

”Mutta miksei ne filmannu iphonilla sillo medeltidenä?” –

avainsanojen kielentäminen

ruotsinsuomalaisessa alakoululuokassa

Salla Pihlajavaara
Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Suomen kielen tutkinto-ohjelma
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2018

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Suomen kielen tutkinto-ohjelma

PIHLAJAVAARA, SALLA: ”*Mutta miksei ne filmannu iphonilla sillo medeltidenä?*” – avainsanojen kielentäminen ruotsinsuomalaisessa alakoululuokassa

Pro gradu -tutkielma, 131 sivua + liitteet [11 s.]

Joulukuu 2018

Analysoin pro gradu -tutkielmassani tapoja, joilla ruotsinsuomalaiset oppilaat kielentävät oppituntien keskeistä sanastoa kaksikielisessä luokahuonevuorovaikutuksessa. Tarkastelen sanojen merkityksistä keskustelua, ja keskiössä ovat käsitykset sanojen sisällöstä ja näiden käsitysten muodostaminen. Erittelen myös niitä vuorovaikutuksellisia syitä, jotka johtavat suomen eli vähemmistökielen käyttöön näissä kielentämistilanteissa. Tutkimukseni pyrkii antamaan käytännön tietoa siitä, millaiset sosiaaliset ja tilanteiset käytänteet tukevat ja edistävät vähemmistökielen käyttöä.

Aineistona on neljä videoitua alakoulun viidennen luokan oppituntia. Sanastosta keskusteleminen oli kyseisessä luokassa yleinen opetuskäytäntö, sekä opettajan ohjaamana että oppilaiden aloittein. Tarkastelen työn analyysiosassa erikseen oppilaiden vastauksia ja aloitteita. Analyysi on rajattu koko luokan väliseen keskusteluun ja siitä syntyviin oppilaiden välisiin sivukeskusteluihin.

Analysoin kielentämistä ja siihen kytkeytyvää vuorovaikutusta aineistolähtöisesti keskusteluanalyysin menetelmin. Teoreettisen viitekehyksen muodostavat kielentämisen sekä kaksikielisyyden ja kaksikielisen pedagogiikan teoriat, joista jälkimmäisissä on huomioitu vähemmistökieliperspektiivi. Kielenkäyttö nähdään tutkimuksessani dynaamisena osallistumisena sosiaaliseen toimintaan ja tietojen rakentamiseen.

Analyysi osoittaa, että ruotsinsuomalaisilla oppilailla on käytössään runsaasti erilaisia välineitä ja kieliresursseja, joilla he ilmaisevat, jäsentävät ja prosessoivat sanojen merkityksiä. Sekä vastauksissa että aloitteissa kielennetään sanamerkityksiä monipuolisesti, mutta aloitteissa oppilaiden asian-tuntija-asema pääsee paremmin kuuluviin ja voi myös näkyä rakenteissa. Myös suomea puhutaan enemmän aloitteissa.

Oppilaiden havaitsemat ongelmat ja ristiriidat, merkitykselliset kokemukset ja epäröinti ovat keskeisiä kielennettäviä merkityksiä ja syitä osallistua vuorovaikutukseen. Merkitysten kielentäminen on parhaimmillaan dialogista toimintaa, mihin vaikuttaa kaksikielisyyteen rikkautena suhtautuva ympäristö. Kielten käyttö on silti hyvin yksilö-, tilanne-, aihe- ja oppituntikohtaista, ja kielitaitoerot vaikuttavat osaltaan taipumukseen tai rohkeuteen puhua suomea. Tulokset osoittavat, että ruotsinsuomalainen opetus vahvistaa ja aktivoi kieliresurssien käyttöä, mutta kielitaidoiltaan heterogeenisessä ryhmässä eri oppilaiden vähemmistökielen vahvistaminen vaatii myös hyvää kielten jakamisen suunnittelua, eri tukikeinoja ja kielitietoisia ratkaisuja.

Avainsanat: kaksikielinen, kielentäminen, ruotsinsuomalaisuus, vuorovaikutus, kieleily

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
1.1	Tutkimuksen tavoitteet, metodit ja aineisto	6
1.2	Tutkimuksen rakenne	8
2	KONTEKSTUAALISET JA TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT: KAKSIKIELINEN OPETUS JA KIELENTÄMINEN	9
2.1	Suomen kielen opetus ja opiskelu Ruotsin peruskoulussa	10
2.2	Kaksikielisyys ja kaksikielinen pedagogiikka	12
2.2.1	Kieli toimintana: kielten omaksuminen, kieleily ja koodinvaihto	13
2.2.2	Kielten kohdentaminen osana voimauttavaa opetusta	16
2.3	Käsitteiden ja sanojen merkityksen kielentäminen	18
2.3.1	Käsitteiden ja sanojen luonteesta	18
2.3.2	Käsitteenmuodostus	20
2.3.3	Avainsanojen määrittelemine opetusvuorovaikutuksessa: kielentäminen	22
2.3.4	Selityksen rakentuminen ja merkityksen avaamisen keinot	25
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
3.1	Keskusteluanalyysi tutkimusmenetelmänä	28
3.1.1	Vuorottelu- ja sekvenssijäsennys	29
3.1.2	Oppilaiden aloitteet ja vuorovaikutuksen symmetria	32
3.2	Tutkimuksen osallistujat ja aineisto	34
3.3	Aineiston analysointiprosessi	38
4	AVAINSAHOJEN KIELENTÄMINEN VASTAUKSINA JA ALOITTEINA	40
4.1	Avainsanojen kielentäminen vastauksena	42
4.1.1	Oppilaiden kielentämät vastaukset tuntikohtaisesti	42
4.1.2	Yhteenveto	62
4.2	Avainsanojen kielentäminen oppilaan aloitteesta	63
4.2.1	Oppilaan kielentämisaioite kutsuna kielentämään	64
4.2.2	Yhden oppilaan muodostama aloite	87
4.2.3	Yhteenveto	92
5	MILLOIN OPPILAS KIELENTÄÄ SUOMEKSI?	94
5.1	Kielenvalinta henkilön mukaan	97
5.2	Opettajan edeltävä puhe suomeksi	105

5.3 Suomenkielinen tehtävätilanne	109
5.4 Kielivalintojen suuntaajana kaksikielinen ympäristö	114
6 POHDINTA	117
6.1 Sanojen kielentäminen merkityksellisten kokemusten, ongelmien ja kielellisten mukavuusalueiden osoittimena	117
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimuksen aiheita	122
LÄHTEET	124
LIITTEET	132

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastelen ruotsinsuomalaisten oppilaiden oppituntikeskustelua sanojen sisällöistä ja keskusteluun käytettyä kieltä. Oppitunneille osallistuvat oppilaat puhuvat suomea vähemmistökielenään ja opiskelevat kaksikielisessä luokassa. Kaksikielinen opetusmuoto tähtää täyteen, funktionaaliseen kaksikielisyyteen, joka eroaa eri tavoin yksikielisestä opetuksesta (mm. Baker 2001: 182–226). Yksi olennaisimmista eroista on opetusta ohjaavan oppilaiden kielten yhteisen kompetenssin kehittäminen, joka tukee erilaisten ympäristöjen vaatimia kielellisiä ja kognitiivisia taitoja. Kielellisen kompetenssin kehittyminen jakautuu pinta- ja syvätasolle (BICS ja CALP). Pintatason taidoilla (BICS) tarkoitetaan yksilön kykyä kommunikoida jokapäiväisissä tilanteissa ja syvätaason kompetenssi (CALP) sisältää akateemiset taidot. Kouluopetus kehittää akateemisia taitoja, kuten ymmärrystä sanojen merkityksistä, analysointia ja ajattelua, mikäli opetus on riittävän vaativaa ja kehittää kielitietoisuutta ja kielen käyttöä eri tilanteissa. Kontekstuaalinen, tuettu kommunikaatio edesauttaa tätä. Pintatasolle kuuluvia taitoja ovat esimerkiksi sanavarasto, ymmärtäminen ja soveltaminen. (Baker 2001: 169–170; Bergroth 2015: 19; Harju-Luukkainen 2007: 77–84.) Kun oppilaat keskustelevat sanojen sisällöistä, voidaan tarkastella, miten he toimivat kompetenssin molemmilla tasoilla eli miten kieltä käytetään ajattelun välineenä ja merkitysten ilmaisemiseen.

Ruotsin suomenkielistä opetusta on viime vuosina tutkittu keskimäärin vähän, ja ruotsinsuomalaisissa kouluissa tehtävälle tutkimukselle on ilmaistu olevan tarvetta (mm. Norberg Brorsson & Lainio 2015). Tarpeeseen on muutamia painavia syitä. Kaksikieliset vapaakoulut ovat kunnallisen opetuksen vähentyessä tärkeä resurssi suomen kielen säilymiselle ja edistämiseksi Ruotsissa, mutta samaan aikaan niillä on todettu olevan hyvin kriittinen tilanne sen suhteen, voivatko ne tarjota tasaverstaista koulutusta, jossa myös vähemmistökieli muodostaisi keskeisen tekijän oppimisessa. Ongelmia tuottavat muun muassa kohdentamaton ja riittämätön opettajankoulutus, opettajien puute sekä kunnallisesti vaihteleva tuki vähemmistökielisellemme opetukselle. (Mm. Björklund 2012: 42–43; Norberg Brorsson & Lainio 2015: 64; Lainio 2006; Vuorsola 2018.) Kaksikielisen opetuksen käytännönhaasteiksi on todettu muun muassa kielitaidoiltaan hyvin heterogeeniset opetusryhmät (osa oppii suomen kielen vasta koulussa)¹ ja kielellisistä ongelmista erityisesti sanavaraston puute ja kirjoitettu kieli (Pesonen 2015). Kohdennankin huomioni yhteen näistä ongelmista eli sanastoon ja sen merkitysten

¹ Oppilaiden suomalaistaustaiset vanhemmat ovat saattaneet unohtaa äidinkieltänsä, vaikka halua opettaa lapsi käyttämään vähemmistökieltä olisi. Tällainen johtaa myös tahattomaan perheiden ruotsalaistumiskehitykseen. (Björklund 2012: 42–43.) Paras tapa saavuttaa tasapainoinen kaksikielisyys on käyttää molempia kieliä ja etenkin suomea sekä kotona että koulussa (Raatikainen 2017: 36).

kielentämiseen. Aiheesta ei ole sellaisenaan tehty tutkimuksia ruotsinsuomalaisessa opetuskontekstissa eikä käyttämäni viitekehysten puitteissa. Sanaston käsittely oli myös yksi toistuvimmista opetuskäytännöistä tutkimusluokassani eli yhdenlainen osoitus opetuksen kielellisistä opetustavoitteista.

Ruotsinsuomalaisesta koulusta on tutkittu eri aikoina muun muassa oppilaiden suomen kielen taitoja (mm. Janulf 1998 ja Tuomela 2001). Janulf tarkasteli toisen polven ruotsinsuomalaisten kielitaitoa, kielenkäyttöä sekä kaksikielisyyden vaikutuksia ja periytyvyyttä pitkällä aikavälillä. Tuomela (mts. 37, 211) havainnoi peruskoululaisten puheen poikkeamia ja sitä, miten opetuksen tarjoamat kielenkäytön olosuhteet vaikuttavat kummankin kielen kehitykseen. Hän havaitsi, että kaksikielinen opiskelu motivoi ruotsinsuomalaisia oppilaita oppimaan molempia kieliä ja loi positiivista suhtautumista kieliin, mikä edistää molempien kielten kehitystä. Toisaalta oppilas saattaa tällöin hallita paremmin suomea kuin ruotsia, joskin se on valtakielenä helpommin omaksuttava (mm. Raatikainen 2017: 36).

Luokkahuoneen sisäistä ja ulkoista kielenkäyttöä on tutkittu myös monikielisyy- ja kieleilynäkökulmasta, jossa kielten piirteitä tarkastellaan dynaamisina ja tilanteisesti vaihtelevina resursseina. Tällöin puretaan näkemystä kielistä erillisinä systeemeinä. Huomioin myös tutkielmassani kieleilyperspektiivin. Kieleilyn avulla on tarkasteltu esimerkiksi koulun kielikäytänteitä, luokkahuoneen tekstimaisemia ja oppilaiden vuorovaikutuksessa luomiaan identiteetti-positioita (Gynne 2016; Muhonen 2013). Gynne (2016: 12–13; 131) totesi 11–13-vuotiaita oppilaita tutkivassa etnografisessa väitöksessään, että kieleily oppilaiden ja opettajan käytänteissä oli moninaista ja yhteydessä sosiaaliseen aseointiin. Kieliin eri systeemeinä kiinnitettiin huomiota esimerkiksi institutionaalisia käytänteitä koskevissa kysymyksissä, mutta silti oppilaiden välinen kommunikaatio saattoi olla joustavaa kielenvaihtoa ilman minkäänlaista toiminnan alleviivaamista. Tutkija (mts. 96–97) teetti kyselyn oppilaille erilaisista kommunikaatitilanteista, joissa suomea tai ruotsia suositaan. Esimerkiksi suomea suosittiin (oppilaiden mielikuvissa) mitä erilaisimmissa tilanteissa aina salaisuuksien jakamisesta ystävän kanssa koulussa suomen tunneilla puhumiseen parempien arvosanojen toivossa. Kaksikieliset oppilaat voivat liittää siis kieliinsä hyvin erilaisia merkityksiä, jotka myös ohjaavat niiden käyttöä. Kieleily oli sekä monikielistä että multimodaalista toimintaa (Gynne 2016; Muhonen 2013), jolla opettaja ja oppilaat voivat viestittää erilaisia ideologioita, esimerkiksi monikielisyyden tai yksikielisyyden ideologiaa (myös Kolu 2017; Lehtonen 2015). Ruotsissa puhuttua suomen kieltä on koulututkimuksissa vuosikymmeniä tarkasteltu huolestuneena sen säilyvyydestä (mm. Björklund 2012), mutta samalla on ollut vallalla melko kiistämättömiä yksikielisiä ihanteita (myös perheiden sisällä) esimerkiksi sen suhteen, mikä on hyvää kieltä. Kieleily luo tähän toiveikkaamman perspektiivin siitä, mitä on elävä ja kehittyvä kieli. (Vrt. Gynne 2016: 91; Lainio ym. 2012; Muhonen 2013: 9; SVT 8/2016.)

Sanojen ja käsitteiden määrittelystä, selittämisestä ja avaamisesta on tehty yksi- ja monikielisissä yhteyksissä paljon tutkimusta, niin puhutusta kuin kirjoitetusta kielestä (mm. Lilja 2010: 195–209; Nation 2001; Nevasaari 2015; Pajunen ym. 2016), mutta vähemmän luokkahuoneen suullisista selityksistä (ks. kuitenkin viitteet Lilja 2010: 195; Ogborn 1996; Saario 2012). Luokkahuoneessa tyypillisempää on ollut tarkastella opettajien kuin oppilaiden sanaselityksiä, mutta oppilaiden osuus usein mainitaan osana selitysvuorovaikutuksen rikastamista (mm. Saario 2012). Toisaalta oppimiskäsitysten muututtua oppijalähtöisemmiksi oppilaiden selityksiä on alettu tarkastella erityisesti oman ajattelun sanoittamisen ja sen myötä syvemmän oppimisen kannalta. Lähestymistapaa on kuvattu termillä *kielentäminen* (tästä mm. Joutsenlahti 2003; Joutsenlahti & Kulju 2015; Kulju 2014; Rättyä & Kulju 2018), joka on myös tämän työn keskiössä.

Tutkin sanojen käsittelyä vuorovaikutuksessa eli hahmotan käytettyä kieltä sosiaalisena ilmiönä. Tutkimukseni taustalla vaikuttaa sosiokulttuurinen oppikäsitys, jossa oppiminen nähdään ennen kaikkea yhteistoimintana ja sosiaaliseen kontekstiin osallistumisena. Sen mukaan sosiaalisia käytänteitä ja vuorovaikutuksen organisointia voidaan pitää perustana oppimiselle. Oppiminen hahmotetaan siirtymisenä aktiivisten osallistujien joukkoon, ”asiantuntijaksi”. (Kauppinen 2013: 14–15.) Toisaalta tarkastelen oppilaiden eri tavoin ilmaisemaa ajattelua eli kognitiota, minkä vuoksi huomioin myös konstruktivistiset lähtökohdat. Tutkimukseni kielikäsitys on funktionaalinen, sillä keskityn kielten käyttöön kaksikielisessä kommunikaatioympäristössä (Bergroth 2015: 95).

1.1 Tutkimuksen tavoitteet, metodit ja aineisto

Tutkimukseni tavoitteenani on selvittää, miten kaksikieliset oppilaat selittävät ja rakentavat oppituntin aiheelle keskeisten sanojen merkityssisältöjä suullisesti. Vähemmistökielinäkökulmasta tavoitteenani on myös selvittää, millainen osuus suomen kielellä on näiden merkitysten muodostamisessa ja millaiset syyt johtavat merkitysten ilmaisuun suomeksi. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten ruotsinsuomalaiset oppilaat kielentävät oppituntien avainsanoja eri keskustelutilanteissa
 - a) vastauksena opettajan aloitteeseen?
 - b) omasta aloitteestaan?
2. Mitkä vuorovaikutusseikat ohjaavat vähemmistökielen valintaan kielentämistilanteissa?

Keskeisiä käsitteitä tutkimusongelmieni selvittämisessä ovat *avainsana* ja *kielentäminen*. Avainsanalla tarkoitan opettajan valitsemaa sanoja tai sanontoja, jotka ovat keskeisiä opiskeltavalle aiheelle tai aktiviteetille. Avainsanat ovat samalla aiheen käsitteitä, jos niillä on oppiaineen kieltä ja todellisuutta hahmottava luonne. Tällaisiin oppiaineen käsitteisiin liittyviä tavoitteita on lueteltu myös koulun opetussuunnitelman tavoitteissa tarkastelemillani oppitunneilla (Lgr 2011: 88–99, 198–203), mikä hahmottaa niiden avainasemaa opiskelussa.

Kielitoimiston sanakirja määrittelee kielentämisen ajatusten saattamiseksi kielelliseen muotoon. Se kuvataan tärkeäksi vaiheeksi oppilaan oppimisessa, koska sanoittamisen avulla jäsennetään, pohditaan ja myös jaetaan omaa ajattelua ja käsityksiä tässä tapauksessa sanan sisällöistä. Sen avulla voidaan havainnoida muun muassa käsitteellisen, abstraktien tietorakenteiden kehittymistä. (Joutsenlahti 2003.) Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa kielentäminen kytkee yhteen sosiaalisen oppimisen ja ajattelun prosessit, minkä vuoksi se on monipuolinen tarkastelun kohde ja syvällisempi vastine esimerkiksi sanojen selittämiseksi, määrittelylle tai merkitysten avaamiselle (vrt. mm. Nation 2001; Ogborn ym. 1996; Saario 2012).

