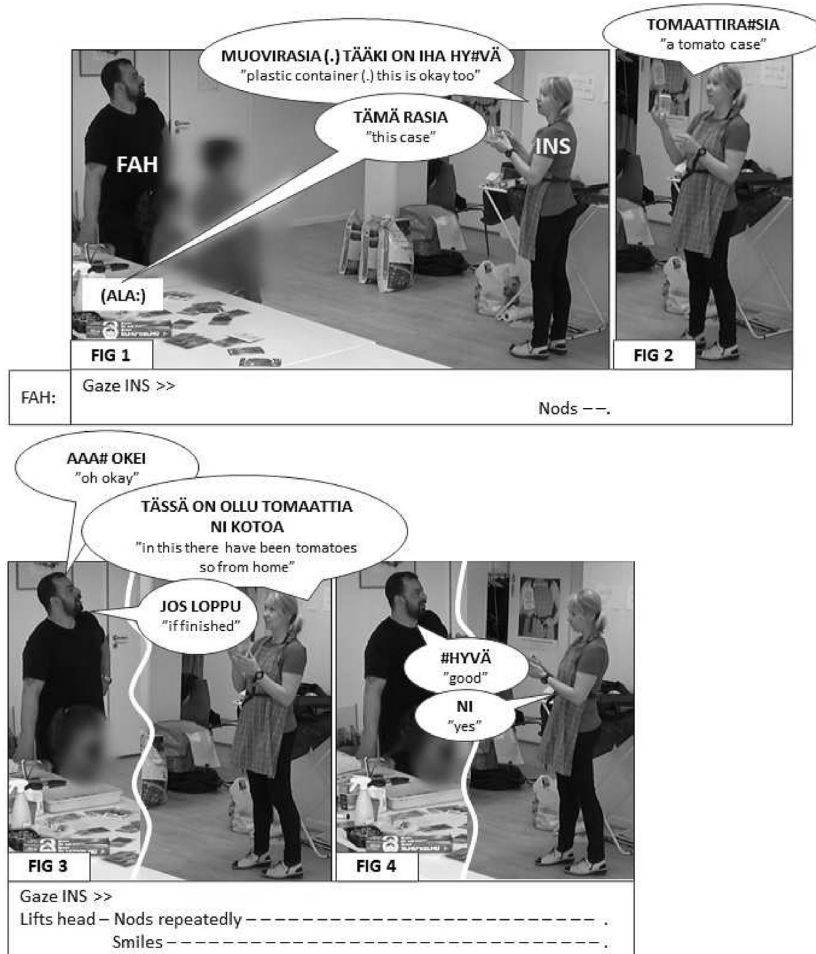
21 (.)

22→FAH: [↑#hyvä.*
good

23 INS: [ni (.) voi laittaa ↑multaa ja (.) tähän kylvää.
yes (.) you can put soil and sow seeds in this

fah -->*

fig #fig4



4

participant Alam indicates trouble with a repair initiation (l. 15; fig. 1), to which the instructor responds with an elaboration that the plastic package is in fact a used tomato case (l. 17, 19; figs. 2–3). Thus, the repair initiation makes a following display of understanding relevant. This is done in lines 18, 20–22 (figs. 3–4) when focal participant Fahad produces a demonstration of understanding coupled with bodily-visual features displaying understanding: his facial expressions are released swiftly, and the turn is initiated in overlap with the instructor's turn. The instructor treats Fahad's action as a demonstration of understanding by joining it.³

Fahad verbally demonstrates understanding (l. 18) with a comprehension particle *aa* proposing arrival at a revised understanding (Finnish change-of-state token; Koivisto, 2015), an information receipt *okei* which treats the instructor's answer as sufficient and suggests closure of the repair sequence (Koivisto and Sorjonen, 2021), and a positive assessment on the recycling (*jos loppu/if finished*, l. 20; *hyvä/good*, l. 22). The verbal turn is coupled with bodily-visual behavior characteristic for demonstrating understanding. Fahad displays understanding with a prominent head lift when uttering the particle *aa* ("a change-of-state face"; see Gudmundsen and Svennevig, 2020), smile and repeated nods (l. 18; fig. 3). He also employs a subtle rise-fall contour at the end of prosodic units (during *okei* in line 18 and *hyvä* in line 22), which has been connected to displaying now-understanding (Heinemann, 2016; Koivisto, 2015; see Gudmundsen and Svennevig, 2020 on high pitch). The bodily-visual displays form a continuous and simultaneous flow of actions: the facial expressions change swiftly, the verbal demonstration of understanding is initiated in overlap with the instructor's turn, and shared understanding is demonstrated in concert with the instructor who does not orient to Fahad's turn as interruptive.

³ The curvy line in figs. 3 and 4 indicates that the picture has been cropped in the middle.

Fahad's demonstration works to support the progressivity of action: the instructor confirms with a particle *ni* (1.23) and suggests continuation of the larger activity by following up with the previous topic (Sorjonen, 2001).

The next extract (4) illustrates how gaze and gesture are employed as a continuous flow of bodily-visual actions supporting the progressivity of action. The gestures unfold fluently without holds, and Talal withdraws gaze from the instructor quickly. Thus, Talal does not invite further elaboration on the topic, but orients to demonstrating understanding and shifting the interaction forward (Rossano et al., 2009; Rossano, 2005). In addition, the extract illustrates how understanding is verbally and gesturally demonstrated simultaneously with the instructor.

In the extract, the cooking instructor is explaining what dry yeast is by comparing it to fresh yeast (l. 6–10; figs.1–3). Before the sequence, Talal has expressed not knowing the word *kuivahiiva/dry yeast*, so there is an underlying expectation for demonstrating understanding when it is reached, done by Talal in lines 9–11 (figs.2–4).

Extract 4. Bread leavening

```

06 INS:  *tiedätkö on myös tuore hiiva,# (.)
          do you know there is also fresh yeast
          tal  *opens yeast bag--->
          fig                                     #fig1

07       se on semmonen, (0.4)*(0.3) ja tää
          it's like                               and this
          tal                                     -->*looks into yeast bag

08       *on kuiva[t#tu ja jauhet*tu mut sama mitä
          has been dried and grinded but the same that

09-TAL:  [↑aaa.*
          (PARTICLE)
          tal  *lifts eyebrows-----*
          tal  *lifts
          chin/head-----*
          fig                                     #fig2

10 INS:  käytetään *lei#vän,
          is used for bread's
          tal  *gaze INS--->
          tal  *slight eyebrow raise--->
          fig                                     #fig3

11-TAL:  ↑ni[i *leipä se #on ↑*nou#se*
          yes bread it is rise

12 INS:  [niinku nosta+tuksee, +joo,#
          like leavening yes
          tal                                     -->*gaze down>>
          tal  -->*eyebrows down
          tal  *RH open palm up-----*
          tal  *nods *nods--*
          ins  +open palms up
          ins  +nodding
          fig  #fig4 #fig5

```



In lines 8–9 (fig. 2), Talal’s demonstration begins with a “change-of-state face” (Gudmundsen and Svennevig, 2020) – displaying understanding with an eyebrow and head lift (extract 3; Mondada, 2011), and continues with a change-of-state token *aa*, delivered with a subtle rise-fall contour and high pitch. At this point (1.7), Talal looks at the yeast in the bag. This bodily and material configuration together with the change-of-state token project that Talal is already in a relatively strong epistemic position concerning what *dry yeast* is.

The main part of Talal’s demonstration of understanding (1.11; fig. 4) consists verbally of an aligning particle *nii* which treats the information as known (Sorjonen, 2001), and a verbalization of what yeast is used for (*leipä se on nouse/bread it is rise*). Prosodically the turn is produced with slightly higher pitch and a rise-fall towards the end. The bodily-visual resources form a continuous flow of actions: Talal nods repeatedly, retracts the gestural depiction of the bread leavening, and averts gaze before finishing his turn (1.11; fig. 5).

Also sequentially, the bodily-visual displays form a continuous and simultaneous flow of actions. Talal’s demonstration of understanding (1.11) collaboratively completes the instructor’s turn which is at that point unfinished (1.10). Following Talal’s initiative, Talal and the instructor construct shared understanding of the substance of *yeast* co-operatively, in concert with each other (Goodwin, 2013): understanding is made visible with simultaneous verbal explications and depictive gestures (1.11, 12; fig. 4). In this way, meaning is produced together through interbodied cooperative action (Hellermann and Thorne, 2022).

In conclusion, extracts 3 and 4 have illustrated that demonstrations of understanding are characterized by a continuous flow of bodily-visual actions – gaze, gesture and facial expressions are retracted without suspensions – which make visible the fluent nature of the interaction and orient to the progressivity of action. Understanding is also displayed with facial expressions, such as a head lift followed by a nod, and prosodically with higher pitch and rise-fall intonation contour.

4.3. Temporality: bodily-visual displays of understanding over sequences

The final part of the analysis focuses on bodily-visual displays of different degrees of understanding in an extended repair sequence. Extract 5 showcases how two participants collaboratively move from uncertainty to shared understanding. This extract will show how Fahad gradually expresses developing certainty through bodily means, and moves in space while getting closer to understanding. Fahad's embodiment, such as posture suspension, resuming mobility, or frowning, provide embodied projections which function as cues for action ascription for the interlocutor (Mondada, 2018).

In extract 5, Fahad and the gardening instructor are on Fahad's patch of land. Fahad is lifting a tarpaulin to show a broken water pump to the instructor. The instructor tells Fahad that the broken pump has to be taken to the waste station (l. 1; fig. 1). Fahad displays understanding trouble early on with holds (e.g., posture, and gaze; l. 1; fig. 1). Later he verbally announces that he does not understand (l.8; fig. 6). The trouble seems to be with the word *jäteasema/waste station*, because after the instructor reformulates it into *roska/trash* (l.10; fig. 8), Fahad demonstrates understanding with a more mundane and transparent reformulation *roskapaikka/trash place* (l.12; fig. 10). When Fahad has reached and displayed understanding, he immediately resumes mobility (walking, putting items under the tarp; l.12; fig. 11).

Extract 5. Trash place

5
01 INS: nä*mä täytyy viedä jä#tea*se*malle?
these have to be taken to the waste station?
fah *gaze twds INS--->
fah *stops putting the
tarp down--->07
fah *slight frown--->13
fig #fig1

02 (0.6)

03 FAH: *#|aaa,
(PARTICLE/HESITATION)
*mouth open--->08
fig #fig2

04 INS: nämä* (.) rau#ta (.) o*sat?
these (.) iron (.) parts?
-->*gaze down-----*gaze twds INS--->
fig #fig3

05 *(.)
fah *nods

06 INS: jä#teasemalle voi viedä ilmaseksi?
you can take them to the waste station for free
fig #fig4

07 (.)*#(0.6)*
fah *puts tarp down
-----*hands to pockets--->
fig #fig5

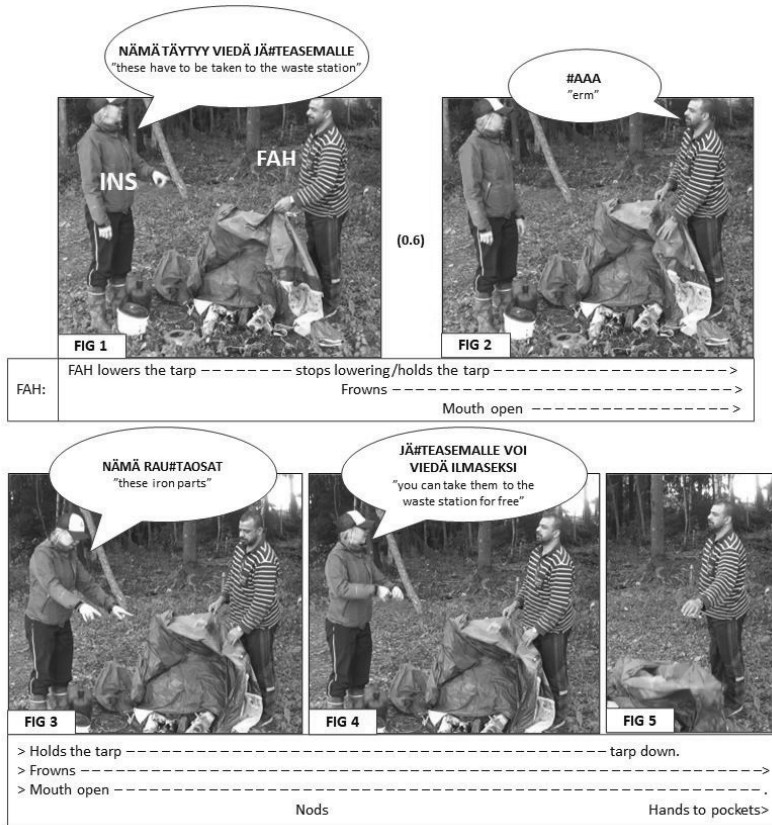
08 FAH: *°en ymmärrä mi#kä°. *haa [*ha- #hae
I don't understand what ge- ge- get

09 INS: [ää jäteasema?]
erm the waste station
fah -->*gaze down
-----*gaze twds INS--->
fah -->*-----*open palms upwards, lifts
-----*
fig #fig6 #fig7

10 INS: *ää# (.) roska,
erm trash
fah *hands to pockets
fig #fig8

11 (.)

- 12 FAH: *₁aa[#*haa* *roska*paik#*ka.
PARTICLE trash place
- 13 INS: [roska,
trash
fah *gaze down-----*gaze twds INS--->
fah *head lift
fah *lifts eyebrows
-----*
fah *starts to walk--->
fah *RH down-----*
fig #fig9 #fig10
- 14 INS: =*pa- (.) roskapaik#ka *kaatopaikka?
pla- (.) trash place land fill
fah -->*gaze down--->
fah -->*stops, bends, grasps
some items, lifts and throws--->
fig #fig11
- 15 FAH: joo?
yes
- 16 INS: niin (.) ne voi viedä# ilmai*seksi* sinne?
so (.) those can be taken there for free
fah ----->*gaze twds INS--->30
fah -->*
fah *gets up,
hands to
pockets--->
fig #fig12
- 17 (.)+(.)*(.)
ins +RH, closed, to right--->
fah *open palms away from self--->
- 18 FAH: an*#nan?+
I give
fah *moves closer to INS--->
ins -->+
fig #fig13
- 19 INS: joo* (.) eli ajat* esimerkiksi (.) ööö,
yes (.) so you drive for example (.) erm
fah -->*(gesture)
fah -->*(movement)



EN YMMÄRRÄ MIH#KÄ
"I don't understand what"

HAA- HA- #HAE
"ge- ge- get"

ÄÄ JÄTEASEMA
"erm waste station"

ÄÄ# (.) ROSKA
"erm trash"

FIG 6 FIG 7 FIG 8

> Frowns ----->
> Hands in pockets ---- Gesture ----- Hands to pockets -->

AA#HAA
"oh okay"

ROSKA
"trash"

ROSKAIPAIK#KA
"trash place"

FIG 9 FIG 10

Lifts eyebrows and head -----
> Hands in pockets ----- Gesture -----
Walks ----->

ROSKAIPAIK#KA
KAATOPAIKKA
"trash place land fill"

NIIN NE VOI VIEDÄ# ILMASEKS SINNE
"so those can be taken there for free"

FIG 11 FIG 12

> Walks ----- Stops, bends, lifts items ----- Gets up -->

AN#NAN
"I give"

FIG 13

Moves closer to INS ----->
Gesture ----->

Fahad expresses trouble early, when he starts slightly frowning at the end of the instructor's turn and stops what he was doing by not putting the tarp down but instead continuing to hold it (l. 1; fig. 1). Trouble is further displayed with a longer pause (l. 2), level intonation and low-pitched particle *aa* (cf. extract 2), a hold of open mouth and the lack of a proper response (l.3; fig. 2). The instructor replies by specifying that she is talking about the iron parts (l. 4; figs.3–4). Fahad acknowledges the instructor's specification with a nod (l. 5; fig. 3), but the frown, open mouth and immobile body posture continue to be suspended.

Next, Fahad announces non-understanding: he puts the tarp on the ground, places hands in his pockets and claims non-understanding with flat intonation (l. 7–8; figs. 5–6). Following that, he produces with a louder voice what is possibly an understanding check (not oriented to by INS) (l. 8; fig. 7): Fahad raises open palms upwards as if lifting something, and the cut-off words could refer to fetching (*hakea/to fetch*). However, Fahad is interrupted by the instructor pinpointing the word *jäteasema/waste station* as the trouble-source by repeating it (l. 9; fig. 7). Fahad thus attempted to arrive closer to understanding, but his embodied conduct continues to display non-understanding: he continues frowning and gazing towards the instructor and resumes the immobile body posture of “clearly-not-doing anything”: he puts hands in his pockets and positions himself as a listener (l.10; fig. 8; Streeck, 2018).

The instructor responds by replacing *jäte/waste* with *roska/trash* (l.10; fig. 8). This leads to Fahad providing proof of understanding with a verbal reformulation *roskapaikka/trash place* (l. 12; figs. 9–10), confirmed by the instructor's repetition (l. 14; fig. 11). The achievement of new understanding is hearable in Fahad's news particle *aahaa* (l.12, fig. 9 with a confident higher pitch, see section 4.1). The change of state is also gradually observable in Fahad's facial expression, when he goes from trouble indicating frowning (l.1; fig. 1) into lifting eyebrows and the head when he reaches understanding, and then into a neutral eyebrow and head position (l.13; fig. 9; extract 2; Gudmundsen and Svennevig, 2020). Understanding is also bodily visible in how Fahad immediately orients to the continuation of activity and not the instructor: Fahad glances at the instructor, walks to the other side of the tarp, produces a gesture without a hold, and starts to lift and throw some items under the tarp (l.12–14; figs. 9–11). Fahad's demonstration is also sequentially relevant and moves the interaction forward (notice Fahad's following go-ahead *joo*, l.15).

The instructor returns to the main business, namely informing that the iron parts can be taken to the waste station for free (l.16; fig. 12). Next, the instructor and Fahad make their shared understanding visible by producing alike gestures almost in synchrony (l. 17; fig. 13). Fahad continues to advance the interaction and projects continuation with a verbal demonstration *annan/(I) give* (l. 18), stepping closer to the instructor and looking at her. The instructor reacts accordingly: she confirms Fahad's understanding and proceeds with explaining the practicalities (l. 19).

In conclusion, this extract has illustrated that bodily-visual displays of (non)understanding, including movement and engagement in manual activities, are visible throughout whole sequences. They form a constant and gradual flow of bodily displays that are not limited to the level of turns (Mondada, 2018), but frame and overlap with the verbal turns and sequences.

5. Discussion and conclusions

In this article, I have analyzed actions that bring understanding to the interactional surface and shown that bodily-visual resources are used to frame these actions either as epistemically confident demonstrations of understanding, or as tentative understanding checks. The analysis has shown that bodily-visual features (facial expressions, gaze, gesture, posture, movement, performing of manual activity) systematically couple with these actions and are distinct components in their action formation and ascription. In the following I will summarize the identified bodily-visual features and discuss them in relation to previous research.

Checking understanding is characterized by immobility of bodily-visual actions – holds and suspensions of gaze, gesture, posture, and manual activity (extracts 1–2, 5); Floyd et al., 2016; Hömke et al., 2022; Mondada, 2011; Sikveland and Ogden, 2012) – which make visible the breakdown of intersubjectivity and invite response. Also prosody contributes to the feeling of immobility: flat intonation contour and lower pitch is used when checking understanding (extracts 2, 5).

The study has shown that repair sequences including understanding checks are frequently framed by body posture, for example turning the torso towards the interlocutor (extract 1), whereas individual gesture strokes are held until the instructor starts answering (extract 1, 2). The holds indicate increased orientation to the interactional trouble (Kamunen, 2019; Li, 2014), and to the relevance of response. The study also shows how movement and performing of manual tasks intertwine with sequences and the managing of intersubjectivity: they are frequently suspended during interactional trouble, and resumed when understanding is reached (extract 1–2, 5).

This study shows that embodied conduct found to co-occur with open-type other-initiations of repair (Floyd et al., 2016; Kamunen, 2019; Kendrick, 2015; Li, 2014; Mondada, 2011; Oloff 2018; Seo and Koshik, 2010; Sikveland and Ogden, 2012) also couples with more specific other-initiations of repair, namely candidate understandings (see also Jokipohja and Lilja, 2022). In addition to suspension of bodily-visual features, trouble is displayed with facial expressions, such as “looking from under the eyebrows”, frowning, lifting eyebrows, gaze shifts, head tilts, lifting the chin and holding the position (see Seo and Koshik, 2010; Kendrick, 2015; Oloff, 2018).

Bodily-visual features coupled with demonstrating understanding stand in opposition to the features of checking understanding. Demonstrating understanding is characterized by a continuous flow of bodily-visual actions: the interactants keep doing or resume the manual activity they are engaged in (extracts 3–4, 5), gestures unfold fluently (extract 4–5), and gaze is typically averted before turn completion or promptly after (extract 4–5). However, gaze is also related to the

coordination of sequences (Rossano et al., 2009): gaze withdrawal is connected to the closing of sequences (extract 4–5; Rossano, 2005), and speakers look at their recipients when they produce forward-orienting demonstrations of understanding that project continuation (extract 5). The continuous flow of bodily-visual conduct reflects the fluent, unproblematic nature of the interaction and orients to the progressivity of action: the bodily-visual features align with the previous turn and shift the interaction forward. Interactants display understanding with facial expressions, such as a head lift followed by a nod, repeated nodding, or a smile (extract 3–4; Gudmundsen and Svennevig, 2020), as well as prosodically with higher pitch and rise-fall contour (extracts 3–4; Gudmundsen and Svennevig, 2020; Heinemann, 2016; Koivisto, 2015).

Temporally, demonstrations of understanding are characterized by non-interruptive simultaneity – they overlap with the instructor's talk, but do not lead to interrupting the ongoing turn (extracts 3–4). Interlocutors frequently join the demonstration by producing similar gestures (extract 4–5) and aligning verbal items (extract 3–5). In this way, the interactants make their shared understanding visible through their bodies (Hellermann and Thorne, 2022).

The turns that bring understanding to the interactional surface by expressing varying degrees of understanding of previous talk, are frequently preceded by facial expressions (eyebrow movements, nods; extracts 2, 4–5), gaze shifts (extract 2), suspension of manual activity (extracts 1–2, 5) or posture changes indicating a listener position (extract 5). Thus, the social actions of demonstrating and checking understanding are not limited to the level of verbal turns. The bodily configurations that are part of action formation and ascription form a gradual flow of actions (Mondada, 2018) which run through turns and sequences – providing their own structure to the interaction.

Since the recipients are quick to react, it is likely that the preceding and turn-initial bodily-visual behavior provide cues and projections which are relied on in action ascription (Mondada, 2011, 2018). Previous studies have provided evidence for this by showing that questions with initial eyebrow furrows and gaze get responded faster than questions without visible cues (Hömkke et al., 2022; Stivers et al., 2009). The analysis suggests that in addition to turn-initial position (Schegloff, 1987), turn-preceding position is a critical location in the process of turn-construction and action formation.

Moreover, this paper reminds us as analysts to continue re-investigating even widely studied phenomena, such as demonstrating understanding, from a multimodal point of view, since multimodal analysis can deepen and even change our understanding of such phenomena (Mondada, 2014). Notably, this study has offered new insights into the use of bodily-visual resources and their temporality in preferred and unproblematic interaction, as well as how movement and performing of manual activities structure interaction. The findings of this study underline the importance of investigating different interactional environments and contexts, especially ones that have previously been marginal, such as interactions in manual activities, to identify new aspects of the basic organizations of interaction.

Focus on bodily-visual actions as key components in action formation and ascription also calls for new ways of representing data. In this article, I have introduced an adaptation of the comic-strip format (Laurier, 2014; Skedsmo, 2021) to represent the temporal progression of bodily-visual actions and spoken turns. Data representation is a question of readership and validity: data should be presented in a way that highlights the main points of the analysis while being transparent enough for the reader to make their own analyses. However, data representation also reflects and shapes our understanding of interaction. Video data should be presented in a visual way that is true to the modalities of the interaction: the interlocutors do not only talk, but their bodies are located in a material environment, visually observable to others. As shown in this article, bodily visual actions are produced constantly – they provide an underlying structure to the interaction. The graphic transcripts that I have used in this article are an attempt to represent the gradual flow of bodily-visual actions and to move the focus away from the verbal as a baseline towards including embodiment and material resources in data representation.

Funding

This work was supported by Tampere University.

Data availability

The authors do not have permission to share data.

Declaration of competing interest

The authors declare that they have no known competing financial interests or personal relationships that could have appeared to influence the work reported in this paper.

Acknowledgments

I thank Niina Lilja, Arja Piirainen-Marsh and two anonymous reviewers for their careful reading and helpful feedback on the earlier versions of the paper. I especially wish to thank them (along with other colleagues from Tampere University) for giving their thoughts on the graphic transcripts used in this article.

References

- Benjamin, Trevor, Walker, Traci, 2013. Managing problems of acceptability through high rise-fall repetitions. *Discourse Process* 50 (2), 107–138.
- Betz, Emma, Golato, Andrea, 2008. Remembering relevant information and withholding relevant next actions. *The German token achja*. *Res. Lang. Soc. Interact.* 41 (1), 58–98.
- Deppermann, Arnulf, Haugh, Michael, 2022. *Action Ascription in Social Interaction*. Cambridge University Press.
- Dingemanse, Mark, Blythe, Joe, Dirksmeyer, Tyko, 2014. Formats for other-initiation of repair across languages: an exercise in pragmatic typology. *Stud. Lang.* 38 (1), 5–43.
- Drew, Paul, 1997. 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *J. Pragmat.* 28 (1), 69–101.
- Floyd, Simeon, Manrique, Elizabeth, Rossi, Giovanni, Torreira, Francisco, 2016. Timing of visual bodily behavior in repair sequences: evidence from three languages. *Discourse Process* 53 (3), 175–204.
- Goodwin, Charles, 2013. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *J. Pragmat.* 46 (1), 8–23.
- Goodwin, Charles, 2017. *Co-operative Action*. Cambridge University Press.
- Goodwin, Charles, 2018. Why multimodality? Why Co-operative action? Keynote presentation at the copenhagen multimodality day 2017. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 1 (2).
- Goodwin, Marjorie Harness, Goodwin, Charles, 1986. Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica* 62 (1–2), 51–75.
- Gudmundsen, Jenny, Svennevig, Jan, 2020. Multimodal displays of understanding in vocabulary-oriented sequences. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 3 (2).
- Haakana, Markku, Kurhila, Salla, Lilja, Niina, Savijärvi, Marjo, 2016. Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Viritittäjä* 120 (2), 255–293.
- Heath, Christian, 1986. *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge University Press.
- Heinemann, Trine, 2016. From 'looking' to 'seeing'. Indexing delayed intelligibility of an object with the Danish change-of-state token *nå*. *J. Pragmat.* 104, 108–132.
- Hellermann, John, Thorne, Steven, 2022. Collaborative mobilizations of interbodily communication for cooperative action. *Mod. Lang. J.* 106 (S1), 89–112.
- Heritage, John, 1984. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Maxwell Atkinson, J., Heritage, John (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press, pp. 299–345.
- Heritage, John, 1985. Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience. In: van Dijk, Teun A. (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*. Academic Press, pp. 95–117.
- Heritage, John, 2013. Epistemics in conversation. In: Stivers, Tanya, Sidnell, Jack (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell, pp. 370–394.
- Hindmarsh, Jon, Reynolds, Patricia, Dunne, Stephen, 2011. Exhibiting understanding: the body in apprenticeship. *J. Pragmat.* 43 (2), 489–503.
- Hömke, Paul, Levinson, Stephen C., Holler, Judith, 2022. Eyebrow Movements as Signals of Communicative Problems in Human Face-To-Face Interaction. *PsyArXiv*. June 24.
- Jokipohja, Anna-Kaisa, 2022. Kieltä kokkauksen lomassa. Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset. In: Lilja, Niina, Eilola, Laura, Jokipohja, Anna-Kaisa, Tapaninen, Terhi (Eds.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet*. Vastapaino, pp. 61–94.
- Jokipohja, Anna-Kaisa, Lilja, Niina, 2022. Depictive hand gestures as candidate understandings. *Res. Lang. Soc. Interact.* 55 (2), 123–145. <https://doi.org/10.1080/08351813.2022.2067425>.
- Kamuren, Antti, 2019. How to disengage: suspension, body torque, and repair. *Res. Lang. Soc. Interact.* 52 (4), 406–426.
- Kendrick, Kobin, 2015. Other-initiated repair in English. *Open Ling.* 1 (1), 164–190.
- Koivisto, Aino, 2015. Displaying now-understanding: the Finnish change-of-state token *aa*. *Discourse Process* 52 (2), 111–148.
- Koivisto, Aino, 2017. Uutta tietoa vai oivallus? Eräiden dialogipartikkeleiden tehtävistä. *Viritittäjä* 121 (4), 473–499.
- Koivisto, Aino, Sorjonen, Marja-Leena, 2021. OKAY as a response to informings in Finnish. In: Betz, Emma, Deppermann, Arnulf, Lorenza, Mondada, Sorjonen, Marja-Leena (Eds.), *OKAY across Languages: toward a Comparative Approach to its Use in Talk-In-Interaction*. John Benjamins, pp. 205–233.
- Korpela, Eveliina, 2007. Oireista Puhuminen Lääkärin Vastaanotolla: Keskustelunanalyttinen Tutkimus Lääkärin Kysymyksistä. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seura*.
- Koschmann, Timothy, 2011. Understanding understanding in action. *J. Pragmat.* 43 (2), 435–437.
- Kurhila, Salla, 2006. *Second Language Interaction*. John Benjamins.
- Kurhila, Salla, Kotilainen, Lari, 2020. Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. *Ling. Educ.* 56, 100807.
- Laurier, Eric, 2014. The graphic transcript: poaching comic book grammar for inscribing the visual, spatial and temporal aspects of action. *Geography Compass* 8 (4), 235–248.
- Levinson, Stephen C., 2013. Action formation and ascription. In: Stivers, Tanya, Sidnell, Jack (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell, pp. 103–130.
- Li, Xiaoting, 2014. Leaning and recipient intervening questions in Mandarin conversations. *J. Pragmat.* 67, 34–60.
- Macbeth, Douglas, 2011. Understanding understanding as an instructional matter. *J. Pragmat.* 43 (2), 438–451.
- Matsumoto, Yumi, Canagarajah, Suresh, 2020. The use of gesture, gesture hold, and gaze in trouble-in-talk among multilingual interlocutors in an English as a lingua France context. *J. Pragmat.* 169, 245–267.
- Mondada, Lorenza, 2011. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *J. Pragmat.* 43 (2), 524–552.
- Mondada, Lorenza, 2014. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *J. Pragmat.* 65, 137–156.
- Mondada, Lorenza, 2018. Multiple temporalities of language and body in interaction: challenges for transcribing multimodality. *Res. Lang. Soc. Interact.* 51 (1), 85–106.
- Mondada, Lorenza (n.d.). Conventions for multimodal transcription. Retrieved October, 2022, from https://mainly.sciencesconf.org/conference/mainly/pages/Mondada2013_conv_multimodality_copie.pdf.
- Mortensen, Kristian., 2016. The body as a resource for other-initiation of repair: cupping the hand behind the ear. *Res. Lang. Soc. Interact.* 49 (1), 34–57. <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1126450>.
- Oittinen, Tuire, 2022. Multimodal and collaborative practices in the organization of word searches in lingua franca military meetings. *J. Pragmat.* 192, 41–55.
- Oloff, Florence, 2018. 'Sorry?'/ 'Como?'/ 'Was?': open class and embodied repair initiators in international workplace interactions. *J. Pragmat.* 126, 29–51.
- Pajo, Kati, Laakso, Minna, 2020. Other-initiation of repair by speakers with mild to severe hearing impairment. *Clin. Linguist. Phon.* 34 (10–11), 998–1017.
- Piirainen-Marsh, Arja, Lilja, Niina, Eskildsen, Søren Wind, 2022. Bodily practices in action formation and ascription in multilingual interaction. Introduction to the special issue. *Social Interaction: Video-Based Studies of Human Sociality* 5 (1).
- Preston, Anne, Balaam, Madeline, Seedhouse, Paul, 2015. Can a kitchen teach languages? Linking theory and practice in the design of context-aware language learning environments. *Smart Learning Environments* 2 (9), 1–19.
- Rossano, Federico, 2005. On sustaining vs. withdrawing gaze in face-to-face interaction. In: Paper Presented at the 91st Annual Convention National Communication Association (NCA), MA.
- Rossano, Federico, Brown, Penelope, Levinson, Stephen C., 2009. Gaze, questioning, and culture. In: Sidnell, Jack (Ed.), *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*. Cambridge University Press, pp. 187–245.
- Sacks, Harvey, 1992. *Lectures on Conversation*, vol. 1. Blackwell.

- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A., Jefferson, Gail, 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50 (4), 696–735.
- Schegloff, Emanuel A., 1987. Recycled turn beginnings. A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization. In: Button, Graham, Lee, John R.E. (Eds.), *Talk and Social Organisation. Multilingual Matters*, pp. 70–85.
- Schegloff, Emanuel A., 1992. Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *Am. J. Sociol.* 97 (5), 1295–1345.
- Schegloff, Emanuel A., Jefferson, Gail, Sacks, Harvey, 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53 (2), 361–382.
- Seo, Mi-Suk, Koshik, Irene, 2010. A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. *J. Pragmat.* 42 (8), 2219–2239.
- Sikveland, Rein Ove, Ogden, Richard, 2012. Holding gestures across turns: moments to generate shared understanding. *Gesture* 12 (2), 166–199.
- Skedsmo, Kristian, 2021. How to use comic-strip graphics to represent signed conversations. *Res. Lang. Soc. Interact.* 54 (3), 241–260.
- Sorjonen, Marja-Leena, 2001. Responding in Conversation. A Study of Response Particles in Finnish. John Benjamins.
- Stivers, Tanya, Enfield, Nick J., Levinson, Stephen C., 2010. Question-response sequences in conversation across ten languages. *J. Pragmat.* 42 (10), 2615–2860.
- Stivers, Tanya, Enfield, Nick J., Brown, Penelope, Englert, Christina, Hayashi, Makoto, Heinemann, Trine, Hoymann, Gertie, Rossano, Federico, de Ruiter, Peter, Jan, Yoon, Kyung-Eun, Levinson, Stephen C., 2009. Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences – PNAS* 106 (26), 10587–10592.
- Stivers, Tanya, Rossano, Federico, 2010. Mobilizing response. *Res. Lang. Soc. Interact.* 43 (1), 3–31.
- Streeck, Jürgen, 2018. Times of rest. Temporalities of some communicative postures. In: Deppermann, Arnulf, Streeck, Jürgen (Eds.), *Time in Embodied Interaction: Synchronicity and Sequentiality of Multimodal Resources*. John Benjamins, pp. 325–350.
- Walker, Traci, Benjamin, Trevor, 2017. Phonetic and sequential differences of other-repetitions in repair initiation. *Res. Lang. Soc. Interact.* 50 (4), 330–347.
- Weiste, Elina, Peräkylä, Anssi, 2014. Prosody and empathic communication in psychotherapy interaction. *Psychother. Res.* 24 (6), 687–701.

Anna-Kaisa Jokipohja is a Doctoral Researcher in Finnish language from Tampere University, Finland. Her main interests lie in exploring embodied and material resources in interaction, as well as second language learning in manual activities outside of classroom. Her recent major publications include “Depictive hand gestures as candidate understandings” (*Research on Language and Social interaction*, 2022; authored with Niina Lilja).

JULKAISU III

**Kieltä kokkauksen lomassa: aloittelevien suomen kielen käyttäjien
sanastokysymykset**

Anna-Kaisa Jokipohja

Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen (toim.), *Aikuiset
maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja
mahdottomuudet* s. 61–94. Tampere: Vastapaino.

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.

NIINA LILJA,
LAURA EILOLA,
ANNA-KAISA JOKIPOHJA,
TERHI TAPANINEN (toim.)

Aikuiset maahan- muuttajat arjen vuorovaikutus- tilanteissa

SUOMEN KIELEN OPPIMISEN
MAHDOLLISUUDET JA
MAHDOTTOMUUDET

VASTAPAINO
TAMPERE 2022



© Vastapaino, tekijät

ISBN 978-951-768-931-1

Kustannusosakeyhtiö Vastapaino
Yliopistonkatu 60 A
33100 Tampere
www.vastapaino.fi

Painopaikka: Hansaprint, Turenki

Sisällys

Esipuhe 7

I: Teoksen yhteiskunnallinen ja tutkimuksellinen konteksti

- 1** Johdanto: Aikuisten maahanmuuttajien arki ja suomen kieli **11**
Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen
- 2** Miten tutkia arjen vuorovaikutustilanteita? Multimodaalisen keskustelunalyysin näkökulma **29**
Niina Lilja

II: Harrastustoiminta ja työelämä

- 3** Kieltä kokkauksen lomassa: aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset **61**
Anna-Kaisa Jokipohja
- 4** Humoristiset osallistumisen keinot sosiaalisen sirkuksen leikkiyhteisössä **95**
Niina Lilja, Riku Laakkonen & Terhi Tapaninen
- 5** Raksalla suomea oppimassa: ymmärtämisen helppous, muistamisen vaikeus ja legenda kirjoittavasta opiskelijasta **121**
Niina Lilja & Terhi Tapaninen

III: Asiointi- ja ohjauskeskustelut

- 6** Jaetut kokemukset ja tunteet: kielitaitokertomukset omavalmentajien vastaanotoilla **151**
Niina Lilja
- 7** Torilla tavataan: pedagogisen torikokeilun valmistautumisvaihe **181**
Laura Eilola & Terhi Tapaninen
- 8** Kahvi mukaan: kielellisten ilmausten ja eleiden yhteispeli pedagogisen torikokeilun jälkipuintivaiheessa **211**
Laura Eilola & Terhi Tapaninen

IV: Yhteenveto

- 9** Loppukaneetit: suomen kielen oppimisen mahdollisuuksista ja mahdottomuuksista **247**
Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja & Terhi Tapaninen

Kirjallisuus **259**

Liite 1: Litteraatiomerkit **280**

3

Kieltä kokkauksen lomassa: aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset

Anna-Kaisa Jokipohja

Miten kieltä on mahdollista oppia lohikeiton valmistamisen lomassa? Tarkastelemme tässä luvussa vuorovaikutusta pakolaistaustaisille aikuisille maahanmuuttajille suunnatuilla kokkauskurseilla. Tarkemman analyysin kohteena ovat osallistujien esittämät kieleen liittyvät kysymykset, joilla haetaan nimeä kokkaustilanteessa käytettäville esineille tai ruuanlaiton aikana tehtäville toiminnoille. Analysoimme kysymysjaksojen rakentumista ja osoitamme, miten kokkausvuorovaikutus ja kokkaustilanteen monipuoliset keholliset ja materiaaliset resurssit voivat edistää kielenoppimista. Aloittelevat kielenkäyttäjät hyödyntävät kysymysten kautta kokkaustilanteita kielenoppimiseen ja rakentavat toimijuuttaan uuden kotimaansa kielen käyttäjinä. Luku tuo uutta tietoa kolmannen sektorin kotouttavasta toiminnasta ja siinä rakentuvista kielenoppimisen mahdollisuuksista.

Kysymisen taito on kielenoppimisessa keskeinen. Kysymys osoittaa, mitä tietoa sen esittäjältä puuttuu ja mitä hän pitää tietämisen arvoisena. Tässä luvussa analysoimme aikuisten maahanmuuttajien esittämiä kysymyksiä, joiden avulla he hakevat nimiä esineille ja toiminnalle laittaessaan ruokaa Pirkanmaan Marttojen kokkauskurssilla. Käsitlemme näitä kysymyksiä terminäisesti *sanastokysymyksinä*, koska sanoja hakevat kysymykset nousivat runsautensa vuoksi erityiseksi kysymystyyppiksi kokkauskurssilla. Kurssilla tekemisen keskipiste on käy-

tännön kokkaustoiminnassa, jota ohjaa kokkauksen opettaja. Tilanteille ei ole asetettu kielenoppimistavoitteita eikä toimintatapoja rakennettu kielenoppimisen tai kielitietoisuuden näkökulmasta.¹ Kyseessä on vapaa-ajan toiminta, johon osallistuminen oli vapaaehtoista.

Kielenkäyttäjän toimijuuden on katsottu korostuvan vapaa-ajalla: kielen käytölle ja oppimiselle syntyy mahdollisuuksia, jos kielenkäyttäjä ottaa itse vastuuta vuorovaikutustilanteisiin osallistumisesta ja niissä oppimisesta.² Tässä luvussa näytämme, miten aikuiset maahanmuuttajat luovat omalla aktiivisella toiminnallaan kokkausvuorovaikutuksesta kielenoppimistilanteen.³ Toisen kielen käyttäjät nostavat kielen vuorovaikutuksen keskiöön esittämällä sanastokysymyksiä, mikä osoittaa oma-aloitteista suuntautumista kielen oppimiseen tilanteessa, jossa kieleen keskittyminen ei ole opettajan johdattamaa. Analysoitavat kysymysjaksot tekevät näkyväksi myös sen, millainen rooli keskustelukumppaneilla on oppimisen mahdollisuuksien syntymisessä. Lisäksi analyysi osoittaa, että kokkauskontekstissa keho ja ympäristön esineet mahdollistavat kielestä puhumisen: kysymysjaksoissa esineitä ja kokkaus-toimintoja käytetään apuna kysymysten muotoiluissa ja näille myös etsitään aktiivisesti nimiä.

Analysoimamme keskustelut on nauhoitettu Pirkanmaan Marttojen järjestämällä kotouttavilla kokkauskursseilla. Martat on kotitalousneuvontaa antava kansalaisjärjestö, joka lukeutuu kolmannen sektorin toimijoihin. Kolmannella sektorilla tarkoitetaan julkisen vallan, yksityisen liiketoiminnan ja kotitalouksien väliin jäävää aluetta. Toisinaan puhutaan myös voittoa tavoittelemattomasta toiminnasta ja vapaasta kansalaistoimin-

1 Vrt. kielitietoiseksi rakennettu kotitalousopetus Janhonen-Abuquah ym. 2020; ks. myös Kurhila & Kotilainen 2020.

2 Ks. van Lier 2008.

3 Ks. myös Kurhila & Kotilainen 2020.

nasta.⁴ Kolmannen sektorin maahanmuuttajatoiminta on nähty hyödylliseksi kotoutumisen näkökulmasta, sillä toimintaan osallistujan on mahdollista luoda kontakteja kantaväestöön sekä oppia suomalaisesta yhteiskunnasta.⁵

Kotoutumiskoulutuksen ja kolmannen sektorin välistä yhteistyötä pyritään lisäämään tulevaisuudessa.⁶ Kotoutumiskoulutuksen yhtenä tavoitteena onkin, että opiskelija tuntee kolmannen sektorin toimintaa, kuten erilaisia yhdistyksiä ja maahanmuuttajien ystävyystoimintaa, ja osaa hakeutua niihin mukaan.⁷ Kolmas sektori ja vapaa-ajan toiminta nähdään keskeisenä paikkana, jossa maahanmuuttaja voi kohdata uusia ihmisiä ja osallistua erilaisiin arjen vuorovaikutustilanteisiin. Tämä luku tarjoaa sanastokysymysten analyysin kautta katsauksen kolmannen sektorin kotouttavaan toimintaan ja kielenoppimismahdollisuuksiin.⁸

Kysyminen sosiaalisena toimintana vuorovaikutuksessa

Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa keskeistä on sosiaalisen toiminnan näkökulma eli se, mitä kullakin sanallisella tai kehollisella ilmaisulla tai niiden yhdistelmällä tehdään vuorovaikutuksessa. Kysymys on toiminto, jolla keskustelukumppanilta haetaan esimerkiksi tietoa tai etsitään varmistusta tiedolle. Kysymyksen ei tarvitse olla muodoltaan interrogatiivilause, vaan kysymystoiminnot rakennetaan eri tavoin eri tilanteissa.⁹ Toiminnan näkökulmasta kysymys on paitsi tiedon etsimisestä myös pyrkimyksestä rakentaa vuorovaikutustilanne yhteiseksi:

4 Helander 1998; Saukkonen 2013.

5 Eduskunta 2019; laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010); OPH 2012.

6 Eduskunta 2019.

7 OPH 2012.

8 Ks. myös Tourunen 2016.

9 Ks. esim. Korpela 2007.

kysymyksen esittäjä osallistuu keskusteluun ja valitsee puheenaiheen mutta siirtää samalla puheoikeuden ja -velvollisuuden toiselle ja asettuu itse vastaanottajaksi.

Suomeksi kysytään sekä kysymys- että väitelauseilla ja lyhyillä lausumilla, esimerkiksi sanaa *entä* hyödyntäen.¹⁰ Suomen kysymyslauseet ovat joko kysymyssanan sisältäviä hakukysymyksiä (*mikä nimi tämä on*¹¹) tai *-ko*-liitepartikkelilla rakennettuja vaihtoehtokysymyksiä (*onko toinen sana*).¹² Kysymiseen liittyy sanojen ja lauserakenteiden lisäksi myös kehollisia ja prosodisia keinoja. Usein kysyjä esimerkiksi katsoo vastaanottajaa¹³, ja monissa kielissä – myös suomessa – vaikkapa edeltävän vuoron sisältöä varmistaviin lausumamuotoisiin kysymyksiin liittyy usein nouseva sävelkulku.¹⁴ Kysymyksiä ei kuitenkaan suomessa merkitä erityisellä intonaatiolla, vaan sekä toteamukset että kysymykset ovat yleisesti sävelkulultaan laskevia.¹⁵ Kysyä voi myös pelkästään eleillä ja materiaalista ympäristöä hyödyntämällä: esimerkiksi kokkaustilanteessa kermaviilin kaatamistaan voi kysyä tarkennusta kuvailemalla kaatamista elein.¹⁶ Toiminnan näkökulma nivoutuu myös tämän luvun pohjalla olevaan käsitukseen kielitaidosta ja kielenoppimisesta ensisijaisesti vuorovaikutuskompetenssina eli kykynä osallistua ymmärrettävästi vuorovaikutustilanteisiin.¹⁷

Kysymys ei siis ole sama asia kuin kysymyslause. Sama pätee toiseen suuntaan: kieliopillisesti interrogatiivimuotoisella vuorolla voidaan kysymisen sijaan esimerkiksi pyytää tai häm-

10 Korpela 2007.

11 Luvun kaikki esimerkit ovat sanastokysymyksiä tutkimusaineistostani.

12 VISK § 888.

13 Rossano ym. 2009.

14 Iivonen ym. 1987.

15 Iivonen ym. 1987.

16 Jokipohja & Lilja 2022.

17 Ks. Hall ym. 2011.

mästellä.¹⁸ Viime kädessä vuoro on kysymys, kun sitä käsitellään vastausta odottavana eli vuorovaikutuskumppanit vastaavat kysymykseen tai reagoivat muuten vaikkapa selittämällä vastauksen puuttumista. Seuraava vuoro siis osoittaa, miten edeltävä vuoro on tulkittu.¹⁹ Vuoron tulkitsemiseen kysymykseksi vaikuttaa merkittävästi myös keskustelijoiden välinen tiedollinen epäsuhta. Keskustelijat käsittelevät vuoroa todennäköisemmin kysymyksenä, jos he olettavat kysyjän tietävän aiheesta keskustelukumppaniaan vähemmän.²⁰ Epätietoisuuden asteen ilmaisu voi kuitenkin säädellä kysymysmuotoilulla²¹, ja esimerkiksi kokkauskurssilla toiminnan tai esineen nimeä voi kysyä interrogatiivilla vailla ennakkotietoja (*mikä nimi tämä on*) tai osoittaa aikaisempaa tietoa sanasta käyttämällä kysymiseen väitelauseita ja ehdotusta kysyttävän toiminnan nimestä (*tämä on nimi kuori*).

Vastausvuoro paljastaa sekä keskustelijoille itselleen että keskusteluntutkijalle, miten edeltävä vuoro on tulkittu. Vastausvuoro on sosiaalisesti ja sekventiaalisesti eli keskustelun toiminnallisen jäsentymisen kannalta odotuksenmukainen – jotta tietoa hakevan kysymysvuoron aloittama toiminnallinen kokonaisuus tulisi päätökseensä, tarvitaan kysymykseen vastaus. Yksinkertaisimmillaan kysymyssekvenssi voi koostua vain kysymyksen ja vastauksen muodostamasta vierusparista. Vierusparin kahden vuoron välinen kytkös on erityisen velvoittava: kun vuoro tunnustetaan kysymykseksi, syntyy odotus vastausvuorosta.²² Kysymys ja vastaus esiintyvät yleensä perätysten keskustelussa, mutta vierusparin jäsenten väliin voi kuitenkin sijoittaa välisekvenssi eli muita vuoroja, joilla esimerkiksi varmistetaan,

18 Schegloff 1984b; Levinson 2012.

19 Sacks ym. 1974.

20 Heritage 2012; Hayano 2013.

21 Heritage 2010.

22 Schegloff 1984b; Raevaara 1997; Stivers 2013.

onko kysymys kuultu tai ymmärretty oikein. Alkuperäisen kysymyksen vastausvelvoite kuitenkin säilyy.²³ Näin ollen kysyminen onkin tehokas tapa ohjata vuorovaikutuksen kulkua.²⁴ Kielenkäyttäjät voivat myös vaikuttaa kysymystensä velvoittavuuteen: esimerkiksi interrogatiivimuotoilun on esitetty asettavan muita muotoiluja enemmän painetta vastaamiseen.²⁵

Vastauksen lisäksi sekventiaalisesti keskeistä on myös kysymyksen paikka suhteessa sitä edeltäviin vuoroihin. Esimerkiksi kun kokkausopettaja puhuu kiehumisesta ja aloitteleva kielenkäyttäjä kysyy opettajan vuoron pohjalta *mitä kiehua* tai pyytää muuten vahvistamaan, toistamaan, korjaamaan tai täsmentämään sanottua, kysymys sijoittuu osaksi opettajan aloittamaa sekvenssiä eli toimintajaksoa.²⁶ Edelliseen vuoroon pohjaava kysymys aloittaa välisekvenssin ja asettaa odotuksen vastaukselle, mutta esimerkiksi aiheenvalinta on tehty jo opettajan edellisellä vuorolla. Tämän luvun keskiössä ovatkin sellaiset aloittelevien kielenkäyttäjien sanastokysymykset, joilla aloitetaan uusi sekvenssi, joka ohjaa keskustelun kieleen. Uuden sekvenssin aloitettava kysymys ei liity rakenteellisesti edeltäviin vuoroihin ja se ohjaa keskustelun kulkua vahvemmin: ensimmäisellä vuorolla voidaan valita puheenaihe, ja tällaisen kysymyksen vastausvelvoite on vahvempi kuin edeltävistä vuoroista kysyttäessä.²⁷

Toisen kielen käyttäjien sanastokysymykset arjen vuorovaikutuksessa

Toisen kielen käyttäjien esittämiä sanastokysymyksiä on tutkittu paljon siitä näkökulmasta, miten kysymykset toimivat osana ymmärtämisen ongelmien ratkomista. Näissä tutkimuk-

23 Ks. sekvensseistä ja sekventiaalisuudesta Schegloff 2007.

24 Sacks 1995; Hayano 2013.

25 Stivers & Rossano 2010, 8–9.

26 Schegloff 2007; Stivers & Rossano 2010.

27 Stivers & Rossano 2010, 28.

sissa huomio on kiinnittynyt siihen, miten sanojen merkityksiä selitetään.²⁸ Ymmärtämisongelmien yhteydessä kieli nousee keskustelun aiheeksi ja toisinaan myös oppimisen kohteeksi, mutta sanan tai fraasin ymmärtäminen on tähdellistä myös vuorovaikutuksen etenemisen kannalta. Tämän luvun näkökulma täydentää aikaisempaa tutkimusta analysoimalla vuorovaikutustilanteita, joissa aloittelevat kielenkäyttäjät avaavat kielikeskustelua sanastokysymyksillä omista lähtökohdistaan käsin ja ohjaavat keskustelun ympäröivien materiaalien resurssien ja toiminnan nimeämiseen. Analysoimissamme tilanteissa ei ole nähtävissä edeltävän puheen ymmärrysongelmia, vaan kielenkäyttäjät kysyvät sanoja käytännön kokkaustoiminnassa relevanteille esineille ja toiminnalle, jota he ovat parhaillaan tekemässä.

Aiemmissa tutkimuksissa toisen kielen käyttäjien on havaittu käsittelevän ymmärtämisongelmia kysymällä edeltävässä vuorossa käytettyjen sanojen merkityksestä, muodosta ja ääntämisestä.²⁹ Tämä kysyminen voi tapahtua esimerkiksi siten, että puhuja toistaa merkitykseltään epäselvän sanan kysymyssanan kera tai kysyy suoraan, mitä sana tarkoittaa.³⁰ Toisinaan sanoja lähestytään enemmän sanamuodon näkökulmasta toistamalla jokin edeltävän vuoron sana nousevalla intonaatiolla. Toistoja seuraa usein keskustelujakso, jossa sanan merkitystä selitetään ja siten sanaa käsitellään oppimisen kohteena.³¹ Tutkimuksissa on myös havaittu, että kun toisen kielen käyttäjä toistaa keskustelussa käytetyn sanan, muut osallistujat käsittelevät tätä ääneen lausumista kommentointia odottavana vuorona, jolloin syntyy yhteistä keskustelua kielestä.³²

28 Esim. Lilja 2014; Kasper & Burch 2016; Greer 2019b.

29 Theodórsdóttir 2011a; Lilja 2014; Kasper & Burch 2016; Kotani 2017; Greer 2019b; Kurhila & Kotilainen 2020.

30 Theodórsdóttir 2011a; Kotani 2017.

31 Lilja 2014; Kasper & Burch 2016.

32 Greer 2019b; Kurhila & Kotilainen 2020.

Toisen kielen käyttäjien sanastokysymyksiä on tutkittu myös sanahakujen yhteydessä. Tällöinkin sanan käyttäminen on oleellista ymmärtämisen kannalta: puuttuva sana on löydettävä tai tarkoitettu merkitys on muutoin selitettävä, jotta kielenkäyttäjät ymmärtävät toisiaan ja keskustelu voi jatkuu. Sanahaku keskeyttää keskustelun etenemisen, kun kielenkäyttäjä osoittaa meneillään olevassa vuorossaan ongelmia kielellisen elementin, useimmiten sanan, tuottamisessa.³³ Usein toisen kielen käyttäjät pyrkivät ratkaisemaan sanahaun kysymällä sanaa keskustelukumppaniltaan.³⁴ Myös sanahakujen kautta sanat itsessään voivat nousta keskustelunaiheeksi, mikä on nähty mahdollisena paikkana kielenoppimiselle. Oppimisen mahdollistajana on nähty esimerkiksi toisto, kun toisen kielen käyttäjä toistaa keskustelukumppanin ratkaisuksi tarjoaman sanan.³⁵ Uuden sanaston kohtaaminen jättää muistijälkiä, ja toistuvien sanahakujen kautta on osoitettu opittavan sanoja pitkällä aikavälillä.³⁶

Aineisto ja menetelmä

Kokkauskurssi oli osa Pirkanmaan Marttojen organisoimaa EU-rahoitteista projektia Active Refugees in the Community (ARC 2018–2019), jossa opastettiin pakolaistaustaisia maahanmuuttajia kaupunkiviljelyssä sekä valmistettiin suomalaista ruokaa. Projektin tavoitteena oli saada maahanmuuttajia mukaan yhteisölliseen toimintaan ja näin tukea kotoutumista. Luvun aineisto (21 h 37 min) koostuu yhdeksästä videonauhoitetusta kokkauskurssikerrasta 11 kuukauden ajalta. Aineistonkeruu oli luonteeltaan etnografinen, sillä olimme tutkijoina läsnä ja osallistuumme vuorovaikutustilanteisiin. Korostimme osallistujille tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja sitä, ettei tut-

33 Brouwer 2003; Kurhila 2006b.

34 Ks. esim. Brouwer 2003; Pekarek Doehler & Berger 2019.

35 Kurhila 2006b; Suni 2008; Svennevig 2018.

36 Eskildsen & Wagner 2015; Eskildsen 2018.

kimuksesta kieltäytyminen estä ARC-hankkeeseen osallistumista. Keräsimme osallistujilta suulliset ja kirjalliset tutkimusluvut, ja keskustelimme tutkimuksesta ja videoimisesta useasti aineistonkeruun aikana. Pyrimme asettelemaan kamerat niin, että tutkimuksesta kieltäytyneet kaksi osallistujaa eivät niihin näkyneet.

Kokkauskursseille osallistui 13 suulliselta kielitaidoltaan alkeistasoista aikuista maahanmuuttajaa perheineen, suomea äidinkielenään puhuvia kotitalousasiantuntijoita sekä kerran ryhmä Martta-aktiiveja. Toisen kielen käyttäjien suullinen suomen kielen taito oli havainnoinnin perusteella alkeistasolla (Eurooppalaisen viitekehysten taitotaso A1). Suomen kieli oli kaikkien osallistujien yhteinen kieli, minkä lisäksi valtaosa puhui myös arabiaa.

Keräsimme kokkauskurssiaineistosta kaikki aloittelevien kielenkäyttäjien sanastoon kohdistuvat kysymyssekvenssit (255 kpl). Niistä reilusti yli puolessa (166 kpl) koko sekvenssi alkaa aloittelevan kielenkäyttäjän esittämällä sanastokysymyksellä. Muissa keskustelujaksoissa kysymykset ovat korjausaloitteita, jotka ilmaisevat kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmia, tai liittyvät muuten äidinkielen aloittamaan keskusteluun. Analysoimme kokoelmasta kysymysjaksoja, joissa toisen kielen käyttäjä aloittaa kielikeskustelun kysymällä nimeä esineelle tai toiminnalle. Tarkastelemme näitä kielikeskusteluja vuoro vuorolta ja analysoimme, miten kysymykset rakentuvat multimodaalisesti eli kielellisesti, kehollisesti ja yhteydessä materiaaliseen ympäristöön. Lisäksi havainnoimme, millainen toimintajakso kysymyksestä seuraa eli miten sekvenssi rakentuu alkaen kysymyksestä ja päättyen hyväksyttävänä käsiteltävään vastaukseen.³⁷ Osoitamme, että kysyjät käyttävät monipuolisesti erilai-

37 Multimodaalisesta keskustelunanalyysistä ks. Mondada 2016; 2018; Sidnell 2010; luku 2 tässä teoksessa.

sia keinoja kysymiseen ja hyödyntävät vuorovaikutustilannetta omiin tarpeisiinsa valitsemalla kieleen liittyvän puheenaiheen. Havainnollistamme, miten aloittelevat kielenkäyttäjät suuntautuvat kielen oppimiseen sanastokysymysten kautta ja miten nämä kysymyssekvenssit laajenevat oppimisprojekteiksi³⁸, joihin osallistuu useita henkilöitä.

Kielikeskustelun aloittaminen kysymällä esineen tai toiminnan nimeä

Esitämme analyysissa kolme esimerkkikatkelmaa, jotka havainnollistavat aloittelevien kielenkäyttäjien suuntautumista kielenoppimiseen kokkauskurssin vuorovaikutuksessa. Analysoimme keskustelun aloituksina toimivia sanastokysymyksiä, koska ne ovat kokkauskurssilla tyypillisiä ja niiden kautta aloittelevat kielenkäyttäjät osoittavat halukkuutta kielenoppimiseen. Analyysia ohjaa tavoite ymmärtää, millä keinoilla aloittelevat kielenkäyttäjät muotoilevat sanastokysymyksensä ja mitä he kysymyksillään käsittelevät oppimisen kohteena. Ensimmäisessä esimerkissä osallistuja hakee nimeä käyttämälleen työvälineelle, toisessa ja kolmannessa esimerkissä puolestaan eleen avulla nimeä toiminnalle. Esimerkit eroavat rakenteellisesti toisistaan, sillä ensimmäiseen sekvenssiin osallistuu vain kaksi henkilöä ja se koostuu vierusparista, kun taas toinen ja kolmas esimerkki havainnollistavat, miten vuorovaikutuskumppanit vastaavat kysymyksiin yhteistyössä ja tuovat toiminnallaan keskusteluun uusia näkökulmia kieleen. Kaikille esimerkeille on yhteistä kysyttävien sanojen hakeminen ja ehdottaminen kokeilevilla muotoiluilla eli esittämällä vokaali- ja konsonanttiasultaan eroavia sanamuotoja, joille pyydetään vahvistusta (*tentative formulations*).³⁹

38 Ks. Levinson 2012; 2013; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a.

39 Pekarek Doehler & Berger 2019.

Kokkauksessa käytettävän esineen nimeäminen

Tässä esimerkissä näytämme, miten osallistuja hakee nimeä kokkausvaiheessa käytettävälle esineelle ja kuinka kysyminen ja kielestä keskusteleminen tapahtuu ohimennen kokkaustoiminnan lomassa. Kysyminen on kiinteässä yhteydessä kokkaamiseen, sillä aloitteleva kielenkäyttäjä käsittelee hienontamisessa tarvittavaa esinettä, leikkuulautaa, nimeämisen kohteena. Näkyvillä oleva leikkuulauta yksinkertaistaa kysymysvuoron muotoilua, koska kysyttävää asiaa ei tarvitse selittää sanoin tai kehoillisesti esimerkiksi käyttötarkoitusta tai ulkonäköä kuvailemalla.

Esimerkki 1) Leikkuulauta

```
* Aswadin eleet
^ Aswadin katse
+ Opettajan eleet

01 OPE  +aa (.) sää voit *ottaa vaikka uude
        +astuu kohti lähellä olevia leikkuulautoja
        asw                                *seuraa OPEa
02      (4.3)
        ((OPE ojentaa ASW:lle leikkuulaudan))
03 ASW  kau*lu? tämä kaulu?
        *tarttuu leikkuulautaan, pitää sen kohotettuna
04      (0.4)
05 ASW  tämä uusi (-) mi^tä tää *o[^n
        ^katse leikkuulautaan
        -----^
        *peruuttaa kohti työpöytää-->
06 OPE  [+tää ol leikkuulau*ta+=
        +naputtaa leikkuulautaa oik.
        etusormella-----+
        asw                                *kääntyy kohti
        työpöytää, katse
        alas
07 ASW  =°leikkuulauta°
```

Esimerkissä Aswad on ryhtymässä hienontamaan tiliä lohikeittoa varten, mutta hienontamiseen tarvittava leikkuulauta on jo täynnä lohikuutioita. Kokkausopettaja ehdottaa uuden leikkuulaudan ottamista (litteraatin rivi 1, sarjakuvan ruutu 2). Ehdotus rakentuu kielellisesti siten, että verbiketjun *voit ottaa*



Kuva 1. Aswad kysyy nimeä leikkuulaudalle.

objektiksi tarkoitettu esine puuttuu, mutta sitä kuvaillaan adjektiivimääritteellä *uusi*. Haettava esine jää siis nimeämättä, mutta on työvaiheen ja näkyvien esineiden perusteella ymmärrettävä. Opettaja ottaa leikkuulaudan sivupöydältä ja ojentaa sen Aswadille. Leikkuulautaan tarttuessaan Aswad aloittaa kielikeskustelusekvenssin ehdottamalla esineelle nimeä kokeilevalla muotoilulla *kaulu* (r. 3, ruutu 3). Aswad esittää kokeilevat muotoilut nousevalla intonaatiolla, mikä osoittaa hänen hakevan varmistusta ehdotukselleen (*try marking*).⁴⁰ Odotuksenmukaista olisi, että opettaja vahvistaisi tai korjaisi Aswadin ehdottaman sanan. Vastauksen sijaan seuraa hieman pidempi tauko, ja opettajan vastaus viipyy (r. 4). Aswad muotoileekin kysymyksensä uudelleen hakukysymykseksi käyttäen kysymyssanaa *mitä*, jolloin hän luopuu sanaehdotuksestaan ja pyytää opettajaa kertomaan esineen nimen. Aswad kytkee kysymyksensä myös opettajan edeltävään vuoroon kierrättämällä opettajan käyttämää sanaa *uusi* ja tekee näin selvemmäksi sanastokysymyksensä kohteen. Aswad osoittaa odottavansa vastausta myös katsomalla opettajaa ja pysymällä kääntyneenä tätä kohti. Sekä kysymiseen että vastaamiseen liittyy olennaisesti leikkuulaudan käsittely: Aswad pitää leikkuulautaa kohotettuna ja vilkaisee sitä yhdistäen näin kysymyksensä pronominin *tää* kädessään olevaan leikkuulautaan, ja opettaja osoittaa leikkuulautaa vastatessaan (r. 5–6, ruudut 4 ja 5).

Vastauksen saatuaan Aswad kääntyy kohti työpistettään ja toistaa esineen nimen hiljaisella äänellä tarkasti opettajan ääntämismallia seuraten (r. 6–7, viimeinen ruutu). Toistaminen voi auttaa painamaan sanan paremmin mieleen eli edistää oppimista, mutta ainakin se osoittaa, että Aswad suuntautui kysymyksellään nimenomaan kieleen ja pitää vastauksena saa-

40 Sacks & Schegloff 1979.

maansa sanaa tärkeänä.⁴¹ Seuraavaksi Aswad ryhtyy hienontamaan tiliä ja opettaja neuvomaan toista osallistujaa. Näin kielikeskustelu on nopeasti käyty. Koko sekvenssiin kului aikaa noin 11 sekuntia. Suuri osa sanastokysymyssekvensseistä sujuu vastaavasti ongelmitta, kun kysytään nimeä nähtävillä olevalle esineelle.

Kysymysjaksossa näkyy aktiivinen ote ja oma tarve nimeämiseen: Aswad aloittaa kielikeskustelun itse ja muotoilee ehdotuksen esineen nimeksi. Hän kysyy leikkuulaudan nimeä, vaikka kokkaustoiminta sujuisi mainiosti ilman sanan tietämistä, ja ehdottaa esineelle nimeä, vaikka pelkkä nimen kysyminen riittäisi. Suuntautuminen kielenkäyttöön ja oppimiseen on siis vahvasti läsnä, kun Aswad hyödyntää kokkaustilannetta omiin tarpeisiinsa käsittelemällä kokkaustoiminnassa käytettävää esinettä nimeämisen kohteena.

Kokkauksessa tehtävän toiminnan nimeäminen

Esimerkki 2 osoittaa, miten Aswad hakee kuvailevan eleen avulla varmistusta tekemänsä toiminnan nimelle eli kuorimiselle⁴² ja kuinka muiden osallistujien vuorot laajentavat Aswadin aloittamaa kysymysjaksoa. Toisen kielen käyttäjä Fahad jatkaa sekvenssiä ohjaamalla huomion sanan muotoon⁴³, ja äidinkielen osallistuja Matti selventää *kuoria*-verbin perusmuodon ja yksikön kolmannen persoonan taivutusmuodon rakenteellisia eroja myös kehollisin keinoin. Hetki ennen esimerkin katkelmaa Aswad on jo kertaalleen kysynyt nimeä kuorimiselle ja saanut opettajalta perusmuotoisen vastauksen *kuoria*, jonka hän on toistanut muodossa *kuori*. Tämän jälkeen *kuoria*-verbi on vilahdellut eri persoonataivutusmuodoissa arabiankielisen

41 Ks. esim. Svennevig 2018; Kurhila & Kotilainen 2020.

42 Vrt. Kotilainen & Kurhila 2020.

43 Kasper & Burch 2016.

keskustelun lomassa. Esimerkissä Aswad palaa aiheeseen hake-
malla varmistusta kuorimistoiminnan nimelle. Esimerkin ana-
lyysi selventää, miten aloitteleva kielenkäyttäjä jälleen käsittelee
kokkaustilannetta nimeämisen kohteena aloittamalla sanastokyy-
symyssekvenssin. Esimerkissä nousee vahvasti esiin myös vuo-
rovaikutuskumppaneiden merkitys oppimismahdollisuuksien
synnyssä, kun toiset kielenkäyttäjät nostavat verbin tarkemman
käsittelyn kohteeksi.

Esimerkki 2) Kuoria

```
* Aswadin eleet
+ Matin eleet

01 ASW   tämä on (.) anteeksi tämä on nimi *kuori?
                                                *liikuttaa kuorimaveistä 4 krt
                                                bataatilla edestakaisin--->

02 MAT   kuoria (.) jo[o
03 ASW   [ *ku[ori
                                                --> *
04 FAH   [kuoria:
05 MAT   =kuoria
06 ASW   =°kuoria joo°
07 MAT   =+kuorii
                                                +vie vas. nyrkin 1,5 krt kauemmas kehostaan--->
08       (.)
09 ASW   +joo
                                                mat-->+
10       (.)
11 MAT   +kuoria
                                                +tuo vas. nyrkin kaarevasti lähemmäs kehoaan 1,5 krt--->
12 ASW   =ahaa+ *kuorii: (?) *kuoria °oke°*
                                                -->+
                                                *tuo oik. kättä itseään kohden, tekee lopussa kaaren
                                                *toistaa edellisen eleen
                                                -----*
```

Katkelman alussa Aswad kääntää kehonsa ja katseensa kohti Mattia, joka katsoo pois päin. Aswad aloittaa vuoronsa väitelauseella *tämä on*, mutta keskeyttää kysymyksensä ja käyttää sanaa *anteeksi* kiinnittääkseen Matin huomion. Saatuaan Matin katseen ja huomion Aswad toistaa vuoron alun *tämä on*, johon hän lisää sanastokysymystä ilmentävän sanan *nimi* ja tarjoaa varmistettavaksi sanaa *kuori* nousevalla intonaatiolla (r. 1, ruutu 1). Ky-



Kuva 2. Aswad kysyy nimeä kuorimiselle.

symyksen ydin on edestakainen käsiele, joka kuvailee toimintaa, jolle nimeä haetaan. Meneillään oleva kuorimisen työvaihe sekä kuorimaveitsi ja bataatti Aswadin kädessä tukevat eleen ja kysymysvuoron ymmärtämistä, kuten myös kysymyksen liittyminen hetki sitten käytyyn keskusteluun. Matti aloittaa vastauksensa (r. 2), kun Aswadin kuorimisele on vielä kesken, mikä osoittaa Matin ymmärtävän Aswadin kysymyksen ongelmitta.

Aswad hakee varmistusta sanamuodolle *kuori*, joka on rakenteeltaan joko yksikön käskymuoto tai sanavartalo, jossa ei ole taivutustunnuksia.⁴⁴ Matti tarjoaa vastauksena verbin perusmuotoa *kuoria* (r. 2, 5, ruutu 2). Matin ensimmäisen vastauksen jälkeen Aswad toistaa edelleen muodon *kuori* pitäen katseensa tiukasti Matissa (r. 3, ruutu 2). Seuraavaksi Fahad osallistuu keskusteluun ja suuntaa huomion pontevammin sanan muotoon lausumalla perusmuodon *kuoria* viimeistä *a*-vokaalia pidentäen ja painottaen (r. 4, ruutu 2). Matti toistaa perusmuodon uudelleen (r. 5), ja myös Aswad toistaa *kuoria* hiljaisella äänellä ymmärrystä vihjaavan myöntävän *joo*-partikkelin kera (r. 6).

Matti käsittelee ääneen lausuttuja toisistaan eroavia sanamuotoja selvennystä kaipaavina ja ohjaa osallistujien huomion *kuoria*-verbin taivutusmuotoihin. Matti korostaa taivutusmuotojen eroa lausumalla yksikön kolmannen persoonan *kuorii* ja perusmuodon *kuoria* erityisen selkeästi verrattuna aikaisempiin vastauksiinsa. Hän erottaa sanat toisistaan selkeällä tauolla ja painottaa yksikön kolmannen persoonan pitkää vokaalia. Painotus rakentaa selkeän kontrastin Aswadin lyhytvokaaliseen muotoon. Selvennykseen liittyy myös tarkkarajaisesti ja hallitusti tuotettuja eleitä: yksikön kolmannen persoonan yhteydessä käsieleen muoto on suoraviivainen ja suunta kehosta pois päin, perusmuodon yhteydessä käsi puolestaan tekee ym-

44 VISK § 54.

pyrän ja käden suunta on kehoa kohti (r. 7, 11, ruudut 3 ja 4). Matin eleissä on havaittavissa vokaalien kestoa ja laatua ilmentäviä piirteitä ja siten yhtymäkohtia sanarakenteeseen: painotetun pitkän vokaalin (*kuorii*) yhteydessä ele on suoraviivainen ja kestää pidempään muodoltaan samanlaisena, kun taas perusmuodon vokaaliyhtymän *-ia* yhteydessä ele muoto on pyöreä ja siten muuttuva, kuten vokaaliyhtymän kaksi erilaatuista vokaalia. Eleen muodon ja suunnan selkeä muutos visualisoi sanojen erilaisuutta muodon tasolla, kun kahden sanan äänteellinen erimuotoisuus tehdään näkyväksi kahdella erilaisella eleellä. Eleet ja puhe myös heijastavat toistensa jäsentelyä, sillä eleet tuotetaan tauon erottamana kahtena toisistaan erillisenä yksikkönä.

Matin selvennys vaikuttaa havainnollistavan sanamuotojen välistä eroa onnistuneesti, sillä seuraavassa vuorossaan Aswad tekee ymmärryksensä näkyväksi ja kuultavaksi tuottamalla *kuoria*-verbin yksikön kolmannen persoonan muodon ja perusmuodon. Painokkaalla *ahaalla* Aswad ilmaisee ottavansa vastaan aikaisempaa käsitystään muuttavaa tietoa, ja dialogipartikkelilla *oke(i)* hän osoittaa hyväksyvänsä nämä kaksi sanamuotoa⁴⁵ (r. 12, ruudut 5–7, ruudussa 5 oivallusta osoittava ilme).⁴⁶ Aswad tuottaa yksikön kolmannen persoonan pitkän vokaalin korostetun pitkänä, ja tämä prosodinen muutos nostaa oivalluksen kohteeksi vokaalin pituuden. Aswad näyttää ymmärrystään myös kehollisesti toistamalla Matin eleitä, mikä osoittaa hänen kokevan eleet huomionarvoisiksi. Toistamalla sanat ja eleet Aswad käsittelee sanoja oppimisen kohteina.⁴⁷ Eleet tekevät sanojen muodon ja ääntämisen konkreettisesti näkyviksi. Lisäksi ne tarjoavat kehollisen kokemuksen abstraktista vokaalirakenteesta, minkä voi nähdä tukevan kielen oppimis-

45 Ks. Koivisto 2017.

46 Oivallusta osoittavista kasvonilmeistä ks. myös Gudmundsen & Svennevig 2020.

47 Vrt. Brouwer 2003, ks. myös Majlesi 2015.

ta.⁴⁸ Kielen rytmiä ilmentävien eleiden tuottamisen⁴⁹ ja niiden havainnoimisen⁵⁰ on osoitettu edistävän rytmien ja ääntämisen oppimista. Matin ja Aswadin toiminnassa näemme, miten he suuntautuvat eleisiin resurssina, jota voidaan käyttää kielellisen rakenteen jäsentämiseen.

Sanojen ja eleiden toiston merkitys näkyy myös siinä, miten toisto tapahtuu ja miten sitä käsitellään vuorovaikutuksessa. Toistojen aikana Aswad ei katso keskustelukumppaneitaan. Hän tekee kummankin verbimuodon yhteydessä selkeästi erillisen eleen, mutta nämä eleet ovat muodoltaan keskenään samanlaiset ja kooltaan Matin eleitä hienovaraisemmat. Kaiken kaikkiaan Aswad vaikuttaa toistavan sanat ja eleet vain itseään varten, mahdollisesti painaen ne näin paremmin mieleensä.⁵¹ Toiston hienovaraisuudesta huolimatta eleet näkyvät keskustelukumppanille ja niitä on mahdollista havainnoida: eleiden toisto voi toimia Matille merkinä siitä, että Aswad on ymmärtänyt sanojen välisen eron ainakin muodon tasolla.⁵² Näin ollen tarjotun kielitiedon hyväksyntä ja ymmärtäminen näkyy Aswadin toiminnassa kehollisesti. Tilanteessa muiden osallistujien vuorot syventävät kielikeskustelua, ja niiden myötä Aswadille syntyy mahdollisuus vastaanottaa enemmän kielellistä tietoa kuin hän kenties on pyytänyt. Esimerkki nostaa esiin kysyjän lisäksi muiden aloittelevien kielenkäyttäjien merkityksen kielikeskusteluissa, mutta korostaa myös äidinkielen vuorovaikutuskumppanin roolia. Äidinkielen läsnäolo tukee selkeästi oppimistilanteen syventämistä, sillä Aswad kääntyy Matin puoleen kysymyksellään ja käsittelee vasta Matin vastausta hyväksyttävänä.

48 Eleistä ääntämisen opettamisessa ja oppimisessa vrt. Smotrova 2017.

49 McCafferty 2006.

50 Gluhareva & Prieto 2016.

51 Vrt. McCafferty 2006; Eskildsen & Wagner 2013.

52 Vrt. Eskildsen & Wagner 2013.

Kokkauksessa tehtävän toiminnan nimeäminen – kysyminen ja vastaaminen yhteistyössä

Kolmannessa monipolvisessa esimerkissä näytämme, miten Fahad hakee eleen avulla nimeä työvaiheen toiminnalle eli pilkkomiselle ja kuinka muiden osallistujien vuorojen myötä vastauksena saadaan useita synonyymisiä verbejä. Kysyminen on kiinteässä yhteydessä kokkaustoimintaan ja eleisiin, ja toimintajakson onnistumiseen vaikuttaa ratkaisevasti yhteisen huomion onnistunut jakaminen: opettajalla on vaikeuksia ymmärtää Fahadin kysymys, mikä johtuu muun muassa huomion kiinnittämisestä eleiden sijaan esineisiin.

Osallistujat pyrkivät yhteistyössä ensin tekemään selväksi, mille Fahad kysyy nimeä, ja sen jälkeen vastaamaan Fahadin toimomalla tavalla. Fahad vaikuttaa hakevan tiettyä sanaa, sillä hän tuottaa sekä konsonantti- että vokaaliasultaan eroavia kokeilevia muotoiluja. Kokeilevat muotoilut ohjaavat keskustelukumppaneita etsimään äänteiltään vastaavaa sanaa. Tilanteessa tarjoutuukin viisi synonyymistä verbiä (*kuutioida, leikata, paloittaa, pilkkoa ja lohkoa*), kun osallistujat ottavat vuoroja ja ehdottavat sanoja. Analyysi valaisee, miten osallistujat toteuttavat samalla omia oppimis- ja opettamisprojektejaan, jotka liittyvät kullakin tiettyyn verbiin.

Esimerkissä Fahad ja Hussein valmistavat kalakeittoa. Hetki ennen esimerkin alkua Hussein on liikuttanut veistä leikkuulaudalla pilkkomista kuvaten ja varmistanut siten opettajalta, onko pilkkominen seuraava työvaihe. Samalla Fahad on esittänyt kahdesti kokeilevan muotoilun *rokka*. Opettaja on varmistanut pilkkomistoiminnan oikeaksi, ohjannut kysyjien huomion kieleen mainiten sanamuodot *kuutioi* ja *kuutioita* sekä osoittanut pöydällä olevaa paperia, jossa on kuva kuutioimisesta ja imperatiivimuoto *kuutioi*. Sanat jätetään kuitenkin huomiotta: Hussein jatkaa pilkkomista ja Fahad kuorimista, opettaja puolestaan

ryhtyy keskustelemaan juuri saapuneiden kurssilaisten kanssa. Katkelman alussa Fahad palaa aiheeseen ja kysyy pilkkomistoinnin nimeä. Tilanteeseen osallistuu Fahadin, Husseinin ja opettajan lisäksi pöydän toisessa päässä eri ruokaa valmistava Jamal sekä tämän luvun kirjoittaja eli tilannetta videoiva tutkija.

Esimerkki 3) Pilkkoa

```

* Fahadin eleet
^ Fahadin katse
+ Opettajan eleet
# Opettajan katse
~ Tutkijan katse

01 FAH ^opettaja (0.6) # ^+mikä nimi *tämä ^on. (.) (l)oka?*
      ^katse OPE:en ^omiin käsiin ^katse OPE:en--->
      ope          #katse FAH:iin--->
      ope          +lähtee kävelemään FAH:ia kohti
                   *oikea käsi 4 krt
                   ylös ja alas-----*

02      (0.5)
03 FAH portta? (0.3) (b)okko?=
      ope      #katse FAH:n käsien alueelle--->
04 OPE =aa #si^is+ tämän nimi
      #katse kuorimaveitseen FAH:n kädessä--->
      fah      ^katse omiin käsiin--->
               +osoittaa vas. etusormella kuorimaveista
               FAH:n kädessä--->

05      (.)
06 FAH *ei #näma+ (.) [°(pie^ni)°
      *oikea käsi ylös alas 5 krt--->
      ope      #katse HUS:n perunoiden pilkkomiseen--->
      ope      -->+
               ^katse OPE:en--->

07 HUS      [tämä tämä tämä*
      ((HUS pilkkoo perunoita, ei nosta katsetta))
      fah      -->*
               ((poistettu rivejä))
10 OPE +peru-* (.) [et tarkota ^peruna?+
      +osoittaa oik. etusormella
      perunoita-----+
      fah      -->*

11 JAM      [paloitella
      fah      ^katse JAM:iin--->

12      (0.3)
13 JAM [paloitella
14 FAH [^ei~ minä tiedä *mikä (ni-) ^(.) lo~kata.*
      ^katse alas omiin käsiin ^katse JAM:iin--->
      tut      ~katse FAH:n käsiin ~katse ylös FAH:iin
               *oikea käsi ylös alas
               2 krt-----*

```

Anna-Kaisa Jokipohja

15 (.)
 16 JAM paloitella
 ((poistettu rivejä))
 21 OPE kuutioi^da
 fah ^katse opettajaan--->
 22 TUT =ni[in tai loh[koa
 23 FAH [k(oo)ɹtio
 ope ɹkatse paperiin pöydällä--->
 24 OPE [+kuutioida^
 fah ^katse paperiin-->
 25 OPE eli +tuossa on sana kuutioi
 +osoittaa oik. etusormella sanaa kuutioi--->
 26 (0.4)
 27 FAH ^kuutio(i),
 ^katse eteenpäin, pää kallellaan--->
 ((poistettu rivejä))
 32 OPE nii kuutioida
 33 ^(.)
 fah ^katse perunaan, jota alkaa kuoria--->
 ((poistettu rivejä))
 36 OPE ^on ɛhkä tää perus*mu[otoɛ
 fah ^katse TUT:iin--->
 fah *ojentaa päättään HUS:n ohi kohti TUT:a
 37 FAH [mutta polko oiko
 38 ~toinen sana pol*ko:~ (.) -a
 tut ~katse FAH:iin ~katse FAH:n käsiin
 *oikea käsi ylös alas 4 krt--->
 39 (.)
 40 OPE +vo[i lei[kata
 ope +oikea käsi ylös alas 4 krt--->
 41 FAH [pol(°ka°)*
 fah -->*
 42 TUT [pilk~koa? (.) voi ol+la *pilk[kkoa
 tut ~katse FAH:iin--->
 ope -->+
 fah *osoittaa TUT: oik.
 etusormella--->
 43 JAM [pa[loitella?
 44 FAH [pilkka*
 fah -->*
 45 (.)
 46 TUT <pilkkoa>
 47 (.)
 48 FAH *pilkkoa.
 *nyökkää ja jatkaa kuorimista, laskee katseensa

Esimerkin alussa Fahad puhuttelee opettajaa huomionkohdittimella *opettaja*⁵³, ja opettaja kääntää katseensa Fahadiin. Välittömästi opettajan huomion saatuaan Fahad esittää hakukysy-

53 Lehtimaja 2012.

myksen, joka on rakennettu sanaa hakevaksi kysymyssanalla *mikä* ja kysyttävän asian ilmi panevalla sanalla *nimi*. Sanoessaan pronominin *tämä* Fahad alkaa liikuttaa kättään ylös alas kuvaten näin toimintaa, jolle hän hakee nimeä (r. 1, ruutu 1). Fahad tarkkailee opettajan katseen suuntaa ja sovittaa kysymyksensä hetkeen, jossa opettaja katsoo häntä kohti. Elehtiessään Fahad siirtää katseensa opettajasta käsiinsä ja osoittaa näin käsieleen yhteisen huomion kohteeksi.⁵⁴

Fahadin kysymystä seuraa pidempi tauko, ja opettajan vastaus viipyy (r. 2). Fahad käsittelee tätä osoituksena mahdollisista opettajan ymmärtämisongelmista ja tuottaa kaksi uutta, vokaali- ja konsonanttiasuiltaan hyvinkin paljon toisistaan eroavaa kokeilevaa muotoilua *portta* ja *(b)okko* (r. 3). Kokeilevilla muotoiluilla Fahad osoittaa hakevansa tiettyä sanaa, jonka äänneasusta hänellä on alustavaa tietoa. Hän pyrkii aktiivisesti rakentamaan kysymyssekvenssiä tätä tavoitetta kohti tuomalla kokeilevat muotoilut muidenkin tietoon. Sanojen vaihtelevat äänneasut ja nouseva intonaatio kuitenkin merkitsevät sanat kokeileviksi muotoiluiksi, joille haetaan varmistusta. Fahadin eleen jo loputtua opettaja siirtää katseensa Fahadin käsien alueelle ja esittää ymmärrysongelmista kielivän tarkentavan kysymyksen *aa siis tämän nimi*, johon yhdistyy Fahadin kädessä olevan kuorimaveitsen osoittaminen (r. 3, 4, ruutu 2). Fahad vastaa kieltävästi ja toistaa käsieleen (r. 6).

Samaan aikaan Hussein pilkkoo perunoita ja osallistuu keskusteluun sanomalla kolmesti *tämä* (r. 7). Opettajan katse liikkuu pöydän esineissä ja pysähtyy seuraamaan Husseinin perunoiden pilkkomista. Opettaja ehdottaa vastaukseksi perunaa, mutta vastauksen kielteinen väitelausemuotoilu ja nouseva intonaatio ilmentävät epävarmuutta (r. 10). Seuraavaksi Jamal

54 Streeck 1993; Goodwin 2017.



Kuva 3. Fahad kysyy nimeä pilkkomiselle.

osallistuu keskusteluun tarjoamalla vastaukseksi sanaa *paloitella*, jonka merkitys on yhteneväinen Fahadin kysymysvuoron kuvailevan eleen kanssa (r. 11, ruutu 3). Fahad vilkaiseekin Jamalia (r. 11), joka toistaa sanan (r. 13). Fahad ei kuitenkaan hyväksy näitäkään sanoja, sillä hän aloittaa päällekkäispuhun-



Kuva 4. Pilkkoa-verbiä haetaan yhdessä.

nassa Jamalin kanssa uuden vuoron. Fahad ilmaisee torjuntaa kieltoverbillä *ei*, toistaa kuvailevan käsieleen ja kysymyssanan ja lausuu varmalla, laskevalla intonaatiolla uuden kokeilevan muotoilun *lokata*, joka on oikeastaan suomen kielen tavarakennetta ja vokaaliharmoniaa⁵⁵ noudattava verbimuotoinen uudissana (r. 14, ruutu 3).

Seuraavaksi kukin osanottaja ehdottaa pienentämistä tarkoittavia verbejä: Jamal toistaa *paloitella*, tutkija ehdottaa *lohkoa*

55 VISK § 11, § 18.

ja opettaja *kuutioida* (r. 16, 21–24, ruutu 4). Fahad toistaa osittain Jamalin sekä opettajan sanat ja seuraa katseellaan, kun opettaja osoittaa pöydällä olevaa paperia, jossa on kuva kuutioimisesta sekä imperatiivimuoto *kuutioi* (r. 23–24, ruutu 4). Fahad ei hyväksy opettajankaan sanaa, vaikka toistaa sen myöhemmin täsmällisesti (r. 27, ruutu 5). Hänen miitteliäs ilmeensä, kallelleen jäävä pään asento sekä tasainen intonaatio kielivät vastauksen hakemisen olevan vielä kesken.⁵⁶

Seuraavaksi opettaja selventää *kuutioida*-verbin perusmuotoa (r. 32, 36, ruutu 5). Fahad ei jää kuuntelemaan opettajan selitystä, vaan jatkaa kuorimista ja katsoo tutkijaa. Samalla hän muuttaa kehonsa suuntaa niin, että hän saa paremman katsekontaktin tutkijaan (r. 36). Fahad esittää osittaisessa päällekkäispuhunnassa opettajan kanssa *-ko*-liitepartikkelilla muodostetun vaihtoehtokysymyksen, toistaa käsieleen ja esittää uuden kokeilevan muotoilun *polko* (r. 37–38, ruutu 6). *Mutta*-partikkeli ennakoi Fahadin vuoron osittaista erimielisyyttä opettajan vastauksen kanssa⁵⁷ ja osoittaa, ettei Fahad hyväksy tarjottua sanaa *kuutioida*. Vuoron ilmaus *onko toinen sana* osoittaa kuitenkin, että Fahad hakee samanmerkityksistä sanaa.

Opettaja luopuu ehdotuksestaan *kuutioida* ja ehdottaa äänneasultaan Fahadin uudissanaa (*lokata*) muistuttavaa verbiä *leikata* kuvaillen samalla leikkaamista käsieleellä (r. 40, ruutu 6). Tässä vaiheessa Fahad ja opettaja tekevät näkyväksi yhteisymmärryksensä haettavan sanan merkityssisällöstä, kun he elehtivät samanaikaisesti pilkkomista kuvaten. Elehtiminen osoittaa myös opettajalta vahvaa suuntautumista vastauksen löytämiseen.⁵⁸ Fahad kuitenkin jättää opettajan tarjoaman sanan huomiotta, sillä hän pitää katseensa tutkijassa ja tuottaa

56 Vrt. *thinking face* ilmaisemassa sanahaun alkamista tai jatkumista; Goodwin & Goodwin 1986.

57 Sorjonen 1989, 174.

58 Majlesi 2015.

kokeilevan muotoilun *polka* (r. 41). Fahadin viimeisimmät kokeilevat muotoilut alkavat jo muistuttaa toisiaan, mikä saattaa olla osoitus siitä, että hän on lähestymässä hakemansa sanan oikeaa muotoa.

Tutkija on seurannut katseellaan Fahadin käsielettä (r. 14, 38), ja hän ehdottaa Fahadin viimeisimpiä kokeilevia muotoiluja muistuttavaa verbiä *pilkkoa* (r. 42, ruutu 7). Sanan lausuminen nousevalla intonaatiolla merkitsee vastauksen ehdotukseksi, mikä korostaa Fahadin tiedollista auktoriteettia sanan hyväksymisessä tai hylkäämisessä. Fahad toistaa sanan muodossa *pilka* katsoen ja osoittaen samalla tutkijaa (r. 42–44, ruutu 7). Tutkija käsittelee Fahadin vuoroa toistopyyntönä ja sanoo *pilkkoa* hitaasti jokaista äännettä korostaen (r. 46). Fahad vaikuttaa tyytyväiseltä tarjottuun sanaan, sillä hän lopettaa sanastokysymyssekvenssin ja hyväksyy sanan *pilkkoa* toistamalla sen laskevalla intonaatiolla (r. 48, viimeinen ruutu).⁵⁹ Fahad osoittaa sanan hyväksyntää myös kehollisesti nyökkäämällä, laskemalla katseensa ja palaamalla meneillään olevaan kokkausvaiheeseen eli kuorimiseen. Hyväksyminen tapahtuu varsin opettajamaisesti, sillä Fahad toistaa sanan täydellisenä oikeassa muodossaan – hän on pyytänyt varmistusta niin kauan, että sanamuoto ja ääntäminen ovat oikeat, mikä osoittaa suuntautumista sanaan oppimisen kohteena.⁶⁰

Tässä sanastokysymyssekvenssissä vähemmän ja enemmän tietävän roolit sekoittuvat ensimmäisestä vuorosta lähtien. Aloitteleva kielenkäyttäjä kysyy sanaa äidinkielisiltä, mutta hänellä on äidinkielisiä osallistujia enemmän sananvaltaa vastauksen hyväksymiseen. Fahad toimii opettajamaisesti jättäessään vastauksia hyväksymättä ja pyytäessään uusia vastauksia niin

59 Vrt. Svennevig 2004; Koshik & Seo 2012.

60 Vrt. Kotilainen & Kurhila 2020.

kauan, kunnes hänelle on kerrottu hänen hakemansa sana.⁶¹ Analyysi tukee aiemmassa tutkimuksessa havaittua: toisen kielen käyttäjät eivät asetu yksioikoisesti noviisiin tai äidinkielliset ekspertin asemaan suhteessa kieleen, vaan asemia rakennetaan vuorovaikutuksen yksityiskohdilla ja ne muuttuvat vuorovaikutuksen edetessä.⁶²

Esimerkissä näyttää olevan läsnä yhteinen projekti: Fahadin sanaa etsitään yhdessä ja Fahadia autetaan toteuttamaan oppimisprojektinsa. Oppimisprojektin etenemistä tukee se, että kieltä käsitellään tärkeänä ja tilanteeseen sopivana puheenaiheena antamalla keskustelulle aikaa. Osaltaan ongelmanratkaisutilanne rakentaa lisämahdollisuuksia oppimiselle, kun keskustelussa tarjoutuu synonyymisiä sanoja, joiden toistaminen jättää vähintäänkin muistijälkiä.⁶³ Kiinnostavasti tilanteessa on läsnä myös toinen oppimisprojekti, sillä tilanne jatkuu katkelman loputtua Jamalin, opettajan ja tutkijan kesken, kun Jamal ehdottaa viidennen kerran sanaa *paloitella* ja opettaja varmistaa sanan oikeaksi. Jamalin oppimisprojektina voidaan nähdä *paloitella*-sanan merkityksen ja muodon varmistaminen, ja tätä päämäärää hän tavoittelee periksiantamattomasti läpi sekvenssin. Aloittelevien kielenkäyttäjien oppimisprojektien lisäksi äidinkiellisillä osallistujilla vaikuttaa olevan omat opettamisprojektinsa: opettaja tarjoaa toistuvasti verbiä *kuutioida*, vaikka Fahad selkeästi osoittaa tyytymättömyytensä sanaan. Myös tutkija palaa katkelman jälkeen verbiin *lohkoa*, vaikka on käynyt ilmi, ettei se ole Fahadin hakema sana. Äidinkielliset pyrkivät siis aktiivisesti paitsi tukemaan aloittelevien kielenkäyttäjien oppimisprojekteja myös laajentamaan oppimistilannetta tarjoamalla synonyymeja.

61 Sinclair & Coulthard 1975.

62 Kotani 2017; Eskildsen 2018; Pekarek Doehler & Berger 2019.

63 Eskildsen & Wagner 2015.

Toimijuus keskeistä oppimisen mahdollisuuksien syntymisessä

Olemme tarkastelleet tässä luvussa sellaisia aloittelevien kielenkäyttäjien kysymyksiä, joilla haetaan nimeä kokkaustilanteessa merkityksellisille esineille tai toiminnalle ja joilla aloitetaan keskustelu kielestä. Analyysissa näytimme, että kysymyksillä aloittelevat kielenkäyttäjät toimivat aktiivisesti ja oma-aloitteisesti ohjatakseen keskustelun kieleen. Sanastokysymyssekvenssien ajaksi kokkaustoiminta keskeytetään hetkeksi ja kieli nostetaan etusijalle keskustelussa.⁶⁴ Aloittelevat kielenkäyttäjät muokkaavat vuorovaikutustilannetta toivomaansa suuntaan valitsemalla puheenaiheen. He suuntautuvat selkeästi kieleen ja kielen oppimiseen, koska aloittavat keskustelun sanan löytämistä varten ja toistavat vastauksena saatuja sanoja tarkasti. Näissä kysymyssekvensseissä kysyttävän sanan merkitys on kysyjille tuttu ja vastaajille näkyvillä esineiden ja eleiden muodossa, mutta kysyjä haluaa tietää tai varmistaa esineen tai toiminnan nimen.⁶⁵

Olemme osoittaneet analyysissämme, että aloittelevat kielenkäyttäjät kysyvät sanoja väite- ja kysymyslauseilla, kuten haku- ja vaihtoehtokysymyksillä, toisistaan äänteellisesti eroavilla sanahahmoa kokeilevilla muotoiluilla sekä katsomalla ja kääntymällä kohti sitä keskustelukumppania, jolle haluavat kysymyksensä osoittaa. Sanan hakeminen voi näkyä jo muotoilun tasolla sanan *nimi* käyttämisenä. Kysymisessä erittäin olennaista on kehollisuus: aloittelevat kielenkäyttäjät hakevat substantiiveja eli esineiden nimiä käsittelemällä ja osoittamalla esineitä ja verbejä eli toimintojen nimiä kuvailemalla toimintaa eleillä. Eleet saattavat vahvistaa vastausvelvoitetta, sillä hälyisässä keittiössä visuaalisesti havaittavalla eleellä voi saavuttaa kysymyksen vastaanottajan huomion, jolloin tämä ei voi hyväksytysti jät-

64 Vrt. Kamunen 2019.

65 Ks. myös Kotilainen & Kurhila 2020.

tää vastaamatta. Kysyminen voi tapahtua vierusparin muodossa ohimennen tai sana voi nousta pidemmän käsittelyn kohteeksi. Keskustelukumppaneiden erilainen kielitaito ja -tieto edistää uusien kielenoppimismahdollisuuksien syntymistä, jos sanan käsittelyä jatketaan esimerkiksi verbitaivutuksen näkökulmasta tai synonyymeja tarjoamalla.