Toisessa kysymyksessäni huomio kohdistuu suomen kielen tarkasteluun. Sen avulla voidaan hahmottaa niitä tilanteisia ja sosiaalisia käytäntöjä, joilla voi olla vähemmistökielen käyttöä edistävää (tai hidastavaa) vaikutusta. Tarkastelen vähemmistökielen piirteitä erikseen analyttisistä syistä, mutta myös siksi, että kielillä on maassa erilainen asema, jolloin niiden käyttökin saattaa erota toisistaan tietyissä tilanteissa. Tutkimukseni taustalla vaikuttava näkökulma on kuitenkin kieliä dynaamisena systeeminä tarkasteleva, minkä vuoksi otan toisessa tutkimuskysymyksessä huomioon myös kieliresurssien vaihtoa ja yhteiskäyttöä sisältäneet tilanteet. Tarkempiin ruotsin kielen muotoseikkoihin en silti ota kantaa, koska lingvistinen koulutukseni rajoittuu suomen kieleen. Tutkimusongelmien asettelu mahdollistaa rajauksen hyvin.

Lähestyn luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysistä lähtökohdista. Kaikki aineisto on kerätty yhdestä ruotsinsuomalaisesta alakoululuokasta, eli kyseessä on tapaustutkimus. Keskustelunanalyysille on ominaista vuorovaikutuspiirteiden tarkka laadullinen ja aineistolähtöinen kuvaus, mikä sopii yksittäistapausten tutkimiseen (Tainio 2007a: 15–58; Laakso 2008). Metodien mukaan vuorovaikutuksen oma dynamiikka määrittää kaikkia (oppimis)tilanteita ja niissä mahdollistuvaa sosiaalista toimintaa (Kauppinen & Niemi 2013: 8-9). Aineistoni koostuu neljältä oppitunnilta nauhoitetusta ja litteroidusta materiaalista. Oppitunneista kaksi on historian oppitunteja ja kaksi suomen kielen oppitunteja.

1.2 Tutkimuksen rakenne

Tutkielmani rakentuu seuraavasti. Luvussa 2 yhdistyvät tutkimukseni kontekstuaalinen tausta ja teoreettinen viitekehys. Kontekstista hahmotan niitä erityispiirteitä, joita suomen kieleen ja sen opetukseen (2.1) Ruotsin kansallisena vähemmistökielenä liittyy. Luvussa 2.2 esittelen kaksikielisyyden teoriaa ja kaksikielistä opetusta. Luku 2.3 muodostaa tutkimukseni teoreettisen viitekehyyksen ytimen. Käsittelen siinä tutkielmani kielentämisen kohdetta eli sanoja ja käsitteitä sekä kielentämisen teoriaa opetusvuorovaikutuksen kannalta. Sen jälkeen tarkastelen selittämistoimintoa ja tutkimuksissa havaittuja merkitysten selittämisen keinoja.

Luvussa 3 kuvaan tutkimusprosessini. Esittelen tutkielmani metodista eli keskusteluanalyttista taustaa ja huomioin niitä erityispiirteitä ja tutkimustuloksia, joita luokkahuoneen vuorovaikutuksesta on metodin avulla havaittu. Lisäksi kuvaan tutkimusaineistoni ja analyysiprosessini vaiheet.

Tutkielmani analyysiluvut 4 ja 5 on järjestetty tutkimuskysymysten mukaiseen järjestykseen. Tarkastelen luvussa 4.1 oppilaiden kielentämistoimintaa vastauksina opettajan aloitteisiin. Selvitän, millaisia tekijöitä oppilaat sanoista nostavat esille sekä millaisin kysymyksin ja muin keinoin opettaja niitä ohjaa. Toinen alaluku 4.2 keskittyy oppilaiden omiin kielentämisaloiitteisiin. Näytän esimerkkien avulla muun muassa, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä vastausten ja aloitteiden välillä on. Analyysiluku 5 on yhdentyypinen kieltenvälinen synteesi luvusta 4, sillä tarkastelen samoja kielentämiskäytöksiä vähemmistökielen käytön kannalta. Keskeisin fokukseni on siinä, millaiset seikat vuorovaikutuksessa johtavat oppilaiden vähemmistökieliseen tuottamiseen. Kielen analyysi syventää ensimmäistä tutkimuskysymystä ja johtaa pohdintaan siitä, miksi kielentäminen toteutuu tai ei toteudu eri kielten resurssein.

Luvussa 6 kokoan tutkimukseni tulokset ja pohdin, mistä ne voivat kertoa nimenomaisessa opetuskontekstissa ja millaista tietoa ne tuottavat ruotsinsuomalaisen opetusympäristön rikastamiseksi. Arvioin lopuksi tutkimukseni luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

2 KONTEKSTUAALISET JA TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT: KAKSIKIELINEN OPETUS JA KIELENTÄMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kontekstuaalisen taustan ja teoreettisen viitekehysten. Kontekstina on ruotsinsuomalainen opetusympäristö. Teoreettinen viitekehykseni muodostuu kaksikielisyydestä, kaksikielisestä pedagogiikasta ja sanojen ja käsitteiden kielentämisestä. Taustoitan aluksi pääpiirteissään, mitä on ruotsinsuomalaisuus ja miten ruotsinsuomalaisuuden käsite on syntynyt sekä esittelen suomen kielen opetusta Ruotsissa (2.1), koska ne eivät välttämättä ole suomalaiselle tuttuja. Näin hahmottelen sitä yhteiskunnallista ja yhteisöllistä kontekstia, jota vasten myös tutkimuskouluni ja -luokkahuoneen sisäistä vuorovaikutusta tulee suhteuttaa. Luvussa 2.2 esittelen kaksikielisyyden tutkimusta ja pedagogiikkaa yleisesti, ja luvussa 2.3 keskityn kielentämisen eri puoliin.

Vuonna 2012 Ruotsissa asui Sisuradion laskelmien mukaan noin 712 000 suomalaistaustaista, joista suurimman ryhmän muodosti Suomessa syntyneet (285 199), seuraavaksi toisen polven (262 552) ja viimeiseksi kolmannen polven maahanmuuttajat (163 867) (Pesonen 2015: 3). Toisen maailmansodan aikaan Ruotsiin lähetettiin 70 000 sotalasta, joista 7 100 jäi pysyvästi Ruotsiin asumaan. Suurin muuttoaalto oli 1960-70-luvuilla, jolloin erityisesti alle 30-vuotiaat nuoret muuttivat Ruotsiin työllistyäkseen. 1980-luvulla yhteiskunnallisen tilanteen ja talousrakenteen muututtua paljon siirtolaisia palasi Suomeen. Muuttoliike on edelleen jatkunut mutta hidastunut vuoteen 2010 mennessä noin 3000 muuttajaan vuodessa, joista useat ovat kouluttautuneita ja muuttavat vain väliaikaisesti (Björklund 2012: 11–15; 81).

Suomen kieltä eikä kansallisuutta vanhastaan arvostettu Ruotsissa, mikä osaltaan eristi Ruotsiin jääneitä suomalaisia omiin ryhmiinsä. Pysyvä asettuminen Ruotsiin, ruotsinsuomalaisten oma identifiointityö mutta myös ruotsalaisen yhteiskunnan käsitykset, odotukset ja erityisesti vähemmistöpolitiikka ovat vaikuttaneet vähemmistöidentiteetin muovautumiseen sekä myöhempisiin muutoksiin. Suomi tunnustettiin kansallisena vähemmistönä vasta vuonna 2000, jota ennen asemaa esti perusintituutioiden ja Ruotsin valtion tuen puute. (Björklund 2012: 16–17.) Lainion (2004) mukaan ruotsinsuomalaiset ovatkin luoneet vähemmistöidentiteettiä, joka vastaa vähemmistöasemaa.

Suomalaisvähemmistön ja suomen kielen asemaan ovat vaikuttaneet monet lainsäädännölliset muutokset viime vuosikymmeninä. Ne ovat vaikuttaneet eri tavoin myös suomenkieliseen koulutukseen. Esimerkiksi vuonna 2010 voimaan astuneella lailla kansallisista vähemmistöistä ja vähemmistökielistä pyrittiin turvaamaan viiteen kansalliseen vähemmistöön (suomi, jiddish, meänkieli, romani chib ja saame) kuuluville lapsille ja nuorille vahvempi oikeus saada äidinkielen opetusta kuin muita

äidinkieliä puhuville. Laki pyrkii suojelemaan ja edistämään myös muita kielellisiä oikeuksia yhteiskunnassa ja erityisesti suomenkielissä hallinto-aluekunnissa (40 vuonna 2012). (Björklund 2012: 37; Norberg Brorsson & Lainio 2015: 25, 54; Pesonen 2015.) Erilaisilla koululaeilla (mm. 2011 ja 2015) on myös edistetty vähemmistökielitaustaisten lasten oikeuksia opiskella vähemmistökieltä äidinkielenään peruskoulussa ja aina lukioon asti, myös silloin, kun lapsella ei ole pohjatietoja kielestä. Lainsäädäntöä on silti toteutettu vaihtelevasti ja kunnasta riippuen. Monikielisten oppilaiden oman äidinkielen opetuksesta ei myöskään keskustella riittävän sisältöpainotteisesti, mikä tukisi oppiaineen sisällön muutoksia (Norberg Brorsson & Lainio 2015: 13–14; 80–81). Yleisesti ottaen keskustelua kansallisista vähemmistöistä ja tietämystä heidän oikeuksistaan kuvaa eräänlainen epä tietoisuus Ruotsin hallinnon, ruotsalaisten mutta osin myös vähemmistön itsensä edustajien keskuudessa (Pesonen 2015). Myös vakavat puutteet äidinkielenopetukseen oikeutettujen oppilaiden tilastoinnista aiheuttavat ongelmia opetuksen järjestämiselle – suomen opetukseen oikeutettuja oli Ruotsissa SisuRADION (4/2016) mukaan jopa 91% enemmän kuin Kouluviraston tilastot antoivat ymmärtää. Opetuksen suunnittelusta riippuu kuitenkin vahvasti se, millaiset mahdollisuudet lapsilla ja nuorilla on oppia ja käyttää äidinkieltään (Laaksonen 2014). Ruotsinsuomalaisvanhempien huolta kielen köyhtymisestä sukupolvien myötä voikin pitää aiheellisena (mm. Norberg Brorsson & Lainio 2015: 60, 64).

2.1 Suomen kielen opetus ja opiskelu Ruotsin peruskoulussa

Ruotsalaisissa peruskouluissa 20 prosenttia oppilaista on nykyään monikielisiä tai taustoiltaan monikielisiä. Nykyisessä Ruotsin opetussuunnitelmassa (Lgr 2011) linjataan, että viiteen kansalliseen vähemmistöön kuuluvat lapset ovat oikeutettuja saamaan tukea esikoulussa ja koulussa vähemmistökielen käyttöön ja kulttuurisen identiteettinsä kehittämiseen sekä ruotsin kieleen. Käytännön ongelmia ovat kuitenkin olleet pula pätevistä opettajista sekä äidinkielenopettajankoulutuksesta. Suomen kielen (sekä saamen, meänkielen ja romani chibin) suhteen kuilua äidinkielenopetuksen tavoitteiden ja toteutuksen välillä on pyritty kuroma vuonna 2014 aloitetulla suomen kielen aineenopettajakoulutuksella. Koulutus pätevoittää opettamaan yläkoulussa (luokat 7–9) ja lukiossa, mutta äidinkielen opettajien tarve on erityisen suuri esikoulussa ja peruskoulun alaluokilla. (Muhonen 2014; Norberg Brorsson & Lainio 2015: 62.) Muita opetuksen haasteita ovat esimerkiksi kohdennetun oppimateriaalin puute niin kielestä, kulttuurista kuin historiasta, rajallinen tuntimäärä, heterogeeniset oppilasryhmät sekä asenteet suomen kieltä kohtaan (Pesonen 2015). Garcia & Lin (2016a: 12) ovat todenneet, että autenttisen haastavan ja luovan oppimateriaalin puute molemmista kielistä johtaa valitettavan usein valtakielisiin käytäntöihin vähemmistökielisten ylläpitämisen sijaan.

Suomen vähemmistökielen opetus keskittyy nykyään Tukholman lähialueille, ja yhteensä ruotsinsuomalaisissa peruskouluissa tai suomenkielissä luokissa opiskelee noin 900 oppilasta (ks. kartta Sisuradio 8/2018). Skolverketin (2018: 32) tilastojen mukaan suomenkielistä peruskouluopetusta sai lukuvuonna 2016/17 kaikkineen noin 4400 oppilasta eli hieman alle puolet oppilaista, jotka oli ilmoitettu oikeutetuiksi saamaan opetusta. Samalla kun kunnallista äidinkielistä ja kaksikielistä opetusta on vähennetty huomattavasti², 1990-luvulla perustetut vapaakoulut ovat paradoksaalisesti olleet hyödyksi suomenkielisen opetuksen ylläpitämisessä ja realistinen vaihtoehto funktionaaliseen kaksi- ja monikielisyteen tähtäävien perheiden lapsille (Norberg Brorsson & Lainio 2015: 15; Skolverkets lägesbedömning 2011: 48)³. Ne ovat peruskouluja, joissa opetusta annetaan puoliksi suomeksi ja puoliksi ruotsiksi. Niissä noudatetaan Ruotsin peruskoulun opetussuunnitelmaa ja kurssisuunnitelmia. Tarkastelen tutkimuksessani yhden tällaisen koulun viidettä luokkaa.

Toiminnassa olevia ruotsinsuomalaisia vapaakouluja on viidessä Ruotsin kunnassa: Tukholmassa (vuosiluokat 1–9), Eskilstunassa (vuosiluokat 1–6), Botkyrkassa (vuosiluokat 1–9), Kistassa (vuosiluokat 1–5) ja Upplands Väsbyssä (vuosiluokat 1–9). Koulun sijainti voi vaikuttaa siihen, miten kaksikielisyteen suhtaudutaan, miten suomen kieltä halutaan ylläpitää (vrt. Janulfin 1998 tutkimus Botkyrkan vapaakoulusta) ja miten paljon kouluun hakeutuu oppilaita (mm. Björklund 2012: 42; Sisuradio 8/2016). Syitä ovat muun muassa kuntien epätasainen tiedottaminen suomenkielisen opiskelun mahdollisuuksista ja Ruotsin ja Suomen välisen muuttoliikkeen erilainen vaikutus erikokoisiin kouluihin. Myös perheiden koulutukselliset taustat vaihtelevat paikkakunnittain. (Björklund 2012: 42–43; Sisuradio 10/2016).

Ruotsinsuomalaiset vapaakoulut noudattavat Ruotsin peruskoulun opetussuunnitelmaa, sillä erotuksella, että ne käyttävät opetuskielenään kahta kieltä ja tähtäävät oppilaiden toiminnalliseen kaksikielisyteen ja vähemmistökulttuurin välittämiseen. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että erityisesti ruotsin, yhteiskuntaopin ja historian oppiaineilla on vastuu siitä, että vähemmistöt saavat tietoa kielestään ja kulttuuristaan. Lisäksi kansallisten vähemmistökielten opetukselle on varattu erillinen osuutensa äidinkieltä käsiteltäessä, minkä yhteydessä oppisisällöt ja osaamistavoitteet on eritelty suomea ensimmäisenä ja toisena kielenä opiskeleville. (Lgr 2011: 87–101.) Tutkimusluokkani oppilaat sijoittuvat taidoiltaan niiden alueille eri tavoin.

² Vielä 1990-luvun alussa kunnallisia kaksikielisiä luokkia oli 300 (Björklund 2012: 42) ja vuonna 2018 niitä toimii enää neljä. Niiden tulevaisuus vaikuttaakin epävarmalta. (mm. Sisuradio 8/2015 ja 8/2018.)

³ Ruotsinsuomalaisia vapaakoulujakin on viime vuosina lakkautettu. Tukholman ruotsinsuomalainen lukio lakkautettiin v. 2010 (SVT 5/2009), Eskilstunan yläkoulu v. 2012 (Sisuradio 2/2012), Örebron ruotsinsuomalainen kielikoulu v. 2014 (SVT 9/2014) ja viimeisimpänä Göteborgin ruotsinsuomalainen koulu vuoden 2016 lopussa (Sisuradio 12/2016).

Opetussuunnitelmassa painotetaan tarvetta vahvistaa kaikkia Ruotsin kansallisia vähemmistökieliä, jotta kielten asema turvattaisiin (Lgr 2011: 87). Suomen vähemmistökielen opetuksen päämääristä kirjoitetaan seuraavasti:

Kielellä on kulttuurista merkitystä yhteisten kokemusten, arvojen ja tietojen ilmaisussa, ja se yhdistää kansallista vähemmistöä Ruotsissa muihin saman kielen puhujiin. Kielen ja vähemmistökulttuurin tuntemus voi antaa uutta näkökulmaa omasta identiteetistä ja vahvistaa mahdollisuuksia yhteiskunnalliseen toimijuuteen Ruotsissa ja sen ulkopuolella. -- Vähemmistökielen opetuksella pyritään luomaan edellytyksiä kehittää suullista ja kirjallista ilmaisua ja tulkintaa, soveltaa kielenkäyttöä tilanteittain, ymmärtää kielen normeja, reflektoida sosiaalisia, historiallisia ja kulttuurisia ilmiöitä erilaisissa kieliympäristöissä sekä edelleen kehittää tietämystä vähemmistökielen alkuperästä, kehityksestä ja nykytilasta. (Lgr 2011: 87.)

Koska tutkimusluokassani suomi on paitsi oppimisen kohde myös sen väline, vähemmistökielen opetuksen tavoitteet ja sisällöt on nähdäkseni soveltuvien osin huomioitava myös muilla kuin kielten oppitunneilla. Tutkimusaineistoni historian oppitunneilla käsiteltiin keskiaikaa, jonka sisältöihin liittyen opetussuunnitelmassa on osuus itse aiheelle ja siihen liittyvälle kielelle (Lgr 2011: 198–199, 202–203). Olen koonnut opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet historiasta ja suomen kielestä vuosiluokilta 4–6 liitteisiin 1 ja 2. Huomioin ne osat, jotka käsittelevät vuorovaikutusta ja kielenkäyttöä.

2.2 Kaksikielisyys ja kaksikielinen pedagogiikka

Tässä alaluvussa erittelen kaksikielisyyttä. Aluksi määrittelen kaksikielisyyden käsitteen, jonka jälkeen tarkastelen kielen toimintaluonnetta kielten omaksumisessa ja kaksikielisissä puhekäytännöissä (2.2.1). Lopuksi (2.2.2) käsittelem eri kielten kohdentamista opetuksen käytännöissä ja kohdentamisen merkityksiä.

Kaksikielisyyden käsitettä voidaan tarkastella sekä yksilön että ryhmän, yhteisön, alueen tai maan ominaisuutena. Yksilön kaksikielisyyteen liittyvä kysymys on esimerkiksi kaksikielisyyden vaikutus ajatteluun, kun taas ryhmien sanaston muutos on sosiaalisen kaksikielisyyden ilmiö. Yhteiskunnan ja kaksikielisten yksilöiden toiminta ja asenteet vaikuttavat yleisesti kaksikielisyyteen, kuten siihen, pyritäänkö toista kieltä säilyttämään vai kuoleeko se yhteisössä. Sosiaalisten kontekstien (*domain*) monimuotoisuuden vuoksi kaksikielisyys saattaa olla pikemminkin jatkuvasti liikkeessä kuin vakaa henkilön tai yhteisön ominaisuus (Baker 2001: 1–16, 86), mutta toisaalta taloudellinen, hallinnollinen, kulttuurinen, poliittinen tai uskonnollinen paine voi ohjata toisen kielen suosimiseen (mm. Ilmasti 2006: 24).