Analyysimme osoittaa myös, että eleet tukevat sanastokysymyssekvenssien etenemistä ymmärrettävällä tavalla, mikä itsessään tukee osallistumisen ja oppimisen mahdollisuuksien syntymistä. Osallistujat seuraavat toistensa eleitä katseellaan, ja keskustelukumppanin eleitä toistamalla osoitetaan yhteistä ymmärrystä siitä, mitä tilanteessa tapahtuu. Eleiden toistamisen on havaittu osoittavan ymmärrystä sekä tukevan muistamista ja oppimista.⁶⁶ Kokkauskurssi-aineistossamme eleet auttavat myös ohjaamaan huomiota sanarakenteeseen ja havainnollistavat sitä: eleillä kuvitetaan kahden verbimuodon rakenteellista ja äänneellistä eroavaisuutta (*kuorii* ja *kuoria*) merkitsemällä ne kahdeksi yksiköksi sekä kuvaamalla vokaalien keston ja laadun muutosta. Kehollisella toiminnalla on merkittävä rooli kysymisen lisäksi myös vastauksen hyväksymisessä: aloittelevat kielenkäyttäjät osoittavat hyväksyntää toistamalla tarjotun sanan, nyökkäämällä, kääntämällä katseensa ja jatkamalla meneillään olevaa kokkaustoimintaa.

Toisen kielen käyttäjät katsovat pyytämänsä kielellisen tiedon kuuluvan äidinkielisten kielenkäyttäjien osaamisalueeseen, sillä he käsittelevät vasta äidinkielisten vastausta riittävänä ja oikeana. Aloittelevat kielenkäyttäjät eivät kuitenkaan asetu kysyessään yksioikoisesti tietämättömän asemaan suhteessa kielitietoon, ja myös muiden toisen kielen käyttäjien toiminta syventää kielikeskusteluja. Kysymysmuotoiluillaan, erityisesti

66 Eskildsen & Wagner 2013; 2015; Majlesi 2015.

kokeilevilla muotoiluilla, kysyjät ilmaisevat alustavaa tietoa etsimästään sanasta. Kysymyksillä haetaan pikemminkin varmistusta osittain tunnetuille sanoille kuin kysytään tuntemattomia sanoja. Varmistusta hakiessaan aloittelevat kielenkäyttäjät eivät hyväksy mitä tahansa sanaa vaan toteuttavat oppimisprojektiin periksiantamattomasti jatkamalla keskustelua, kunnes juuri heidän tarkoittamansa sana on löytynyt. Kokeilevat muotoilut ovat keskeisiä keinoja, joilla osoitetaan kysymyksen kohdistuvan nimenomaan sanamuotoon ja ohjataan vastaanottajaa tietyn sanan tarjoamiseen. Kokeilevilla muotoiluilla kysyjät ottavat myös aktiivista roolia kielenkäytössä ja soveltavat meta-kielillistä tietoaan: kokeilevat muotoilut eivät tarkoita mitään mutta voisivat muotonsa puolesta olla suomen kielen sanoja. Tällaisen sanojen luovan muodostamisen oman kielitajun varassa on oletettu olevan hyväksi kielen oppimiselle.⁶⁷

Kolmannen sektorin järjestämä vapaa-ajan kokkauskurssi voi analyysimme perusteella olla maahanmuuttajien arjessa keskeinen paikka kielestä keskustelemiseen ja aikaisemman kielitiedon varmistamiseen, kertaamiseen ja tarkentamiseen sekä ylipäätään suomen kielen käyttöön. Vapaamuotoisessa vuorovaikutustilanteessa kuka tahansa voi aloittaa keskustelun ja valita keskustelunaiheen, osallistua jo aloitettuun keskusteluun ja kielenkäytön myötä luoda mahdollisuuksia kielenoppimiseen. Arkisten vuorovaikutustilanteiden tarjoamat osallisuuden kokemukset on nähty tärkeinä hyvinvoinnin ja oppimisen edistäjinä.⁶⁸ Myös kokkauskurssien hyöty kielenoppimiselle ja kotoutumiselle on varmasti sanojen ja rakenteiden oppimista laajempi ilmiö. Keskusteluun osallistuminen ja vuorovaikutustilanteen hyödyntäminen kielenoppimiseen on kuitenkin pitkälti kiinni

67 Waring 2011, 215.

68 Intke-Hernandez 2020.

toisen kielen käyttäjästä itsestään.⁶⁹ Kokkauskurssilla tämä tilaisuuksien luominen näkyy keskustelun rakenteen tasolla siinä, että toisen kielen käyttäjät aloittavat itse kielikeskusteluja. Kielestä kysyminen edellyttää aktiivista toimijuutta: tietoisuutta omasta kielitaidosta ja sen mahdollisista aukoista, ympäröivän kielimaiseman havainnointia ja äidinkielisten kontaktien hyödyntämistä.⁷⁰

Kokkauskurssilla keittiön materiaalisesti monipuolinen ympäristö eli käytössä olevat esineet ja meneillään oleva ruoanlaitto toimivat varantona kysymiselle: aloittelevat kielenkäyttäjät käsittelevät ympäristöään materiaalina, jota voi nostaa kielellisen keskustelun ja oppimisen kohteeksi.⁷¹ Kokkaamisen kannalta nimien tietäminen on harvoin tarpeellista, eikä sanoja ymmärtääkseen tarvitse tietää taivutusmuotoja tai tarkkaa sanahahmoa. Tutkimusaineistossamme ympäristö toimintoinen kuitenkin tukee kielenkäyttöä ja -oppimista, sillä esineet ja meneillään oleva toiminta osittain synnyttävät kysymisen tarpeen. Samalla ne tarjoavat toisen kielen käyttäjälle luontevia puheenaiheita, ja kysyminen onnistuu sujuvasti kokkauksen rinnalla. Näyttäminen on ymmärtämisen kannalta tehokasta, ja aloittelevakin kielenkäyttäjä pysyy keskustelussa mukana, kun ympäristö tukee ymmärtämistä.⁷² Sanoja on helpompi muistaa, kun ne kiinnittyvät näkyviin esineisiin ja meneillään olevaan toimintaan.⁷³ Analyysiesimerkeissä kysyjät tekevät toimintoa tai käyttävät esinettä, jonka nimeä he kysyvät, mikä tekee sanoista merkityksellisiä ja liittää koko kehon ja vuorovaikutustilanteen

69 Vrt. Svennevig 2018; Kurhila & Lehtimaja 2019.

70 Ks. Svennevig 2018; Kurhila & Kotilainen 2020.

71 Vrt. van Lier 2008; Kotilainen & Kurhila 2020; Kurhila & Kotilainen 2020.

72 Vrt. luku 5 tässä teoksessa; Strömmer 2016.

73 Ks. sanan merkitystä kuvaavien eleiden positiivisesta vaikutuksesta sanojen oppimiselle Kelly ym. 2009.

mukaan oppimiseen.⁷⁴ Sanastokysymykset nousevat kielenkäyttäjien omista tarpeista ja kiinnostuksen kohteista, mikä voidaan nähdä hyödyllisenä oppimiselle.⁷⁵ Nämä kaikki seikat tekevät kokkausvuorovaikutuksesta otollisen paikan kielenoppimiseen.

On kuitenkin kielenkäyttäjän omasta aktiivisuudesta kiinni, hyödyntääkö hän ympäristöään oppimiseen vai toimiiko materiaallinen ympäristö pikemminkin kielenkäytön monipuolisuuden esteenä. Jos vuorovaikutuksen ymmärrettävyys perustuu esineisiin ja eleisiin, joihin viitataan sanallisesti jatkuvasti vain esimerkiksi pronomiinilla *tämä*, mahdollisuutta esineiden ja toiminnan nimien oppimiseen ei synny. Näin voi helposti tapahtua esimerkiksi siivousalan tilanteissa, joissa ymmärtäminen ja työnteon tehokkuus korostuvat.⁷⁶ Aineistomme kokkauskursseilla esimerkiksi pronominia *tämä* käytetään päinvastoin sanojen hakemiseen ja sanavaraston laajentamiseen. Kysyä voi suhteellisen yksinkertaisilla ilmaisuilla, kun kaikkea ei tarvitse muotoilla ainoastaan sanoin, mikä tukee kysymistä. Kun monipuolinen ympäristö ja eleet tukevat ymmärrystä ja helpottavat vuorojen muotoilua, aloittelevallakin kielenkäyttäjällä on mahdollisuus osallistua vuorovaikutukseen. Menestyksenkäs osallistuminen voi puolestaan tuoda tarpeellisia onnistumisen kokemuksia, lisätä luottamusta omaan kielenkäyttöön ja vahvistaa toimijuuden tunnetta.⁷⁷

Oma-aloitteisuus itsessään ei kuitenkaan riitä oppimishetkien syntymiseen. Tarvitaan myös vuorovaikutuskumppaneita, jotka suhtautuvat kielikysymyksiin positiivisesti ja kannustavasti. Yksinkertaisimmillaan jo vuorovaikutuskumppanin hetkellinen osallistuminen (kieli)keskusteluun voi vahvistaa toisen

74 Anttila 2013; elehtimisen hyödyistä muistin toiminnalle Goldin-Meadow ym. 2001.

75 Esim. Lilja 2010.

76 Strömmer 2016.

77 Vrt. Scotson 2020; ks. myös luku 4 tässä teoksessa.

kielen käyttäjän motivaatiota kielenkäyttöön ja oppimiseen – parhaimmillaan vuorovaikutuskumppaneiden into voi tarttua puolin ja toisin. Niin aloittelevien, edistyneiden kuin äidinkielisten kielenkäyttäjien on kuitenkin hyvä tiedostaa oman aktiivisuuden merkitys ja ymmärtää, ettei kielenoppimista tapahdu vain luokkahuoneessa kielenopettajan läsnä ollessa. Kieltä voi oppia missä tahansa, kun osaa tietoisesti havainnoida ympäristöä ja vuorovaikutustilanteita suhteessa omaan kielitaitoon ja sen mahdollisiin aukkoihin. Ympäristön nimeäminen on varmasti kaikille tuttua, mutta sen tekeminen aktiivisesti ja oppimistarkoituksessa jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa on oma taitonsa. Sanastokysymyksen esittäminen voi olla kielenkäyttäjälle luonteva tapa osoittaa halukkuutta osallistua suomenkieliseen keskusteluun ja kielen oppimiseen.

Kirjallisuus

- Aaltonen, Kati (2019) "Vois olla kumpi tahansa sillä pöydän toisella puolella". *Työnhakijoiden näkemyksiä omavalmentajien viestinnästä Pirkanmaan työllisyyskokeilussa*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto, informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta.
- Albert, Saul & Heath, Claude & Skach, Sophie & Harris, Matthew Tobias & Miller, Madeline & Healey, Patrick G. T. (2019) Drawing as transcription. How do graphical techniques inform interaction analysis? *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 2:1. <https://tidsskrift.dk/socialinteraction/article/view/113145/161800> (haettu 13.8.2020).
- Antaki, Charles (2011) Six kinds of applied conversation analysis. Teoksessa Charles Antaki (toim.) *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk*. Lontoo: Palgrave MacMillan, 1–14.
- Anttila, Eeva (2013) *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä*. Acta Scenica 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Anttila, Eeva (2018) The potential of dance as embodied learning. *UC Irvine. A Body of Knowledge Conference*. <https://escholarship.org/uc/item/3s7118mr> (haettu 1.6.2021).
- Anttila, Eeva (2019) Migrating pedagogies. Encountering immigrant pupils through movement and dance. *International Journal of Critical Pedagogy* 10:1, 75–96.
- Artamonova, Olga & Androutopoulos, Janis (2020) Smartphone-based language practices among refugees. Mediational repertoires in two families. *Journal für Medienlinguistik* 2:2, 60–89.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie (2015) "I told you." Storytelling development of a Japanese learning English as a second language. Teoksessa Teresa Cadierno & Søren Wind Eskildsen (toim.) *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning. Applications of Cognitive Linguistics* 30. Berliini: De Gruyter Mouton, 271–304.
- Bell, Nancy (2005) Exploring L2 language play as an aid to SLL. A case study of humour in NS–NNS interaction. *Applied Linguistics* 26:2, 192–218.
- Bell, Nancy (2012) Comparing playful and nonplayful incidental attention to form. *Language Learning* 62:1, 236–265.
- Berger, Evelyne & Pekarek Doehler, Simona (2018) Tracking change over time in storytelling practices. A longitudinal study of second language talk-in-interaction. Teoksessa Simona Pekarek Doehler, Johannes Wagner & Esther González-Martínez (toim.) *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 67–102.
- Bessone, Ilaria (2017) Social circus as an organised cultural encounter. Embodied knowledge, trust and creativity at play. *Journal of Intercultural Studies* 38:6, 651–664.
- Block, David (2003) *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bogdanoff, Minna & Vaarala, Heidi & Tammelin-Laine, Taina (2019) Perustaidot haltuun. Älypuhelin osana aikuisten lukutaito-oppijoiden monilukutaitoa. *Kielikukko* 2/2019, 2–9.

- Bolden, Galina B. (2015) Transcribing as research. "Manual" transcription and conversation analysis. *Research on Language and Social Interaction* 48:3, 276–280.
- Brotkin, Hanna & Pasanen, Heidi (2017) Leikin suoja. Ajatuksia leikin merkityksestä taidekasvattajan elämässä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Brouwer, Catherine (2003) Word searches in NNS-NS interaction. Opportunities for language learning? *The Modern Language Journal* 87:4, 534–545.
- Canagarajah, Suresh (2016) Shuttling between scales in the workplace. Reexamining policies and pedagogies for migrant professionals. *Linguistics and Education* 34: kesäkuu, 47–57.
- Cekaite, Asta & Aronsson, Karin (2005) Language play, a collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics* 26:2, 169–191.
- Cenoz, Jasone (2013) The influence of bilingualism on third language acquisition. Focus on multilingualism. *Language Teaching* 46:1, 71–86.
- Clark, Andy & Chalmers, David (1998) The extended mind. *Analysis* 58:1, 7–19.
- Clark, Herbert H. (2016) Depicting as a method of communication. *Psychological Review* 123:3, 324–347.
- Cook, Guy (2000) *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth (2012) Exploring affiliation in the reception of conversational complaint stories. Teoksessa Anssi Peräkylä & Marja-Leena Sorjonen (toim.) *Emotion in interaction*. Oxford: Oxford University Press, 113–146.
- Day, Dennis & Wagner, Johannes (2019) Objects, bodies and work practice. An introduction. Teoksessa Dennis Day & Johannes Wagner (toim.) *Objects, bodies and work practice*. Language at Work 3. Bristol: Multilingual Matters, xi–xxii.
- Deppermann, Arnulf & Günthner, Susanne (toim.) (2015) *Temporality in interaction*. Studies in Language and Social Interaction 27. Amsterdam: John Benjamins.
- Dhalmann, Hanna (2011) *Yhden uhka, toisen toive? Somalien ja venäläisten asumistoiveet etnisen segregaatiokehityksen valossa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Douglas Fir Group (2016) A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100: S1, 19–47.
- Drew, Paul & Heritage, John (toim.) (1992) *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Studies in Interactional Sociolinguistics 8. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eduskunta (2019) *Eduskunnan tarkastusvaliokunnan mietintö TrVM 6/2018 vp–O 10/2017 vp. Kotouttamisen toimivuus*. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Sivut/TrVM_6+2018.aspx (haettu 27.7.2020).
- Eilola, Laura (2020) Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit aikuisten S2-lukutaito-opiskelijoiden luokkahuonevuorovaikutuksessa. *Virittäjä* 124:2, 243–277.
- Eilola, Laura (2022) The design of requests by adult L2 users with emergent literacy. *Classroom Discourse*.
- Eilola, Laura (tekeillä) *Silta ulos luokkahuoneesta. Suomen kieltä ja lukutaitoa opiskelevien maahanmuuttajien vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa*. Tekeillä oleva väitöskirja Tampereen yliopistossa.
- Eilola, Laura & Lilja, Niina (2021) The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. *The Modern Language Journal* 105:1, 294–316.
- Ellis, Rod (2005) Planning and task-based performance. Theory and research. Teoksessa Rod Ellis (toim.) *Planning and task performance in a second language*. Philadelphia: John Benjamins, 3–34.

- Eskildsen, Søren Wind (2015) What counts as a developmental sequence? Exemplar-based L2 learning of English questions. *Language Learning* 65:1, 33–62.
- Eskildsen, Søren Wind (2018) 'We're learning a lot of new words.' Encountering new L2 vocabulary outside of class. *The Modern Language Journal* 102: S1, 46–63.
- Eskildsen, Søren Wind (2019) Learning behaviors in the wild. How people achieve L2 learning outside of class. Teoksessa 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. Cham: Springer, 105–129.
- Eskildsen, Søren Wind & Theodórsdóttir, Guðrún (2017) Constructing L2 learning spaces. Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics* 38:2, 143–164.
- Eskildsen, 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, 139–161.
- Eskildsen, Søren Wind & Wagner, Johannes (2015) Embodied L2 construction learning. *Language Learning* 65:2, 268–297.
- Eskildsen, Søren Wind & Wagner, Johannes (2018) From trouble in the talk to new resources. Teoksessa Simona Pekarek Doehler, Johannes Wagner & Esther González-Martínez (toim.) *Longitudinal studies on the organization of social interaction*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 143–171.
- Etelämäki, Marja & Haakana, Markku & Halonen, Mia (2013) Keskustelukumppanien kehuminen suomalaisessa keskustelussa. *Virittäjä* 117:4, 461–494.
- Evans, Bryn & Reynolds, Edward (2016) The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching feedback. *Symbolic Interaction* 39:4, 525–556.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (2003). Helsinki: WSOY.
- Fancourt, Daisy & Finn, Saoirse (2019) *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67. Kööpenhamina: WHO Regional Office for Europe.
- Faux, Nancy & Watson, Susan (2020) Teaching and tutoring adult learners with limited education and literacy. Teoksessa Joy Kreeft Peyton & Martha Young-Scholten (toim.) *Teaching adult immigrants with limited formal education. Theory, research and practice*. Bristol: Multilingual Matters, 124–167.
- 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.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (1997) On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81:iii, 285–300.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (2007) Second/foreign language learning as a social accomplishment. Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91:S1, 800–819.
- Gluhareva, Daria & Prieto, Pilar (2016) Training with rhythmic beat gestures benefits L2-pronunciation in discourse-demanding situations. *Language Teaching Research* 21:5, 609–631.
- Goldin-Meadow, Susan & Alibali, Martha Wagner (2013) Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology* 64:1, 257–283.

- Goldin-Meadow, Susan & Nusbaum, Howard & Kelly, Spencer D. & Wagner, Susan W. (2001) Explaining math. Gesturing lightens the load. *Psychological Science* 12:6, 516–522.
- Goldstein, Tara (1996) *Two languages at work. Bilingual life on the production floor*. Berliini: De Gruyter Mouton.
- Goodwin, Charles (1984) Notes on story structure and the organization of participation. Teoksessa John Heritage & J. Maxwell Atkinson (toim.) *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 225–246.
- Goodwin, Charles (1994) Professional vision. *American Anthropologist* 96:3, 606–633.
- Goodwin, Charles (2017) *Co-operative action. Learning in Doing. Social, Cognitive and Computational Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Goodwin, Marjorie Harness (1997) Negotiation evaluation in storytelling. Teoksessa Gregory R. Guy, Crawford Feagin, Deborah Schiffrin & John Baugh (toim.) *Towards a social science of language. papers in honor of William Labov. Volume 2. Social interaction and discourse structures*. Current Issues in Linguistic Theory 128. Amsterdam: John Benjamins, 77–102.
- Goodwin, Marjorie Harness & Goodwin, Charles (1986) Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica* 62:1–2, 51–75.
- Graziano, Maria & Gullberg, Marianne (2018) When speech stops, gesture stops. Evidence from developmental and crosslinguistic comparisons. *Frontiers in Psychology* 9:879, 1–17.
- Greer, Tim (2019a) Initiating and delivering news of the day. Interactional competence as joint-development. *Journal of pragmatics* 146: kesäkuu, 150–164.
- Greer, Tim (2019b) Noticing words in the wild. Teoksessa 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. Cham: Springer, 131–158.
- Gudmundsen, J., & Svennevig, J. (2020). Multimodal displays of understanding in vocabulary-oriented sequences. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(2).
- Gullberg, Marianne (1998) *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
- Gullberg, Marianne (2011) Multilingual multimodality. Communicative difficulties and their solutions in second language use. Teoksessa Charles Goodwin, Curtis LeBaron & Jürgen Streeck (toim.) *Embodied interaction. Language and body in the material world*. Learning in Doing. Social, Cognitive and Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 137–151.
- Haakana, Markku (2005) Sanottua, ajateltua ja melkein sanottua. Puheen ja ajatusten referointi valituskertomuksissa. Teoksessa Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 114–149.
- Haakana, Markku & Kurhila, Salla & Lilja, Niina & Savijärvi, Marjo (2016) Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Virittäjä* 120:2, 255–293.
- Haakana, Markku & Raevaara, Liisa & Ruusuvuori, Johanna (2001) Lääketieteen termit lääkärin ja potilaan vuorovaikutuksessa. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia*. Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 196–222.

- Haakana, Markku & Visapää, Laura (2014) Eiku. Korjauksen partikkeli? *Virittäjä* 118:1, 41–71.
- Haddington, Pentti & Kääntä, Leila (toim.) (2011) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1337. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Haddington, Pentti & Mondada, Lorenza & Nevile, Maurice (toim.) (2013) *Interaction and mobility. Language and the body in motion*. Berliini: De Gruyter Mouton.
- Hakulinen, Auli (1997) Johdanto. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13–17.
- Hall, Joan Kelly & Hellermann, John & Pekarek Doehler, Simona (toim.) (2011) *L2 interactional competence and development*. *Second Language Acquisition* 56. Bristol: Multilingual Matters.
- Hannes, Karin & Uten, Lise (2018) On the act of giving, receiving and rendering. Piloting the use of YouTube videos to develop a contextually inspired portrait of social circus trainers. *Learning, Culture and Social Interaction* 19: joulukuu, 96–108.
- Harjunpää, Katariina & Mondada, Lorenza & Svinhufvud, Kimmo (2019) Multimodaalinen litterointi keskusteluanalyysissä. *Puhe ja kieli* 39:3, 195–220.
- Hasegawa, Atsushi (2018) Understanding task-in-process through the lens of laughter. Activity designs, instructional materials, learner orientations, and interpersonal relationships. *The Modern Language Journal* 102:1, 142–161.
- Hayano, Kaoru (2013) Question design in conversation. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell, 395–414.
- Hazel, Spencer & Mortensen, Kristian (2017) The classroom moral compass. Participation, engagement and transgression in classroom interaction. *Classroom Discourse* 8:3, 214–234.
- Heath, Christian (2002) Demonstrative suffering. The gestural (re)embodiment of symptoms. *Journal of Communication* 52:3, 597–616.
- Heath, Christian & Hindmarsh, Jon & Luff, Paul (2010) Collecting audio-visual data. Teoksessa Christian Heath, Jon Hindmarsh & Paul Luff (toim.) *Video in qualitative research. Analysing social interaction in everyday life*. Lontoo: Sage, 37–60.
- Heikkinen, Hannu (2002) *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 201. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heinilä, Laura (2019) Ryhmän tuki ja oppijan aktiivinen toimijuus seikkailullisessa kielenoppimisessa. Teoksessa Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 61–87.
- Helander, Voitto (1998) *Kolmas sektori. Käsitteistöä, ulottuvuuksista ja tulkinnoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hellermann, John (2008) *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hellermann, John (2009) Looking for evidence of language learning in practices for repair. A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53:2, 113–132.
- Hellermann, John (2011) Members' methods, members' competencies. Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. Teoksessa Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler

- (toim.) *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters, 147–172.
- Jokipohja, Anna-Kaisa & Lilja, Niina (2022) Depictive hand gestures as candidate understandings. *Research on Language and Social Interaction*.
- Hellermann, John (2018a) Linguaging as competencing. Considering language learning as enactment. *Classroom Discourse* 9:1, 40–56.
- Hellermann, John (2018b) Talking about reading. Changing practices for a literacy event. Teoksessa Simona Pekarek Doehler, Johannes Wagner & Esther González-Martínez (toim.) *Longitudinal studies on the organization of social interaction*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 105–142.
- Hellermann, John & Eskildsen, Søren Wind & 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. A case study of Li. Teoksessa Dale Koike & Carl S. Blyth (toim.) *Dialogue in multilingual and multimodal communities*. Dialogue Studies 27. Philadelphia: John Benjamins, 49–77.
- Hepburn, Alexa & Bolden, Galina B. (2013) The conversation analytic approach to transcription. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell, 57–76.
- Hepburn, Alexa & Bolden, Galina B. (2017) *Transcribing for social research*. Lontoo: Sage.
- Heritage, John (1984) *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John (2010) Questioning in medicine. Teoksessa Alice Freed & Susan Ehrlich (toim.) *Why do you ask? The function of questions in institutional discourse*. Oxford: Oxford University Press, 42–68.
- Heritage, John (2012) The epistemic engine. Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction* 45:1, 30–52.
- 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 joustavoittamisesta*. Julkaisut 11:2020. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- Hiltunen, Kaisa & Sääskilahti, Nina & Vallius, Antti & Pöyhönen, Sari & Jäntti, Saara & Saresma, Tuija (2020) Anchoring belonging through material practices in participatory arts-based research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 21:2, Art. 25.
- Holmes, Janet & Woodhams, Jay (2013) Building interaction. The role of talk in joining a community of practice. *Discourse and Communication* 7:3, 275–298.
- Holt, Elizabeth (2000) Reporting and reacting. Concurrent responses to reported speech. *Research on Language and Social Interaction* 33:4, 425–454.
- Huizinga, Johan (1984) *Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineeseen määrittämiseksi*. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Huotilainen, Minna (2019) *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hutchins, Edwin (1995) *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press.
- Iivonen, Antti & Nevalainen, Terttu & Aulanko, Reijo & Kaskinen, Hannu (toim.) (1987) *Puheen intonaatio*. Helsinki: Gaudeamus.

- Intke-Hernandez, Minna (2020) *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat. Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jakonen, Teppo (2018) Retrospective orientation to learning activities and achievements as a resource in classroom interaction. *The Modern Language Journal* 102:4, 758–774.
- Janhonen-Abuquah, Hille & Posti-Ahokas, Hanna & Ahlholm, Maria (toim.) (2020) *Moninaisuus kotilousopetuksessa*. Blogisivusto. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://blogs.helsinki.fi/kotilousjamoninaisuus/> (haettu 20.5.2021).
- Jefferson, Gail (1973) A case of precision timing in ordinary conversation. Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. *Semiotica* 9:1, 47–96.
- Jefferson, Gail (1978) Sequential aspects of storytelling in conversation. Teoksessa Jim Schenkein (toim.) *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 219–248.
- Jefferson, Gail (1983) Issues in the transcription of naturally-occurring talk. Caricature versus capturing pronunciation particulars. *Tilburg Papers in Language and Literature* 34, 1–12.
- Jefferson, Gail (1984) On the organization of laughter in talk about troubles. Teoksessa John Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.) *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Studies on Emotion and Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 346–369.
- Jefferson, Gail (1985) An exercise in the transcription and analysis of laughter. Teoksessa Teun A. van Dijk (toim.) *Handbook of discourse analysis*. Lontoo: Academic Press, 25–34.
- Jefferson, Gail (2004) Glossary of transcript symbols with an introduction. Teoksessa Gene H. Lerner (toim.) *Conversation analysis. Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13–31.
- Johansson, Marjut & Nuolijärvi, Pirkko & Pyykkö, Riitta (toim.) (2011) *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1311. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Journal of Second Language Writing* (2021) Special issue. Adult L2 writers with emergent literacy. Theoretical and pedagogical considerations 51.
- Juntunen, Marko (2020) *Matkalla islamilaisessa Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kalliokoski, Jyrki (2017) Virkakielen ihanteet ja kielen omistajuus. S2-näkökulmia julkishallinnon kielenkäyttöön. Teoksessa Sirkku Latomaa, Emilia Luukka & Niina Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 92–113.
- Kalliokoski, Jyrki (2019) Monikielisen hallinnon asiantuntijan tie suomen kielen käyttäjäksi. Teoksessa Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 228–252.
- Kamunen, Antti (2019) How to disengage. Suspension, body torque, and repair. *Research on Language and Social Interaction* 52:4, 406–426.
- 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> (haettu 27.8.2020).
- Karlsdóttir, Anna & Sigurjónsdóttir, Hjördís Rut & Hildestrand, Åsa & Cuadrado, Alex (2017) *Policies and measures for speeding up labour market integration of refugees in the Nordic region. A knowledge Overview*. Nordregio working paper

8. Tukholma: Nordregio. [Http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1172581&dswid=4164](http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1172581&dswid=4164) (haettu 15.9.2020).
- Kasper, Gabriele & Burch, Alfred Rue (2016) Focus on form in the wild. Teoksessa Rémi A. van Compernelle & Janice McGregor (toim.) *Authenticity, language and interaction in second language contexts*. Bristol: Multilingual Matters, 198–232.
- Kasper, Gabriele & Prior, Matthew T. (2015) Analyzing storytelling in TESOL interview research. *TESOL quarterly* 49:2, 226–255.
- Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes (2011) Conversation analysis as an approach to second language acquisition. Teoksessa Dwight Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 117–142.
- Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes (2014) Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 34, 171–212.
- Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes (2018) Epistemological reorientations and L2 interactional settings. A postscript to the special issue. *The Modern Language Journal* 102: Supplement 2018, 82–90.
- Kazi, Villiina & Alitolppa-Niitamo, Anne & Kaihovaara, Antti (toim.) (2019) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Keevallik, Leelo (2010) Bodily quoting in dance correction. *Research on Language and Social Interaction* 43:4, 401–426.
- Keevallik, Leelo (2013) The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. *Research on Language and Social Interaction* 46:1, 1–21.
- Keevallik, Leelo & Richard Ogden (2020) Sounds on the margins of language at the heart of interaction. *Research on Language and Social Interaction* 53:1, 1–18.
- Kelly, Spencer D. & McDevitt, Tara & Esch, Megan (2009) Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. *Language and Cognitive Processes* 24:2, 313–334.
- Kendon, Adam (2004) *Gesture. Visible action as utterance*. New York: Cambridge University Press.
- KIITO – kiinni työhön ja osaamiseen. <https://kiitohanke.wordpress.com/> (haettu 15.9.2020).
- King, Kendal A. & Bigelow, Martha & Hirsi, Abdiasis (2017) New to school and new to print. Everyday peer interactions among adolescent high school newcomers. *International Multilingual Research Journal* 11:3, 137–151.
- Knutson, Sonja (2003) Experiential learning in second-language classrooms. *TESL Canada Journal* 20:2, 55–64.
- Koivisto, Aino (2009) Kiitoksen paikka. Kiittäminen kioskiasiointia jäsentämässä. Teoksessa Hanna Lappalainen & Liisa Raevaara (toim.) *Kieli kioskilla. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Tietolipas 219. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 174–200.
- Koivisto, Aino (2015) Dealing with ambiguities in informings. Finnish aijaa as a “neutral” news receipt. *Research on Language and Social Interaction* 48:4, 365–387.
- Koivisto, Aino (2017) Uutta tietoa vai oivallus? Eräiden dialogipartikkeleiden tehtävistä. *Virittäjä* 4/2017, 473–499.
- Kokkonen, Lotta (2010) *Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön*. Jyväskylä Studies in Humanities 143. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kokkonen, Lotta (2018) Pakolaisten sosiaalinen tuki viranomaiskohtaamisissa. Teoksessa Johanna Hiitola, Merja Anis & Kati Turtiainen (toim.)

- Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi. Kohtaamisissa kehittyviä käytäntöjä.*
Tampere: Vastapaino, 98–123.
- Kolb, David A. (1984) *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Komppa, Johanna & Kotilainen, Lari (2017) Puheentunnistus ja kielenoppiminen työssä. Uusia mahdollisuuksia kartoittamassa. *Virittäjä* 121:4, 578–583.
- Komppa, Johanna & Kotilainen, Lari (2018) Mobile assisted language learning in the workplace. Developing the context-aware learning application Applla. Teoksessa Peppi Taalas, Juha Jalkanen, Linda Bradley & Sylvie Thouésny (toim.) *Future-proof CALL. Language learning as exploration and encounters. Short papers from EUROCALL 2018.* Research-publishing.net, 147–152.
- Komppa, Johanna & Kotilainen, Lari (2019) Mobiiliteknologia kielenoppijan apuna. Esimerkkinä puheentunnistus ja Applla-sovellus. Teoksessa Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella.* Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 114–140.
- Korpela, Eveliina (2007) *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. Keskusteluanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 11. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Koshik, Irene (2002) Designedly incomplete utterances. A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction* 35:3, 277–309.
- Koshik, Irene & Seo, Mi-Suk (2012) Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text and Talk* 32:2, 167–189.
- Kotani, Mariko (2017) Initiating side-sequenced vocabulary lessons. Asymmetry of linguistic knowledge and opportunities for learning in conversation. *Pragmatics and Society* 8:2, 254–280.
- Kotilainen, Lari & Kurhila, Salla (2020) Orientation to language learning over time. A case analysis on the repertoire addition of a lexical item. *The Modern Language Journal* 104:3, 647–661.
- Kotilainen, Lari & Kurhila, Salla & Kalliokoski, Jyrki (toim.) (2019) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella.* Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kraft, Kamilla (2017) *Constructing migrant workers. Multilingualism and communication in the transnational construction site.* Oslo: University of Oslo.
- Krauss, Robert & Chen, Yihsiu & Gottesman, Rebecca F. (2000) Lexical gestures and lexical access. A process model. Teoksessa David McNeill (toim.) *Language and gesture.* Cambridge: Cambridge University Press, 162–185.
- Kunitz, Silvia (2015) Scriptlines as emergent artifacts in collaborative group planning. *Journal of Pragmatics* 76: tammikuu, 135–149.
- Kunitz, Silvia & Jansson, Gunilla (2021) Story reciprocity in a language café. Integration work at the micro-level of interaction. *Journal of Pragmatics* 173, 28–47.
- Kurhila, Salla (2001a) Asiantuntijuuden kerrostumista. Syntyperäiset ja ei-syntyperäiset suomenpuhujat virkailijoina ja asiakkaina. Teoksessa Johanna Ruusuvaara, Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia.* Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kurhila, Salla (2001b) Correction in talk between native and non-native speakers. *Journal of Pragmatics* 32:7, 1083–1110.
- Kurhila, Salla (2006a) Maahanmuuttajataustaiset asiakkaat Kelan toimistossa. Teoksessa Marja-Leena Sorjonen & Liisa Raevaara (toim.) *Arjen asiointia.*

- Keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. Tietolipas 210. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 285–312.
- Kurhila, Salla (2006b) *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: huhtikuu, 1–11.
- Kurhila, Salla & Kotilainen, Lari & Lehtimaja, Inkeri (2021) Orienting to the language learner role in multilingual workplace meetings. *Applied Linguistics Review*.
- Kurhila, Salla & Lehtimaja, Inkeri (2019) Ammattikielen tilanteisuus kielenoppimisen haasteena. Esimerkkinä hoitoala. Teoksessa Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 143–171.
- Kurvers, Jeanne (2015) Emerging literacy in adult second-language learners. A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research* 7:1, 58–78.
- Kämäräinen, Anniina (2021) *Oppilaskeskeisten matematiikan oppituntien sosiaalisen arkkitehtuurin rakentuminen*. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 165. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kääntä, Leila (2014) From noticing to initiating correction. Students' epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics* 66: toukokuu, 86–105. L 1386/2010. Laki kotoutumisen edistämisestä. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (haettu 21.7.2020).
- L 505/2017. Laki julkisten työvoima- ja yrityspalveluiden alueellista tarjoamista ja työelämäkokeilua koskevasta kokeilusta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170505> (haettu 1.9.2020).
- Laakso, Saara (2015) Alkuvaiheen S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista ja kompensatiostrategioista. Teoksessa Teppo Jakonen, Juha Jalkanen, Terhi Paakkinen & Minna Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia*. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 73. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 91–112.
- Laakso, Saara (2018) Rajallinen työmuisti S2-oppijoiden puheenymmärtämisen vaikeuksien selittäjänä. *Puhe ja kieli* 38:4, 181–202.
- Larsen-Freeman, Diane (2004) CA for SLA? It all depends. *The Modern Language Journal* 88:4, 603–607.
- Larsen-Freeman, Diane (2007) Reflecting on the cognitive. Social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal* 91:5, 773–787.
- Lasten ja nuorten säätio (2019) *Sirkuksesta siivet elämään*. <https://www.nuori.fi/toiminta/sirkuksesta-siivet-elamaan/> (haettu 17.8.2020).
- Laurier, Eric (2014) The graphic transcript. Poaching comic book grammar for inscribing the visual, spatial and temporal aspects of action. *Geography Compass* 8:4, 235–248.
- Laurier, Eric (2019) The panel show. Further experiments with graphic transcripts and vignettes. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 2:1. <https://tidsskrift.dk/socialinteraction/article/view/113968/162548> (haettu 19.8.2020).
- Laurier, Eric & Philo, Chris (2006) Possible geographies. A passing encounter in a café. *AREA* 38:4, 353–363.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Learning in Doing. Social, Cognitive and Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Josephine & Burch, Rue Alfred (2017) Collaborative planning in process. An ethnomethodological perspective. *TESOL Quarterly* 51:3, 536–575.

- Lee, Yo-An & Hellermann, John (2014) Tracing developmental changes through conversation analysis. Cross-sectional and longitudinal analysis. *TESOL Quarterly* 48:4, 763–788.
- Lee, Yo-An & Hellermann, John (2020) Managing language issue in second language storytelling. *System* 93, 1–14.
- Lehtimaja, Inkeri (2012) *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Lehtimaja, Inkeri (2019) Ammatillisen kielitaidon oppiminen vuorovaikutuksessa. Kakkoskieliset sairaanhoitajaharjoittelijat ohjaustilanteissa. Teoksessa Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 172–199.
- Leskelä, Leelaura & Lindholm, Camilla (toim.) (2012) *Haavoittuva keskustelu. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 6. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- 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.
- Levinson, Stephen C. (2012) Interrogative intonations. On a possible social economics of interrogatives. Teoksessa Jan P. de Ruiter (toim.) *Questions. Formal, functional and interactional perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–32.
- Levinson, Stephen C. (2013) Action formation and ascription. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell, 103–130.
- Lilja, Niina (2010) *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lilja, Niina (2014) Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk. Re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics* 71: syyskuu, 98–116.
- Lilja, Niina (2018) ”Mä opin sitä kadulla kavereitten kanssa.” Suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä kategorisoiteja maahanmuuttajanuorten haastattelupuheessa. *Puhe ja Kieli* 38:4, 203–225.
- Lilja, Niina & Laakkonen, Riku & Sariola, Laura & Tapaninen, Terhi (2020) Kokemuksen keholliset esitykset. Sosiaalisen sirkuksen vuorovaikutus kielen käyttöä ja oppimista tukemassa. Teoksessa Heli Paulasto & Sari Pöyhönen (toim.) *Kieli ja taide. Soveltavan kielitutkimuksen ja taiteen risteämiä*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 74. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 32–56.
- Lilja, Niina & Laakkonen, Riku & Sariola, Laura & Tapaninen, Terhi (2021) Vuorovaikutus sosiaalisessa sirkuksessa. Nähtäväksi rakennetut ohjailevat vuorot ja osallistujaroolien joustavuus. Teoksessa Riikka Nissi, Mika Simonen & Esa Lehtinen (toim.) *Kohtaamisia kentällä. Soveltava keskusteluntutkimus ammatillisissa ympäristöissä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1471. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 158–190.
- Lilja, Niina & Piirainen-Marsh, Arja (2019a) Connecting the language classroom and the wild. Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics* 40:4, 594–623.

- Lilja, Niina & Piirainen-Marsh, Arja (2019b) Luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen prosessina. Teoksessa Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 255–282.
- Lilja, Niina & Piirainen-Marsh, Arja (2019c) Making sense of interactional trouble through mobile-supported sharing activities. Teoksessa M. Rafael Salaberry & Silvia Kunitz (toim.) *Teaching and testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice*. New York: Routledge, 260–289.
- Lilja, Niina & Piirainen-Marsh, Arja & Clark, Brendon & Torretta, Nicholas (2019) The rally course. Learners as co-designers of out-of-classroom language learning tasks. Teoksessa 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. Cham: Springer, 219–248.
- Lilja, Niina & Tapaninen, Terhi (2019) Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja kieli* 39:1, 69–98.
- Lilja, Niina & Tapaninen, Terhi (2020) Kielitietoisuuden haasteet ammatillisessa koulutuksessa. Esimerkinä rakennusala. Teoksessa Rapatti Katriina (toim.) *Kaikkien koulu(ksi). Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 157–174.
- Lindholm, Camilla (2016) Keskustelunanalyysi ja etnografia. Teoksessa Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 331–348.
- Lønsmann, Dorte & Kraft, Kamilla (2017) Language in blue-collar workplaces. Teoksessa Bernadette Vine (toim.) *The Routledge handbook of language in the workplace*. New York: Routledge, 169–180.
- Lønsmann, Dorte & Kraft, Kamilla (2018) Language policy and practice in multilingual production workplaces. *Multilingua* 37:4, 403–427.
- Majlesi, Ali Reza (2014) Finger dialogue. The embodied accomplishment of learnables in instructing grammar on a worksheet. *Journal of Pragmatics* 64: huhtikuu, 35–51.
- Majlesi, Ali Reza (2015) Matching gestures. Teachers' repetitions of students' gestures in second language learning classrooms. *Journal of Pragmatics* 76: tammikuu, 30–45.
- Majlesi, Ali Reza (2018) Instructed vision. Navigating grammatical rules by using landmarks for linguistic structures in corrective feedback sequences. *The Modern Language Journal* 102:S1, 11–29.
- Majlesi, Ali Reza & Broth, Mathias (2012) Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction* 1:3–4, 193–207.
- 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. *Journal of Applied Language Studies* 12:1, 25–54.
- Mandelbaum Jenny (2013) Storytelling in conversation. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell, 492–507.
- Markee, Numa & Kunitz, Silvia (2013) Doing planning and task performance in second language acquisition. An ethnomethodological respecification. *Language Learning* 63:3, 629–664.

- Marshall, Helaine W. & DeCapua, Andrea (2014) *Making the transition to classroom success. Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Martin, Maisa (1995) *The map and the rope. Finnish nominal inflection as a learning target*. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mason, David (2014) Social circus in warzone. Teoksessa Katri Kekäläinen (toim.) *Studying social circus. openings and perspectives*. Tampere: University of Tampere, Centre for Practice as Research in Theatre, 14–26.
- Matsumoto, Yumi (2019) Embodied actions and gestures as interactional resources for teaching in a second language writing classroom. Teoksessa Joan Kelly Hall & Stephen Daniel Looney (toim.) *The embodied work of teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 181–197.
- McCafferty, Steven G. (2006) Gesture and the materialization of second language prosody. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 44:2, 197–209.
- McNeil, David (1992) *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mondada, Lorenza (2007a) Commentary. Transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse Studies* 9:6, 809–821.
- Mondada, Lorenza (2007b). Multimodal resources for turn-taking. Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies* 9:2, 194–225.
- Mondada, Lorenza (2013) The conversation analytic approach to data collection. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell, 32–56.
- Mondada, Lorenza (2014a) Shooting video as a research activity. The embodied production of video data. Teoksessa Mathias Broth, Eric Laurier & Lorenza Mondada (toim.) *Studies of video practices. Video at work*. Routledge Research in Cultural and Media Studies 64. New York: Routledge, 33–62.
- Mondada, Lorenza (2014b) The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics* 65, 137–156.
- Mondada, Lorenza (2016) Challenges of multimodality. Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics* 20:3, 336–366.
- Mondada, Lorenza (2018) Multiple temporalities of language and body in interaction. Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 51:1, 85–106.
- Mondada, Lorenza (2019a) Contemporary issues in conversation analysis. Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics* 145: toukokuu, 47–62.
- Mondada, Lorenza (2019b) 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> (haettu 19.8.2020).
- Mondada, Lorenza (n.d.) *Conventions for multimodal transcription*. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription> (haettu 1.6.2021).
- Mustonen, Sanna & Puranen, Pauliina (2021) Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus* 52:1, 65–78.
- Neville, Maurice (2015) The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction* 48:2, 121–151.

Kirjallisuus

- Neville, Maurice & Haddington, Pentti & Heinemann, Trine & Rauniomaa, Mirka (toim.) (2014) *Interacting with objects. Language, materiality, and social activity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nieminen, Tarja & Sutela, Hanna & Hannula Ulla (toim.) (2014) *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014*. Helsinki: Tilastokeskus. https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf (haettu 15.9.2020).
- Nissi, Riikka & Simonen, Mika & Lehtinen, Esa (toim.) (2021) *Kohtaamisia kentällä. Soveltava keskusteluntutkimus ammatillisissa ympäristöissä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1471. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ochs, Elinor (1979) Transcription as theory. Teoksessa Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (toim.) *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 43–72.
- OECD (2017) *Finding their way. Labour market integration of refugees in Germany*. Pariisi: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/els/mig/Finding-their-Way-Germany.pdf> (haettu 15.9.2020).
- OECD (2018) *Working together. Skills and labour market integration of immigrants and their children in Finland*. Pariisi: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/publications/working-together-skills-and-labour-market-integration-of-immigrants-and-their-children-in-finland-9789264305250-en.htm> (haettu 27.7.2020).
- OECD (2021) *Language training for adult migrants. Making integration work*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/02199d7f-e> (haettu 31.5.2021).
- OKM (2019) = Opetus ja kulttuuriministeriö (2019) *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Oloff, Florence (2018) “Sorry?” / “Como?” / “Was?” - Open class and embodied repair initiations in international workplace interactions. *Journal of Pragmatics* 126: maaliskuu, 29–51.
- OPH (2012) = Opetushallitus (2012) *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH (2017a) = Opetushallitus (2017a) *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Määräykset ja ohjeet 2017:9a. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH (2017b) = Opetushallitus (2017b) *Päivitetty kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188626_koto_koulutusmalleja_2017_final.pdf (haettu 27.7.2020).
- OPH (2017c) = Opetushallitus (2017b) *Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017*. Määräykset ja ohjeet 2018:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, Jenny (2015) Kuinka eleet helpottavat yhteisymmärrystä? Ikoniset ja deiktiset eleet monikulttuurisella lääkärin vastaanotolla. *Puhe ja kieli* 35:7, 73–96.
- Paananen, Jenny (2017) Kuinka lääkärit selittävät asiantuntijainformaatiota? Selittäminen vuorovaikutuksellisenä, kielellisenä ja kehollisena toimintana monikulttuurisilla vastaanotoilla. *Puhe ja kieli* 37:3, 119–144.
- Paananen, Jenny (2019) *Yhteisymmärryksen rakentaminen monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla*. Annales Universitatis Turkuensis 465. Turku: Turun yliopisto.
- Pekarek Doehler, Simona (2010) Conceptual changes and methodological challenges. On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. Teoksessa Paul Seedhouse, Steve Walsh & Chris Jenks (toim.) *Conceptualising learning in applied linguistics*. Lontoo: Palgrave MacMillan, 105–126.

- Pekarek Doehler, Simona (2019) On the nature and the development of L2 interactional competence. State of the art and implications for praxis. Teoksessa M. Rafael Salaberry & Silvia Kunitz (toim.) *Teaching and testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice*. New York: Routledge, 25–59.
- 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, 555–578.
- Pekarek Doehler, Simona & Berger, Evelyne (2019) On the reflexive relation between developing L2 interactional competence and evolving social relationships. A longitudinal study of word-searches in the “wild”. Teoksessa 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. Cham: Springer, 51–75.
- Pekarek Doehler, Simona & Pochon-Berger, Evelyne (2011) Developing “methods” for interaction. A cross-sectional study of disagreement in French L2. Teoksessa Joan Kelly Hall, John Hellermann & Simona Pekarek Doehler (toim.) *L2 Interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters, 206–243.
- Pekarek Doehler, Simona & Pochon-Berger, Evelyne (2015) The development of L2 interactional competence. Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. Teoksessa Teresa Cadierno & Søren Wind Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Applications of Cognitive Linguistics 30. Berliini: De Gruyter Mouton, 233–268.
- Peräkylä, Anssi (1997) Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 177–203.
- Peräkylä, Anssi (2004) Conversation analysis. Teoksessa Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium & David Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. Lontoo: Sage, 165–179.
- Peyton, Joy Kreeft & Young-Scholten, Martha (toim.) (2020) *Teaching adult immigrants with limited education. Theory, research and practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen Anne (2019) *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Piirainen-Marsh, Arja & Lilja, Niina (2019) How wild can it get? Managing language learning tasks in real life service encounters. Teoksessa 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. Cham: Springer, 161–192.
- Piller, Ingrid & Lising, Loy (2014) Language, employment and settlement. Temporary meat workers in Australia. *Multilingua* 33:1–2, 35–59.
- Pomerantz, Anne & Bell, Nancy (2011) Humor as safe house in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 95:1, 148–161.
- Pyykkö, Riitta (2017) *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf> (haettu 15.9.2020).
- Pöyhönen, Sari & Kokkonen, Lotta & Tarnanen, Mirja & Lappalainen, Maija (2020) Belonging, trust and relationships. Collaborative photography with unaccompanied minors. Teoksessa Emilee Moore, Jessica Bradley & James

- Simpson (toim.) *Translanguaging as transformation. The collaborative construction of new linguistic realities*. Researching Multilingually 3. Bristol: Multilingual Matters, 58–75.
- Pöyhönen, Sari & Suni, Minna & Tarnanen, Mirja (2019) Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä. Aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 257–285.
- Raevaara, Liisa (1997) Vierusparit. Esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75–92.
- Raevaara, Liisa (2016) Toimintajaksojen rakenteet. Teoksessa Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 143–161.
- Ronkainen, Reetta & Suni, Minna (2019) Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena. Kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa Villiina Kazi, Anne Alitolppa-Niitamo & Antti Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–91.
- Rossano, Federico & Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (2009) Gaze, questioning and culture. Teoksessa Jack Sidnell (toim.) *Conversation analysis. Comparative perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 187–249.
- Routarinne, Sara (1997) Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 138–155.
- Routarinne, Sara & Ahlholm, Maria (2021) Developing requests in multilingual classroom interaction. A case of second language development in middle childhood. *Applied Linguistics* 42:4, 1–26.
- Ruusuvuori, Johanna (2001) Miten vastaanotto aloitetaan? Teoksessa Marja-Leena Sorjonen, Anssi Peräkylä & Kari Eskola (toim.) *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino, 27–48.
- Ruusuvuori, Johanna (2013) Emotion, affect and conversation. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell, 330–349.
- Ruusuvuori, Johanna & Peräkylä, Anssi (2009) Facial and verbal expressions in assessing stories and topics. *Research on Language and Social Interaction* 42:4, 377–394.
- Saarinen, Taina & Kauppinen, Merja & Kangasvieri, Teija (2019) Kielikäsitteet ja oppimiskäsitteet koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa Taina Saarinen, Pirkko Nuolijärvi, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 121–148.
- Sacks, Harvey (1995) *Lectures on conversation*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. (1979) Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. George Psathas (toim.) *Everyday language. Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers, 15–21.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50:4, 696–735.
- Sandberg, Tanja & Stordell, Elina (2016) *Vastaanottokeskuksissa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen*. Helsinki: Testipiste. https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/VOK-raportti_2016/86eao123-d929-4aa6-b453-95ea1ec2dd7/VOK-raportti_2016.pdf (haettu 15.9.2020).

- Sandwall, Karin (2013) *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 20. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Saukkonen, Pasi (2013) Kolmas sektori. Vanha ja uusi. *Kansalaisyhteiskunta* 4:1, 6–31.
- Saukkonen, Pasi (2020) *Suomi omaksi kodiksi. Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Savijärvi, Marjo (2011) *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylppäiväkodin arkitilanteissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Savijärvi, Marjo (2019) Yhdessä oppiminen teatteriharjoituksissa. Fokuksessa sanahaut. Teoksessa Lari Kotilainen, Salla Kurhila & Jyrki Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 88–113.
- Savijärvi, Marjo (2021) Ryhmäytyminen teatteriharjoituksissa. Teoksessa Riikka Nissi, Mika Simonen & Esa Lehtinen (toim.) *Kohtaamisia kentällä. Soveltava keskusteluntutkimus ammatillisissa ympäristöissä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1471. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 191–222.
- Schechner, Richard (2016) *Johdatus esitystutkimukseen*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 48. Helsinki: Taideyliopiston teatterikorkeakoulu.
- Schegloff, Emanuel A. (1984a) On some gestures' relation to talk. Teoksessa John Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.) *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 266–295.
- Schegloff, Emanuel A. (1984b) On some questions and ambiguities in conversation. Teoksessa John Heritage & J. Maxwell Atkinson (toim.) *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 28–52.
- Schegloff, Emanuel A. (2007) *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scotson, Mia (2020) *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä. Toimijuus, tunteet ja käsitykset*. JYU Dissertations 271. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seilonen, Marja & Suni, Minna (2016) Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin. Ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoan osoittamassa. *Lähivertailuja – Lähivörtlusi* 26, 450–480.
- Seilonen, Marja & Suni, Minna & Härmälä, Marita & Neittaammäki, Reeta (2016) Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. Teoksessa Ari Huhta & Raili Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 9. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 110–141.
- Selting, Margret (2017) The display and management of affectivity in climaxes of amusing stories. *Journal of Pragmatics* 111: huhtikuu, 1–32.
- Seppänen, Eeva-Leena (1997) Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Sidnell, Jack (2006) Coordinating gesture, talk, and gaze in reenactments. *Research on Language and Social Interaction* 39:4, 377–409.
- Sidnell, Jack (2010) *Conversation analysis. An introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, Jack (2013) Basic conversation analytic methods. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell, 77–99.
- Sinclair, John & Coulthard, Malcolm (1975) *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Lontoo: Oxford University Press.

- Skogmyr Marian, Klara & Balaman, Ufuk (2018) Second language interactional competence and its development. An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language & Linguistics Compass* 12:8, 1–16.
- Smotrova, Tetyana (2017) Making pronunciation visible. Gesture in teaching pronunciation. *TESOL Quarterly* 51:1, 59–89.
- Smyser, Heather (2019) Adaptation of conventional technologies with refugee language learners. An overview of possibilities. Teoksessa Enakshi Sengupta & Patrick Blessinger (toim.) *Language, teaching, and pedagogy for refugee education*. Bingley: Emerald Publishing Limited, 125–139.
- Sorjonen, Marja-Leena (1989) Vuoronalkuiset konnektorit. Mutta. Teoksessa Auli Hakulinen (toim.) *Suomalaisen keskustelun keinoja 1*. Kieli 4. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 162–176.
- Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla (toim.) (2016) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Stivers, Tanya (2008) Stance, alignment, and affiliation during storytelling. When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction* 41:1, 31–57.
- Stivers, Tanya (2013) Sequence organization. Teoksessa Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell, 191–209.
- Stivers, Tanya & Robinson, Jeffrey D. (2006) A preference for progressivity in interaction. *Language in Society* 35:3, 367–392.
- Stivers, Tanya & Rossano, Federico (2010) Mobilizing response. *Research on Language and Social Interaction* 43:1, 3–31.
- Storhammar, Marja-Terttu (1994) *Yleiskielen ja puhekielen suhde ulkomaalaisopettajan opetuspuheessa*. Licensiaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Streeck, Jürgen (1993) Gesture as communication I. Its coordination with gaze and speech. *Communication Monographs* 60:4, 275–299.
- Streeck, Jürgen (2009) *Gesturecraft. The manu-facture on meaning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Stringher, Christina (2014) What is learning to learn? A learning to learn process and output model. Teoksessa Ruth Deakin Crick, Christina Stringher & Kai Ren (toim.) *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. New York: Routledge, 9–40.
- Strömmer, Maiju (2016) Material scaffolding. Supporting the comprehension of migrant cleaners at work. *European Journal of Applied Linguistics* 4:2, 239–275.
- Strömmer, Maiju (2017) *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna (2008) *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna & Tammelin-Laine, Taina (2020) Language and literacy in social context. Teoksessa Joy Kreeft Peyton & Martha Young-Scholten (toim.) *Teaching adult immigrants with limited education. Theory, research and practice*. Bristol: Multilingual Matters, 11–29.
- Suni, Minna & Tammelin-Laine, Taina & Vertainen, Mari (toim.) (2018) *Muunkieliset Euroopassa. Koulutusta aikuisille maahanmuuttajille ja heidän opettajilleen. Yhteenvedo opintojaksoista*. EU-Speak 3. Newcastle upon Tyne: University

- of Newcastle, 39–55. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/60931> (haettu 28.7.2020).
- Suomen kielen lautakunta (2017) Aikuisten maahanmuuttajien kielenopetuksen laatu on varmistettava. Kannanotto. *Kielikello* 1/2017. <https://www.kielikello.fi/-/aikuisten-maahanmuuttajien-kielenopetuksen-laatu-on-varmistettava> (haettu 21.7.2020).
- Sutela, Hanna (2015) Ulkomaalaistaustaiset työelämässä. Teoksessa Tarja Nieminen, Hanna Sutela & Ulla Hannula (toim.) *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014*. Helsinki: Tilastokeskus, 83–109. https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf (haettu 15.9.2020).
- Svennevig, Jan (2004) Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. *Discourse Studies* 6:4, 489–516.
- Svennevig, Jan (2018) “What’s it called in Norwegian?” Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics* 126: maaliskuu, 68–77.
- 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, 244–266.
- Tai, Kevin W. H. & Khabbazbashi, Nahal (2019) 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, 445–468.
- Tainio, Liisa (toim.) (1997) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, Liisa (2007) Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen. Neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa Tainio Liisa (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 291–311.
- Tammelin-Laine, Taina (2014) *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tanner, Johanna (2012) *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyyntö S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tarone, Elaine (2000) Getting serious about language play. Language play, interlanguage variation and second language acquisition. Teoksessa Bonnie Swierzbins, Frank Morris, Michael E. Anderson, Carol Klee & Elaine Tarone (toim.) *Social and cognitive factors in second language acquisition. Selected proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*. Somerville: Cascadilla Press, 31–54.
- Tarone, Elaine (2021) Alphabetic print literacy level and noticing oral corrective feedback in SLA. Teoksessa Hossein Nassaji & Eva Kartchava (toim.) *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 450–470.
- 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. Teoksessa Julia Herschensohn & Martha Young-Scholten (toim.) *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 180–203.
- Telakivi, Pii (2020) *Extending the extended mind. From cognition to consciousness*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- TENK (2012) = Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Tutkimuseettisen

- neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (haettu 19.8.2020).
- Tervola, Maija (2019) *Maahanmuuttajalääkärien suomen kielen taito ja kielitaitotarpeet. Erityisalan kielitaidon näkökulma lääkärin työhön*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 92. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Theodórsdóttir, Guðrún (2011a) Language learning activities in real-life situations. Insisting on TCU completion in second language talk. Teoksessa Gabriele Pallotti & Johannes Wagner (toim.) *L2 learning as social practice. Conversation-analytic perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, National Foreign Language Resource Center, 185–208.
- Theodórsdóttir, Guðrún (2018) L2 teaching in the wild. A closer look at correction and explanation practices in everyday L2 interaction. *The Modern Language Journal* 102: Supplement 2018, 30–45.
- Tourunen, Anniina (2016) *Jelmu-suomea. Suomen kielen käyttö ja oppiminen vapaaehtoistyössä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos.
- UNESCO Institute for Statistics (2020) *Literacy*. <http://uis.unesco.org/en/topic/literacy> (haettu 30.8.2020).
- VALKO II (2016) = Työ- ja elinkeinoministeriö (2016) *Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019 ja valtioneuvoston periaatepäätös Valtion kotouttamisohjelmasta*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 45/2016. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- van Lier, Leo (2008) Agency in the classroom. Teoksessa James P. Lantolf & Matthew E. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Lontoo: Equinox, 163–186.
- Varela, Francisco J. & Thompson, Evan & Rosch, Eleanor (1991) *The embodied mind cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- Vatanen, Anna (2016) Keskusteluanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 312–330.
- VISK = Hakulinen, Auli & Vilkuna, Maria & Korhonen, Riitta & Koivisto, Vesa & Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja (2008) *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> (haettu 27.8.2020).
- Wagner, Johannes (2015) Designing for language learning in the wild. Creating social infrastructures for second language learning. Teoksessa Teresa Cadierno & Søren Wind Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Applications of Cognitive Linguistics 30. Berliini: De Gruyter Mouton, 75–102.
- Wagner, Johannes & Pekarek Doehler, Simona & González-Martínez, Esther (2018) Longitudinal research on the organization of social interaction. Current developments and methodological challenges. Teoksessa Simona Pekarek Doehler, Johannes Wagner & Esther González-Martínez (toim.) *Longitudinal studies on the organization of social interaction*. Lontoo: Palgrave MacMillan, 3–35.
- Walsh, Steve & Mann, Steve (2015) Doing reflective practice. A data-led way forward. *ELT Journal* 69:4, 351–362.
- Waring, Hansun Zhang (2011) Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse* 2:2, 201–218.
- Waring, Hansun Zhang (2018) Teaching L2 interactional competence. Problems and possibilities. *Classroom Discourse* 9:1, 57–67.

- Waring, Hansun Zhang & Creider, Sarah & Tarpey, Tara & Black, Rebecca (2012) A search for specificity in understanding CA and context. *Discourse Studies* 14:4, 477–492.
- Wilkinson, Ray (2011) Changing interactional behaviour. Using conversation analysis in intervention programmes for aphasic conversation. Teoksessa Charles Antaki (toim.) *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk*. Lontoo: Palgrave MacMillan, 32–53.
- Wong, Jean (2005) Sidestepping grammar. Teoksessa Keith Richards & Paul Seedhouse (toim.) *Applying conversation analysis*. New York: MacMillan, 159–173.
- Writing Systems Research* (2015) Special Issue. Initial L2 literacy development in adolescents and adults 7:1.
- Zama, Anri & Robinson, Jeffrey D. (2016) A relevance rule organizing responsive behavior during one type of institutional extended telling. *Research on Language and Social Interaction* 49:3, 220–237.
- Zhu, Hua & Li, Wei & Jankowicz-Pytel, Daria (2019) Whose karate? Language and cultural learning in a multilingual karate club in Lontoo. *Applied Linguistics* 41:1, 52–83.

JULKAISU IV

Toisen kielen käyttäjä oppimistaan ohjaamassa: projektina suomen kielen oppiminen kotouttavassa kokkaus- ja kaupunkiviljelytoiminnassa.

Anna-Kaisa Jokipohja

Puhe ja Kieli 2023, 43 (4) s. 170–198.

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.