Yksilön kaksikielisyys voidaan edelleen jakaa kielitaitoon, jossa on viisi eri tasoa (kuunteleminen, puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen ja toisinaan ajatteleva ”sisäisenä puheena”), ja kielenkäyttöön (toiminta). Ne eivät aina kuvasta toisiaan. Taitojen suhde käytännön toimintaan riippuu paitsi yksilöstä, myös ennen kaikkea kontekstista, jota ilman kieltä ei olisi olemassa. Kahden kielen

käyttötaitoja kuvataan käsitteellä toiminnallinen (funktionaalinen) kaksikielisyys. (Baker 2001: 1–6, 12.) Käsitteessä painottuu suullinen vuorovaikutus, minkä vuoksi sitä tulisi tutkia yksi- ja monikielissä kommunikaatiotilanteissa (Bergroth 2015: 95). Toiminnalliselta kaksikielisyydeltään puutteellinen henkilö voi olla molemmissa kielissään pätevä akateemisilta kielitaidoiltaan ja erilaisten kielitestien perusteella mutta kehittymätön vuorovaikutustaidoiltaan ja siten selvitä heikosti erilaisissa keskustelutilanteissa. Vastaavasti toisen kielen kompetenssiltaan heikompi puhuja voi käyttää molempia kieliään säännöllisesti eri tilanteissa. (Baker 2001: 1–16.)

Tyypillisesti kaksikieliset käyttävät kieliään eri konteksteissa eri ihmisten kanssa ja eri tarkoituksiin. Jos yksi tai useampi tilannetekijä (esim. puheen tavoite, osallistujarakenne tai paikka) vaihtuu, se saattaa johtaa tietyn kielen käyttöön. Esimerkiksi jos vuorovaikutukseen osallistuu kaksi kaksikielistä henkilöä, voidaan kieliä vaihdella muiden ihmisten tullessa mukaan keskusteluun. Nuoret saattavat puhua valtakieltä, koska kokevat sen statukseltaan trendikkäämmäksi, mutta vähemmistökielen puhuminen voi sekin viestiä ryhmään kuuluvuutta. Tällaisen tilannesidonnaisuuden vuoksi kaksikielisten ihmisten kielitaitojen mittaaminen yksikielisten kielenkäyttäjien mittareilla voi olla hyvin haitallista ja antaa virheellistä tietoa osaamisesta. (Baker 2001: 13–14.)

2.2.1 Kieli toimintana: kielten omaksuminen, kieleily ja koodinvaihto

Nykykäsityksen mukaan kielenoppiminen on vahvasti vuorovaikutteista aina kielenkehityksen varhaisvaiheista (Honko 2013: 70). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta vuorovaikutus ja sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät ovat ihmisen kaikkien kokemusten pohjalla ja oppiminen on lähtökohtaisesti sosiaalistumista kulttuuriin (Bergroth 2015: 17). Alle kouluikäisen lapsen vanhempien puhekielen taito ja tekstitaidot sekä hoivapuheen monimuotoisuus, runsaus ja kohdentaminen ovat yhteydessä kehittyvään kielitaitoon. Tästä näkökulmasta esimerkiksi sananmerkityksen omaksumisessa tulisi kognitiivisiin operaatioihin keskittymisen sijaan tarkastella, miten lapsi mukauttaa sanoihin liittyvää käsitietoaan karttuvan kokemuksen myötä (vrt. funktionaalinen kaksikielisyys). (Honko 2013: 70.)

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on ainakin toinen vanhempi ja sukulaisia, jotka puhuvat lapsen kanssa suomea (ks. taulukko 1 luku 3). Voisi siis olettaa, että suomen kieltä on omaksuttu melko varhaisessa lapsuudessa. Tilannetta kutsutaan *samanaikaiseksi kahden kielen omaksumiseksi* ja siihen vaikuttaa neljä eri ulottuvuutta (Baker 2001: 87–89): 1) Mitä kieltä/kieliä kunkin vanhemman on mahdollista puhua? Kysymystä pohdittaessa on tärkeää miettiä, ovatko hallitut kielet vähemmistö- vai enemmistökieliä ja mikä on niiden asema ympäristössä. Huss (1991) painottaa, että Ruotsissa suomen kielen säilyttämiselle on merkityksellistä, että kaksikielisissä kodeissa sekä ruotsi että suomi ovat tärkeäksi koettuja jo lapsuuden kielenkehityksen varhaisvaiheissa (Björklund 2012). 2)

Mitä kieltä/kieliä kukin vanhempi käytännössä puhuu lapselle? Usein vanhempi päättää tietoisesti tai implisiittisesti, mitä kieltä käyttää lapsen kanssa tämän syntymän jälkeen. Kaksikielinen vanhempi voi puhua molempia kieliään, vanhemmat voivat puhua kumpikin eri kieltä lapselle tai kaksikieliset vanhemmat voivat puhua lapselle vain vähemmistökieltä, jolloin lapsi omaksuu toisen kielen ympäristöstä. 3) Mitä kieltä/kieliä muut perheenjäsenet puhuvat lapselle? Esimerkiksi sisarukset voivat puhua keskenään maan valtakieltä, kun vanhemmat puhuvat vähemmistökieltä tai vähemmistökieli voi olla kieli, jota puhutaan vain muiden sukulaisten kanssa. 4) Mitä kieltä/kieliä lapsi kuulee yhteisössä? Näiden kategorioiden lisäksi on havaittu melko yleiseksi, että kaksikieliset vanhemmat (ja ympäristö) sekoittavat jatkuvasti kieliä. Myös kielten sekoittaminen voi johtaa lapsen hyviin kahdella kielellä kommunikoinnin taitoihin. Kaksikieliseksi voi kehittyä myös tilannekohtaisesti yhden vanhemman perheissä (mts. 90).

Peräkkäisestä kahden kielen omaksumisesta on kyse, jos lapsi omaksuu ensin toisen kielen ja vasta myöhemmin toisen kielen. Toisen kielen omaksuminen voi tapahtua tutkimusten mukaan tehokkaasti niin epämuodollisissa yhteyksissä päiväkodissa, ystävien tai median kautta kuin muodollisesti koulussa. (Baker 2001: 93–94.) Tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden välillä on suuria eroja suomen kielen käytössä, vaikka kaikkien tausta viittaa enemmän samanaikaiseen kuin peräkkäiseen kielten omaksumiseen. Myös toisen kielen oppimisen tutkimus antaa tärkeää tietoa kielen käytön vaikutuksesta kielen oppimiselle ja on paikoitellen sovellettavissa tutkimukseeni.

Toisen kielen omaksumisen (*SLA*) lähtökohtana on sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kielen tarjouma eli erilaiset kommunikaatiotilanteet, joissa kieltä käytetään. Kognitiivisiin prosesseihin keskittyvässä näkemyksessä tarjoumia kutsutaan syötteeksi, joka voidaan tehdä ymmärrettäväksi sopeuttamalla kieltä oppijan kielitaitoon sekä kontekstuaalisella tuella, kuten elein, toistoin ja kuvioin. Kielenoppiminen vaatii oppilaan aktiivisuutta tai aktivoitua tarttua tarjoumiin sekä neuvotella sisällöistä ja muodoista (dialogia). Näin ollen oppijan kielitaito kehittyy ymmärtämisen lisäksi oppijan tuottaessa kieltä, jolloin hän siirtyy prosessoimaan semantiikan lisäksi syntaksia, lausetasoa. Oppijan aktivoitumiseen vaikuttavat esimerkiksi tarjoumien mielekkyys, tunteet ja oppijan huomion kiinnittäminen eri asioihin, kuten kielellisiin piirteisiin. Van Lier (2000, teoksessa Bergroth 2015: 18–19) on esittänyt, että kielenoppimisen analysoinnissa tulisi keskittyä juuri oppijan toimintaan, sillä oppimista kuvastaa muuttunut toimijuus, joka puolestaan luo tarpeen haasteellisemmalle toiminnalle. (Bergroth 2015: 10–14, 17–19.)

Kielen toimintaluonne korostuu myös niin sanotussa kieleilyssä (*languageing*) ja transkieleilyssä (*translanguageing*) (Lehtonen 2015: 307), jotka ovat keskeisiä käsitteitä tarkastellessani tutkimusluokassani tapahtuvaa monikielistä vuorovaikutusta (erit. luku 5). Kieleilyn kantavana ideana on, että

puhujan kieliresurssit muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, erottelematta eri kieliä tai kielenpiirteitä rakenteellisesti eri järjestelmikseen (mts. 52–53). Näkökulmassa keskitytään siihen, mitä käytävissä olevilla kielenpiirteillä tehdään vuorovaikutuksessa eli millaista sosiaalista merkitystä ne saavat. Trans-etuliite viittaa eri rekisterien, kuten eri kielten, resurssien hyödyntämiseen monikielissä puheyhteyksissä (mts. 53, 307). Esimerkiksi Garcian & Linin (2016b: 120) mukaan kaksikielillä ei ole tarkkoja rajoja kieliresurssiensa välillä. Neurolingvistikissa tutkimuksissa on myös todettu, että kaksikielisen puhujan molemmat kielet ovat saatavilla silloinkin, kun hän käyttää vain toisen kielen resursseja (Kolu 2017: 97).

Kieleilyssä eri rekistereihin kuuluvia kielellisiä resursseja nähdään rajoittavan sosiaaliset assosiaatiot, asenteet ja ideologiat. Ne ohjaavat sekä kunkin piirteen käyttötilanteita että käyttäjää. Erillisillä kielillä nähdään olevan merkitystä siksi, että niihin orientoitutaan sosiaalisissa ja poliittisissa yhteyksissä. Lehtonen (2015: 174–175) antaa kielten sosiaalisesta ja ideologisesta käytöstä esimerkkinä uusien maahanmuuttajakielten sanan *wallah(i)*. Sen käytön sopivuutta säätelee toimintayhteisön ja yksilöiden itselleen luoma sosiaalinen normisto, vaikka sana onkin tunnettu laajemmin. Mikäli sitä käyttää joku, jonka ei ”pitäisi”, sanan sosiaalinen indeksisyys tulee näkyväksi ja sanan omistajuudesta neuvotellaan, sillä normienvastainen toiminta rekisteröidään helposti vuorovaikutuksessa. Tässä piilee kielenylityksen dynaaminen, moniääninen ja dialoginen voima, joka voi myös johtaa sosiaalisten normien, eli ”kenelle mikäkin kielenpiirre missäkin tilanteessa kuuluu”, muutokseen (mts. 311–312).

Kieleily kyseenalaistaa koodinvaihdon käsitteen, sillä koodinvaihdossa kielenpiirteiden oletetaan rajautuvan selvästi erillisiin kielellisiin systeemeihin (Lehtonen 2015: 299). Tässä tutkimuksessa kuitenkin viitataan koodinvaihtoon Kolan (2017: 47; 99) tapaan silloin, kun puhun oppilaiden konkreettisesta aktiivisesta toiminnasta, jossa he vaihtavat kielellisiä aineksia, jotka perinteisen käsityksen mukaan kuuluvat kahteen eri kieleen. Tutkija on todennut koodinvaihdon olevan yksi tärkeimmistä kielikäytännöistä kaksikielisten vuorovaikutuksessa. Sen avulla voidaan viitata esimerkiksi ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuurisiin ilmiöihin. Hänen mukaansa puhujat eivät itse rajaa koodinvaihdossa kieliä tarkasti vaan yhdistelevät kielellisiä resurssejaan (esimerkiksi sanaston ja kieliopin tasolla) kommunikaatiotarpeidensa mukaisesti (myös Honko 2013: 68; Ilmasti 2006: 25). Tähän tapaan ymmärrettynä koodinvaihto on nimestään huolimatta varsin käyttökelpoinen käsite.

Kolu (2017: 97–103) on tutkinut kaksikielisten haaparantalais-, helsinkiläis- ja tukholmalaisnuorten kieleilyä. Hän totesi, että kaksikielinen leksikko muodosti yhteisen semanttisen resurssin, kun taas kielioppirakenteet auttoivat rakentamaan sanastosta merkityksiä kommunikaatiotilanteissa. Sisältösanoja voitiin valita suomen ja ruotsin kieliresursseista, sanoja taivutettiin joko suomen tai ruotsin kielioppisääntöjen mukaan tai kielioppirakenteita poimittiin molemmista kielistä. Matriisi-kieli oli yleensä haaparantalais- ja tukholmalaisnuorilla koodinvaihtotilanteissa suomen kieli, johon

he upottivat ruotsinkielisiä sanoja. Tukholmalaiset kuitenkin puhuivat keskenään pääosin ruotsia, ja heidän suomenkielisessä puheessaan oli enemmän ruotsin syntaksin vaikutusta kuin haaparantalaisilla. Kaksikieliset puhujat käyttivät kielioppiresurssiaan joustavasti ja luovasti, esimerkiksi eri sanaluokkien suhteen. Resurssista diskurssipartikkelit *typ* ja *niinku/niinkö* toimivat niin kieliopillisena kuin vuorovaikutuksen resurssina: ne muodostivat syntaktisen sillan koodinvaihdolle (”nehän menee vaan semmoseen mihin ne pääsee *typ vård*”). Molemmat partikkelit esiintyivät samoissa tehtävissä ja merkityksissä matriisikielystä riippumatta, minkä tutkija toteaa olevan selvä merkki niiden toimimisesta kaksikielisinä resurssina. Hän tähdentää, että eri kielelliset käytännöt neuvotellaan uudelleen osallistujien kesken kussakin vuorovaikutustilanteessa ja että kieliresurssien käyttöön ja puhetilanteisiin vaikuttavat esimerkiksi puhujat itse, keskustelunaiheet ja kulttuurinen ympäristö. Havainnot ovat hyvää vertailuaineistoa omaan tutkimukseeni, siitä huolimatta, että tutkimusoppilaani ovat nuorempia ja institutionaalinen ympäristö oletettavasti vaikuttaa joihinkin kielikäytäntöihin.

Bergroth (2015: 104–105) huomioi koodinvaihdon tavallisuuden, laadun ja siinä näkyvät ongelmat kaksikielisillä lapsilla irlanninkielisessä kielikylvyssä: Oppilaat kykenivät itsenäisesti korjaamaan koodinvaihtoa sisältävistä vuoroistaan englanninkielisiä sanoja irlanninkielisiksi ja jättämään pois englanninkielisiä keskustelupartikkeleita, koska tällöin koodinvaihdossa oli enemmänkin kyseessä tottumus ja koodinvaihtelun hyväksyminen. Sen sijaan suullisen vuorovaikutuksen rakennevirheiden huomaamiseen ja korjaamiseen oppilaat tarvitsivat tukea. Toisaalta opetuskontekstissa moni asia, kuten tehtävän laatu ja luonne ja yksilölliset tekijät vaikuttavat koodinvaihtoon, joten yksikantaisten päätelmien teko koodinvaihdosta voi olla lyhyellä tähtämellä jopa harhaanjohtavaa.

2.2.2 Kielten kohdentaminen osana voimauttavaa opetusta

Kouluilla ja kyllin varhain aloitetulla vähemmistökielen opetuksella on tärkeä rooli kielen säilyttämisessä. Ilman suunnitelmallista opetusta vähemmistökieli heikkenee helposti, mikä on usein psykisesti, sosiologisesti ja oppimisen kannalta haavoittavaa. Kotikieltä tulisi vaalia, jopa suosia ja sen käyttöön rohkaista määrätietoisesti opetussuunnitelman eri alueilla. Opetettu sisältö vaikuttaa opituu kieleen. Kun kahta kieltä käytetään opetuksessa, rajat ja erilaiset strategiat vähemmistö- ja enemmistökielen erottelamiseen saattavat olla tarpeen. Tutkimuskoulussani yksi opetuksen tavoitteista on kehittää lapsen vähemmistökielen taitoa maan valtakielen rinnalla akateemiselle taitotasolle. Suomea pyritään opettamaan vähintään puolet opetussuunnitelman ajasta, ja myöhemmillä luokilla valtakielen opettamista lisätään. Periaatetta ohjaa Cumminsin jäävuoriteoria riittävän hyvästä molempien kielten yhteisestä kompetenssista ja seurauksena tapahtuvasta siirtovaikutuksesta, jolloin opetettavia asioita, kuten käsitesisältöjä, ei tarvitse toistaa molemmilla kielillä. (Baker 2001: 208–210; 269–271.)

Opettajat jakavat tai integroivat kieliä eri syistä kaksikielisessä opetuksessa: selkeiden rajojen puuttuminen kielten väliltä viestii Bakerin (2001: 274) mukaan enemmistökielen kehittämisestä (vähemmistökielen heikentyessä), selvät rajat vähemmistökielen käytössä ja erillinen enemmistökielen käyttö puolestaan viittaavat vähemmistökielen säilyttämiseen ja kehittämiseen. Jälkimmäinen johtuu siitä, että yhteisöllisesti erilaistuneet käyttötavat luovat kielelle sosiaalisia merkityksiä. Kolmanneksi kieliä saatetaan käyttää strategisesti rinnakkain, transkieleilyä hyödyntäen. Bakerin (2011) mukaan transkieleilyllä saatetaan saavuttaa seuraavia, myös akateemista kielitaitoa tukevia etuja opetuksessa: oppiainesisällön syvempi ja täydempi ymmärtäminen, heikomman kielen kehittäminen, kodin ja koulun välisen yhteistyön ja yhteyksien ylläpito, sujuvien puhujien ja vasta-alkajien yhteistyö. Tämä johtuu siitä, että transkieleilyllä voidaan huomioida parhaalla tavalla oppilaiden kielirepertuaarit, -mielitykset ja -käytännöt. Erityisesti luokissa, joissa on eri kielten resursseiltaan ja/tai sisällönhallinnaltaan eritasoisia oppilaita, kaksikielinen, selvä kielten jakamisen metodologia on tarpeellista (Baker 2001: 274).

Kieliä voidaan jakaa esimerkiksi opetetun oppiaineen, ajan (esimerkiksi päivien tai viikkojen) tai oppimateriaalin mukaan. Opettaja voi myös pyrkiä ilmaisemaan eri kielillä eri tehtäviä, kuten ohjeistaa aktiviteettiin, hallinnoida luokkaa, suunnata epäformaalia puhetta oppilaille tai antaa lisäselityksen aiheesta. Erottelu voidaan myös tehdä niin, että oppilaat lukevat ja puhuvat tehtävästä toisella kielellä ja kirjoittavat siitä toisella, jolloin aihesisältö tulee prosessoitua molemmilla kielillä. Järjestystä tulee vaihtaa eri vaiheissa, jotta eri kielitaidon alueet eivät keskity eri kieliin. Samalla voidaan välttää tilannetta, jossa oppilas työskentelisi pääsääntöisesti vahvemmallalla kielellään ja valitsisi heikomman kielen vain yksinkertaisimpiin kielenkäyttötilanteisiin. Tutkimuksissa on todettu, että nimenomaan kielen kohdentaminen eri aktiviteetteihin on olennaisempaa, kuin opetussuunnitelmassa eri kielille annettu aika. (Baker 2001: 275–281.) Toisaalta on tärkeää ymmärtää, että vaikka vähemmistökieltä pyrittäisiin erilaisin kielijaoiin suojelemaan, kieliä ei tule kokonaan pyrkiä eristämään eri tilanteisiin, koska ne ovat lopulta osa yhteistä kaksikielistä kompetenssia. Esimerkiksi asianmukaisen vähemmistökielisen kommunikaation oppiminen ei saa edellyttää oppilaalta liian jyrkkää yksikielisyttä, vaan kaksikielinen opetus voi vain auttaa ylläpitämään ja kehittämään kielenpiirteitä funktionaalisessa suhteessa niiden kaksikieliseen viestintäkontekstiin. (Garcia & Lin 2016b: 126–127.) Vahvempi kieli voi olla myös erittäin tärkeä tukikeino kognitiivisesti vaikeammassa tehtävissä (Bergroth 2015: 113–114). Kaksikielisen opetuksen tulee aina lähteä oppilaan kielikäytännöistä (vs. kansalliset kielirajat; Garcia & Lin 2016a: 18), jolloin pedagogiset ratkaisut ovat joustavia ja mahdollistavat yksilöllisen tuen ja osallistumisen tavat (Skinnari 2013: 204–215).

Kuten aluksi viittasin, opetuksen suunnitelmallisella kaksikielisyydellä voidaan voimaauttaa vähemmistökielisiä oppilaita. Cummins (1986, 2000, teoksessa Baker 2001: 394–396) on listannut

kolme muuta koulukontekstin ehtoa: oppilaan sisäinen motivoituminen, vähemmistöyhteisöjen (erit. perheen) kannustaminen osallistumaan lapsen koulunkäyntiin ja oppilaan ongelmien etsiminen ensisijaisesti sosiaalisista tai opetuksellisista syistä, ei oppilaasta yksilönä. Päinvastaisessa tilanteessa erilaiset valtasuhteet uhkaavat kieltää lapsen vähemmistöidentiteetin ja kotikielen. Kuvaavan esimerkin tästä antoi eräs tutkimuskouluni opettajista, joka mainitsi keskustelussamme, että osa oppilaiden vanhemmista ottaa lapsensa pois suomenkielisestä koulusta esikoulun tai 1. luokan jälkeen, koska kokee epävarmuutta omista suomen kielen taidoistaan ja siksi suomen kielen ylläpitämisestä kotona. Tällöin riittämätön koulun ja kodin välinen yhteistyö tai ymmärrys on johtanut oppilaan heikentyneisiin mahdollisuuksiin saada opetusta suomeksi.

2.3 Käsitteiden ja sanojen merkityksen kielentäminen

Tämän tutkimuksen ytimessä on sanojen merkityksen avaaminen monikielisessä vuorovaikutuksessa – se, miten 5. luokkalaiset ilmaisevat sanojen sisältöä ja keskustelevat niiden merkityksistä. Käsittelemme niitä sanoja, jotka opettaja on valinnut yhdessä määriteltäväksi eli kunkin tunnin aiheen ja toiminnan kannalta keskeiseksi sisällöksi. Tästä syystä kutsun niitä yhteisnimityksellä avainsanat. Osa sanoista viittaa niin sanottuihin tieteellisiin käsitteisiin, joiden avulla voidaan jäsentää, ymmärtää ja ylipäänsä puhua esimerkiksi tietystä historian ilmiöstä. Osa taas lähestytään selvemmin nimenomaan sanoina tai sanontoina (erottelen ryhmät sanakohtaisesti taulukossa 4), joiden sisältö poikkeaa tyypiltään tieteellisistä käsitteistä. Kaikkia silti yhdistää sisältöä kuvaava termi eli oppituntien toiminnan kannalta avainasemassa oleva sana tai sanojen muodostama kokonaisuus. Määrittelen seuraavaksi erikseen *käsitteen* ja *sanon* tutkimukseni yksikköinä (2.3.1). Sen jälkeen luon katsauksen käsitteenmuodostukseen (2.3.2) sekä suulliseen merkitysten sanallistamiseen (ts. *kielentämiseen*) (2.3.3). Alaluvussa 2.3.4 tarkastelen vielä itse selityksen teoriaa ja aiemmissa tutkimuksissa havaittuja merkityksen avaamisen keinoja sanoista ja käsitteistä.

2.3.1 Käsitteiden ja sanojen luonteesta

Saario (2012: 101) kokoaa käsitteen määritelmän väitöskirjassaan kuvaavasti: ”Käsite on kokemuksesta ajattelun avulla muodostettu abstraktio, jolle usein annetaan nimi. Käsite koostuu esineiden tai ilmiöiden luokan tyypillisistä piirteistä, jotka on esitetty tietyillä tavoilla. Käsitteet auttavat ihmisiä jäsentämään maailmaa: kun ympärillä olevista yksittäisistä ilmiöistä tai olennoista muodostetaan ryhmiä tiettyjen yhteisten ominaisuuksien perusteella, ympäristön monimuotoisuus tavallaan vähenee ja

hallinta helpottuu.” ’Yksittäisillä ilmiöillä ja olennoilla’ tarkoitetaan määritelmässä niitä todellisuuden kohteita, joihin käsite viittaa. Ne muodostavat käsitteen *ekstension* (alan tai tarkoitteet) ja voivat olla konkreettisia tai abstrakteja. Käsitteen merkitys eli sisältö (*intensio*) muodostuu joukosta erilaisia käsitepiirteitä, joiden perusteella tietyt tarkoitteet sijoitetaan käsitteen alaan. Käytännössä kielellinen määritelmä kuvaa sitä, mitkä kyseisistä piirteistä kuuluvat tai eivät kuulu käsitteeseen. Termi eli *nimi* puolestaan on sana, jonka on päätetty kuvaavan käsitettä ja jolla siihen voidaan lyhyesti viitata silloin, kun käsitteen sisältö tunnetaan (Saario 2012: 101–102; Sanastokeskus TSK 2006). Olen havainnollistanut käsitteen osatekijöitä kaaviossa 1. Kaksisuuntaiset nuolet eri tekijöiden välillä kuvastavat kunkin vaikutusta toisiinsa, esimerkiksi sisällön laajentuessa myös tarkoitteiden ryhmä muuttuu.



Kaavio 1. Käsitteen nimi, ala ja sisältö muodostavat käsitteen (Saario 2012: 102).

On silti huomioitava, että käsitteet ovat kulttuuri- ja jopa yksilösidonnaisia, jolloin niiden sisältöön vaikuttaa tilanne, aika, paikka tai eri henkilöiden kokemukset. Yksittäisen ihmisen käsitteet ovat siis osin myös yksilöllisiä ajattelun välineitä. Kommunikaation välineenä toimiakseen käsitteen yksilön luomien merkitysten tulisi kuitenkin olla samansuuntaisia yhteisöllisten merkitysten kanssa, mutta omien merkitysten sanoittaminen ja niistä keskusteleminen voi muokata yhteistä käsitesisältöä. (Saario 2012: 102–103.) Havainnollistan ilmiötä tarkemmin kielentämisen käsitteellä luvussa 2.3.3.

Tutkimuksessani käsitteitä on sekä suomen että historian tunneilla. Niiden käsitelunne ja tiedeellisyys kuitenkin korostuvat historian oppiaineessa, jonka termistö sisältöineen usein poikkeaa selvästi nykyaikaisista (Vainio & Veijonen 1997: 27). Niinpä tiettyjä sanoja nostetaan esiin ja määritellään siksi, että opetuksen seuraaminen pitkälti riippuu niiden ymmärtämisestä. Historian käsitteisiin liittyvät tavoitteet on kirjattu myös opetussuunnitelmaan (liite 2). Käsitelunnetta vahvistaa tarkastelemillani oppitunneilla se, että valittuja sanoja käsitellään rinnakkain muiden aiheen käsitteiden kanssa eli niiden avulla luodaan myös aiheen käsitteverkostoa.

Sanan ja käsitteen välinen ero on toisinaan veteen piirretty. Yksimorfeemiseen (kielen tasolla pienempiin osasiinsa hajoamattomaan) sanaan katsotaan sisältyvän kielenkäyttäjän ajatuksissa käsite-rakennelma. Siksi tällaisen sanan merkitystä kutsutaan leksikaaliseksi käsitteeksi. (Brattico & Lappi 2008.) Havainnollistavana esimerkkinä Nation (2001: 50–51) tarkastelee englanninkielistä sanaa *fork* (haarukka), joka kyseisessä kielessä määrittyy riippumatta käyttötilanteesta parhaiten sen muodon perusteella (ruokailuväline, tienhaara, haaroittunut salama jne.). Muoto on toisin sanoen sen keskeisin käsitepiirre. Indonesian kielessä jokaista mainitsemaani tilanne-esimerkkiä vastaa kuitenkin eri sana, koska merkittävin käsitepiirre on kunkin ”haarukan” funktio, kuten syöminen. Sanojen sisältö ja ala eivät siis vastaa toisiaan eri kielissä. Tällöin englanninkielisen sanan opettaminen indonesian kieltä puhuvalle käsitepiirteen avulla tekee eron käsitepiirteissä näkyväksi. Toisin olisi, jos *fork*-sana vain käännettäisiin ’ruokailuväline-haarukaksi’ tai muutoin peilattaisiin kritiikittä toiseen kieleen.

Sanan merkityksestä on usein erotettu sen luontainen leksikaalinen merkitys (koodattu, kontekstualisoimaton, käsitteellinen, perusmerkitys)⁴ ja merkitys, joka voidaan päätellä välittömästi kontekstista ja maailmantiedosta. Jos sanalla on useampia merkityksiä, on syytä olettaa, että merkitykset ovat joko abstrakteja tai konkreettisia ja päätelmät tehdään kontekstuaalisesti. (Nation 2001: 51.) Omassa tutkimuksessani on selkeimpien käsitteiden lisäksi myös sanoja, jotka ovat varsin tilanteisia ja käsitteinä kompleksisia (mm. moniosainen, metaforinen lauseke *sukeltaa nettiin* tai idiomi⁵ *olla pyörällä päästään*). Esimerkiksi metaforisuuden ei katsota lukeutuvan perusmerkitykseen (Pajunen, Itkonen & Vainio 2016: 486). Sanoja ei myöskään lähestytä luokiteltavina käsitteinä oppitunnin keskusteluissa. Siksi en lue näitä avainsanoja käsitteiksi. Jako ei kuitenkaan missään tilanteessa määritä, miten oppilaat käyttävät käsitteellistä tietoaan sanojen määrittelyyn. Seuraavaksi tarkastelen, miten käsitteellisen ajattelun kehittyminen luo pohjan sanojen merkityksistä keskustelulle.

2.3.2 Käsitteenmuodostus

Kieli koostuu symboleista eli kielellisistä merkeistä, jotka rakentuvat sisällöstä ja muodosta. Puhutun ja kirjoitetun kielen lisäksi kieleksi luetaan esimerkiksi kuvat, ilmeet ja eleet, jotka viittaavat erilaisiin todellisiin tarkoitteisiin. Vygotskyn mukaan ajattelua ja kieltä ei kouluikäisten kohdalla voi erottaa toisistaan (Joutsenlahti 2003; Vygotsky 1982: 154). Käsitteet kehittyvät sosiaalisessa kontekstissa, lapsen havainnoissa ympäröivää maailmaa, ja yhdistyvät tämän myötä sanoihin kyseisen kielen tai

⁴ Näkemystä luotaisesti koodattavissa olevan merkityksen olemassaolosta ja sen konseptuaalisesta luonteesta on kyseenalaistettu eri tavoin (mm. Carston 2012).

⁵ Kompleksisen käsitteen merkityksen on katsottu olevan kompositionaalinen eli sen osien ja niiden keskinäisten liitosten funktio (Brattico & Lappi 2008). Nenonen (2002) on kuitenkin kyseenalaistanut kompositionaalisuuden esimerkiksi idiomeissa. Myös siksi kompleksisten käsitteiden lukeminen käsitteiksi selkeämpien käsitteiden rinnalle olisi mutkikasta.

kielten puhujille tyypilliseen tapaan (Honko 2013: 72). Kielen avulla ihminen jäsentää ajatteluaan ja välittää sitä muille, perustelee ja reflektoi käsityksiään, hankkii tietoa ja luo sekä ylläpitää sosiaalisia suhteita. Kieli on myös kielellisen luomisen ja tunteiden ilmaisemisen väline (Joutsenlahti 2003). Kaikki näistä toiminnoista ovat merkityksellisiä koulussa opittavien käsitteiden muodostamiselle ja aiempien käsittemerkitysten muokkaamiselle.

Kehittyvä käsitteellistäminen vaatii muun muassa tahdonalaisen tarkkaavaisuuden, loogisen muistin, abstraktion, vertailun ja erittelyn kehitystä. Käsitteiden merkitystä ei voi opetella ulkoa, koska muisti ei kykene kaikkiin näihin prosesseihin. (Vygotsky 1982: 154.) Käsitteenmuodostus voidaan Vygotskyn (1982: 120–149) mukaan jakaa kolmeen vaiheeseen osavaiheiseen, joihin vaikuttaa paitsi iänmukainen kognitiivinen kehitys (ks. Piaget'n teoria) myös harjoittelu ja ympäristön tarjoamat haasteet (Honko 2013: 72). Käsitteenmuodostuksen kehityksen ensimmäisenä vaiheena on *järjestymättömän joukon muodostaminen*, jossa lapsi erottelee sanoja joukoiksi ymmärtämättä niiden merkityksiä. Toinen vaiheista on nimeltään *yhdistelmä- tai kompleksiajattelun vaihe*, jossa siirrytään korkeamman ajattelun tasolle ja joka on yhtenäistä, johdonmukaista sekä objektiivista ajattelua. Tässä vaiheessa nuori voi ymmärtää eri käsitteiden ja käsitejärjestelmien (esimerkiksi tutkimuksessani keskiaikainen vs. nykyaikainen kaupunki) väliset yhteydet, vertailla ja luokitella ryhmiä ja tehdä erilaisia assosiaatioita. Piaget'n teoriassa vaihe limittyy konkreettisten operaatioiden vaiheen kanssa (ikävuodet 7–11), jolloin ajattelu on vielä arkiajattelun piirissä ja lapsi tarvitsee oppimisen tueksi konkreettisiä esimerkkejä ja kokemuksia (Korelin & Larivuo 2011: 31). Sanamerkityksen, esimerkiksi polysemian osaaminen saattaa olla rajoittunutta (Honko 2013: 73).

Kolmannen vaiheen ajattelua kutsutaan *käsitteelliseksi eli abstraktiksi*, jolloin opittuja käsitteitä voidaan hyödyntää kaikessa älyllisessä ajattelussa. Piaget kutsuu abstraktisoituvaa ajattelua formaalisten operaatioiden vaiheeksi. Tähän kuuluu abstraktien, käsitteellisten, kompleksisempien suhteiden hallinta ja niiden vaatima kielitaito. Kompleksistuminen ilmenee Bermanin (2007) (ks. Honko 2013: 73) mukaan selkeimmin leksikon määrässä, laadussa ja leksikaalisessa tiedossa, esimerkiksi sanojen monimerkityksisyydessä, vivahteissa ja niiden ymmärtämisessä. Tutkimusaineistossani oppilaat käyttivät esimerkiksi metaforista sanontaa *sukeltaa nettiin* ironisesti eli leikkivät sen monimerkityksisyydellä (esimerkki 7 luvussa 4.1.1). Edellä esitellyt kehitysmuodot esiintyvät rinnakkain, mutta tyypillisesti käsitteellinen ajattelu saavutetaan vasta murrosiässä eli 11–14-vuotiaana (Honko 2013: 72–73; Vygotsky 1982: 120–149). Tässä mielessä tutkimani (10–11-vuotiaat) oppilaat ovat kielen- ja käsitteiden kehityksen osalta mielenkiintoisessa murrosvaiheessa, joko siirtyneet tai siirtymässä konkreettisesta ajattelusta kohti abstraktimpaa käsitteellistämistä.

Käsitteellistäminen on siis konkreettisesta abstraktimpaan kehittyvä taito. Käsitteet voidaan jakaa arkikäsitteisiin, jotka kehittyvät arkitilanteissa ja omien kokemusten kautta eli kontekstualisoituina, ja toisaalta tieteellisiin käsitteisiin, joita lapsi oppii esimerkiksi koulussa ja joilla on välittynyt suhde objektiinsa. (Korelin & Larivuo 2011: 37.) Tieteellinen käsite on usein tiiviimmin ja yksiselitteisemmin määritelty kuin arkikäsite (Oikkonen 2011: 11). Lapsen on saavutettava tietty kehitystaso konkreettisemmissä operaatioissa omaksuakseen tieteellisiä käsitteitä. Näiden kehitysprosessien liittymistä toisiinsa havainnollistaa käsitejärjestelmät: käsite määritellään ja opitaan suhteessa muihin käsitteisiin (kuten ylä-alakäsitteet). (Korelin & Larivuo 2011: 35–38.)