Toisen kielen käyttäjä oppimistaan ohjaamassa – projektina suomen kielen oppiminen kokkaus- ja kaupunkiviljelytoiminnassa

- Anna-Kaisa Jokipohja, Tampereen yliopisto, Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Kirjoittajan yhteystiedot: anna-kaisa.jokipohja@tuni.fi

Artikkelissa tarkastellaan pitkittäisesti multimodaalista keskustelunanalyysiä hyödyntäen suomen kielen oppimista aikuisille maahanmuuttajille suunnatun kokkaus- ja viljelyhankkeen vuorovaikutustilanteissa. Analyysin kohteena on suomea toisena kielenään käyttävän fokusosallistujan ohjaama oppimisprojekti 15 kuukauden aikana. Tutkimus osoittaa, että kielenkäyttö ja oppiminen nivoutuvat tiiviisti kokkaus- ja viljelytoimintaan ja oppimisen hetket nousevat toisen kielen käyttäjän aloitteesta. Pitkittäinen näkökulma valottaa oppimisen vaiheita ja näyttää, miten oppimisprojektissa vaihtelevat selkeät ja hienovaraistemmat oppimishetket. Ajan kuluessa fokusosallistujan oppimiskeinot monipuolistuvat ja kielellinen käyttörepertuaari laajenee. Fokusosallistujan toiminnassa näkyy kehittyvä vuorovaikutuskompetenssi, sillä ilmaisu täsmällistyy ja kielenkäyttö itsenäistyy. Tutkimus täydentää aikaisempaa keskustelunanalyttistä tutkimusta näyttämällä, miten kielen oppiminen tapahtuu pitkittäisesti osana käytännöllistä vapaa-ajan toimintaa.

Avainsanat: arkivuorovaikutus, keskustelunanalyysi, multimodaalisuus, suomi toisena kielenä, toisen kielen oppiminen

1 JOHDANTO

Tarkastelen artikkelissa suomen kielen oppimista pitkittäisesti kokkauksen ja kaupunkiviljelytoiminnan vuorovaikutustilanteissa 15 kuukauden aikana. Tutkimuskohteena on suomea toisena kielenään käyttävän Jamalinn oppimisprojekti. Jamalinn osallistuu kotouttavaan vapaa-ajan toimintaan ja toteuttaa käytännön toiminnan lomassa *oppimisprojektia*: hän kohdistaa toistuvasti ja oma-aloitteisesti huomiota ja kielellistä analyysiä opittavaan kielenainekseen yli yksittäisten sekvenssien (Eilola, 2023, s. 106–107; Eilola & Lilja, 2021; Kotilainen & Kurhila 2020; Lilja & Piirainen-Marsh, 2019a; projektin käsitteestä Levinson, 2013, s. 122). Tarkastelen oppimistoimintaa ja oppimisen tuloksia keskustelunanalyttisestä ja pitkittäisestä näkökulmasta ajan

kuluessa näkyvänä muutoksena siinä, miten Jamalinn analysoi ja käyttää vuorovaikutuksessa verbejä *keittää* ja *kiehua* (ks. Deppermann & Pekarek Doehler, 2021; Wagner, Pekarek Doehler & González-Martínez, 2018).

Tutkimukseni näyttää, miten merkitys, muodot ja käyttö nousevat manuaalisesta toiminnasta ja muotoutuvat vuorovaikutuksessa ajan kuluessa. Jamalinn oppimisprojektin analysointi valottaa myös Jamalinn vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä, sillä oppiminen on pohjimmiltaan kehittyvää taitoa osallistua vuorovaikutustilanteisiin (Brouwer & Wagner, 2004). Vuorovaikutuskompetenssissa on kyse kokonaisvaltaisesta taidosta osallistua ymmärrettävästi vuorovaikutukseen, ja siihen sisältyy ymmärtäminen ja tuottaminen (Hall, Hellermann & Pekarek Doehler, toim. 2011). Jamalinn kielellisen käyttörepertuaarin

kasvaminen on yhteydessä tarkempaan ilmaisuun sekä kokkausohjeiden ymmärtämiseen.

Aineistona on videoituja vuorovaikutustilanteita aikuisille maahanmuuttajille suunnatusta hankkeesta, jossa osallistujia ohjattiin suomen kielellä kaupunkiviljelyssä ja ruoan valmistamisessa. Tarkastelen kielen oppimista formaalin kielenopetuksen ulkopuolella vapaa-ajan vuorovaikutustilanteissa, joissa kielen oppimisen mahdollisuudet rakentuvat muun toiminnan ohessa (*”in the wild”*, Hellermann, Eskildsen & Pekarek Doehler, toim. 2019; Kotilainen, Kurhila & Kalliokoski, toim., 2019; Lilja, Eilola, Jokipohja & Tapaninen, toim. 2022). Menetelmänä käytän multimodaalista keskusteluanalyysiä (Mondada, 2018), joka mahdollistaa kokkaus- ja viljelytilanteissa hyödynnettävien sanallisten, kehollisten ja materiaaalisten resurssien analysoinnin osana oppimista ja kielenkäyttöä.

Tarkastelun kohteena on Jamalin aloittama ja ohjaama pitkittäinen oppimisprojekti, joka kohdistuu verbeihin *keittää* ja *kiehua*. Oppimisprojekti muodostuu toisiaan ajallisesti seuraavista vuorovaikutushetkistä, joissa oppiminen näkyy Jamalin sosiaalisessa toiminnassa, kun Jamal käyttää näitä verbejä tai kohdistaa huomion kieleen (*doing learning*) esimerkiksi kysymällä sanan merkitystä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kielen oppiminen rakentuu pitkittäisesti osana toistuvaa manuaalista toimintaa oppijan ohjaamana. Analyysiäni ohjaavat kysymykset siitä, miten Jamal käsittelee sanoja oppimisen kohteena vuorovaikutuksessa, miten oppimisprojekti etenee sekä mikä on kokkauksen ja viljelyn, vuorovaikutuskumppaneiden ja kehollisten ja materiaaalisten resurssien rooli oppimisessa. Pitkittäinen tarkastelu on hedelmällinen lähtökohta, sillä se tekee näkyväksi myös hienovaraisempaa oppimistoimintaa, joka ei välttämättä itsessään nousisi analyysin kohteeksi.

2 TOISEN KIELEN OPPIMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA

Tutkimuksessa tarkastelen Jamalin kielenkäytössä ja kielen oppimisen keinoissa tapahtuvia muutoksia sekä vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä. Tutkimukseni yhdistää prosessi- ja tulostulonäkökulmaa (Pekarek Doehler, 2010): analyysi tekee näkyväksi oppimisen prosessia, eli

Jamalin oppimistoimintaa ja sen muutoksia ajan kuluessa, sekä oppimisen tulosta ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä (vrt. Kotilainen & Kurhila, 2020). Oppimisprojekti puolestaan kuvaa sitä, että Jamal ohjaa omaa oppimistaan suuntautumalla samojen kielenainesten oppimiseen ja käyttöön toistuvasti.

Oppimisprojekteja on tarkasteltu harvemmin (ks. Eilola & Lilja, 2021; Kotilainen & Kurhila, 2020; Lilja & Piirainen-Marsh, 2019a; Piirainen-Marsh & Lilja, 2019). Lisäksi tutkimus on keskittynyt kielenoppimiseen osana keskusteluun nojaavaa toimintaa esimerkiksi ruokapöytä- tai asiointikeskusteluissa (Pekarek Doehler & Berger, 2019; ks. kuitenkin Kurhila & Kotilainen, 2020). Kokkaus- ja viljelytoiminta on perustaltaan manuaalista toimintaa, mikä avaa uusia näkökulmia kielen käyttöön ja oppimiseen. Seuraavaksi taustoitan keskusteluanalyttistä kielen oppimisen tutkimusta, jossa on tarkasteltu osallistujien oppimiseen suuntautumista yksittäisissä hetkissä (luku 2.1) sekä kielenkäytön ja vuorovaikutuskompetenssin muutosta ajan kuluessa (luku 2.2) arakisissa vuorovaikutustilanteissa.

2.1 Kielenoppimiseen suuntautuminen arjen vuorovaikutustilanteissa

Kielen oppiminen mahdollistuu arjen vuorovaikutustilanteissa erityisesti ymmärtämisongelmien selvittämisen yhteydessä: silloin voidaan neuvotella yhteisymmärryksestä ja nostaa kieli keskustelun keskipisteeksi. Toisen kielen käyttäjien suuntautumista kielen oppimiseen on tarkasteltu erityisesti korjausaloitteiden (Kasper & Burch, 2016; Lilja, 2014; Theodórsdóttir, 2011) ja korjausilmiöihin kuuluvien sanahakujen yhteydessä (Brouwer, 2003; Kurhila, 2006). Toisen kielen käyttäjät voivat nostaa tuntemattoman sanan keskustelun kohteeksi toistamalla sen (Lilja, 2014; Kasper & Burch, 2016), käyttämällä kysymysanakorjausaloitetta tai kysymällä lekseimin merkitystä (Theodórsdóttir, 2011).

Sanahaut kohdistuvat tarvittavan kielenaineksen löytämiseen ja siten liittyvät ongelmiin puheen tuottamisessa (Kurhila, 2006). Oppimisen mahdollistajana on tarkasteltu nimenomaan yhteistyössä ratkaistuja sanahakuja, joissa toisen kielen käyttäjä kysyy sanaa keskustelukumppaniltaan verbaalisin ja kehollisin keinoin (Brouwer,

2003; Koshik & Seo, 2012; Oittinen, 2022; Savijärvi, 2019). Oppimisorientaation on analysoitu näkyvän siinä, miten oppijat toistavat vastauksena saamiaan sanoja pyrkien tarkkuuteen. Korjausaloitteiden rajapinnalla on myös uuden kielenaineksen *huomaaminen* puheesta tai materiaalisesta ympäristöstä (*noticing*, suom. Eilola 2023, s. 55–56), minkä on havaittu toimivan kimmokkeena yhteiselle huomion kohdistamiselle kieleen (Greer, 2019; Jokipohja, 2022).

Oppimiseen suuntautumista on tutkittu vähemmän vuorovaikutustilanteissa, joissa ei ole ymmärtämisen ongelmia. Tehtyjä tutkimuksia yhdistävät manuaalisen ja fyysisen työn kontekstit. Manuaalisessa työssä ymmärtäminen on usein helpompaa, koska vuorovaikutusympäristön materiaaliset resurssit ja ohjeistaminen näyttämällä tukevat ymmärrystä (Strömmer, 2017). Näissä ympäristöissä toisen kielen käyttäjät orientoituvat oppimiseen nimeämällä ympäristöään: esimerkiksi rakennusalan ammatillisessa harjoittelussa kysytään tarvittavien työvälineiden nimiä (Lilja & Tapaninen, 2019) ja kokkouskursilla myös kokkaustoimintojen nimiä (Jokipohja, 2022). Näissä tilanteissa kielen oppiminen motivoituu ympäristön materiaalisista resursseista (Kurahila & Kotilainen, 2020).

2.2 Muutokset osoituksena oppimisesta ja vuorovaikutuskompetenssin kehittämisestä

Keskusteluanalyyttinen kielen oppimista pitkittäisesti tarkasteleva tutkimus on kohdistunut yksilön kehityskaareen ja toimintayhteisöjen oppimiseen. Toimintayhteisö muodostuu toistuvan toiminnan ja osallistujajoukon välille, ja tästä näkökulmasta tarkastellaan ryhmän jäsenten keskinäistä oppimista yhteisen vuorovaikutushistorian aikana. Oppiminen voi olla esimerkiksi sitä, miten työyhteisön uusi jäsen oppii aloittamaan sujuvammin työpuheluita saman vuorovaikutuskumppanin kanssa (Brouwer & Wagner, 2004) tai miten teatteriharjoituksissa opitaan ymmärtämään toiminnalle keskeinen taiteellinen käsite (Deppermann & Schmidt, 2021).

Tässä tutkimuksessa hyödynnän yksilön kehityskaaren näkökulmaa. Keskityn Jamalin kehityskaareen, joka näkyy Jamalin toiminnassa kokkaus- ja viljelytilanteissa eri vuorovaikutuskumppaneiden kanssa. Toisen kielen oppimista

on tarkasteltu enimmäkseen yksilön näkökulmasta kiinnittäen huomiota vuorovaikutuskompetenssin kehittymiseen (Deppermann & Pekarek Doehler, 2021). Huomiota on kiinnitetty muutokseen yksittäisten kielellisten resurssien vuorovaikutuksellisessa käytössä (diskurssipartikkeleista Kim, 2009) tai vuorovaikutustekojen muotoiluissa (sanahauista Pekarek Doehler & Berger, 2019). Vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä on tarkasteltu myös laajemmin osana vuorovaikutuksen kokonaisuuden hallintaa, kuten muutosta vuorottelun ja korjauksen keinoissa ja toimintajaksojen aloittamisessa ja rakentamisessa (ks. Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015; Skogmyr Marian & Balaman, 2018).

Kaikkiaan vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä luonnehtii monipuolistuminen, kompleksisuuden ja täsmällisen ilmaisuuden lisääntyminen sekä vuorovaikutuskontekstin parempi huomiointi (Hall ym., 2011). Ajan myötä toisen kielen käyttäjät oppivat tuottamaan pidempiä vuoroja, ajoittamaan ne tarkemmin sekä tekemään keskustelualoitteita (Nguyen, 2011) ja kytkemään uudet toimintajaksot paremmin keskustelukontekstiin (Hellermann, 2007). Vuorovaikutuskompetenssin kehittyessä toisen kielen käyttäjät hyödyntävät aiempaa monipuolisempia korjauskeinoja vuorovaikutuksellisten ongelmien ratkaisuun (Hellermann, 2011). Kielellisiä ilmaisuja opitaan myös käyttämään eri tehtävissä: esimerkiksi toinen kutsutaan avuksi sanahaun täydentämiseen ja myöhemmin samaa ilmausta käytetään merkinä sanahausta, jonka toisen kielen käyttäjä täydentää itse (Pekarek Doehler & Berger, 2019).

Muutamissa tutkimuksissa on hyödynnetty oppimisprojektin käsitettä sen tarkastelemiseen, miten osallistujat suuntautuvat toiminnalle relevantin kielellisen ilmauksen oppimiseen vuorovaikutustilanteissa niin luokassa kuin sen ulkopuolella (Eilola & Lilja, 2021; Jakonen, 2018; Lilja & Piirainen-Marsh, 2019a; Piirainen-Marsh & Lilja, 2019; ks. myös Kotilainen & Kurhila, 2020). Lähelle tulevat myös tutkimukset, joissa tarkastellaan eleen ja sanan yhteenliittymien (Eskildsen & Wagner, 2015, 2018) tai toiminnalle keskeisen termin oppimista ajan kuluessa (Deppermann & Schmidt, 2021). Oppimisprojektinäkökulma mahdollistaa osallistujien oman näkökulman säilyttämisen, koska tarkastelun kohteena on, miten osallistujat orientoituvat oppimaan (Jakonen, 2018).

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimukseni pitkittäisaineisto on kerätty videonauhoittamalla vuorovaikutusta kokkaus- ja viljelytilanteissa aikuisille maahanmuuttajille järjestetyssä hankkeessa, jonka tavoitteena oli tukea kotoutumista. Aineistonkeruu on tehty osallistuvasti etnografisella otteella. Videoimme hankkeen vuorovaikutustilanteita reilun puoleltoista vuoden ajan ja toisinaan osallistuimme toimintaan esimerkiksi vastaamalla osallistujien avunpyyntöihin tai kielikysymyksiin. Koska tässä tutkimuksessa tarkastelen Jamalin vuorovaikutustoimintaa, artikkelin aineisto koostuu hankkeen tapaamiskerroista, joille Jamal osallistui (yht. 25 tuntia). Aineistona on 6 videonauhoitettua kokkauskertaa (15' tuntia) ja 8 viljelykertaa (10 tuntia) 15 kuukauden ajalta (ks. taulukko 1).

Hankkeen osallistujat harjoittelivat kaupunkiviljelyä Suomen oloissa sekä valmistivat suomalaista ruokaa puutarha- ja kotitalousasiantuntijoiden ohjauksessa. Tapaamisten keskiössä oli käytännön toiminta, jota asiantuntijat ohjasivat suomen kielellä. Kokkaus- ja viljelytilanteita ei ollut suunniteltu kielipedagogisesti (vrt. Kurhila & Kotilainen, 2020), eivätkä ohjaajat olleet kielen opettajia, vaan heidän erityisalaansa olivat viljely- ja kokkaustaidot.

Tutkimuksen säännöllisiltä osallistujilta on saatu kirjalliset tutkimusluvut. Satunnaisilta osallistujilta pyydettiin suostumus suullisesti. Keskustelimme osallistujien kanssa tutkimuksesta toistuvasti aineistonkeruun aikana ja korostimme osallistujille, ettei tutkimuksesta kieltäytyminen estä viljely- ja kokkaustoimintaan osallistumista. Fokusosallistuja, pseudonyymiltään Jamal, on antanut kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen ja kevyesti muokattujen kuvien käyttöön. Muut kuvissa näkyvät osallistujat ovat antaneet luvan käsittelemättömien kuvien käyttöön, mutta myös heidän kuvansa on muokattu Jamalin tunnistamisen välttämiseksi. Jamal on taustaltaan korkeakoulutettu, ja hän puhuu ensikielensä arabiaa. Havaintojeni perusteella Jamal on suomen kielen taidoltaan viljelyhankkeeseen osallistuneista toisen kielen käyttäjistä edistynein (tutkijan arvio EVK:n B-taso) ja ainoa englannin puhuja.

Tässä artikkelissa analyysini kohdistuu Jamalin oppimisprojektiin. Oppimisprojektin käsite viittaa sekä oma-aloitteiseen että pitkitäiseen toimintaan: Jamal kohdistaa huomiota ja kielellistä analyysiä opittavaan kielenaineeseen yli yksittäisten sekvenssien (Eilola, 2023). Analyysi on lähtenyt liikkeelle yksittäisistä oppimisen hetkistä, joissa Jamal selkeästi suuntautuu oppimaan verbejä *keittää* ja *kiehua*. Oppimistilanteet herättivät kiinnostuksen lähteä kartoittamaan sanojen edeltäviä ja seuraavia käyttöhetkiä, minkä seurauksena Jamalin oppimisprojektin kokonaisuus tuli näkyväksi. Pitkittäinen näkökulma on auttanut kiinnittämään huomiota ongelmattomiin vuorovaikutushetkiin ja niiden rooliin oppimisessa. Oppimisprojekti on kestoltaan pitkä, ja sen alkupiste on mahdollista määrittää luotettavasti. Olen kerännyt aineistosta vuorovaikutustilanteet, joissa Jamal käyttää verbejä *keittää* tai *kiehua* tai tuottaa responsin edeltävään vuoroon, jossa nämä sanat ovat esiintyneet (ks. taulukko 1).

Aineiston analyysissä käytän vertikaalisesti vertailevaa keskusteluanalyysiä (Eilola 2023; Wagner ym., 2018; Zimmermann, 1999) sekä multimodaalista keskusteluanalyysiä (Mondada, 2018). Olen järjestänyt analysoitavat vuorovaikutustilanteet ajallisesti peräkkäin, mikä mahdollistaa muutoksen tarkastelun eli vertikaalisen vertailun siinä, miten Jamal suuntautuu oppimaan ja käyttämään tarkasteltavia kielenaineisia oppimisprojektin eri vaiheissa sekä millaista muutosta Jamalin vuorovaikutuskompetenssissa on mahdollisesti nähtävissä. Oppimisprojektinäkökulma lisää vuorovaikutustilanteiden vertailtavuutta, sillä tarkastelun kohteena on Jamalin oma oppimisorientaatio samana pysyviin kielenaineisiin. Myös viljelyn ja kokkauksen toimintakonteksti sekä keskustelukumppaneiden osallistujakategoria (ohjaajat) pysyvät samana. Käytän Mondadan (n.d.) multimodaalista litterointijärjestelmää ja kuvankaappauksia havainnollistamaan kehollisten ja materiaalien resurssien käyttöä.

1 Aineistoa on videoitu useammalla kameralla, joten aineistoa on kokonaisuudessaan noin puolitoistakertainen määrä.

TAULUKKO 1.

Fokusilmiön esiintymät aineistossa.

Viljely- tai kokkauskerta	Keittää-verbin esiintymät	Kiehua-verbin esiintymät
Ajanjakso 1		
Yrttien istutus 4.6.2018	2	-
Kompostointiopetus 11.6.2018	1	-
Sieniretkellä 3.9.2018	6	-
Ajanjakso 2		
Sieniruokia 6.9.2018	2	-
Viljelypalstalta 13.9.2018	-	-
Kasvisruokakurssi 20.9.2018	1	-
Ajanjakso 3		
Leipominen 23.10.2018	5	2
Voileipäkakkukurssi 6.11.2018	1	-
Jouluruokia 11.12.2018	-	-
Keittojen kokkausta 18.2.2019	1	5
Ajanjakso 4		
Taimien istutusta kasvihuoneisiin 13.5.2019	1	-
Sipulin istutusta 27.5.2019	2	-
Sadonkorjuuta 12.8.2019	2	-
Kasvimaan hoitotyöt 29.8.2019	1	-
Yhteensä	23	7

4 ANALYYSI: OPPIMISPROJEKTI KEITTÄÄ JA KIEHUA

Jamalin *keittää*- ja *kiehua*-verbienväyrylle rakentuva oppimisprojekti näyttää, miten kielenkäytön ja -oppimisen hetket nivoutuvat kokkaus- ja viljelytoiminnan ja siihen liittyvän keskustelun lomaan. Jamal huomaa (*noticing*, Greer, 2019) ohjaajan puheesta sanoja, joihin hän suuntautuu oppimisen kohteena käsittelemällä niitä eri tavoin (*learnables*, Majlesi & Broth, 2012). Jamalin oppimisprojekti toteutuu sekä kokkaus- että viljelykerroilla. Verbit *keittää* ja *kiehua* toistuvat aineistossa, kun myös viljelykerroilla puhutaan vihannesten valmistamisesta ruoaksi. Oppi-

misprojektin seuraaminen näyttää, että Jamal suuntautuu kielenainesten oppimiseen niille luontaisessa kontekstissa: tietoinen huomion kiinnittäminen verbeihin *keittää* ja *kiehua* tapahtuu kokkaustoiminnassa.

Kuvio 1 antaa yleiskuvan Jamalin oppimisen etenemisestä 15 kuukauden aikana. Neljä ajanjaksoa on määritelty Jamalin *keittää*- ja *kiehua*-verbeihin liittyvän vuorovaikutus- ja oppimistoiminnan muutosten mukaan – jaottelu on itsessään analyysin tulos. Jamalin oppimisprojekti alkaa näkyvästi ajanjaksolla 2. Aktiivisin oppimistoiminta sijoittuu ajanjaksoille 2–3. Tätä ydinvaihetta luonnehtii vuorovaikutuksessa näkyvä tietoinen huomion kohdistaminen kieleen

2 - tarkoittaa, että esiintymiä ei ole.

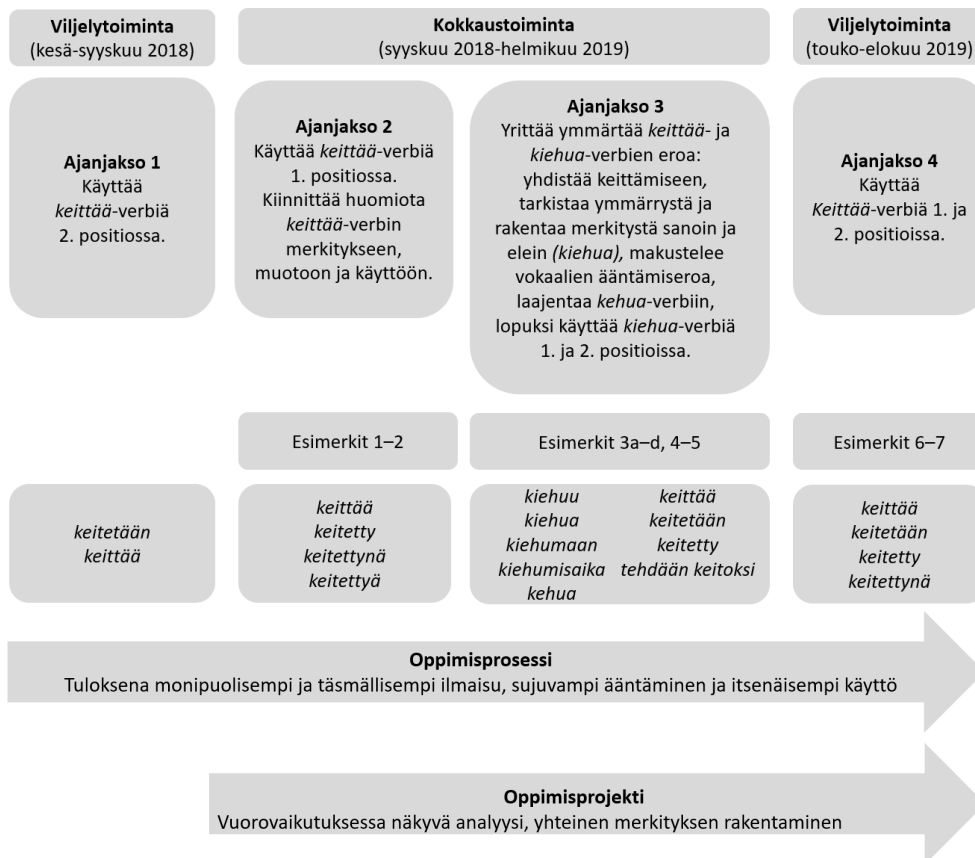
sanan merkitystä yhdessä rakentamalla ja muotoa analysoimalla.

Ajanjaksot 1 ja 4 havainnollistavat, miten Jamal käyttää *keittää-* ja *kiehua-*verbejä ennen ja jälkeen oppimisprojektin ydinvaiheen. Ajanjakso 1 osoittaa, että *keittää-*verbin merkitys on Jamalille tuttu, mutta *kiehua* on luultavimmin uusi tuttavuus. Ajanjaksolla 4 Jamalin oppimistoiminta on huomaamattomampaa kuin oppimisprojektin ydinvaiheessa. Kokonaisuutena Jamalin *keittää-* ja *kiehua-*verbeihin kohdistuvaa oppimistoimintaa luonnehtii kielellisen analyysin monipuolistuminen ja verbien käyttöä itsenäisyyden ja täsmällisyyden lisääntyminen. Ajanjakso 1 hahmottuu jälkikäteen Jamalin oppimisprosessin osaksi, sillä oppimista ja kielenkäyttöä ei voi erottaa toisistaan (esim. Kasper & Burch, 2016).

Aloitan käsittelemällä Jamalin oppimisprojektin ydinvaihetta (ajanjaksot 2–3), jossa keskityn analysoimaan Jamalin oppimistoiminnan etene- mistä (prosessinäkökulma). Sen jälkeen keskityn kuvaamaan Jamalin oppimisprojektin tuloksia eli muutoksia *keittää-* ja *kiehua-*verbien käytössä koko 15 kuukauden aikana ja erityisesti ajan- jaksujen 1 ja 4 välillä. Esimerkit ovat edustavia esimerkkejä kustakin ajanjaksosta ja havainnol- listavat mahdollisimman hyvin oppimisprojektin ydinvaihetta.

KUVIO 1.

Jamalin toiminta oppimisprojektissa.



4.1 Oppimistoiminnan eteneminen: Jamal kiinnittää huomiota keittää-verbin merkitykseen, muotoon ja käyttöön (ajanjakso 2)

Jamalin oppimisprojekti käynnistyy syyskuun alussa ensimmäisellä kokkauskerralla, jolle Jamal osallistuu.³ Oppimisprojektin käynnistyminen on nähtävissä siinä, että Jamal kiinnittää huomiota *keittää*-verbin merkitykseen ja muotoon samalla, kun hän käyttää verbiä ensimmäisen kerran itsenäisesti aloittavassa vuorossa (esimerkki 1). Oppimisprojekti jatkuu syyskuun puolivälin jälkeen kokkaustilanteessa, jossa toisella kokkauskurssin osallistujalla on ongelmia *keittää*-verbin ymmärtämisessä (esimerkki 2). Siten oppimisprojektin käynnistymiseen liittyvät tuottamisen ja ymmärtämisen ongelmat sekä kokkaustoiminnan ja vuorovaikutustilan haasteet. Tämä viittaa siihen, että ongelmatilanteet toimivat kipinäinä Jamalin oppimisprojektin käynnistymiselle (vrt. Lilja & Piirainen-Marsh, 2019a).

Esimerkeissä kiteytyvät kokkaustoiminnan tarjoamat mahdollisuudet tuottaa monipuolista kontekstiin sopivaa kieltä ja käsitellä toiminnalle relevantteja kielenaineiksia. On kuvaavaa, että ensimmäiset *keittää*-verbin analysoinnin hetket tapahtuvat viljelytoiminnan sijaan kokkauskerroilla. Esimerkissä 1 Jamal osallistuu ensimmäistä kertaa kokkaukseen ja kiinnittää huomiota *keittää*-verbin merkitykseen ja muotoon, mikä poikkeaa edeltävästä ajanjaksosta. Seuraava kokkausvaihe on Jamalille epäselvä, mikä aiheuttaa tarpeen kysymiselle ja tarkalle merkityksen ilmaisulle. Tämä tarve yhdistettynä vuorovaikutustilanteen hälyisyyteen johtaa siihen, että Jamal tuottaa kysyessään useita *keittää*-verbin muotoja. Esimerkki havainnollistaa, miten oppimisprojektin käynnistyminen kytkeytyy kielenkäytön tarpeeseen sekä tuottamisen ja vuorovaikutustilanteen haasteisiin.

Esimerkissä Jamal aloittaa toimintajakson kysymällä seuraavasta työvaiheesta. Kysymyksensä *pitäisi ee keittää vettä* (r. 2) Jamal käyttää *keittää*-verbiä ensimmäistä kertaa aloittavassa vuorossa. Tilanteessa osallistujien kehollinen osallistumiskehikko (Goodwin, 2000) on hajallaan, ja Jamal yrittää tavoittaa kysymyksellään sekä ohjaajan että tutkijan, jotka ovat suuntautuneet kehollisesti toisaalle. Vastausta ei kuulu, ja Jamal toistaa kysymyksensä uudelleenmuotoiltuna (r. 4, 7, 9–10, 13). Tässä esimerkissä Jamal ei selvästi suuntaudu *keittää*-verbiin oppimisen kohteena, vaan uudelleenmuotoilut ja englanniksi kääntäminen ovat yhteisymmärryksen rakentamisen työkaluja. Kuitenkin esimerkki näyttää, että Jamal kiinnittää huomiota *keittää*-verbin merkitykseen ja muotoon kohdatessaan ongelmia kysymyksensä muotoilussa ja ymmärtämisessä.

3 Kolme päivää ennen ensimmäistä kokkauskertaa Jamal osallistuu sieniretkelle, jonka vuorovaikutustilanteissa ohjaaja puhuu sienten keittämisestä. Jamal reagoi näihin vuoroihin tuottamalla jatkon, joka ei osoita ongelmia *keittää*-verbin ja sen eri muotojen ymmärtämisessä. Tämän lisäksi Jamal käyttää *keittää*-verbiä täydentämällä edeltävän vuoron tai tekemällä jatkokysymyksen keittämisestä. Sieniretki on Jamalin vuorovaikutustoiminnan puolesta sijoitettu ajanjaksolle 1 (ks. taulukko 1), sillä Jamalin *keittää*-verbiin liittyvä vuorovaikutus on ongelmatonta, eikä Jamal suuntaudu verbiin merkityksen tai muodon tasoilla.