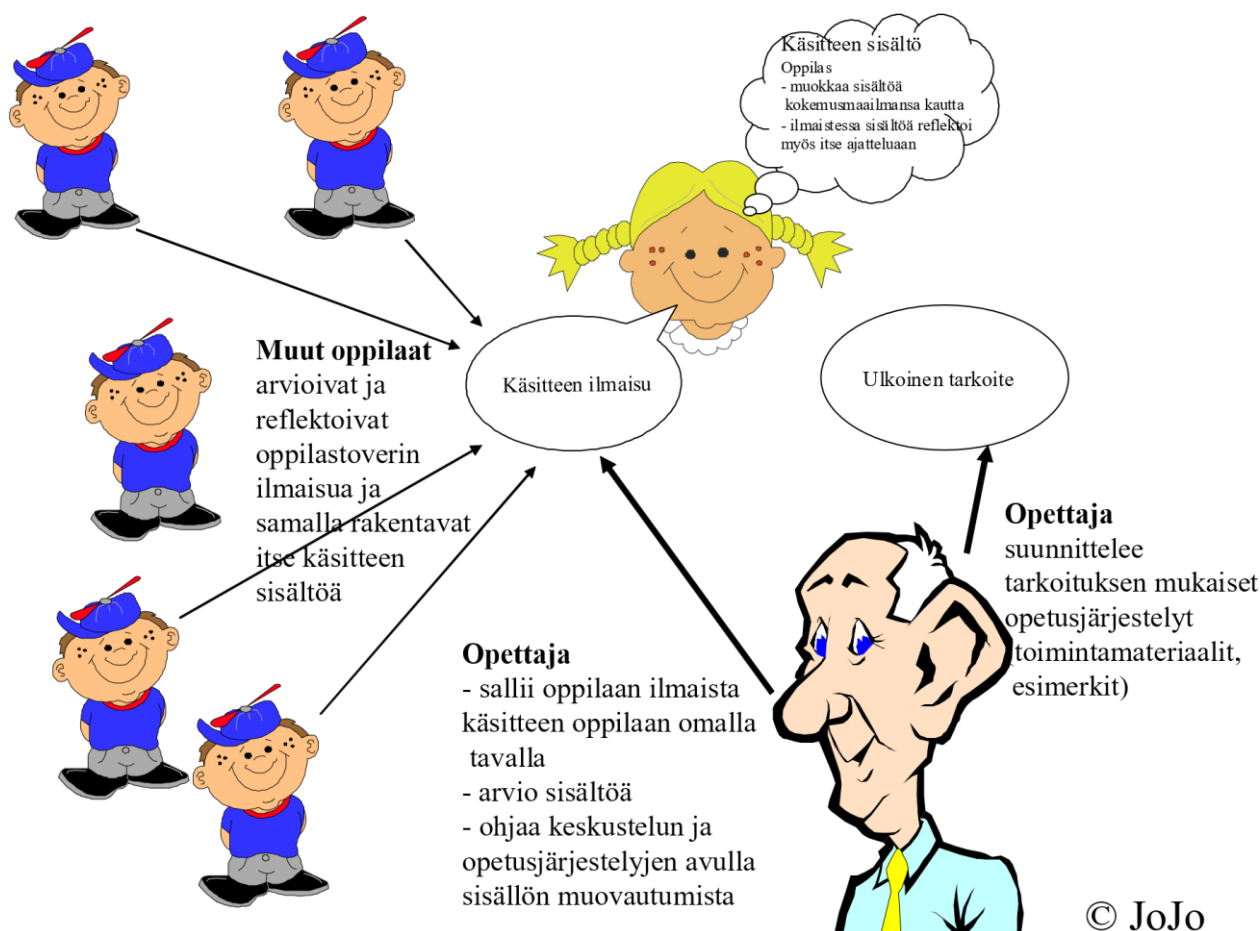
Seuraavassa luvussa esittelen, mistä avainsanojen selittämisessä eli kielentämisessä on kyse: Mitä oppilas tekee kielentämisellään ja millaisia mahdollisuuksia sanan sisällön selittäminen antaa oppilaan osallistumiselle oppitunnin toimintaan? Entä millainen pedagogiikka luo mahdollisuuksia kielentämiselle?

2.3.3 Avainsanojen määrittelemisen opetusvuorovaikutuksessa: kielentäminen

Kielentämisen (*linguaging*) käsitettä on käytetty Suomessa matematiikan ja kieliopin opetuksen tutkimuksessa. Sen avulla on tutkittu kommunikaation vaikutusta oppilaiden ajattelun kehittymiseen. (Joutsenlahti & Kulju 2015: 58.) Kielentämisprosessia luokassa kuvastaa Joutsenlahden (2003) kehittämä kaavio 2⁶. Se on eräänlainen kommunikatiivinen versio kaaviosta 1.

Kun oppilas ilmaisee ajattelunsa opittavasta käsitteestä (tai sanasta) muille itse valitsemallaan tavalla ja sanavalinnoin, hän myös kehittää omaa ajatteluaan. Ilmaisun myötä oppilas joutuu pohtimaan käsitteen (tai sanan) keskeisiä piirteitä ja jäsentämään ajatteluaan. (Joutsenlahti 2003.) Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muut oppilaat saavat käsityksen oppilaan ymmärryksestä, voivat verrata siihen omia sisältökäsityksiään ja käydä siitä edelleen käsityksiä muokkaavia merkitysneuvotteluja (Joutsenlahti & Kulju 2015: 59). Opettaja vastaa opetustilanteen järjestelyistä, esimerkeistä ja antaa mahdollisuuksia keskusteluun, omin sanoin ilmaisuun mutta myös arvioi oppilaan kielentämistä. Näiden lisäksi kielentäminen voi paljastaa oppilaan uskomuksia käsitteestä ja itsestään oppijana. (Joutsenlahti 2003.)

⁶ Joutsenlahti (2003) on alkuperäisessä kaaviossaan merkannut kaikki nuolet yksisuuntaisiksi, kohti yksilöllistä oppijaa, mutta sosiokulttuurisen oppinäkemyksen mukaisesti nuolten kaksisuuntaisuus kuvastaa todellisuutta paremmin. Oppijan käsitesisällön avaamisen tulisi vaikuttaa opettajan toimintaan ja vuorovaikutuksen kehitykseen, jolloin opettaja voi ohjata keskustelua niin, että oppilaan näkemys otetaan osaksi opetuskeskustelun jatkumoa.



Kaavio 2. Kielentämisen prosessi (Joutsenlahti 2003)

Menetelmän on todettu hyödyttävän peruskoulun matematiikan oppimisessa sekä nopeammin että hitaammin oppivien oppimistuloksia. Myös kielioppikäsitteet (mm. sanaluokat, lauseenjäsenet) mielletään usein hyvin abstrakteiksi, teoreettisiksi, ”todellisuudesta” irtaantuneeksi, joten oppilaan niihin liittyvän päättelyn ilmaiseminen suullisesti tai kirjoittamalla on koettu antavan paremmat oppimisen mahdollisuudet kuin tyypillinen rakennemuotojen tunnistaminen. (Joutsenlahti & Kulju 2015: 59–61.) Oman tutkimukseni käsitteet sen sijaan ovat vähemmän loogis-teoreettisia ja liittyvät yleistajuisempiin konteksteihin: historiassa keskiajan ammatteihin, juhlaperinteisiin ja musiikkiin ja suomen kielessä mediaan.

Joutsenlahti & Kulju (2015: 61) kutsuvat kielentämistä eri oppiaineita yhdistäväksi metataidoksi, joka saa omat käytännön merkityksensä kustakin oppiaineesta sekä niihin liittyvistä käsitejärjestelmistä käsin. Kuten jo luvun alkupuolella mainitsin, tarkastelemani käsitteet ovatkin auttamatta osa käsiteltävän aiheen käsitejärjestelmää. Niihin voi niin ikään sisältyä ongelmanratkaisua ja päättelyä kyseisestä järjestelmästä käsin. Erityisesti historian ja suomen tuntien avainsanojen kielentämisessä tarvitaan narratiivista ajattelumuotoa. Sillä tarkoitetaan abstraktin tai muutoin, esimerkiksi ajallisesti, kaukaisen asian sitomista yksilölliseen kokemukseen tai johonkin tuttuun kontekstiin (Bruner 1996:

39, 130). Näin asia saa kontekstisidonnaisia, ymmärrettävämpiä merkityksiä, joita sitten opetuksen myötä voidaan yleistää (Joutsenlahti & Kulju 2015: 72). Joutsenlahti & Kuljun (2015: 62–63) mukaan (kielestä) keskustelu, siihen rohkaistuminen ja multimodaalisissa vuorovaikutusympäristöissä toimiminen ovat lisäksi kielentämiseen *ohjaavaa* toimintaa 3–5. vuosiluokalla. Siispä kielentäminen on joustava ja sopiva teoreettinen käsite avainsanojen määrittelylle tutkimukseni kehyksissä.

Suullinen ja kirjallinen kielentäminen eroavat toisistaan, jo niiden erilaisen prosessiluonteensa vuoksi: kirjoitettu kieli on suullista kieltä harkitumpaa, monisanaisempaa ja oppitunnin aikarajoissa se antaa kaikille mahdollisuuden kielentää ajatteluaan (mm. Joutsenlahti 2003). Toisaalta suullisen kielentämisen yhteydessä ääneen lausutut ajatukset muovaavat tilanteista, yhteistä sosiaalista todellisuutta.

Yksi syy sille, miksi juuri sanan sisällön ilmaiseminen on kiinnostavaa, on mahdollisuus tarkkailla oppilaan käsiterakenteen laatua mahdollisista kielellisistä puutteista huolimatta. Kun opetus perustuu kielen ja sisällön yhdistämiseen, on tärkeää, että oppilaan kielenkäyttö huomioidaan kommunikaatio edellä, ei kielensisäisin kriteerein. Esimerkiksi erikoisalan termin puuttuminen sanastosta ei saisi määrittellä kykyä keskustella aiheesta (Nevasaari 2015: 83–84, 216). Toisaalta kaksikielisessä opetuksessa puutteellisella kielellä kommunikaation sijaan oppilas saattaa valita aina vahvemman kielensä. Nevasaaren (mts. 214) mukaan käsitteiden sisällön esilletuominen vaihdellen eri kielillä olisi tärkeää, jotta oppilas voisi palautteen avulla kehittyä tuottamaan jatkossa tarkan, koherentin ja kielellisesti hyväksyttävän tuotoksen. Luokkahuonekommunikaatiossa käsitteiden näkyväksi tekemiselle olisi siksi tärkeää antaa aikaa.

Vaikka omin sanoin tuotettu sisällönilmaisu on kommunikatiivisesti ensisijaista monikielisillä oppilailla, ei sisältöjä voida omaksua ilman niihin liittyvän kielen omaksumista. Suomen nykyinen opetussuunnitelma korostaa eri oppiaineissa kielitietoisuutta, joka ulottuu tarkastelemaan juuri oppiainesisältöihin liittyvää kieltä (Bergroth 2015: 67, 111–112). Bergroth (mts. 68–69) jakaa oppisisältöjen sisältämän kielen havainnollisesti kahteen tyyppiin: sisältöön tiiviisti liittyvään kieleen ja sisältöön sopeutettuun kieleen. Ensimmäisellä tarkoitetaan opetukseen osallistumisen taitoja eli ymmärtämistä ja aktiivista tuottamista. Kielelliset elementit, kuten erityissanasto, yleiset akateemiset käsitteet ja ilmaukset, oppiainetta kuvaavat kielelliset funktiot ja niiden ilmaisuun tarvittavat rakenteet ovat tällaisia. Kielellisten funktioiden opettaminen vaatii kielitietoisempaa otetta verrattuna sanastotasoon (ks. myös Schall-Leckrone 2013). Sisältöön liittyvää kieltä on kuitenkin tyypillisesti helpompi tunnistaa kuin sopeutettua kieltä. Sisältöön sopeutetulla kielellä tarkoitetaan luontevasti asiayhteyteen, aiempaan oppisisältöön ja ”luokkahuonekieleen” sopivia kielen funktioita, rakenteita ja sanastoa. Yleisesti on tärkeää, että opetuksessa ei korosteta muotoa ja sääntöjä irrallaan sisällöstä, vaikka ne kielestä huomioitaisiinkin (Bergroth 2015: 69).

Monet tutkimukseni avainsanoista ovat osa oppiaineen ”tieteellistä diskurssia”. Sanaston käsittely on tutkimuksissa todettu olevan yleinen tapa lähestyä sisältökieltä (Bergroth 2015: 68). Erilaisissa opetustutkimuksissa, kuten kielikylpyopetusta tutkivassa BeVis-hankkeessa ja Bostonissa toteutetussa historian genrekielen opetushankkeessa (Schall-Leckrone 2013: 201) kuitenkin todettiin, että aineenopettajien kielitietoisuus opetettavan aineen kielellisistä valmiuksista on heikkoa eikä edistä oppilaan aktiivista tieteelliseen diskurssiin osallistumista. BeVis-hankkeessa myös havaittiin, etteivät kaikki äidinkieleltään suomenkieliset oppilaat kyenneet ilmaisemaan oppisisältöjä hyvin ruotsiksi (Bergroth 2015: 112.) Ongelmat voivat siis kaksikielisessä opetuksessa ”kaksinkertaistua” kielitietoisuuden puuttuessa. Onkin erityisen tärkeää, että arkikielestä haastavampaan tieteelliseen kieleen siirrytään tuettuna, eli oppilaalle annetaan mahdollisuus tuntea kieli omakseen – osaksi kielellistä repertuaariaan (Bergroth 2015: 112).

2.3.4 Selityksen rakentuminen ja merkityksen avaamisen keinot

Tässä luvussa tarkastelen ensin yleisellä tasolla, millaisia merkityksellisistä piirteistä tieteellinen selitys voi koostua. Sen jälkeen tarkastelen eri tutkimuksissa todennettuja tapoja, joilla eri-ikäiset ihmiset ja toisaalta opetusinstituution edustajat ovat tavanneet määritellä käsitteitä ja sanoja. Ogborn, Kress, Martins & McGillicuddy (1996) esittävät erilaisia osatekijöitä, joista tieteellisen ilmiön, käsitteen tai sanan selitys koostuu. Heidän fokuksenaan on luonnontieteellisten ilmiöiden selittäminen, mutta heidän havainnoimansa selityksen merkityksellistämisen piirteet soveltuvat nähdäkseni erivahvaisina eri aihealueiden selityksiin tai merkitysten avaamiseen. Selitys koostuu kirjoittajien (mts. 4, 8) näkemyksissä erojen luomisesta, entiteettien rakentamisesta, tiedon muokkaamisesta ja merkityksen aineellistamisesta.

Erojen eli merkitysjännitteiden luominen on lähtökohtana ja syynä selitykselle (Ogborn et. al 1996: 17, 27–36). Jännite voi olla esimerkiksi näkökulmien välinen ero, vastaodotuksen rakentaminen tai ajatusten suuntaaminen johonkin epätavalliseen asiaan. Kirjoittajien sanoin selittämisen tarve loppuu siihen, mistä ilmiselvyys alkaa (mts. 10). Jos jokin asia oppilaan näkökulmasta vain *on*, se ei vaadi merkitysten syvempää avaamista. Entiteettien rakentamisella tarkoitetaan selityksen osasten rakentamista tai tuntemista. Esimerkiksi syömistä voidaan katsoa sosiaalisena tai biologisena prosessina. Biologinen prosessi rakentuu erilaisista entiteeteistä kuin sosiaalinen (mts. 13–14; 39–40). Tiedon muuttamisella tarkoitetaan sitä, että selitys ei koskaan vastaa itse ilmiötä, vaan tekee sen ymmärrettäväksi ja tarjoaa (kielellistä) materiaalia, jolla työestetään ideaa ilmiöstä. Suhde on kenties yksioikoisempi ihmistieteissä kuin luonnontieteissä, mutta olemassa oleva kummassakin. Yksi tapa muuttaa tietoa on muuttaa sitä narratiiviseksi. Narratiiviset suhteet luovat käsitettäviä yhteyksiä ilmiön,

sanan tai käsitteen osien välille, jotta niitä on helpompaa muistaa. (mts. 15; Bruner 1996; Daniel 2012.) Merkityksen aineellistamisella tarkoitetaan jonkin ilmiön havainnollistamista, esimerkiksi demonstraatioin (Ogborn ym. 1996: 15–17).

Tutkimuksessani opettaja on valinnut selitettävät sanat eli ohjaa niitä ilmiöitä, joihin liittyviä seikkoja oppilaat kielentävät eli varaa tilaa niiden selityksille. Selittämiseen osallistuvat useimmiten myös oppilaat, mutta joissain luokahuoneissa selittämiseen osallistuu vain opettaja. Esimerkiksi Saario (2012: 171–172) totesi tutkimuksessaan, että vain harvat luokan oppilaista osallistuivat käsitteiden merkitysten avaamiseen säännöllisesti, eikä moni oppilaista saanut siten omakohtaista tuntu-
maa käsitteisiin. Yksi selittävä tekijä oli kiire.

Elina Nevasaari (2015) on tutkinut käsitesisältöjä kirjoitetusta kielestä terminologisen piirreanalyysin avulla. Hän on analysoinut 3., 6. ja 9. luokkalaisten kielikyly- ja ruotsinkielisen perusopetuksen oppilaiden käsiterakenteita, käsitteiden kielellistämistä sekä niiden eroja ja samankaltaisuuksia eri vuosiluokkien välillä. Hänen tutkimuksessaan oppilaat kirjoittavat ”vapaan” tekstin kolmesta käsitteestä (*talviuni*, *talviturkki* ja *syysmuutto*), joita on eri tavoin käyty läpi opetuksessa. Tärkeää antia tutkimukselleni ovat piirretyyppien hahmottaminen ikäkausittain – tekijä (aiheuttaja), syy, paikka, tapa, aika, olosuhteet – sekä näiden jakaminen alaryhmiin. Eri-ikäiset määrittelevät käsitettä luonnollisesti sen mukaan, mitä havaitsevat (mts. 52), ja tulokset osoittavat, että 3. luokkalaisten kuvaavat käsitteitä tyypillisesti vain yhdellä piirteellä, kun vanhemmat oppilaat useammalla. Hän toteaa tämän perusteella, että käsitteenmuodostus muuttuu 4. ja 5. luokalla (mts. 215; ks. luku 2.3.2). Tutkijan mukaan sisältöjä määrittellen myös vastakohdin, jonka hän toteaa olevan Vygotskyn teoriaan perustuen tärkeä käsitteenkehityksen vaihe teini-ikää edeltävässä iässä (mts. 182). Vastakohdin määrittelyä esiintyykin erityisesti 6. luokkalaisten teksteissä. Vanhemmat oppilaat kielensivät keskimäärin enemmän tila- ja aikapiirteitä, koska kyky palauttaa mieleen aiempaa tietoa, yleistää ja tulkita kontekstia ovat parempia. Toisaalta ajan ja paikan merkittävyys vaihtelee käsitteittäin. (Mts. 187, 194.)

Julkunen (1989) ja Vacca ym. (1987) (teoksessa Saario 2012: 108–109) ovat todenneet käsitteiden merkitysten avaamisen keinoiksi muun muassa oppikirjoissa seuraavat tavat: luokitteleva määrittely ja parafrasien esittäminen; käsitesanan käyttö kontekstissa, esimerkiksi lauseyhteydessä; käsiteverkostojen ja niiden hierarkkisten suhteiden hyödyntäminen eli ala-, ylä- ja lähikäsitteiden käyttäminen; synonyymisten ja vastakohtaa ilmaisevien sanojen käyttö, mikä mahdollistaa esimerkiksi syiden ja seurausten sekä vertailun ja vastakohtaisuuden ilmaisemisen. Lisäksi käsitteiden merkityksiä voidaan havainnollistaa esimerkein, metaforin, vertauksin ja muin kuvallisin ilmauksin sekä kytkeä niitä oppilaiden kokemuksiin. Lilja (2010: 206) havaitsi S2-puhujien ongelmavuorojen jälkeisiksi sanaselitystavoiksi parafrasiset, synonyymit, vastakohtat ja myös käännökset. Käytännössä keinot voivat limittyä toisiinsa, eivätkä aina erotu toisistaan (Saario 2012).