ESIMERKKI 1:

Sieniruoan valmistaminen (6.9.2018)

*Jamalin kehollinen toiminta
 +Ohjajan kehollinen toiminta
 ~Tutkijan kehollinen toiminta

>>TUT katsoo pois JAM--->02

>>OHJ katse pois JAM--->09

01 +(.)
 ohj +ohittaa JAMin--->
 jam *katse OHJ kohti--->
 02 JAM pitäisi:+ ee* *keittää.* *(.) *vet#tä.*+
 *pysäyttää---*jatkaa kääntelyä--->
 *katse TUT
 -----*alas--*TUT----*sivuun--->
 tut +lähestyy JAMia--->
 tut -->+katse JAM--->
 kuv #kuva1



Kuva 1



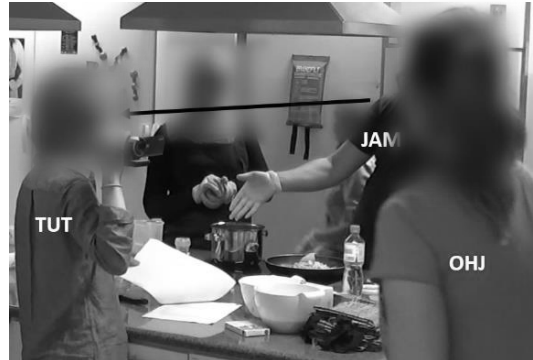
Kuva 2

03 (1.2)*+ (.)+* (.)* (.)+*(.)
 jam -->*katse alas
 -----*katse TUT*alas-----*katse TUT--->
 jam *lyö lastaa pannun reunaan 7 krt*lasta kohti kattilaa--->
 tut -->+katse
 alas-+katse OHJ-----+katse reseptiä kohti--->
 tut +astuu kohti pöytää--->
 04 JAM ~(tule *kei#t~to(a)? tä*mä?)
 -->*katse sivuun alas/kattila--->
 -->*jatkaa sienten kääntelyä--->08
 tut ~katse JAM---~katse reseptiin--->
 tut ~käsi kohti reseptiä, osoittaa reseptiä,
 avaa reseptivihkon
 kuv #kuva2
 05 *(0.8)
 jam-->*katse TUT kohti, vilkaisee välillä pannua--->
 06 TUT °ei (.) tää oli se k[ei-°
 07 JAM [*keitettynä?]
 jam -->*katse alas-*katse TUT--->
 08 TUT +*mi*TÄ?
 -->+katse JAM--->
 jam -->*katse kattilaan--->
 jam -->*lopettaa sienten kääntelemisen--->

09 JAM *pitäisi *olla *keitet+tynä# *että tulee: keittää?#
 -->*katse TUT-->
 -->*laskee lastan kädestään
 -----*oik. etusormi osoittaa kattilaa
 -----*kämmen auki-->13
 ohj -->+katse JAM
 ohj +kävelee kohti JAM-->
 kuva #kuva 3 #kuva 4



Kuva 3



Kuva 4

10 (.) *vettä?
 -->*katse OHJ-->
 11 OHJ vet[tä.
 12 TUT [se,
 13 JAM *pitäisi: [boil?
 14 OHJ [ja sitten* (.) tota (.) °misäs°
 jam -->*katse alas
 jam-->*kämmen alapäin----*jatkaa sienten kääntelyä>>
 15 meijän on (.) yksi. (.) yksi. tämmönen
 16 kasvisliemikuutio?

Jamal käsittelee ohjaajan tukea ensisijaisena suuntaamalla kysymyksensä katseellaan ja kehon asennollaan ensin ohjaajalle (r. 2). Ohi kulkiesaan ohjaaja katsoo Jamalista pois päin eikä orientoitu kysymykseen (r. 1). Jamal suuntaakin katseensa lähestyvään tutkijaan (r. 2; kuva 1). Seuraavaksi Jamal sekoittaa sieniä pannussa ja vilkaisee tutkijaa (r. 2–3), joka seuraa katseellaan Jamalın ja ohjaajan toimintaa. Ohjaaja tyhjentää edelleen tiskikonetta, ja ohjaajan tuen puuttuessa tutkija orientoituu Jamalın kysymykseen tutkimalla reseptiä (r. 3). Jamal muotoilee kysymyksensä uudelleen, kun tutkija katsoo kohti (r. 4).

Tilanteessa kielen käytön monipuolisuus seuraa tarpeesta korjata omaa kysymysmuotoilua. Jamal tekee itsekorjaukset (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977) sanallisesti, kehollisesti ja materiaalisia resursseja käyttäen. Ensimmäisen kerran kysyessään (r. 2) Jamal paistaa sieniä pannussa ja kysyy sanallisiin resursseihin nojaten. Seuraavaksi Jamal kytkee kysymyksensä materiaaliseen kontekstiin: hän osoittaa hienovaraisesti puulastalla kattilaa ja käyttää demonstratiiviprono-

minia *tämä* (r. 3–4; kuva 2). Tutkijan katsoessa reseptiä (r. 4) Jamal sanoo vielä *keitettynä* (r. 7). Tutkija reagoi avoimella korjausaloitteella *mitä* todennäköisesti osoittaen ongelmia kuulemisessa (r. 8). Neljännen kerran Jamal muotoilee kysymyksensä kehollisesti ja sanallisesti selkeämmin hyödyntäen toiminnalle relevanttia esinettä (kuvat 3 ja 4): hän laskee lastan kädestään, osoittaa kattilaa ja viivyttää elettä ja katsetta, kunnes ohjaaja vastaa (r. 9–13; Floyd, Manrique, Rossi & Torreira, 2016; Sikveland & Ogden, 2012). Tässä vaiheessa ohjaaja osoittaa kuulleen Jamalın kysymyksen sanomalla *vettä* (r. 11). Jamal tuottaa vielä uuden kysymyksen, jossa hän korvaa *keittää*-verbin englanninkielisellä käännöksellä: *pitäisi boil* (r. 13). On mahdollista, että Jamal käyttää englantia, koska suomenkieliset yritykset eivät ole johtaneet vastaukseen. Lopulta ohjaaja vastaa epäsuorasti neuvomalla kasvisliemikuution käyttöä (r. 14–16).

Esimerkki 2 tapahtuu seuraavalla kokkauskerralla kaksi viikkoa myöhemmin, ja siinä Jamal käsittelee *keittää*-verbiä ensimmäistä kertaa selkeästi oppimisen kohteena pysähtymällä

varmistamaan verbin merkitystä ja kokeilemalla eri muotoja ja käyttöyhteyksiä. Oppimisen hetki kytkeytyy kokkaustoiminnalle relevanttiin reseptiin ja toisen kokkausosallistujan aloitteeseen kielellisen ongelman ratkaisemiseen (vrt. Kurhila & Kotilainen, 2020). Partitiivimuotoinen parti-

siippi *keitettyä* nousee keskustelunaiheeksi, kun Fahad näyttää reseptiä Jamalille, kysyy merkitystä arabiaksi⁴ ja tapailee suomenkielistä muotoa ilmaisten prosodisesti epävarmuutta (r. 1). Jamal vastaa Fahadin kysymykseen (r. 2) ja analysoi kielennäinestä monipuolisesti (r. 5, 7, 9, 11, 19).

ESIMERKKI 2:

Keitettyä riisiä (20.9.2018)

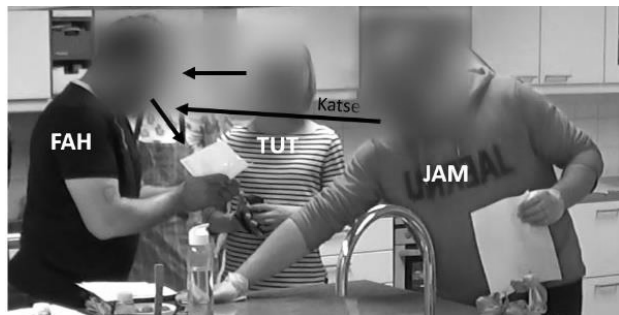
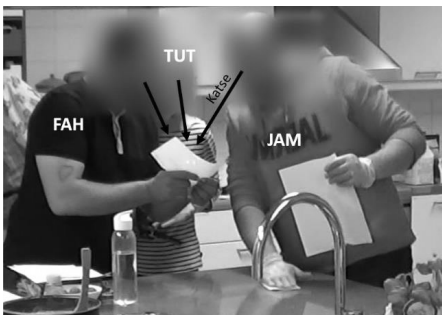
*JAM kehollinen toiminta
+FAH kehollinen toiminta
~TUT kehollinen toiminta

>>FAH kävelee--->

```
01 FAH   ya zalameh sho hal kilme hai+* (.)* ↑kei~ti~tty:ä:?
        "hey bro   what is this word"
        +kumartuu kohti JAM,
        näyttää reseptiä--->
jam      *katse reseptiin FAH
        kädessä--->
jam      *lopettaa pöydän
        pyyhkimisen--->03
        ----*kumartuu kohti
        reseptiä--->
tut      ~kävelee kohti
        FAH ja JAM--->

02 JAM   keitet*tyä~ *rii#*siä [*maslou *rouz maslou
        "boiled boiled rice"

03 FAH   [+kei~tettyä?
jam      -->*katse alas--->
        -----*FAH-----*alas--->
jam      -->*suoristaa vartaloa
        -----*jatkaa pöydän pyyhkimistä--->09
tut      -->~asettuu FAH ja JAM väliin,
        katsoo reseptiä--->
fah      +kääntyy/katse TUT--->
tut      -->~katse FAH--->
kuv      #kuva1
```



Kuva 1

Kuva 2

```
04 TUT   ~joo
        -->~katse alas--->

05 JAM   +~keitet*tyä#
        -->*katse FAH--->
fah      +katse alas reseptiin>>
tut      -->~katse FAH--->
kuv      #kuva2
```

4 Kiitän Angela Aldebsia arabian translitteroinnista ja kääntämisestä englanniksi.

Fahadin kysymyksen jälkeen Jamal lukee reseptistä ääneen substantiivilausekkeen *keitettyä riisiä* ja kääntää sen arabiaksi (r. 2; kuva 1). Jamalin käännös vastaa merkitykseltään partisiippia ja osoittaa, että Jamal ymmärtää ilmaisen merkityksen. Fahad kääntyy kohti tutkijaa ja jatkaa keskustelua tutkijan kanssa (r. 3; kuva 2), joka selittää verbin merkitystä Fahadille (r. 6, 8). Samaan aikaan Jamal analysoi kielenainesta: hän toistaa reseptissä käytetyn muodon *keitettyä* (r. 5), purkaa partisiipin perusmuodoksi ja luokittelee sen verbiksi⁵ (*keittää verbi*; r. 7) sekä tarkistaa tutkijalta merkitystä englanniksi kääntämällä (*to boil*; r. 9; kuva 3). Jamal keskeyttää pöydän pyyhkimisen ja pyytää vastausta toistamalla *boil* kunnes tutkija vastaa (r. 11, 12). Jamal jatkaa analysointia itsenäisesti pöydän pyyhkimisen ohessa ja käyttää partisiipin taivuttamatonta muotoa määritteenä substantiivilausekkeissa, joihin sana merkitykseltään sopii (r. 19; kuva 4).

Oppimisen kannalta tilanteessa on oleellista vuorovaikutuskumppaneiden toiminta. Fahadin aloite kielellisen ongelman käsittelyyn johtaa Jamalin kielelliseen analyysiin. Tutkijan tarjoama tuki edesauttaa merkityksen varmistamista, ja tutkijan aloite kielikeskustelun jatkamiseen (r. 15) voi toimia kimmokkeena Jamalin itsenäiselle oppimistoiminnalle. Kuitenkin Jamal hyödyntää tutkijan tukea valikoiden ja ohjaa oppimistaan jatkamalla kielen analysointia itsenäisesti.

Esimerkit 1 ja 2 näyttävät, miten *keittää*-verbin luontainen esiintymiskonteksti tarjoaa monipuolista verbaalista ainesta käytettäväksi ja käsiteltäväksi. Kun keittäminen on mahdollinen seuraava työvaihe, on ymmärtämisen varmistaminen erityisen tärkeää. Tästä seuraa tarve käyttää kieltä monipuolisesti, jotta tulisi ymmärretyksi (esimerkki 1). Erilaiset tuottamisen ja ymmärtämisen ongelmat sekä kokkaukseen ja keittötilaan liittyvät haasteet synnyttävät monipuolista kielenkäyttöä. Ongelmatilanteet näyttäisivät toimivan kipinäinä tietoiselle huomion kiinnittämiselle kieleen. Esimerkit näyttävät, että kun *keittää*-verbin perusmerkitys on jo hallussa, oppimiseen suuntautuminen voi olla hienosyisempää itsenäistä kielellistä analyysiä ja kokeilua sekä purkamista muotoihin, merkitykseen ja käyttöön.

4.2 Oppimistoiminnan eteneminen: Jamal käsittelee *keittää*- ja *kiehua*-verbien merkityseroa (ajanjakso 3)

Ajanjaksolle 3 sijoittuu Jamalin oppimisprojektin ydin, jolloin Jamal kohtaa kokkouskursilla verbin *kiehua* ja käsittelee *kiehua*- ja *keittää*-verbien eroa keskeyttäen kokkaustoiminnan etenemisen. Myös *keittää*-verbi joutuu uudelleen Jamalin analyysin kohteeksi, kun Jamalin tietoisuuteen ilmaantuu uusi verbi *kiehua* (Lesonen, 2020). Englannin ja arabian kielessä molempia merkityksiä ilmaistaan samalla verbillä, mutta suomen kielessä erotetaan objektin saava *keittää* sekä intransitiiviverbi *kiehua*. Lisäksi Jamal laajentaa kielellistä analyysiään äänteellisesti samankaltaiseen *kehua*-verbiin. Analyysissä esitän tämän ydinjakson peräkkäisten esimerkkien avulla (3a–3d; kaikki samalta kokkouskerralta). Lisäksi näytän kaksi esimerkkiä viimeiseltä kokkouskerralta neljä kuukautta myöhemmin. Esimerkissä 4 Jamal orientoituu *kiehua*-verbin merkityksen ja muodon tarkistamiseen, mutta selvittäminen sujuu jouhevammin ja Jamal näkyvästi muistelee kiehumisesta käytyä keskustelua. Esimerkissä 5 Jamal käyttää itsenäisesti *kiehua*-verbistä uutta muotoa, jolle hän hakee varmistusta.

Esimerkit havainnollistavat kielen analysoinnin monipuolisuutta ja näyttävät, miten oppimiseen suuntautuminen tapahtuu sekä itsenäisesti että tuen avulla ja erilaisia vuorovaikutuskäytänteitä käyttäen – mutta aina Jamalin aloitteesta. Uuden sanan merkitys rakennetaan yhteistyössä kehollisin ja sanallisin keinoin aiemmin opitun päälle.

Esimerkissä 3a Jamal mittaa riisiä kattilaan. Ohjaaja neuvoo odottamaan veden kiehumista (r. 1–2, 13). Jamal ei ensin reagoi *kiehua*-verbiin (r. 3) ja toisella kerralla kysyy riisin pesemisestä (r. 14). Ohjaaja vastaa Jamalin kysymykseen kieltävästi ja toistaa ohjeensa painottaen verbiä *kiehuu* ja viitaten kädellään kattilaan (r. 15). Jamal huomaa verbimuodon *kiehuu* (r. 16) ja käsittelee sen merkitystä sanallisin ja kehollisin keinoin (r. 18–20). Jamal näyttäisi pyytävän ohjaajalta varmistusta (r. 18), mutta analysointi on melko itsenäistä, sillä Jamal tuottaa heti ymmärryshedokkaan sanan merkityksestä (r. 20).

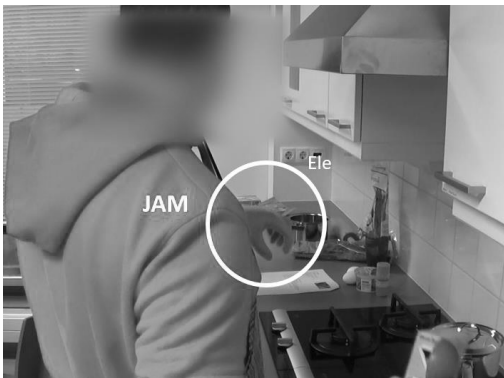
5 On myös mahdollista, että Jamal käyttää verbiä merkityksessä *perusmuoto/infinitiivi*.

ESIMERKKI 3a:

Odota et se kiehuu (23.10.2018)

*JAM kehollinen toiminta
+OHJ kehollinen toiminta

>>JAM on kaatamassa desilitran mittaan riisiä--->
01 OHJ kannattaa laittaa toi kansi ni
02 vähän nopeemmi[n kiehuu
03 JAM [joo
((rivejä poistettu))
13 OHJ kannattaa odottaa tosiaan et se kiehuu ni
14 JAM pitäisi pestä tai ei tarvi
15 OHJ ei tarvi +*mutta odota* et se kiehuu se vesi ensin
+kämmen kohti kattilaa-->
jam *katse kattilaan
-----*katse OHJ--->
16 JAM kie*huu
-->*katse alaviistoon
17 OHJ kiehuu ja sitte [riisi vasta+
18 JAM [*boil#
ohj -->+
jam -->*katse OHJ--->
jam *kämmen alas,
sulkee sormet, kevyesti kohti kattilaa--->
jam -->*laskee riisipaketin pöydälle
kuv #kuva1



Kuva 1



Kuva 2

19 (.)*(.)
jam -->+
20 JAM +*käyt*tää (.) öö keit*#tää
-->*katse ylös-----*katse kattilaan--->
*väistää ohjaaajaa
ohj *kurottaa JAM edestä kohti kattilaa
ohj +katse kattilaan--->
kuv #kuva2
21 (.)*
jam *vasen käsi ylös, alas--->
22 OHJ joo ensin *ensin# tulee *se kuuma *ve+si
ohj -->+katse JAM--->
jam -->*katse OHJ
jam *kämmenet ylöspäin, liikuttelee
käsiä vuorotellen ylös
alas-----*
kuv #kuva3
23 jam ja sitte *riisi
jam -->*katse alas



Kuva 3

Ohjaaja reagoi Jamalín huomaamiseen toistamalla ohjeen (r. 17) – hän ei käsittele Jamalín vuoroa kielellisen ymmärtämisen ongelmana, vaan pysyy kokkauksen toimintalinjalla. Ohjeen painotus on tarpeen, koska Jamal kaataa jo riisiä desilitraan, vaikka täytyisi odottaa veden kiehumista. Jamal seuraa katseellaan ohjaajan osoitusta kattilaa kohti (r. 15), ja näin esine osana ruoanvalmistusvaihetta tukee Jamalín ymmärrystä. Jamal osoittaakin ymmärrystä kääntämällä sanan englanniksi ja laskemalla riisipaketin kädestään (r. 18). Samalla Jamal katsoo ohjaajaa ja liikuttaa kuperrettua kämmentään itsestään pois päin ylhäältä alaspäin (ks. kuva 1). Toiminnassa on vahvistusta hakevia piirteitä (katse, eleen viivyttäminen vuoron loppumisen jälkeen). Ohjaaja ei huomioi Jamalín vuoroa, vaan kumartuu Jamalín editse kohti kattilaa ja tarkistaa veden kiehumisvaihetta (kuva 2).

Jamal tekee ohjaajalle tilaa väistämällä ja tuottaa verbin *käyttää*, jonka hän korjaa verbiksi *keittää* (r. 20; kuva 2). Jamalín vuorossa on epäröintiä (tauko, *ee*-epäröintiäänne), ja myös yläviistoon katsominen viittaa muisteluun (Goodwin & Goodwin, 1986). Jamalín toiminnassa on viitteitä *keittää*- ja *kiehua*-verbien merkityseron ymmärtämisestä. Jamal ei pyydä varmis-

tusta intensiivisesti eikä nosta verbin merkitystä keskusteluun, vaan käsittelee verbin merkitystä itsekseen: muistellessaan verbiä *keittää* ja elehtiessään Jamal katsoo ohjaajasta pois päin (r. 20–22). Myös Jamalín ele antaa viitteen verbien merkityseron hahmottamisesta (Eskildsen & Wagner, 2015): Jamalín ensimmäinen ele näyttäisi kuvaavan agenttiivista keittämistä (Jamal vie kätensä kattilan suuntaan; r. 18; kuva 1) ja toinen ele kuplien nousemista (Jamal nostaa kämmeniä alhaalta ylöspäin; r. 21–22; kuva 3). Ohjaaja orientoituu läpi sekvenssin kokkaustoiminnan eteneemiseen, mutta tarjoaa ohimennen uudelleenmuotoillun selityksen kiehumisesta (*tulee se kuuma vesi*; r. 22).

Esimerkki 3b tapahtuu minuutti myöhemmin. Ohjaaja neuvoo kananmunan keittämistä (r. 40, 45). Ohje jää Jamalille epäselväksi (hän tervehtii samaan aikaan uutta kurssilaista): Jamal jatkaa kysymällä kuinka paljon vettä tarvitaan (r. 46) vai tarvitaanko sitä (r. 49). Ohjaaja vastaa näyttämällä: hän laittaa kananmunan kattilaan ja näyttää kädellä kuinka paljon vettä tarvitaan (*about tohon asti*; r. 50–52). Tämän jälkeen Jamal osoittaa ymmärrystä orientoituen samalla verbaaliseen ainekseen (r. 53).

ESIMERKKI 3b:

Kananmuna pitää keittää (23.10.2018)

40 OHJ kananmuna pitää keittää kanssa
((rivejä poistettu))

45 OHJ tota (.) siihen kans vettä

46 JAM vettä montako

47 OHJ ööö (.) ei o väliä paljon sinne laitetaan noi

48 kaks kananmunaa

49 JAM (tarvitsen) laittaa vettä myös+ mukana?
ohj +katse kattilaan--->52

50 OHJ ei o väliä paljonko *laita tar- silleen
jam *katse alas--->

51 että että nää kananmunat peittyi ni (.)

52 about tohon asti lai[ta +vettä

53 JAM [ahaa *okei e[li:* *keitetään

54 OHJ [ei tarvi mitata
jam -->*katse OHJ--->
ohj -->*katse reseptiin
jam *tarttuu kattilaan
-----*nostaa kattilaa--->
jam *liikkuu kohti
lavuaaria--->

55 OHJ ei tarvi mitata

56 JAM e (.) keitetän *kana+muna?
-->*pysähtyy
ohj -->*katse JAM

57 OHJ joo+
-->*katse alas

58 JAM *joo *keitetään
-->*katse alas
*avaa hanan

Jamal osoittaa ymmärrystä sanallisesti myötämielisellä partikkeli-ilmauksella *ahaa okei* sekä kielentämällä kokkaustoiminnan *eli keitetään* (r. 53) ja kehollisesti tarttumalla kattilaan ja liikkumalla kohti vesihanaa. Jamal hakee varmistusta ohjaajalta ennen veden laskemista kattilaan, sillä hän katsoo ohjaajaa (r. 53), toistaa kysymyksensä ja pysähtyy odottamaan vastausta (r. 56). Ohjaajan vahvistuksen jälkeen Jamal suuntautuu toimintaan ja toistaa verbimuodon *keitetään* (r. 58).

Esimerkki 3b havainnollisti, miten Jamal toteuttaa oppimisprojektiään itsenäisesti ja hienovaraisesti muun vuorovaikutustoiminnan ohessa. Jamal tarkistaa seuraavaa kokkausvaihetta ja samalla verbin merkitystä (r. 53, 56) ja käyttää idiomaattista käyttöyhteyteen sopivaa muotoa *keitetään* (r. 58). Esimerkki myös näytti, miten kieleen suuntautuminen ja vahvistuksen saaminen on kiinni Jamalin aloitteellisuudesta.

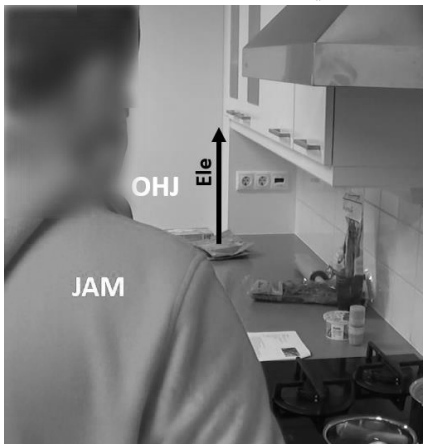
Seuraava esimerkki 3c tapahtuu kaksikymmentä sekuntia myöhemmin, ja se kuvaa hyvin

oppimisen prosessimaisuutta. Esimerkissä 3a Jamal kohtasi *kiehua*-verbin, mutta *kiehua*- ja *keittää*-verbien merkityseron ymmärtäminen jäi Jamalin varaan. Nyt Jamal nostaa *kiehua*-verbin merkityksen rakentamisen kohteeksi tarjoamalla ymmärrysehdokkaan verbin merkityksestä (r. 77; Kurhila, 2006). Ymmärrysehdokkaan pääsältö on välitetty eleellä, joka kuvaa (Clark, 2016; Eilola, 2023, s. 49) kuplien nousemista ja on kierrätetty ohjaajan vuorosta. Jamal on laittanut kananmunan veteen kattilaan, ja ohjaaja kertoo, että aika lasketaan veden kiehumisesta (r. 66–67). Jamal ehdottaa sopivaa keittoaikaa (r. 68), jonka ohjaaja korjaa (r. 71–72). Ohjaaja täsmentää jälleen, että aika lasketaan veden kiehumisesta, ja kuvaa kiehumista eleellä (r. 74–76). Jamal nostaa *kiehua*-verbin merkityksen keskustelun pintaan (r. 77), ja ohjaaja ja Jamal selvittävät sanan merkitystä yhdessä sanallisia ja kehollisia resursseja käyttäen (r. 77–80).

ESIMERKKI 3c:

Kiehua eli bubbles (23.10.2018)

66 OHJ lasketaan aika aika sitten kun
 67 ne a- [se alkaa kiehuun?
 68 JAM [viistoista
 ((rivejä poistettu))
 71 OHJ +mä luulen että tota (.) riittää toi (.)
 +katse lieteen--->
 72 kymmenen minuuttia
 73 JAM kymmenen
 74 OHJ siittä kun ne (.) siittä ku se
 75 +alkaat (.) sit# ku kiehuu (.) +ni +siit
 +kämmenet kuperrettuna ylöspäin,
 liikuttelee ylös alas---+käden
 pyöräytys--->
 -->+katse JAM-----+katse alas--->



Kuva 1

76 katotaa +vasta aika
 -->+nostaa kantta
 77 JAM *kiehua eli:# tämä *kie[hua
 78 OHJ [+joo# +(.) *kuplia*
 jam *kämmenet kuperrettuina ylöspäin
 liikuttelee ylös alas-----*
 jam *katse OHJ-----*katse
 alas--->
 ohj +katse JAM kädet
 ohj +katse JAM
 ohj +kämmenet
 kuperrettuna
 ylöspäin,
 liikuttelee
 ylös alas--->
 kuv #kuva2 #kuva3



Kuva 2

79 JAM *bubb[les*
-->*katse alas

*toistaa eleen-->

80 OHJ [joo +bubbles *joo
ohj +katse alas
jam -->*ele päättyy

81 OHJ nii siittä kymmenen minuuttia

82 JAM ki(e) [hu(a)

83 OHJ [koska se on nyt kylmää se ve[si

84 JAM [joo

85 OHJ .joo

86 (.)

87 OHJ senki voi laittaa ne voi laittaa kiehuvaan veteenki

88 JAM °ki(e) [hua°

89 OHJ [ne kananmunat

Kuva 3

Ohjaaja orientoituu sanamuotoon ja merkityksen havainnollistamiseen muotoilemalla ohjettaan sanallisesti uudelleen ja kuvaamalla kiehumista eleellä (kuva 1; r. 74–76). Varsinainen kielellinen analysointi lähtee Jamalın aloitteesta. Jamal purkaa opettajan muotoilun, nollapersoonailmauksen *sit ku kiehuu*, verbin infinitiivimuodoksi *kiehua* ja kytkee rinnastuskonjunktilla mukaan sananselityksen *eli tämä kiehua*, jonka päämerkitys *tämä* välittyy kehollisesti kiehumista kuvaavalla eleellä (kuva 2; r. 77; Clark, 2016). Jamal kierrättää ohjaajan elettä, ja siten nostaa edellisen vuoron osan tarkemmin keskusteluun (Jokipohja & Lilja, 2022; Majlesi, 2015). Jamal hakee vastausta pitämällä katseensa ohjaajassa ja jatkamalla elehtimistä, kunnes ohjaaja vastaa. Ohjaaja tuottaa eleelle verbaalisen vastineen *kuplia* (r. 78). Jamal sanoo saman englanniksi (*bubbles*; r. 79) ja ohjaaja varmistaa tämän (r. 80). Tässä vaiheessa Jamal ja ohjaaja rakentavat ja osoittavat yhteistä ymmärrystä samanaikaisella

elehtimisellä ja sanallisilla selityksillä (kuva 3; Hellermann & Thorne, 2022; Jokipohja, 2023). Seuraavaksi ohjaaja palaa toiminnan päälinjalle kananmunan keittoajan selvittämiseen (r. 81) ja Jamal jatkaa itsekseen *kiehua*-verbin käsittelyä toistamalla infinitiivimuotoa ja makustelemalla ääntämistä (r. 82, 88; Suni, 2008).

Ajassa etenevän oppimistoiminnan seuraaminen tuo analyysiin lisäerrokseen, sillä ohjaaja ja Jamal käyttävät kuvaavaa elettä, jollaista Jamal käytti jo kiehumiskeskustelun ensimmäisessä osassa (esimerkki 3a). Ele näyttäisi olevan merkityksellinen osa merkityksen rakentamista ja tarkistamista ja Jamalın oppimisprojektia.

Kiehua-verbin merkityksen selvittämisen jälkeen esimerkissä 3d Jamal laajentaa kielellistä analyysiaan äänteellisesti samankaltaiseen verbiin *kehua*. Jamal keskeyttää ohjaajan kysymällä verbistä *kehua* (ei näytetty litteraatissa) ja yrittää sitten selittää sanaa (r. 101).

ESIMERKKI 3d:

Verbi kehua (23.10.2018)

101 JAM *mut[ta kehua tarkoittaa että k(e)hua: [että: että
 102 OHJ [boil [kehua
 jam *katse OHJ--->
 103 JAM äää[ää
 104 OHJ [aa *kehua [kehua kiehua
 105 JAM [joo*
 jam *kädet kohti
 OHJ-----*
 106 JAM keuhua?
 107 OHJ kieh+ua? +(.) +bubbles
 +katse alas
 -----+katse JAM
 +nostelee käsiä ylös alas
 kattilan lähellä--->
 108 JAM joo?
 109 OHJ kehua (.) +you look nice (.) ehe+hehe
 -->+osoittaa JAM-----+
 110 JAM *joo o*kei
 *nyökkää
 -->*katse alas--->
 111 JAM kehua (.) keuhua
 *katse OHJ
 112 OHJ kiehua (.) kehua
 113 JAM *ki(e)hua joo [joo
 114 OHJ [kaks eri sanaa hehehe
 jam-->*katse alas--->
 115 OHJ melkein sama[h] haha
 116 JAM [joo joo
 117 OHJ ihan eri tar[kotus hehe
 118 JAM [joo kyllä
 >>JAM katse sivuun
 119 (.)+(.)
 ohj +nostaa kattilan kantta
 120 JAM *kehua Helsingin öö luon- öö (.) luontoa:*
 vasen käsi ele-----
 121 OHJ nyt sinne voi laittaa ne riisit
 122 JAM kehua Helsingin luon*toa (.)
 *katse OHJ
 123 JAM +kehua eli: hyvä (.) [(- -)
 124 OHJ [mmm jo jo
 ohj +katse JAM
 125 OHJ mä laitan pienemmälle

Jamal kutsuu katseella ja eleellä ohjaajaa täydentämään sanahakunsa (r. 101, 104; Oittinen, 2022), ja ohjaaja tuottaa verbit *kehua* ja *kiehua* (r. 104). Jamal tuottaa ääntämiseltään horjuvan muodon *keuhua* (r. 106), johon ohjaaja reagoi selittämällä verbit englanninkielisen käännöksen ja esimerkin avulla: ohjaaja käyttää tuttua selitystä *bubbles* ja kuplimista kuvaavaa elettä (r. 107) ja antaa esimerkin kehua *you look nice* (r. 109).

Kun verbin merkitys on selvä, Jamal harjoittelee ääntämistä (r. 111) pyytäen ohjaajalta vahvistusta (Brouwer, 2004). Ohjaaja ääntää sanat selkeästi (r. 112) ja tekee metakielellisen

yhteenvedon muotojen samankaltaisuudesta ja merkityksen eroavaisuudesta (r. 114–115, 117). Sitten ohjaaja siirtyy kokkauksen toimintalinjalle (r. 119, 121), ja Jamal analysoi *kehua*-verbiä itseksensä (r. 120, 122–123). Jamal katsoo sivuun ja tuottaa lausuman, jossa hän käyttää *kehua*-verbiä sopivassa käyttökontekstissa ja muistelee verbin rektiota (r. 120, 122), ja selittää verbin merkityksen adjektiivin avulla (*kehua eli hyvä*; r. 123).

Esimerkit 3a–3d ovat näyttäneet, miten Jamal hyödyntää kokkaustilanteen ohjeita aktiivisesti kielen oppimiseen. Jamal tarkistaa merkitystä ja ääntämistä ja harjoittelee itsenäisesti verbien

morfologista muotoa, rektiötäydennyksiä sekä käyttöyhteyksiä. Toistuvan kokkaustoiminnan ja siihen liittyvän puheen myötä Jamal alkaa rakentaa yhä tietoisempaa oppimisprojektia, mikä näkyy myös seuraavissa esimerkeissä 4 ja 5, joissa *kiehua*-verbi nousee uudelleen Jamalin kiinnostuksen kohteeksi. Esimerkit ovat viimeiseltä kokkauskerralta neljä kuukautta myöhemmin. Oppimista on jo havaittavissa, sillä *kiehua*-verbin analysointi ja käyttö etenee aikaisempaa sujuvammin ja Jamal orientoituu merkityksen tarkistamisen lisäksi syvällisemmin muodon käsittelyyn.

ESIMERKKI 4:

Tehdä sen keitoksi (18.2.2019)

```
01 OHJ sitten se +pistetään *kiehu*maan?+
    ohj          +käsi kohti kattiloita-+
    jam          *katse OHJ
                -----*katse alas---->

02          (.)
03 JAM      *kiehu?+ kiehuma?#
            *katse OHJ--->

            kuv          #kuva1
```



Kuva 1



Kuva 2

```
04 OHJ      kiehumaan? kie[hua?
05 JAM          [mitä kiehua,
06 OHJ      *kiehua.
            jam-->*katse sivuun--->
07 OHJ      e[li +sama *ku tuos*sa# nytte nuo kaksi,*+
08 JAM      [°kiehua,°
            ohj          +osoittaa kattiloita-----+
            jam          *nyökkäilee
            jam          *katse OHJ
                -----*katse kattiloihin--->

            kuv          #kuva2
09 JAM      *kie[hua,
10 OHJ      [tota kie*huu,
            jam-->*katse OHJ----*katse sivuun--->
            ohj      -->*katse JAM
11 JAM      kiehua kehua,
12 OHJ      joo,
13 JAM      *kiehua?
            -->*katse OHJ--->
14 OHJ      keitto kiehuu,
```

Esimerkissä 4 Jamal poimii ohjaajan puheesta muodon *kiehumaan* ja orientoituu siihen muodon ja merkityksen tasolla (r. 3, 5). Jamal muistelee *kiehua*- ja *kehua*-verbejä tuoden aikaisemmissa tilanteissa opitun osaksi nykyhetken oppimistilannetta (Jakonen, 2018). Jamalin toiminta osoittaa kehittyvää taitoa, sillä Jamal pystyy tuottamaan sanavartalon ja sanallisen selityksen kiehumiselle sekä ääntämään vokaalit selkeämmin (vrt. esimerkki 3a–3d), ja tämän seurauksena hänen toimintansa on ymmärrettävämpää.

15 JAM kie- *a[haa joo,
 16 OHJ [kiehua on se pe*rus*muoto.
 jam *nostaa ja laskee leuan
 jam -->*katse sivuun, alas--->
 jam -->*katse OHJ--->
 jam *nyökkäilee

17 JAM kiehua,
 18 OHJ kiehua.
 19 JAM verbi* kie[hua,
 20 OHJ [joo verbi on kiehua,
 jam -->*katse alas

21 JAM *eli tehdään keitto.
 -->*katse OHJ--->

22 OHJ joo.
 23 JAM tehdään *sen *(keittoksi)
 -->*katse sivuun
 ----*katse OHJ--->

24 keito[ksi.
 25 OHJ [joo kei*tetään keitto
 jam -->*katse alas

26 jolloin se vesi +sitten [kiehuu.
 27 JAM [keitoksi
 ohj -->+katse sivuun

28 JAM *keitoksi
 -->*katse OHJ

Jamal tarttuu korjausaloitteella *kiehuma* ohjaajan käyttämään verbiin (r. 3) ja tuottaa heti mahdollisen sanavartalon *kiehu*. Jamal käsittelee verbiä heti kielellisenä yksikkönä, jolla on useita muotoja. Ohjaaja tekee samoin (r. 4), jolloin Jamal kysyy verbin merkityksestä (r. 5). Ohjaaja selittää merkityksen viittaamalla sanallisesti ja keholisest viereisiin kattiloihin (r. 7) ja käyttämällä yksikkömuotoa *kiehuu* (r. 10). Samaan aikaan Jamal muistelee verbiä *kiehua* (r. 8–9, 13) ja *kehua* (r. 11), sillä hänen kehollinen toimintansa (katse pois päin) ja sanojen hiljainen toistaminen viittaavat muisteluun.

Jamal ilmaisee ymmärrystä (r. 15), kun ohjaaja on yhdistänyt selitykseensä subjektin *keitto* sekä tuottanut painokkaammin persoonamuodon *kiehuu* (r. 14). Jamal näyttäisi suuntautuvan *kiehua*-verbiin ensisijaisesti muodon tasolla (Kasper & Burch, 2016) – kattilassa kiehuvan keiton näkeminen riittänee ymmärtämiseen, mutta Jamal jatkaa muodon käsittelyä

ohjaajan kanssa. Ohjaaja määrittelee perusmuodoksi *kiehua* (r. 16), johon Jamal vastaa nyökkäyksellä (r. 16) ja toistolla sekä luokittelemalla sanan verbiksi (r. 17, 19; tai mahdollisesti käyttä *verbiä* sanan infinitiivimuodosta vrt. esimerkki 2). Jamal jatkaa selittämällä kiehuminen sanallisesti *eli tehdään keitto* (r. 21), ja yhdistää selitykseensä ohjaajan käyttämän sanan *keitto*. Lopuksi Jamal harjoittelee ja tarkistaa rektion käyttöä (r. 23–24, 27–28), mutta ohjaaja vahvistaa vain Jamalin aikaisemman vuoron (r. 25–26).

Esimerkki 5 tapahtuu kaksikymmentä minuuttia myöhemmin, ja se on ajanjakson viimeinen kerta, jolloin Jamal orientoituu *kiehua*-verbiin. Jamal kokeilee muotoa *kiehumisaika* ja tarkistaa sen oikeellisuutta ohjaajalta (r. 1–4). Jamal kiinnittää huomiota *kiehua*-verbin käyttöön vuorovaiikutustilanteessa pitäen yllä oppimisprojektiaan. Jamal kokeilee onnistuneesti tuottaa muotoa, jota hän tarvitsee tilanteessa tarkkaan ilmaisuun (r. 1–2, 4).

ESIMERKKI 5:

Kiehumisaika (18.2.2019)

01 JAM *montako: *kesto kie-* (.) *kiehua:, (.)
 *katse OHJ*katse alas*katse kattila
 -----*katse alas--->
 02 *kiehuman. (.) kiehuman. (.) k[iehumis-
 03 OHJ [kiehua
 jam-->*katse OHJ--->
 04 JAM kiehum*us- +öö aika *kiehumis[aika?
 05 OHJ [kiehu*misaika?
 ohj +nostaa kantta, katse kattilaan>>
 jam -->*katse sivuun-*katse OHJ-----*katse alas>>
 06 OHJ kiehumisaika.
 07 OHJ noin varmaan semmonen viistoista minuuttia

Jamal hyödyntää kokeilussaan juuri aikaisemmin kohtaamiaan (esimerkki 4) muotoja *kiehua* ja *kiehuma(a)n* johtaakseen tarvitsemansa muodon. Jamal onnistuu itsenäisesti tuottamaan tarvitsemansa muodon ja aloittamaan uuden toimintajakson, ja kielen analysointi tapahtuu ohimennen toiminnan lomassa.

Ajanjakso 3 näytti Jamalin oppimisprojektin aktiivisimman vaiheen, jolloin Jamal tarkisti *kiehua*-verbin merkitystä ja muotoja ja suhdetta *keittää*-verbiin. Oppimisprojektin ydinvaiheiden aikana (ajanjaksot 2 ja 3) *keittää*- ja *kiehua*-verbien analysointi syvenee ja samalla käyttö laajenee sekä itsenäistyy ajanjakson edetessä. Ydinvaiheen seuraaminen näyttää, miten Jamalin oppimistoiminta monipuolistuu ja muuttuu itsenäisemmäksi sekä sujuvammaksi.

4.3 Kielen käytön muutokset: *keittää*-verbin käyttö itsenäistyy ja täsmällistyy

Tässä luvussa keskityn kuvaamaan Jamalin oppimistoiminnan tuloksia eli muutoksia *keittää*- ja *kiehua*-verbien käytössä sekä vuorovaikutuskompetenssissa koko 15 kuukauden aikana. Kuvaan ensin lyhyesti Jamalin vuorovaikutustoimintaa ajanjaksolla 1. Sen jälkeen tiivistän, miten Jamalin kielenkäyttö kehittyy oppimisprojektin ydinvaiheen aikana, ja lopulta tarkastelen Jamalin kielenkäyttöä tarkemmin oppimisprojektin viimeisellä ajanjaksolla (4)⁶.

Ajanjaksolla 1 (kesä-syyskuu 2018) ennen

oppimisprojektin käynnistymistä Jamal ymmärtää *keittää*-verbin merkityksen, sillä hän ei osoita ongelmia ymmärtämisessä ja osaa käyttää verbiä sujuvasti toisessa positiossa muun muassa tekeillä jatkokysymyksen keittämistä tai täydentämällä edeltävän vuoron *keittää*-verbiä käyttäen. Jamal osaa tuottaa itsenäisesti ja ymmärrettävästi muodot *keittää* ja *keitetään*. Oppimisprojektin alussa ajanjaksolla 2 Jamal osaa jo tuottaa itsenäisesti partisiippimuodon *keitetty* (esim. 1), mutta vuorovaikutustilanteessa näkyy partisiippin käyttämisen epävarmuus: Jamal kokeilee erilaisia merkitykseltään epätarkkoja ilmauksia, joita vastaanottaja ei heti ymmärrä. Oppimisprojektin edetessä Jamal saa varmistuksen partisiippin merkitykselle ja muodolle ja kokeilee sopivia käyttöyhteyksiä (esim. 2). Tämän jälkeen ennestään tuntemattoman *kiehua*-verbin käsittely nousee Jamalin oppimisprojektin keskiöön, kun Jamal oppii ymmärtämään verbien merkityseron (esimerkit 3a–3d). Samalla Jamal harjaantuu *keitetään*- ja *keittää*-muotojen käyttöä käyttämällä muotoja sopivissa vuorovaikutustilanteiden hetkissä. Oppimisprojektin ydinvaiheen loppupuolella Jamal osaa aloittaa toimintajakson kysymyksellä, jossa hän käyttää *kiehua*-verbistä johdettua merkitykseltään täsmällistä yhdyssanaa *kiehumisaika* (esim. 5).

Ajanjaksolla 4 Jamal ei käytä *kiehua*-verbiä,⁷ mutta *keittää*-verbin käytössä näkyy kehitystä. Jamal käyttää itsenäisesti ja täsmällisesti muotoja *keitetään* ja *keitetty*, joita hän on analysoinut oppi-

6 Sanamäärän rajoitusten vuoksi näytän esimerkit vain ajanjaksolta 4.

7 Havainto korostaa kielenkäytön ja oppimisen kytköstä toimintaan: Jamal orientoituu oppimaan ja käyttämään vuorovaikutustilanteessa oleellisia kielenaineiksia. Ajanjaksolla 4 viljellään, eikä ruonvalmistuksesta keskustella yksityiskohtaisesti.

misprojektinsa ydinvaiheessa (esimerkit 1–5). Esimerkki 6 tapahtuu kolmen kuukauden kuluttua oppimisprojektin ydinvaiheesta ja osoittaa, että Jamal orientoituu täsmälliseen ilmaisuun, mutta muodon valinnassa on vielä horjuntaa. Jamal osaa kuitenkin itse korjata sanamuotonsa *keitto* tilanteeseen sopivaksi partisiipiksi *keitettyinä* (r. 2), mikä osoittaa itsenäisyyttä. Muotoon orientoituminen viittaa siihen, että Jamal jatkaa oppimisprojektiaan yhä, mutta oppimistoiminnan muoto on aiempaa huomaamattomampaa ja itsenäisempää. Tilanteessa Jamal istuttaa lipstikan taimia ja kysyy niiden käytöstä ruoaksi.

ESIMERKKI 6:

Syödään keitettynä (27.5.2019)

01 JAM tämä vaan (.) keitto (.) syödään (.)
 02 keittona (.) keitettynä tämä sy[ödän
 03 MAR [ei se on yrtti

Esimerkin 7 vuorovaikutustilanne tapahtuu neljä kuukautta myöhemmin. Jamal ja ohjaaja tasoittavat viljelymaata haravalla ja keskustelevat samalla siitä, miten härkävavusta valmistetaan ruokaa. Esimerkissä näkyy, miten *keitetty*-partisiipin käyttö on täsmällistynyt ja sujuvoitunut kolmen kuukauden takaisesta (esim. 6). Jamal osaa käyttää muotoa itsenäisesti täsmälliseen ilmaisuun, eikä tuottamisessa näy epäröintiä (r. 19, 35).

ESIMERKKI 7:

Keitetty papu ja herne (29.8.2019)

>>JAM tasoittaa kasvimaan pintaa haravalla--->
 19 JAM =joo mutta siellä on valmis keitetty, (.)
 20 voi ostaa kaupa[sta
 21 OHJ [aa niin joo
 22 JAM ja ei maksa paljon ee (.) se- kahdeksankymmentä
 23 (0.3) ee senttiä?
 24 (0.3)
 25 JAM kahdeksankymmentä senttiä noin neljä sataa grammaa
 26 OHJ ooo [se on halpa
 27 JAM [keitetty.
 28 OHJ se o [halpa
 29 JAM [keitetty.
 30 (.)
 31 JAM ja: laitetaan myös sen mukana (.) ee (0.4)
 32 eee (.) herne.
 33 (.)
 34 OHJ aa kiknernetä
 35 JAM kikherne keitetty kikherne myös

Esimerkissä 7 Jamal myös toistelee *keitetty*-parisiippia (r. 27, 29, 35), mikä voidaan oppimisprojektin valossa käsittää oppimiseen suuntautumiseksi. Pitkittäisen analyysin myötä yksittäiset tilanteet asettuvat osaksi vuorovaikutushetkien jatkumoa. Pitkittäinen tarkastelu tuo näkyviin myös hienovaraisemman oppimistoiminnan, kuten toistelun esimerkissä 7. Jamalin oppimisprojekti näyttäisi jatkuvan vieläkin, mutta Jamal ei enää tarvitse tukea muotojen tuottamiseen.

5 LOPUKSI

Jamalin oppimisprojektin seuraaminen näyttää, miten kielenkäyttö ja oppiminen nivoutuvat tiiviisti kokkaus- ja viljelytoimintaan (vrt. Kurhila & Kotilainen, 2020). Jamal suuntautuu oppimaan sanoja, joita käytetään toiminnan takia: ohjaaja antaa ohjeita kokkaukseen ja viljelyyn, ja Jamal huomaa (*noticing*; Greer, 2019) ohjeista sanoja, joihin hän suuntautuu oppimisen kohteena käsittelemällä niitä eri tavoin (Majlesi & Broth, 2012). Toiminnan ja oppimisen saumatonta yhteyttä (Pekarek Doehler, 2019) korostaa myös se, että Jamal suuntautuu oppimaan ja käyttämään toiminnalle relevantteja ilmauksia – Jamal oppii *kiehua*- ja *keittää*-verbien eron kokkaustoiminnassa (esimerkit 2, 3ac, 4–5) ja käyttää näitä verbejä kysyäkseen ruoanlaiton työvaiheesta (esim. 5). Kiehumista ja keittämistä on tarpeen ohjeistaa ruoanlaiton yhteydessä, ja ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen on tärkeää ruokalajin onnistumisen kannalta.

Aito vuorovaikutustilanne on muuttuva ja altis ongelmille esimerkiksi seuraavan työskentelyvaiheen (esim. 1) tai uuden sanan ymmärtämisessä (esim. 2–3ac) sekä kuulemisessa ja keskustelukumppanin huomion saamisessa (esim. 1, 3b). Ongelmat synnyttävät tarpeen monipuoliselle kielenkäytölle ja vuorovaikutustoiminnalle, mikä sisältää oppimisen mahdollisuuksia. Tuottamisen ja ymmärtämisen ongelmilla näyttäisi olevan tärkeä rooli Jamalin oppimisprojektin käynnistymisessä (esim. 1–2; vrt. Lilja & Piirainen-Marsh, 2019ab) ja syvenemisessä (esim. 3ad), sillä Jamal orientoituu *keittää*-verbiin ensimmäisen kerran selkeästi kielellisenä yksikkönä ymmärrysongelmien jälkeen. Samoin uuden *kiehua*-verbin kohtaaminen saa Jamalin havahtumaan *keittää*- ja *kiehua*-verbien merkityseroon ja analysoimaan

uudestaan *keittää*-verbiä (Lesonen, 2020). Siten ymmärrysongelmilla on erityinen rooli yhteisten oppimistilanteiden synnyssä ja uusien kielenainesten oppimisessa (esimerkki 1–2, 3ac, 4; Lilja, 2014; Piirainen-Marsh & Lilja, 2019).

Pitkittäinen näkökulma kirkastaa myös hetkiä, joissa Jamal suuntautuu oppimaan hienovaraisesti toiminnan lomassa esimerkiksi kysyessään seuraavasta työvaiheesta tai orientoituessaan täsmälliseen muotojen käyttöön (esim. 3c, 6–7). Havainto perustelee vertikaalisesti vertailevan metodin käyttöä, sillä menetelmällä voidaan tehdä näkyväksi oppimisen kokonaisprosessia (Eilola & Tapaninen, 2022; Eskildsen & Wagner, 2015, 2018), johon liittyy myös huomaamattomampaa oppimistoimintaa – oppimisen suvan-toivaiheita. Pitkittäinen analyysi valottaa, miten hienovaraisemmillä oppimisen hetkillä on merkitystä oppimisessa ja niiden juuret voivat ulottua aikaisempiin vuorovaikutustilanteisiin. Pitkittäisanalyysin laajempi näkökulma tekee näkyväksi, miten sekä selkeät että hienovaraisemmat oppimisen hetket nousevat lähes poikkeuksetta Jamalin omasta aloitteesta (Jokipohja, 2022; Theodórsdóttir, 2011).

Jamalin oppimistoiminta syvenee, laajenee ja sujuvoituu ajan kuluessa. Kun verbin merkitys, perusmuoto ja ääntäminen ovat hallussa, Jamal toteuttaa hienosyisempää itsenäistä kielellistä analyysiä ja purkaa verbejä muotoihin, merkitykseen ja käyttöön myös muun vuorovaikutustoiminnan ohessa (*keittää* esimerkki 2, 6–7; *kehua* esimerkki 3d; *kiehua* esimerkki 4–5). Vuorovaikutuskumppaneiden tuki on etenkin oppimisprojektin alkuvaiheessa oleellista, sillä uusia merkityksiä ja muotoja selvitetään yhteistyössä (esim. 3c). Kokonaisuudessaan Jamal ohjaa oppimistaan olemalla aloitteellinen ja valitsemalla oppimisprojektinsa kohteen ja analyysin etenemisen.

Jamalin oppimisprojektin seuraaminen havainnollistaa, miten sanojen merkityksen, käytöyhteyksien ja morfologisten muotojen ymmärtäminen ja käyttö muotoutuu toistuvien vuorovaikutushetkien myötä. Sanojen mukana kulkee niiden käyttöhistoria, josta kuuluu ja näkyy kaikuja muodoissa ja eleissä. Jamal ottaa mukaan käyttörepertuaariinsa kokkaustilanteissa esiintyneitä sanoja ja muotoja (esim. 5), ja merkityksen rakentamisessa ja muistiin painamisessa hyödynnetään toistuvaa elettä (esimerkit 3ac; vrt. Eilola

& Tapaninen, 2022; Eskildsen & Wagner 2015, 2018). Oppimisprojektin edetessä Jamal nojaa yhä enemmän sanallisiin resursseihin, eikä hän käytä aikaisemmin käyttämäänsä elettä (vrt. Eskildsen & Wagner, 2015, 2018). Kaiken kaikkiaan Jamalin osaaminen etenee kielenainesten horjuvasta ja epätarkasta käytöstä itsenäiseen ja täsmälliseen muotojen käyttöön (vrt. esim. 1 ja esim. 6–7). Kielellisen käyttörepertuaarin laajeneminen ja täsmällistyminen sekä *kiehua-* ja *keittää-*verbien ääntämisen selkeyden lisääntyminen on yhteydessä siihen, miten Jamal ymmärtää kokkausohjeita ja osaa toimia niiden mukaan, sekä siihen, miten muut ymmärtävät Jamalia. Siten Jamalin toiminnassa näkyy vuorovaikutuskompetenssin kasvu (Hall ym., 2011), vaikka lingvistisen repertuaarin kasvamisen yhteys vuorovaikutuskompetenssin kehittymiseen onkin monimutkainen kysymys (ks. Pekarek Doehler, 2019).

Pitkittäinen analyysi valottaa myös manuaalisen toistuvan toiminnan ja kielen oppimisen suhdetta: kokkaus- ja viljelytilanteissa on paljon toistoa toiminnallisesti ja kielenkäytöllisesti, mutta aidot, vaihtelevat kokkaus- ja viljelytilanteet tekevät toistosta mielekäästä. Manuaalinen toiminta ja materiaallinen ympäristö auttavat näkemään, kokemaan ja ymmärtämään kieltä, ja tarjoavat mahdollisuuden rakentaa tietoa edellisen päälle. Toistuva toiminta ei kerrytä pelkästään sanoja, vaan myös kokemuksia: sanojen mukana kulkee kokemuksellinen käyttöhistoria. Arjen kielen oppiminen kietoutuu kokemuksiin ja muiden taitojen, kuten kokkauksen ja viljelyn oppimiseen.

Tässä tutkimuksessa olen osoittanut, miten pitkittäinen näkökulma voi havainnollistaa oppimisen etenemistä. Kyseessä on kuitenkin tapaus-tutkimus, eikä tuloksia voi suoraan yleistää. Jamal on taustaltaan korkeakoulutettu, ja hänen oppimisprojektissaan on piirteitä, jotka kertovat oppimaan oppimisen taidoista ja viittaavat vahvaan koulutustaustaan. Olisikin paikallaan tarkastella lisää myös vähemmän koulutettujen kielen käyttäjien oppimistoimintaa (Eilola, 2023). Oppimistaitojen kehittyminen, lingvistisen repertuaarin kasvu ja vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen ovat osin erillisiä ja osin päällekkäisiä ilmiöitä (Pekarek Doehler, 2019). Niiden syvä-liseksi ymmärtämiseksi ja kielenoppimistietoi-suuden kasvattamiseksi (Lilja, Eilola, Jokipohja

& Tapaninen, 2022) tarvitaan lisää pitkästä tutkimusta erilaisista vuorovaikutuskonteksteista. Kuitenkin tutkimus osoittaa, että toistuvassa, käytännöllisessä vapaa-ajan toiminnassa on mahdollista oppia kieltä.

KIITOKSET

Kiitän väitöskirjaohjaajiani Niina Liljaa, Arja Piirainen-Marshia sekä artikkelin anonyymejä vertaisarvioijia hyödyllisistä ja tarkkanäköisistä kommentteista.

LÄHTEET

- Brouwer, C. (2003). Word searches in NNS–NS Interaction. Opportunities for language learning? *The Modern Language Journal*, 87(4), 534–545.
- Brouwer, C. (2004). Doing pronunciation: A specific type of repair sequence. Teoksessa R. Gardner & J. Wagner (toim.), *Second language conversations*, (s. 93–113). Continuum.
- Brouwer, C. & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29–47.
- Clark, H. H. (2016). Depicting as a method of communication. *Psychological Review*, 123(3), 324–347.
- Deppermann, A. & Pekarek Doehler, S. (2021). Longitudinal conversation analysis: Introduction to the special issue. *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), 127–141.
- Deppermann, A. & Schmidt, A. (2021). How shared meanings and uses emerge over an interactional history: *Wabi Sabi* in a series of theater rehearsals. *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), 203–224.
- Eilola, L. (2023). *Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden vuorovaikutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Eilola, L. & Lilja, N. (2021). The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. *The Modern Language Journal*, 105(1), 294–316.
- Eilola, L. & Tapaninen, T. (2022). Kahvi mukaan: kielellisten ilmausten ja eleiden yhteispeli pedagogisen torikokeilun jälkipuintivaiheessa. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*, (s. 211–243). Vastapaino.
- Eskildsen, S.W. & Wagner, J. (2015). Embodied L2 construction learning. *Language Learning*, 65(2), 268–297.
- Eskildsen, S.W. & Wagner, J. (2018). From trouble in the talk to new resources: The interplay of bodily and linguistic resources in the talk of a speaker of English as a second language. Teoksessa S. Pekarek Doehler, J. Wagner & E. González-Martínez (toim.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction*, (s. 143–171). Palgrave Macmillan.
- Floyd, S., Manrique, E., Rossi, G. & Torreira, F. (2016). Timing of visual bodily behavior in repair sequences: Evidence from three languages. *Discourse Processes*, 53(3), 175–204.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522.
- Goodwin, M.H. & Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62(1–2), 51–76.
- Greer, T. (2019). Noticing words in the wild. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction “in the wild”*, (s. 131–158). Springer.
- Hall, J.K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (toim.) (2011). *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: Focus on task openings. *The Modern Language Journal*, 91(1), 83–96.
- Hellermann, J. (2011). Members’ methods, members’ competencies. Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. Teoksessa J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (toim.), *L2 interactional competence and development*, (s. 147–172). Multilingual Matters.
- Hellermann, J., Eskildsen, S.W., Pekarek Doehler, S. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) (2019). *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction “in the wild”*. Springer.
- Hellermann, J. & Thorne, S. (2022). Collaborative mobilizations of interbodied communication for cooperative action. *The Modern Language Journal*, 106(S1), 89–112.
- Jakonen, T. (2018). Retrospective orientation to learning activities and achievements as a resource in classroom interaction. *The Modern Language Journal*, 102(4), 758–774.
- Jokipohja, A.-K. (2022). Kieltä kokkauksen lomassa. Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen

- (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*, (s. 61–94). Vastapaino.
- Jokipohja, A.-K. (2023). Demonstrating and checking understanding. Bodily-visual resources in action formation and ascription. *Journal of Pragmatics*, 210, 87–108.
- Jokipohja, A.-K. & Lilja, N. (2022). Depictive hand gestures as candidate understandings. *Research on Language and Social Interaction*, 55(2), 123–145.
- Kasper, G. & Burch, R. (2016). Focus on form in the wild. Teoksessa R.A. van Compernelle & J. McGregor (toim.), *Authenticity, language and interaction in second language contexts*, (s. 198–232). Multilingual Matters.
- Kim, Y. (2009). The Korean discourse markers – *nun*tey and *kun*tey in native-nonnative conversation: An acquisitional perspective. Teoksessa H. T. Nguyen & G. Kasper (toim.), *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives*, (s. 317–350). National Foreign Language Resource Center.
- Koshik, I. & Seo, M.-S. (2012). Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text and Talk*, 32(2), 167–189.
- Kotilainen, L. & Kurhila, S. (2020). Orientation to language learning over time. A case analysis on the repertoire addition of a lexical item. *The Modern Language Journal*, 104(3), 647–661.
- Kotilainen, L., Kurhila, S. & Kalliokoski, J. (toim.) (2019). *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. SKS.
- Kurhila, S. (2006). *Second language interaction*. John Benjamins.
- Kurhila, S. & Kotilainen, L. (2020). Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. *Linguistics and Education*, 56, Article 100807.
- Lesonen, S. (2020). Valuing variability: Dynamic usage-based principles in the L2 development of four Finnish language learners. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Levinson, S.C. (2013). Action formation and ascription. Teoksessa T. Stivers & J. Sidnell (toim.), *The handbook of conversation analysis*, (s. 103–130). Wiley-Blackwell.
- Lilja, N. (2014). Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk. Reestablishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98–116.
- Lilja, N., Eilola, L., Jokipohja, A.-K. & Tapaninen, T. (toim.) (2022). *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Vastapaino.
- Lilja, N., Eilola, L., Jokipohja, A.-K. & Tapaninen, T. (2022). Loppukaneetit. Suomen kielen käytöstä, oppimisen mahdollisuuksista ja mahdottomuuksista. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*, (s. 247–258). Vastapaino.
- Lilja, N. & Piirainen-Marsh, A. (2019a). Connecting the language classroom and the wild: Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 40(4), 594–623.
- Lilja, N. & Piirainen-Marsh, A. (2019b). Making sense of interactional trouble through mobile-supported sharing activities. Teoksessa M.R. Salaberry & S. Kunitz (toim.), *Teaching and testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice*, (s. 260–285).
- Lilja, N., & Tapaninen, T. (2019). Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja Kieli*, 39(1), 69–98.
- Majlesi, A.R. (2015). Matching gestures: Teachers' repetitions of students' gestures in second language learning classrooms. *Journal of Pragmatics*, 76, 30–45.
- Majlesi, A.R. & Broth, Mathias (2012). Emerging learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 193–207.
- Mondada, L. (n.d.). *Conventions for multimodal transcription*. Haettu 24.4.2023 osoitteesta https://mainly.sciencesconf.org/conference/mainly/pages/Mondada2013_conv_multi_modality_copie.pdf
- 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.
- Nguyen, H. T. (2011). A longitudinal microanalysis of a second language learner's participation. Teoksessa G. Pallotti & J. Wagner (toim.), *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, (s. 17–44). University of Hawai'i at Manoa.

- Oittinen, T. (2022). Multimodal and collaborative practices in the organization of word searches in lingua franca military meetings. *Journal of Pragmatics*, 192, 41–55.
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. Teoksessa P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (toim.), *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*, (s. 105–126). Palgrave Macmillan.
- Pekarek Doehler, S. (2019). On the nature and the development of L2 interactional competence: State of the art and implications for praxis. Teoksessa M.R. Salaberry & S. Kunitz (toim.), *Teaching and testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice*, (s. 25–59). Routledge.
- Pekarek Doehler, S. & Berger, E. (2019). On the reflexive relation between developing L2 interactional competence and evolving social relationships: A longitudinal study of word-searches in the wild. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction "in the wild"*, (s. 51–75). Springer.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: Evidence from turn taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. Teoksessa T. Cadierno & S.W. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning*, (s. 233–268). De Gruyter Mouton.
- Piirainen-Marsh, A. & Lilja, N. (2019.) How wild can it get? Managing language learning tasks in real life service encounters. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction "in the wild"*, (s. 161–192). Springer.
- Savijärvi, M. (2019). Yhdessä oppiminen teatteriharjoituksissa: Fokuksessa sanahaut. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*, (s. 88–113). SKS.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Sikveland, R.O. & Ogden, R. (2012). Holding gestures across turns: Moments to generate shared understanding. *Gesture*, 12(2), 166–199.
- Skogmyr Marian, K. & Balaman, U. (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), 1–16.
- Strömmer, M. (2017). *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Theodórsdóttir, G. (2011). Language learning activities in everyday situations: Insisting on TCU completion in second language talk. G. Pallotti & J. Wagner (toim.), *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, (pp. 185–208). University of Hawai'i at Manoa.
- Wagner, J., Pekarek Doehler, S. & González-Martínez, E. (2018). Longitudinal research on the organization of social interaction. Current developments and methodological challenges. Teoksessa S. Pekarek Doehler, J. Wagner & E. González-Martínez (toim.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction*, (s. 3–35). Palgrave MacMillan.
- Zimmermann, D.H. (1999). Horizontal and vertical comparative research in language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 32(1–2), 195–203.

FINNISH LANGUAGE LEARNING AS A PROJECT IN COOKING AND GARDENING ACTIVITIES

- Anna-Kaisa Jokipohja, Tampere University, Faculty of Information Technology and Communications Sciences

This article uses multimodal conversation analysis to explore Finnish language learning over time in cooking and gardening interactions within an integration project for adult immigrants. The analysis focuses on a single learning project (spanning 15 months) led by a focal Finnish as a second language user. The study shows how language learning intertwines with the cooking and gardening activities and is initiated by the second language user. The longitudinal perspective sheds light on phases of doing learning in interaction and shows the variety of explicit and implicit moments of learning. Over time, the focal participant's ways of doing learning show diversification resulting in a widened linguistic repertoire. The learner uses the focal verbal items more precisely and independently which shows developing interactional competence. This study contributes to previous conversation analytic research by demonstrating how language learning unfolds longitudinally in practical activities outside of classroom.

Keywords: conversation analysis, everyday interaction, Finnish as a second language, multimodality, second language learning