Koulussa sanoja ja käsitteitä lähestytään usein verbaalisesta, luokittelevasta määritelmästä käsin, joka kiteyttää sanan perusmerkityksen ja jota voidaan havainnollistaa esimerkeillä. Verbaalista määritelmää kutsutaan myös prototyypiseksi määritelmäksi. Erityisesti mitä abstraktimmasta käsitteestä on kyse, sitä välttämättömämpi verbaali määritelmä on. Lähestymistapa on päinvastainen arjen kokemuslähtöisten käsitteiden oppimiselle ja korostuu erityisesti oppikirjoissa ja koulunkäynnin edetessä (Pajunen, Itkonen & Vainio 2016; Saario 2012: 105–108.) Sanojen sisällön avaamisen on todettu olevan huomattavasti monipuolisempaa keskusteluissa, joissa on tyypillistä valottaa merkityksiä esimerkein (Saario 2012: 163, 166).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni metodiset lähtökohdat, aineiston ja analyysiprosessini päävaiheet. Luku 3.1 kuvaa keskustelunanalyysin käyttöä vuorovaikutuksen tarkastelussa sekä sillä saavutettuja havaintoja luokkahuonetutkimuksista. Alalukujen 3.1.1 ja 3.1.2 jako perustuu tutkimuskysymykseeni, jossa tarkastelen erikseen oppilaiden vastauksia ja omia aloitteita. Aineistoluvussa 3.2 esittelen aineiston keruun, informantit ja oppituntien sisällön. Kaikki aineisto on kerätty yhdestä ruotsin-suomalaisesta alakoulusta. Luku 3.3 koostuu analyysiprosessini selostuksesta ja pohjustaa analyysiä.

3.1 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmänä on keskustelunanalyysi. Keskustelunanalyttisen opetusvuorovaikutuksen tutkimuksen avulla teoriaa voidaan yhdistää käytäntöön. Luokkahuonetilanteiden kuvaukset ja analyysistä nousevat merkitykset voivat suunnata opettajien pedagogisia ratkaisuja, joita he joutuvat tekemään opetuksen hektisessä arjessa. (Tainio 2007b: 10–11.) Keskustelunanalyysissä tuodaan näkyväksi luokkahuonevuorovaikutukseen liittyviä ”piilokäytänteitä” (piilo-opetussuunnitelmaa) eli niitä toimintatapoja, vaatimuksia, odotuksia, vakiintuneita asenteita ja normeja, joihin oppilas luokassa ja koulussa pyritään sopeuttamaan, jotta voisi toimia tilanteen täysivaltaisena osallistujana. (Tainio 2007a: 16–17, 19.) Hahmotan tässä luvussa sitä keskustelunanalyysin metodista taustaa, jonka pohjalta kuvaan koululuokan vuorovaikutuskäytänteitä ja -toimintoja.

Luokkahuoneen tutkimuksen antropologisen ja sosiokulttuurisen tutkimushaaran pohjalla on Dell Hymesin kommunikatiivisen kompetenssin idea. Sitä sovellettiin tutkimuksiin kielellisten vähemmistöjen lasten asettumisesta luokkahuoneeseen. Samalle perinteelle pohjaa myös etnometodologisen ja keskustelunanalyttisen luokkavuorovaikutuksen tutkimuksessa keskeinen teos *Learning Lessons* (Mehan 1979). Siinä keskeistä on vuorovaikutusrakenteiden merkitys osallistujan kompetentille jäsenyydelle luokkahuoneessa. (Tainio 2007a: 21–22.) Sosiokulttuurisen näkökulman perustana on lisäksi Lev Vygotskin teorit ja Mihail Bahtinin dialoginen kielikäsitys. Kielitietoisuuden ja kielinoppimisen tutkimisen viitekehyksenä toimii Vygotskin idea lähikehityksen vyöhykkeestä. (Emts. 24.)

Varsinaisen keskustelunanalyysin perustajina pidetään Harvey Sacksia ja sosiologisen etnometodologian kehittäjää Harold Garfinkeliä. Etnometodologiassa puhe ja kieli nähdään joustavana sosiaalisen toiminnan muotoina, jota koskevat samat ymmärtämismenetelmät kuin muuta sosiaalista toimintaa. (Heritage & Stivers 2013: 662.) Keskustelunanalyysin etnometodologiseen ajatteluun kuuluu

tiettyjä vuorovaikutusta ohjaavia peruseriaatteita ja käsitteitä. Kaikkeen vuorovaikutukseen ajatellaan vaikuttavan *odotuksenmukaisuuden* periaate. Siihen limitty käsite *vastavuoroisuudesta* eli yhteisten symmetristen toimintaperiaatteiden jakamisesta, noudattamisesta ja ylläpitämisestä. Käytänteiden rikkominen on osoitus odotuksenmukaisuudesta, normista, ja voi johtaa sanktioon, kuten pilkkanauruun (Lehtonen 2015: 311) tai negatiiviseen tunnereaktioon. Vastavuoroisuusperiaate on vuorovaikutuksessa niin hallitseva, että se ilmenee toimijalle asetettuna *selontekovelvollisuutena*. (Siitonen 2016: 45; Tainio 2007a: 24–26.) Selontekovaateeseen liittyy vuorovaikutuksen *refleksiivisyys* eli ennustavuus ja velvoittavuus. Osallistujan vuoro rakentaa kontekstia seuraavalle vuorolle, jolloin voidaan odottaa ja jopa vaatia tietynlaista jatkoa. Myös selitykset ovat normatiivista toimintaa, ja niillä pyritään ylläpitämään odotuksenmukaisuuteen sisältyvää sosiaalista solidaarisuutta. Neljäs keskeinen käsite on *indeksikaalisuus*: vuorovaikutus heijastaa mutta myös luo kontekstia. (Hakulinen 1996: 19; Tainio 2007a: 26–27.) Esimerkiksi opettajan rooli jakaa puheenvuoroja oppilaille on indeksikaalista toimintaa.

Keskusteluanalyytikko tarkastelee valitsemaansa keskustelua tai sen osaa jostakin tietystä lingvistisestä tai kulttuurisesta näkökulmasta (Hakulinen 1996: 16). Analyysissä kuvataan luonnollista, usein videotallennettua aineistoa ”naturalistisella” otteella. Kaikella tapahtuneella on merkityspotentiaalia ja tarkastelunkohteena on orientaatiot, joita vuorovaikutukseen osallistujat itse osoittavat konkreettisin vuoroin ja muin toiminnoin. (Tainio 2007a: 25.) Samalla puhujalle sallitaan konvention suoma vilpillisyys: teko on sellainen, jollaiseksi muut puheen vastaanottajat sen tulkitsevat kussakin tilanteessa. Kielen rakenne palvelee vuorovaikutusta ja konteksti nähdään dynaamisena. (Hakulinen 1996: 10–11, 13–14.)

Analyysiä tehdään jäsentämällä kielellistä ja ei-kielellistä vuorovaikutusta. Aineistoni analyysille keskeisimmät jäsenystavat olivat vuorottelujäsenys ja sekvenssijäsenys, jotka näyttäytyvät erityisinä käytänteinä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Esittelen ne seuraavaksi suhteessa luokkahuoneen pedagogiikkaan ja institutionaalisiin tavoitteisiin ja rooleihin. (Ks. Tainio 2007a: 30–32.) Sen jälkeen käsittelen oppilaiden aloitteita ja institutionaalisen vuorovaikutuksen symmetriaa. Kuvaa analyysiprosessin toteutuksen tässä tutkimuksessa luvussa 3.3.

3.1.1 Vuorottelu- ja sekvenssijäsenys

Luokkahuone on monenkeskinen tilanne, jossa puheenvuoron ottaminen, antaminen ja pitäminen vaativat järjestelyjä. Silti luokan vuoronvaihtumisen normien pohjalla voidaan nähdä kahdenkeskisen arkikeskustelun tapoja: toinen puhuja saa aloittaa vuoronsa, kun äänessä oleva henkilö on lopettanut oman vuoronsa. Erona on, että luokkahuonekeskustelun osallistujilla, Opettajalla ja kollektiivisella

Oppilaalla, jota edustaa vuorollaan yksi oppilas, on institutionaalisesti katsottuna erilaiset oikeudet ja velvollisuudet puheoikeuteen ja sen pituuteen. (Siitonen 2016: 50; Tainio 2007a: 32–33.) ”Perinteisiin” rooleihin kuuluu muun muassa seuraavia piirteitä: oppilas voi valita seuraavaksi puhujaksi vain opettajan, ei toista oppilasta tai itseään; oppilas saa vuoron pyytämällä sitä, tavallisesti viittaamalla; oppituntikeskustelu sietää normaalia enemmän taukoja, mutta päällekkäispuhuminen on vähäisempää (Tainio 2005: 179–181). Asymmetriaan perustuen opettajien ei (usein) tarvitse perustella normiin nojaavia vuoronantamisia tai työrauhapyyntöjä. Nykykoulussa norminmukaisuus vaihtelee meneillään olevan toimintatyyppin ja niin sanotun julkisen ja yksityisen puheen mukaan (Tainio 2007a: 34).

Julkisinta puhetta luokkahuoneessa on esittävä opetus (plenaariopetus): opettaja organisoi keskustelua, luennoi ja toisinaan kysyy oppilailta käsiteltävään asiaan liittyviä ja sitä eteenpäin vieviä kysymyksiä. Hän periaatteessa hallinnoi sitä, kuka saa milloinkin puhua, miten ja mistä aiheesta eli toimii virallisena pedagogisena auktoriteettina. Myös oppilaiden rooli on perinteinen. Plenaariopetus ohjaa usein myös tilallisia ratkaisuja. Esittävän opetuksen vuorottelua voidaan säädellä jakamalla vuorot viittaamisen perusteella tai ennakkoon. Opettajan ratkaisut voivat osoittaa pedagogisia valintoja tai esimerkiksi tehtävän luonnetta. (Tainio 2007a: 34–35.) Julkista, opettajan järjestelmää puhetta on myös opetuskeskustelu. Siinä oppilas voi moninkeskisen arkikeskustelun tapaan valita myös toisen oppilaan puhujaksi tai ottaa vuoron oma-aloitteisesti edellisen puhujan jälkeen. Sen pedagogisena tavoitteena on valjastaa erilaisia näkökulmia aiheeseen, huolimatta myös sen opettajajohtoisuudesta. (Liljestrand 2002.) Joskus vapaan vuoronvaihdon hallinnoimisessa voi olla ongelmia (Tainio 2007a: 36).

Lisäksi vuorovaikutus voi olla opetettavaan aiheeseen liittyvää yksityistä keskustelua, esimerkiksi ryhmätöissä oppilaiden välillä tai opettajan ja tietyn oppilaan tai ryhmän välillä (Lehtimaja 2012: 34). Tutkimuksissa on osoitettu, että suurin osa oppilaiden välisestä yksityisestä puheesta tunnilla liittyy opetettavaan aiheeseen, vaikka irrottauduttaisiin julkisesta institutionaalisesta puheesta. Vähiten sivukeskusteluja silti siedetään esittävän opetuksen aikana. Yksityisillä keskusteluilla tarkistetaan meneillään olevaa toimintaa ja luodaan luokkahenkeä. Liian kontrolloidussa luokassa yhteisöllisyys sekä oppiminen kärsivät. (Tainio 2007a: 37.) Tässä tutkimuksessa keskityn julkiseen opetukseen, mutta toisinaan keskustelutyyppi vaihtuu nopeasti, jos tilanteessa syntyy sivukeskustelu. Esimerkiksi oppilas voi kohdistaa puheenvuoronsa uuden toiminnan tai topiikin alkaessa toiselle oppilaalle tai suunnata vuoron yhteiseen keskusteluun kohdistamatta sitä erikseen kenellekään (ns. heitot), jolloin reaktiot muodostavat rinnakkaiskeskustelun. (Lehtimaja 2012: 209–210.)

Opettajan näkökulmasta oppilaan osallistuminen opetukseen on orientaation osoittamista julkisen puheen vuorottelujäsennykseen. Orientoituminen oppijaksi voidaan osoittaa myös ei-kielellisesti,

kuten katsomalla ja kääntymällä opettajaan päin. Viittaaminen on tyypillisimpiä tapoja osoittaa osallistumishalua ja jäsentää oppituntia yhteistyössä opettajan kanssa. (Tainio 2007a: 38.) Lehtimajan (2007: 154–155) tutkimuksessa oppilaat viittasivat sitä ahkerammin, mitä kiinteämmin kysymys liittyi oppitunnin agendaan. Toisaalta vastaanottaja voidaan yksilöidä, jolloin vuorottelu on voimakkaasti opettajan säätelemää (Karvonen 2007). Kolmanneksi oppilaat saattavat osoittaa osallistumistaan tunnin agendaan omaehtoisilla puheenvuoroilla, jolloin he asettuvat vuorottelujärjestelmän ulkopuolelle (Tainio 2007a: 38; ks. seuraava luku).

Kun vuorottelujärjestyksellä kuvataan sitä, miten kukin puhuja saa vuoron, sekvenssijärjestys kertoo vuorojen välisistä yhteyksistä, jaksottumisesta ja toimintojen siirtymistä. Vuorovaikutuksen perusekvenssiä kutsutaan vieruspariksi. Se tarkoittaa kahden vuoron muodostamaa rakenteellista kokonaisuutta, joista etujäsen edellyttää jälkijäsenen tuottamista, esimerkiksi kysymys-vastaus-paria. (Lehtimaja 2012: 35–36.) Analyysissä on keskeistä tavoittaa osanottajien yhdessä muodostama tilanteen kannalta keskeinen merkitys, joka syntyy vierusparin osien tulkinnasta suhteessa toisiinsa ja edellisiin vuoroihin (Raevaara 1996: 23–24). Luokkahuoneen pedagogisessa vuorovaikutuksessa tyypillisin sekvenssi on kolmiosainen IRF-sekvenssi (aloite-reaktio-evaluaatio/palautte). Aloite (esim. kysymys) on tyypillisesti opettajan vuoro, reaktio (esim. vastaus) oppilaan ja viimeisessä sekvenssin osassa opettaja antaa vastauksesta palautetta tai arvioi sitä. Sekvenssistä heijastuu tiedollisen auktoriteetin ja oppijan välinen asymmetrinen vuorovaikutussuhde. Myös oppilas voi tehdä aloitteen, mutta tällöin sekvenssi kaventuu yleensä kaksiosaiseksi, koska oppilas arvioi opettajan vuoroa harvoin (Tainio 2007a: 40–41.)

Opettajat esittävät oppitunneilla tavallisimmin suljettuja tarkistuskysymyksiä, joihin opettaja tietää vastauksen, mutta joilla hän kontrolloi oppilaiden osaamista. Ne saavat aikaan lyhyempiä ja odotuksenmukaisempia vastauksia kuin avoimet kysymykset, jotka voivat ohjata oppilasta herkemmin esimerkiksi kertomaan kokemuksensa (Niemi 2013; Ruuskanen 2007; Simpson 2011: 12–13.) Tarkistuskysymykset ja kolmiosainen sykli ovat melko pysyvä, hyväksytykin osa pedagogista vuorovaikutusta ja sen institutionaalisuutta (eikä aina ongelmattomasti), mutta sykli on myös joustava ja monifunktionen tilanteesta riippuen. Keskeisintä on, mitä opettaja tavoittelee kysymyksillään, miten oppilaat reagoivat niihin ja tulkitsevat niitä (Boyd & Markarian 2011). Kolmiosainen rakenne toimii esimerkiksi siirtymänä laajempiin aloitus-, opetus- ja lopettamisjaksoihin. Se voi muodostaa topikaalisia kokonaisuuksia, tavoittaa monen oppilaan yhdessä muotoileman vastauksen, laajentaa oppilaiden ajattelua ja puhetta tai rohkaista selittämään ymmärrystään (ks. Raevaara 1996: 25–32; Ruuskanen 2007; Turunen 2016: 20). Sekvenssin onnistuneisuus riippuu siten lähikontekstista. Opettajan aloite luo kuitenkin raamit oppilaan vastauksen muodolle. (Tainio 2007a: 41–43.)

IRF-sekvenssi voi muuntua ja laajentua useammiksi sykleiksi, jos oppilaan vastaus tai opettajan kysymys vaatii tarkennusta, vastaus viipyy tai se on väärin (Kleemola 2007: 63). Esimerkiksi alkeistason kielenoppijoilla vastauksen viivästyminen on erityisen tyypillistä (Ruuskanen 2007: 114–116). Onnistunut kysymys on riittävän vaativa ja spesifi ja esitetään mielekkäässä tilanteessa. Se voi sisältää vastausvihjeitä tai tarkentavia uudelleenmuotoiluja. Preferoimattomana ja siten ongelmallisena tutkimuksissa pidetään kysymystä, johon ei saada vastausta ja johon opettaja vastaa itse. Kysymyksen uudelleenmuotoilu on yleinen keino houkutella vastaajia osallistumaan, mutta se saattaa vaikeuttaa vastaamista. Opettaja voi esittää uudelleenmuotoilun liian pian, jolloin oppilaat eivät ehdi prosessoida ensimmäistä kysymystä, tai vastaamattomuus johtuu muusta kuin kysymyksestä. Toisinaan opettaja selittää solidaarisuuttaan vastauksen puuttumattomuutta. (Kleemola 2007.)

Kolmiosaisen syklin palautevuoron on todettu toimivan mm. oppitunnin toiminnan suuntaajana, korjausrakenteena ja vastausten houkuttelijana (Suomensalo 2013). Evaluaation muoto ja funktio vaihtelee sen mukaan, missä kohtaa opetussekvenssiä se tuotetaan (esim. Ruuskanen 2007). Opettajan hyväksyvän ja kannustavan palautteen on katsottu olevan yhteydessä luokan myönteiseen ilmapiiriin ja aktiivisuuteen (Tainio 2007a: 43–44). Vääriä vastauksia pyritään arvioimaan hienovaraisesti. Vastauksen ystävällinen ja selkeä osoittaminen vääräksi on kuitenkin oppimiselle suotuisaa, jotta oppilaille ei jäisi epäselväksi, oliko vastaus väärin vai ei (ks. Suomensalo 2013). Väärän vastauksen käsittelyyn vaikuttaa muun muassa kysymyksen vaikeusaste ja kohdennus koko luokalle tai yhdelle oppilaalle. (Tainio 2007a: 44.) Jos vastaus on väärin tai se vaatii tarkennusta, oppilaan olisi tärkeää saada ensin korjata itseään ennen opettajan tarkentavia kysymyksiä. Niin tasoitetaan opettajan tiedollista auktoriteettia. (Kleemola 2007: 88–89.)

3.1.2 Oppilaiden aloitteet ja vuorovaikutuksen symmetria

Opetussuunnitelman mukaan koulun tulisi kasvattaa kriittisiksi, oma-aloitteisiksi kansalaisiksi, mutta oma-aloitteisten vuorojen sallittavuus riippuu paljon oppitunnin toimintatyypistä, aiheesta ja opettajan päätöksestä hyväksyä, sanktioida tai hylätä vuoro. Myös ryhmän koolla on vaikutusta. Oma-aloitteiset vuorot luetaan poikkeamaksi institutionaalisista vuorottelusäännöistä ja rooleista, mutta ne ovat tärkeitä aktiivisuudelle. Oppilaiden kannattaa tutkitusti esittää oma-aloitteisia vuoroja, koska joka toinen niistä pääsee osaksi yhteistä keskustelua, viittaamalla harvempi. Toisaalta vuorottelunormeihin kuuluva viittaaminen ja vuorojenjako edesauttavat jakamaan vuoroja oikeudenmukaisesti ja osallistamaan mahdollisimman monia oppilaita. (Karvonen 2007; Tainio 2007a: 38–39.)

Oma-aloitteisilla vuoroilla oppilaat voivat yrittää viivyttää tunnin kulkua tai muutoin ohjailla luokkahuoneen diskurssia opettajan ohella. Opettaja voi reaktioineen hallinnoida aloitteiden käsitteilyjärjestystä ja vaikutusta vuorovaikutuksen kulkuun. Tutkimuksista käy ilmi, että opettaja hyväksyy vuorottelun rikkomukset helpommin, jos ne esitetään sopivaan aikaan ja ne tukevat tunnin pedagogista tavoitetta. Tavoite voi olla moraalinen (esimerkiksi oppilaan aktiivisuutta tai vastuunkantoa tukeva), opittavaa asiaa edistävä tai liittyä tehtävänantoon. (Joutseno 2007: 188–189; Tainio 2005; Vepsäläinen 2007.) Kritisoiviin aloitteisiin on hyvä reagoida korostamalla asian myönteisiä puolia ja motivoida perusteluin (Joutseno 2007: 201–205).

Tutkimuksissa on todettu, että oppilaan tärkeinä pitämien aloitevuorojen torjuminen hankaloittaa työrauhan saavuttamista ja voi muodostua keskittymisen ja oppimisen esteeksi (Suomensalo 2013: 113; Vepsäläinen 2007: 175–177). Jos oppilaan aloite liittyy tehtävään, opettaja voi vahvistaa myönteistä oppimisilmapiiriä esimerkiksi antamalla tehtävästä ennakoivaa lisätietoa (Joutseno 2007: 208–209). Näin opettaja toteuttaa rooliinsa kuuluvaa vastuuta oppimisesta ja tilanteen järjestyksestä (Kauppinen 2013: 34). Vuorottelurikkein sekä testataan että vahvistetaan sopimus oppilaan ja opettajan vuorottelurooleista (Vepsäläinen 2007).

Oppilaskeskeisyyden korostuessa nykyisissä oppimiskäsityksissä myös luokkahuoneen vuorottelun epäsymmetrisyys on saattanut muuttua. Oikeastaan asymmetriset oikeudet ja velvollisuudet toteutuvat vain, jos myös oppilaat sitoutuvat samojen päämäärien noudattamiseen, mikä näkyy konkreettisesti työrauhana. (Suomensalo 2013; Tainio 2007a: 50–51.) Erilaiset mielekkyyttä lisäävät seikat, kuten käsitellyn aiheen kiinnostavuus, hauskuus, muu aktiivisuus tai kiinnostus kieleen voivat tasoittaa oppilaan kielitaidosta johtuvaa epäsymmetriaa opettajaan sekä vertaisoppijoihin nähden (ks. Jakonen 2013; Skinnari 2013). Asymmetria voi myös kääntyä päinvastaiseksi, mikäli oppilaan aloite sisältää tietoa, joka on opettajalle odottamatonta tai uutta, esimerkiksi jostakin henkilökohtaisesta kokemuksesta tai koulun ulkopuolisesta kiinnostuksenkohteesta. Se voi olla myös muodoltaan odottamaton, kuten kertomus. (Baskerville 2011; Niemi 2013; Simpson 2011.) Keskustelunalyysin dynaamisen kontekstin ja yhteistyön näkökulmasta opettajan ja vertaisoppijoiden välisestä vallasta jatkuvasti neuvotellaan vuorovaikutuksessa. Keskusteluroolien ja -identiteettien pysyvyys määrää keskustelun symmetrisyyden. (Jakonen 2013.)

Jakosen (2013: 48) tutkimuksessa epäsymmetriasta kertovia kysymysvuoroja olivat avunpyynnöt, toisen auttamiseen tähtäävät kysymykset ja ymmärtämisen varmistukset. Tasapuolisen merkitysneuvottelun ohella taitavamman osapuolen puhe näyttäytyi oppimisen tarjoumana. Merkitysten rakentuminen perustuu myös epätäydellisten käsitysten sanallistamiseen, ja tehtävän vaativuus voi vaikuttaa siihen, neuvotellaanko siitä. Symmetrian suojelemiseen orientoidutaan sitä enemmän, mitä

suurempi kielitaitoero on. (Mts. 58, 75–77; ks. symmetriasta arkikeskusteluissa Jaakkola 2008: 161, 166.)

Oppimista voidaan luonnehtia tulokseksi keskustelijoiden yhteisestä ymmärryksestä eli saavutuksesta symmetriasta. Oppimiseen viittaavina vuorovaikutuksen muutoksina on pidetty muun muassa oppisisältöjen topikaalistumisia (esim. havaintojen vertailu), korjausrakenteita ja aktivoitumista osallistujaksi. Monikielisessä luokkahuoneessa korjaamisella voidaan tähdätä tietämyksen epäsymmetriasta kohti yhteistä ymmärrystä. Osallistujat voivat parhaimmillaan tukea ja täydentää toistensa tietoja eri näkökulmin, asentein ja kiinnostuksen kohtein, jolloin luokkahuoneen puhutut genret toimivat oppimista tukevinä rakennustelineinä ja lähikehityksen vyöhykkeinä. Vuorovaikutuksellisen oppimisen tarkastelulla ei silti päästä käsiksi kaikkeen eikä kaikkien oppimiseen. Vuorovaikutusta tarkastelemalla voidaan havaita välittömässä kontekstissa tapahtuva ymmärrys, ei sen laajempaa soveltamista aiempiin tietoihin, tietojen hyödyntämistä myöhemmin tai niiden pysyvyyttä. Havaittava muutos voi olla myös pieni, vaikka se merkitsisi osallistujalle uutta, toimintaa muuttavaa oivallusta. (Kauppinen 2013: 21–22.)

3.2 Tutkimuksen osallistajat ja aineisto

Tutkimusaineistoni koostuu neljästä viidennen luokan oppitunnista, kahdesta historian ja kahdesta suomen kielen tunnista. Aineisto on videokuvattu kahtena peräkkäisenä päivänä maaliskuussa 2016. Historian tunnit pidettiin ensimmäisen kuvauspäivän aamuna ja iltapäivällä ja suomen tunnit molempina päivinä ennen ruokataukoa. Suomen tunnit olivat noin 45 minuutin mittaisia, historian aamutunti 80 minuutin sekä iltapäivätunti 25 minuutin pituinen. Yhteensä materiaalia molempien oppiaineiden tunneilta on keskimäärin saman verran, ja niitä yhdistää nimenomaan sanaston määrittelytehtävät uudesta aiheesta tai kokonaisuudesta.

Tunnit videoitiin yhdellä digivideokameralla luokan takanurkasta niin, että opettaja näkyi ruudun keskellä ja oppilaiden selät tai sivuprofiili muualla näytöllä. Yhden kameran ongelmana oli, että yksi tai kaksi reunimmaista oppilasta näkyi kuvassa puoliksi tai oli hetkellisesti poissa kuvasta. Kameraa ei voinut viedä liian kauas takanurkkaan, jotta äänet olisivat kuuluneet. Kompensoin ongelmaa havainnoimalla oppilaiden toimintaa myös muistiinpanoin ja kohdentamalla kuvausta aktiivisempaan nurkkaan⁷. Asettelin luokkaan kolme pientä ääninauhuria tasaisin välimatkoin oppilaiden pöydille saadakseni oppilaiden äänet selvemmin tallennetuiksi.

⁷ Kokenut keskusteluntutkija Liisa Tainio (2007c: 297) toteaa, että vaikka hyvin kuvattu aineisto helpottaa tutkimuksen vaiheita, loistavia tutkimuksia on tehty myös huonolaatuisesti yhdellä kameralla tallennetusta materiaalista.

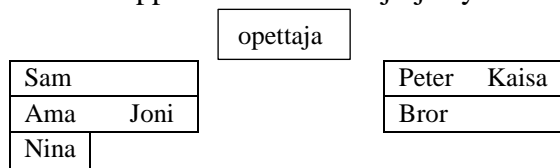
Oppilaat valikoituivat tutkimukseen oman halukkuutensa ja vanhemmilta saadun luvan perusteella. Tutkimusluvan antoi seitsemän oppilasta, joista neljä oli poikia ja kolme tyttöjä. Muutamilta oppilailta ei saatu lupaa, joten heidän osuuttaan luokan toiminnassa en käsittele tutkimuksessa.

Taulukossa 1 on esitettyä työssäni käsittelemieni viidesluokkalaisten informanttien pseudonyymit ja esitetietolomakkeen (ks. liite 3) perusteella saadut tiedot, jotka antavat osviittaa oppilaiden kielitottumuksista. Lomakkeessa kysyttiin oppilaan itsearvioimaa yleiskielitaitoa suomen ja ruotsin kielellä, puheessa käytettäviä kieliä eri henkilöiden kanssa, eri medioiden seuraamista eri kielillä sekä suomen kielen käyttöä harrastuksissa. Kuulin jälkikäteen, että arvosteluasteikko 4–10 ei ollut oppilaille ennestään tuttu kouluyhteydestä. Arvioihin voi mielestäni silti luottaa suunta-antavasti, mistä kertoi luokan seuraaminen. Tarkoitukseni ei myöskään ole tutkia ”todellista” kielitaitoa vaan taitojen suullista käyttöä opetustilanteissa. Funktionaalisen kaksikielisyyden mukaisesti kielitaidot voivat näyttäytyä erilaisina eri tilanteissa ja kielenkäytön alueilla.

Taulukko 1. Oppilasinformantit

Pseudonyymi	Itsearvioitu taitotaso kielissä (4-10)		Puhuminen (1=ainoastaan tämä kieli, 2=eniten tätä kieltä, 3=yhtä paljon suomea ja ruotsia)			Lukeminen ja kuunteleminen (suluissa rastien määrä: aktiivisin kieli ensin)	Suomenkieliset harrastukset
	suomi	ruotsi	suomi	ruotsi	muu kieli (mikä?)		
Ama	7	10	sukulaiset (1), ystävät (2), isä (3)	äiti (1), sisarukset (2), isä (3)	sri lankan kieli: äiti	ruotsi (3) suomi (3) englanti (2)	päivittäin
Kaisa	6	10	isä (2), sisarukset (3)	äiti (1), sukulaiset (2), ystävät (2), sisarukset (3)		ruotsi (6) suomi (5) englanti (5) muu kieli (4)	kerran viikossa
Bror	8	9,5	äiti (1-2), isä (1-2)	sisarukset (1-2), ystävät (2)		ruotsi (7) suomi (2) englanti (2)	kerran tai muutamia kertoja viikossa
Sam	10	9,5	äiti (2), sukulaiset (2), ystävät (3)	ystävät (3)	kurdi: isä	englanti (6) ruotsi (2) suomi (1)	päivittäin
Joni	10	9	äiti (1), sisarukset (1), sukulaiset (1), isä (1-2), ystävät (3)	ystävät (3)		suomi (5) englanti (3) ruotsi (2)	päivittäin
Peter	10	8	äiti, isä, sisarukset, sukulaiset, ystävät (1-2)			suomi (7) englanti (5) ruotsi (2) muu kieli (2)	muutamia kertoja viikossa
Nina	6	10	sukulaiset (1 ja 3), äiti (2)	isä (1), äiti (2), sukulaiset (3)	englanti: sukulaiset	ruotsi (7) englanti (1)	en osallistu harrastuksiin suomen kielellä

Kaikilla oppitunneilla istumajärjestys oli seuraavanlainen:



Taulukko havainnollistaa, että kaikki oppilaat olivat taustoiltaan ja kielenkäytöltään kaksi- tai monikielisiä sekä syntyneet ja asuneet ainoastaan Ruotsissa. Yleisenä luokkahuonehavaintona oli, että oppilaiden keskinäisenä puhekielenä oli normaalisti ruotsi, jos yksikin puhekumppaneista puhui vain vähän suomea. Muita kielenvalintaan ja kieleilyyn liittyviä käytäntöjä analysoin luvussa 5.

Esitietojen mukaan Peterillä ja Jonilla on vahvat suomenkieliset koti- ja osittain kodin ulkopuoliset kontaktit. Myös Bror käyttää molempien vanhempiensa kanssa enimmäkseen tai vain suomea, mutta hänellä on Jonia ja Peteriä voimakkaampi tendenssi puhua ruotsia kotona ja sen ulkopuolella, minkä lisäksi hän seuraa vähemmän suomenkielisiä medioita tai ottaa osaa suomenkielisiin harrastuksiin. Muita oppilaita yhdistää esitietojen perusteella se, että kaikilla on yksi vanhempi, jonka kanssa nämä puhuvat suomea pääosin tai yhtä paljon kuin ruotsia. Samilla ja Amalla on kotikielenä myös kolmas kieli. Selkeästi vähiten suomen kieltä käyttää arjessaan Nina, joka käyttää suomen kieltä sukulaisten ja äidin kanssa kommunikoidessaan. Myös Kaisa puhuu ruotsia selvästi suomea enemmän, mutta seuraa medioita suomeksi ja ottaa viikoittain osaa suomenkielisiin harrastuksiin. Kaisa on ollut tutkimushetkellä ruotsinsuomalaisessa koulussa vain kuluneen lukuvuoden ajan. Kaikki oppilaat käyttävät medioita englanniksi, joko runsaasti (Sam, Kaisa, Peter) tai jonkin verran (Joni, Ama, Bror, Nina), ja useammalla on käytössään myös neljäs kieli.

Samin ja Aman välillä on mielenkiintoinen ero: molemmat käyttävät päivittäin suomen kieltä harrastuksissaan ja pääsääntöisesti tai välillä ystäviensä ja toisen vanhempansa kanssa, mutta Amalla on sisaruksia ja äiti, joiden kanssa tämä puhuu pääosin ruotsia, kun taas Samilla ei ole sisaruksia ja hän puhuu äitinsä kanssa enemmän suomea kuin Ama⁸. Toisaalta Ama seuraa useampia medioita suomeksi kuin Sam, joka käyttää medioita enimmäkseen englanniksi. Silti Sam on itsearvioinut suomen kielen taitonsa selkeästi Amaa paremmiksi ja puhetta tarkasteltaessa niissä onkin eroa. Toisaalta molemmat reagoivat aineistossa usein suomenkieliseen puheeseen, joten on mahdollista, että Aman reseptiivinen kielitaito on ainakin tilanteisesti hänen itsearviotaan parempi.

⁸ Joissain kaksikielisissä perheissä sisarukset puhuvat toisilleen ”ulkopuolista” kieltä, esimerkiksi kaduilla, koulussa tai televisiossa kuulemaansa kieltä, kun taas vanhemmat puhuvat vähemmistökieltä/-kieliä (Baker 2001: 88).

Aineiston opettaja oli toiminut luokan opettajana kuvaushetkellä käynnissä olleen lukuvuoden ajan. Hän puhui ryhmätilanteessa jonkin verran enemmän suomea kuin ruotsia, mutta yksittäisiä oppilaita ohjatessa kielten jakautuminen vaihteli. Opettajalla on suomenruotsalainen tausta ja suomi oli hänelle vahva kieli. Opettajan esitietoja keräsin liitteen 4 lomakkeella.

Alkuperäisen tutkimussuunnitelmani mukaisesti keräsin materiaalia myös havainnoimalla muistiinpanotekniikalla muutamia koulun 1. ja 2. luokan oppitunteja sekä haastattelin näiden ja 5. luokan opettajaa sanastonopetuksesta. Lisäksi teetin kuudelle 5. luokan oppilaalle erillisen ryhmätehtävän. Tutkimukseni fokuksen tarkentuessa kuitenkin totesin, että 5. luokan luokkatilanteeseen keskittyminen oli tarkoituksenmukaisempaa.

Käsittelen tutkimuksessani niitä sanoja, joita opettaja on institutionaalisessa roolissaan ja osana pedagogista suunnitteluaan valinnut. Muu keskeinen osa suunnittelua on sanojen läpikäyntiin käytetyt tehtävät, niiden osuus tunnin kokonaisuudessa ja oppimateriaali. Esittelen nämä aineistoni tunneilta taulukoissa 2 ja 3. Materiaalin määrä, laatu ja kieli vaihtelivat oppitunneittain: Historian tunnilla oli käytössä ruotsinkielinen oppikirja, suomenkielisiä avainsanojen käännöksiä, video- ja kuvamateriaaleja ja sanojen liikuttelun mahdollistava älytaulu. Suomen tunnilla kaikki materiaali on suomeksi ja perinteisessä oppikirjan tai taululle kirjoituksen muodossa. Opettaja kertoi keskustelussamme, että suomen kielen Kynäkulkuri-kirja oli monille oppilaille kieleltään ja kulttuuriviitteiltään liian vaikea, koska kirja on tarkoitettu Suomen kontekstiin ja yksikielisille oppilaille. Sopivia ruotsinsuomalaisia suomen oppikirjoja ei ollut tehty, joten kirjan käyttö vaati opettajalta paljon harkintaa.

Taulukko 2. Historian tuntien aiheet, tehtävät ja materiaalit

Historia 1 (H1)			Historia 2 (H2)		
Aihe	Tehtävä/aktiiviteetti	Materiaali	Aihe	Tehtävä/aktiiviteetti	Materiaali
suuret kaupungit nykyään ja keskiajalla	suurten kaupunkien asukasluku ja sijainti nykypäivänä ja keskiajalla (1100–1200-l.)	Pohjoismaiden kartta taustalla	keskiajan juhlat ja hovit (fest och nöje)	kappaleen sisällön muisteleminen ja alustus x 2	
keskiajan (kaupunkien) ammatit	ammattikäsitteiden merkitysten selvittäminen	sanat kirjoitettuina ja pareiksi (suomi–ruotsi) yhdistettyinä älytaululla	keskiajan juhlat ja hovit: syöminen juhlissa	ääneenlukutehtävä oppilaalle, opettajan selitys tekstissä mainituista syömisperinteistä	<i>PULS historia</i> grundbok
** keskiajan (kaupunkien) ammatit	työkirjan (mekaaniset) tehtävät 1–7 ja soveltava tehtävä 8: itsenäisen työskentely	<i>PULS historia</i> arbetsbok s. 21–22 ja grundbok; ammattien nimet kahdella kielellä (valkokangas)	keskiajan juhlat ja hovit: taiteilijat	juhlakulttuurin selventäminen opettajajohtoisesti	<i>PULS historia</i> grundbok
keskiajan hygieniä	esineen nimen ja käyttötarkoituksen arvaaminen	video esineestä, video ja pysäytettyjä kuvia sen mahdollisesta käyttötarkoituksesta	** keskiaikainen musiikki soitettuna nykyaikaisin soittimin	keskiaikaistyyllisen musiikin kuunteleminen	musiikkinauha YouTubea, bändin ja kappaleen nimi valkokankaalla
			keskiaikaiset soittimet	soittimien esitleminen ja nimeäminen	kuvat soittimista, video

Taulukko 3. Suomen tuntien aiheet, tehtävät ja materiaalit

Suomi 1 (S1)			Suomi 2 (S2)		
Aihe	Tehtävä/aktiviteetti	Materiaali	Aihe	Tehtävä/aktiviteetti	Materiaali
media	käsitteen media merkityksen selvittäminen	<i>Kynäkulkuri</i> -tekstikirja s. 118 (Median myrskyt -kappaleen nimi kirjoitettuna); kuva	mainos	kertaus mainoksesta ja sen keskeisten ominaisuuksien täsmennys yhdessä	
media: uutiset	kuvan muistaminen ja paikan päättely	<i>Kynäkulkuri</i> -tekstikirja s. 118 (Median myrskyt -kappaleen nimi, Puntti Hurmarinta kirjoitettuna); kuva	** mainos	oman mainoksen tekeminen jatkuu edelliseltä tunnilta: opettaja ohjeistaa yksitellen	<i>Kynäkulkuri</i> -työkirja s. 72, omat väritetyt kuvat, kirjoitetut tekstit
tekstin sanasto	valikoitujen suomenkielisten sanojen selittäminen	sanat kirjoitettuna tussitaululle suomeksi			
media: mainos	oman tuotteen keksiminen tai kirjan vaihtoehdon valitseminen, mainoslause ja oma kokonainen mainos: itsenäinen tehtävä	<i>Kynäkulkuri</i> -työkirja s. 72 (tuotevaihtoehtoja, ohjeet)			

Ensimmäisen historian tunnin aiheina olivat keskiajan suuret kaupungit, ammatit ja keskiajan hygienia, toisella tunnilla käsiteltiin keskiajan juhlia ja huveja, musiikkia ja soittimia. Ensimmäisellä suomen kielen tunnilla aloitettiin käsittelemään mediaa ja lopputunnista tehtiin siihen liittyen omaa mainosta. Toinen tunti käytettiin valtaosin mainosten tekemiseen. Osaan aiheista liitettiin varsinainen käsite- tai sanastotehtävä, osan kohdalla avainsanoja määriteltiin muun, julkisen tai yksityisen opetuskeskustelun lomassa. Olen merkinnyt kahdella tähdellä (**), ne tehtävät, joilla ei käsitelty avainsanastoa (tämän tutkimuksen ehdoin).

Kaikilla tunneilla oli opettajajohtoista keskustelua, mutta tuntien ajankohdalla oli vaikutusta oppilaiden aktiivisuuteen. Historian aamutunti oli opettajajohtoisempi kuin muut tunnit, ja erityisesti ruokatuntia edeltäneillä suomen tunneilla oppilaat olivat puheliaampia.

3.3 Aineiston analysointiprosessi

Analysoin aineistoni keskusteluanalyysia noudattaen aineistolähtöisesti. Konkreettisesti aineistolähtöisyys näkyy litteraateina ääni- ja videotallenteista. Litteroin kaiken materiaalin aluksi karkeasti ja analysoitaviksi valitsemani kohdat tarkasti keskusteluanalyysin periaatteita noudattaen. Analyysiprosessini eteni seuraavasti.

Etsin aluksi aineistosta kaikki keskustelut, joissa kielennettiin tunnilla esiin nostettua sanastoa. Näihin keskusteluihin kuului koko ryhmän keskustelut ja oppilaiden väliset keskustelut. Huomasin melko nopeasti, että kyse on ikään kuin eri kielentämisen ja vuorovaikutuksen ilmiöistä, koska oppilaiden välinen keskustelu pohjautui tavallisesti kirjan tehtävien tekemiseen tai aiemmin puhutun syventämiseen tai muuntamiseen, kun taas koko luokan keskusteluissa sanojen sisältöön tutustuttiin ja

määritelmiä tuettiin esimerkiksi opettajan vihjein. Molempia ei gradun laajuudessa voinut tutkia samanaikaisesti, joten karsin pois oppilaiden väliset keskustelut ja valitsin julkisessa opetuksessa tai sen aikana⁹ käydyt sanastokeskustelut tutkimukseni kohteeksi. Näin siksi, että niissä painottui osallistujien välinen keskustelu, kun taas oppilaiden välisissä keskusteluissa oppikirjatekstillä oli ohjaavampi vaikutus. Samalla oli mahdollista tarkastella kaksikielisen pedagogiikan järjestelyjä, joissa korostuvat kenties yksikielistä opetusta enemmän opettajan valinnat (mm. materiaalien puutteesta ks. luvut 2.1 ja 3.2).

Oppilaiden vastaukset (opettajan kysymykseen) ja aloitteet hahmottuivat kielentämistoimintoina erilaisiksi vuorovaikutukseltaan, funktioiltaan ja osallistumistavaltaan. Kun olin erotellut vastaukset ja aloitteet, jaottelin erilaiset kielentämistilanteet kummastakin. Kategorisointi perustui oppilaan tai oppilaiden kielentämisen tapaan sekä välittömään kontekstiin, joka ohjasi sisältöä. Kontekstitekijöitä olivat kysymyksen tai vihjeen sisältämä vuoro, varsinainen tehtävä tai sana ja edeltävä keskustelu. Myös luokan vuorovaikutussuhteet ohjasivat kielentämistä eri tavoin. Vastaus- ja aloitetilanteiden joukosta poimin seuraavaksi kaikki ne, joissa oppilaat kielensivät jotain suomeksi. Tarkastelin niiden välitöntä vuorovaikutusta ja luokittelin erilaiset tilanteet. Huomasin, että osa suomeksi kielentämisen tilanteista ei selittynyt välittömällä vuorovaikutuksella, jolloin tutkin myös koko aineistoni mahdollisia tendenssejä (tästä lisää luvussa 5).

Tämän jälkeen valitsin edustavan otoksen esimerkkejä kustakin kategoriasta, jotka litteroin tarkemmin ja jotka analysoin tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä luvuissa 4 ja 5. Pyrin valitsemaan esimerkkejä eri osallistujilta, mutta kielentämisestä tarkastelevissa esimerkeissä korostuvat niiden oppilaiden puheenvuorot, jotka puhuivat aineistossa ja oppitunneilla muutenkin enemmän. Esittelen runsaasti esimerkkejä parantaakseni tutkimuksen luotettavuutta ja tulkintojen monipuolisuutta.

Yksityiskohtaisiin litteraatteihin olen merkinnyt kielellisen ja ei-kielellisen toiminnan, kuten tauot, päällekkäisyydet, äänenvoimakkuudet, eleet ja ilmeet. Ei-kielellisen toiminta on esitetty tutkimuskysymysteni kannalta riittävällä tarkkuudella. Litteraateissa käyttämäni merkinnät olen koonnut liitteeseen 5. Analyysin peruskysymyksenä oli: ”Miksi tämä vuoro tai toiminta tuotetaan tässä vaiheessa keskustelua ja juuri näin?” (Tainio 2007a: 28–29.) Kaikessa luokkatilanteen vuorovaikutuksen käsittelyssä olen pyrkinyt tiedostamaan myös institutionaalisen päämäärän, johon pyrittiin tietyin keinoin ja roolein.

⁹ Poikkeuksena on esimerkkien 8 ja 26 kuvaama tilanne, jossa opettaja ja Kaisa keskustelevat kielellisistä syistä avainsanasta yksityisesti.

4 AVAINSANOJEN KIELENTÄMINEN VASTAUKSINA JA ALOITTEINA

Tässä analyysiluvuissa tarkastelen, miten oppilaat kielentävät avainsanojen sisältöä. Avainsanat ovat tutkimuksessani sanoja ja käsitteitä, jotka ovat keskeisiä tunnin aiheelle ja toiminnalle – eli avainasemassa suunnitellun sisällön kannalta. Oppilaan kielentämistä tutkimalla voidaan päästä käsiksi siihen, miten juuri oppilas ymmärtää ja jäsentää opetussuunnitelman ja opettajan pedagogisen tavoitteen mukaista sanastoa. Luvussa 4.1 valotan esimerkkien avulla, millaisia vastauksia oppilaat antavat sanoja koskeviin opettajan aloitteisiin, tyypillisimmin kysymyksiin. Yhteensä erilaisia avainsanojen selittämiseen liittyviä tilanteita oli 18, joista käsittelem kahdeksaa. Luvussa 4.2 analysoin oppilaiden kielentämisalotteita sanoista. Tässä kategoriassa erilaisia aloitetilanteita oli 25, joista käsittelem esimerkkien avulla kahtatoista. Yksi vastaus- tai aloitetilanne voi sisältää useampia oppilaiden kielennyksiä.

Tarkastelemani avainsanat ovat keskenään erityyppisiä. Eri avainsanatyyppejä ovat: teema/pääkäsite, rinnakkaiset alakäsitteet, käsitepiirre ja muut oppitunnin aktiviteettiin kiinteästi liittyvät sanat, joita tunnilla määritellään. Kunkin teeman alle sisältyvät kaikki muut sanatyypit, mutta usein teemana toimiva sana myös määritellään erikseen. Käsitepiirteellä tarkoitan erikseen tarkasteltua ominaisuutta, jota ilman avainsana ei enää olisi sama (esimerkiksi mainoslause mainoksen osana). Taulukossa 4 on koottuna käsitellyt avainsanat, niiden esittelytapa opetuksessa ja sanojen sijoittuminen oppituntien rakenteeseen. Eri avainsanoja on yhteensä 39 kappaletta, joista valtaosa on käsitteitä tai määrittelee käsitettä. Suuri osa sanoista on oppilaille joko kokonaan tai näkökulmaltaan uusia. Käsite- ja sanastotietoon vaikuttavat silti aina kunkin yksilön aiemmat kokemukset, kiinnostuksenkohteet ja kielitaito.

Taulukko 4. Suomen ja historian oppituntien avainsanat ryhmittäin. Kursiivilla merkityt teemat olen nimennyt itse, niitä ei käsitelty sellaisenaan tunneilla. Suluissa oleva numero kuvaa esittelytapaa.

H1	Teema/pääkäsite	Käsittepiirre	Rinnakkaiset alakäsitteet	Muut avainsanat
	suuri kaupunki keskiajalla (1)	<ul style="list-style-type: none"> • nimet (1) • sijainti (1) • koko/asukasluku (1) 		
	ammatit keskiajan kaupungissa (1)		<ul style="list-style-type: none"> • käsityöläiset – handvärkare (1) • yövahti – nattvakt (1) • neuvosmies – rådmän (1) • pormestari – borgmästare (1) • pyöveli – bödel (1) • rankkuri – rackaren • vouti – fodge (1) • kauppiaat – köpmän (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • kilta – skrå (1)
	hygienia keskiajan kaupungissa (2)			<ul style="list-style-type: none"> • keskiajan hygieniaan liittyvä esine (3)
S1	media (1)		<ul style="list-style-type: none"> • sosiaalinen media (1) • uutiset (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • uutiskokous (2)
	<i>suomenkielinen sanasto</i>			<ul style="list-style-type: none"> • pullistelija (1) • olla pyörällä päästä (1) • tulla tuoksinaa (1) • sukeltaa nettiin (1) • vuhottaa (1)
	mainos (1)	<ul style="list-style-type: none"> • mainoslause (2) • aihe/tuote (2) 		
H2	keskiajan juhlat ja hovit (1)	<ul style="list-style-type: none"> • juhlaprotokolla: syöminen (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • kevätkylvö (1) • trubaduurit (2) 	
	keskiaikaiset soitimet (1)		<ul style="list-style-type: none"> • kielisoittimet (1) • säkkipilli (2) • kampiliira (2) • luuttu (2) 	
S2	mainos (1)			<ul style="list-style-type: none"> • traileri (2)

Opettaja esitteli sanat eli johdatteli niiden määrittelyyn kolmella eri tavalla: 1) määrittely, joka aloitetaan nimityksestä tai yleistietoon perustuvasta piirteen nimestä 2) nimeäminen jälkikäteen – sanan lähestyminen sisällöstä tai havainnollistamisesta käsin (mm. esimerkit, kuvat) 3) sanalle annetut nimivaihtoehdot – avainsanan lähestyminen sisällöstä ja havainnollistamisesta käsin. Ensimmäinen esittelytapa on abstraktein ja muut kaksi konkreettisemmasta käsittelystä abstraktimpaan eteneviä. Myös avainsanojen sisältö eroaa konkreettisuudeltaan, esimerkiksi termi *media* on vaikeasti hahmotuvampi ja abstraktimpi kuin ihmisiin viittaava ammattiryhmä *kauppiaat*. Sillä, miten konkreettisesti sanaa lähestytään aluksi tai miten konkreettinen sanan sisältö on, on oletettavasti vaikutusta oppilaan kielentämisprosessiin. Konkreettisuus-abstraktisuus-akseli voi silti vaihdella keskustelunkulusta riippuen ja on syytä ottaa lähinnä hypoteesina. Analysoimani esimerkit sisältävät kaikkia eri sanojen esittelytapoja ja avainsanatyyppejä.

4.1 Avainsanojen kielentäminen vastauksena

Tässä luvussa analysoin avainsanojen kielentämistä vastauksena opettajan aloitteisiin eli IRF/IRE-syklin osana. Aloite oli useimmiten muodoltaan suljettu tai avoin kysymys, jota opettaja tuki erilaisin vihjein, pyynnöin täydentää lausetta ja/tai rohkaisten vastaamaan. Näin opettaja ohjasi vastausten sisältöä. Opettajan antamat vihjeet vaihtelivat osin teemakohtaisesti. Historian tunneilla vihjeinä toimi usein jokin tuttu esimerkki tai kokemus, edellinen keskustelu ja myös kuvat tai video. Suomen tunnin sanastotehtävissä opettaja käytti usein ilmaisua lauseessa tai muussa tekstuaalisessa yhteydessä. Riippumatta oppiaineesta tai teemasta opettaja korosti avainsanoja prosodisin keinoin sekä käytti toisinaan lisäviheinä eleitä ja demonstraatioita. Esitän seuraavat vastausesimerkit kronologisessa ja teemoittaisessa järjestyksessä.

4.1.1 Oppilaiden kielentämät vastaukset tuntikohtaisesti

Aineistossani ensimmäisen historian tunnin pääkäsitettä *suuri kaupunki keskiajalla* lähestyttiin etsimällä valkokankaalle heijastetulta Pohjoismaiden kartalta nykyaikaisia suuria kaupunkeja. Opettaja ja oppilaat keskustelivat kaupunkien maantieteellisen sijainnin syystä, joksi todettiin kulkureittien varrella sijainti. Opettaja kertoi keskiajan kaupunkien sijainneen tästä syystä samoilla paikoilla jo keskiajalla. Opettajan kysymykset ovat rakentuneet *missä-* ja *mikä-* alkuisista kysymyksistä, jotka vaativat lyhyen ja kognitiivisesti helpon, kartalta löydettävän tai pääteltävän vastauksen mutta jotka madaltavat osallistumiskynnystä.

Esimerkki 1 on jatkoa samalle periaatteelle. Siinä opettaja selvittää kysymysten ja oppilaille tunnetun esimerkin (Tukholman) avulla nykyajan ja keskiajan suuren kaupungin välisen kokoeron. Oppilaiden vastaukset ovat pääosin numeraaleja, koska opettaja rajaa kysymyksensä muotoon *paljonko* (r. 4) ja *hur många; kuinka paljon* (r. 8 ja r. 35) sekä antaa luvun tarkennusta tavoittelevia lisäviheitä riveillä 13 ja 39–51 (*runt e; mindre; mindre än*). Kysymykset esitetään useimmiten sivulauseina, joiden päälauseina on *-kO*-loppuinen kysymys (r. 4: *tietääkö joku*; r. 29: *kan ni gissa 'voitteko arvata'*), aikaan ja paikkaan sijoittava vihe (r. 31–32: *noin tuhat sata tuhat kaks sataa luvulla; tukholma*) tai imperatiivi (r. 35: *arvatkaa*). Aloitteet on esitetty molemmilla kielillä.

Esimerkki 1. Suuret kaupungit, asukaslukumäärä nykyaikana ja keskiajalla (H1)

- | | | |
|----|-----------|--|
| 01 | Opettaja: | eli isoimmat kaupungit on siellä missä (0.6) |
| 02 | | minne on helppo päästä (0.2) |
| 03 | | ja ne alko rakentua jo keskiajal(la) (0.7) |

- 04 tietääkö joku suurinpiirtein paljonko o asukkaita (.) tänä päivänä tukholmassa
 05 (1.5)
 06 Bror: VIITTAA
 07 Opettaja: suurin piirtein (1.0)
 08 ungefä:r hu:r många människor bor i stockholm (1.4)
 09 bror
 → Bror: (tänkte till) på <en komma: h> (1.0) en miljon
 11 (0.6)
 12 Opettaja: aa? h (0.5)
 OSOITTAA TOISTA OPPILASTA
 13 runt e
 14 peter
 → Peter: yheksänsataa tuhat(t)a
 16 (.)
 17 Opettaja: ja e:
 18 runt ni- nie hundra åtta hundra tusen
 19 Oppilas: (-)
 20 Opettaja: (-)
 21 ja vet int jag kollade statistik o det var från (0.4) två tusen sju som ha- sa att circa
 (0.5)
 22 åtta hundra tusen
 23 men de kanske e nu mer
 24 ja vet inte om £ni vet£
 25 he he lite bättre men typ (0.4) åtta hundra nie hundra (0.6)
 26 tu:sen (1.2)
 27 /på medeltiden (0.5)
 28 det var fortfarande stor (0.6) stad.
 29 kan ni gissa hu:r många människor bodde då:. (0.3)
 30 i stockholm?
 31 noin tuhat sata tuhat kaks sataa luvulla (.) keskiajalla milloin >tukholma oli iso
 32 kaupunki ni:<
 ANTAA KATSEEN KIERTÄÄ
 33 kuinka paljon siellä (1.6)
 34 ((useampia viittaavia oppilaita))
 35 Opettaja: arvatkaa kuinka paljon asukkaita (1.2)
 36 kaisa
 → Kaisa: ett hundra tusen
 38 (0.6)
 39 Opettaja: /mindre (0.5)
 NYÖKKÄÄ VIITTAAVAAN BRORIIN PÄIN
 40 bror
 41 (0.5)
 → Bror: åtta /tusentusent
 KOHOTTA KULMIAAN
 43 Opettaja: £/m:indref
 44 än åtta tusen (0.4)
 45 ama
 → Ama: /sju tusen
 47 Opettaja: mindre
 48 (2.0)
 49 sam
 → Sam: fem tusen

- 51 Opettaja: *fmindr e \än*
NAURAHTAA
- 52 *fem tusen*
- 53 Sam: */h:ä*
- 54 Opettaja: (-)
- 55 Oppilas: (-)
- 56 Opettaja: (-)
- 57 *circa fyra tusen männisor*
- 58 *o det var stor stad*
- 59 Oppilas: KRÖHÄISEE
- 60 Opettaja: *i kö[penhamn det bodde runt åtta tusen*
- 61 Oppilas: *[vad*
- 62 *(0.5)*
- 63 Opettaja: *människor*
- 64 Ama: *.hhhh*
- 65 Opettaja: *(om) största städerna (0.8)*
- 66 *j's mietitte tätä kaupunkia täällähä oj joku seitkyttuhatta*
- 67 *>sit jos kattoo vähä isommalta alueelta nii<*
- 68 *yli: sata tuhatta*
OSOITTAÄ KÄDELLÄ KOKOA
- 69 *mut sillon \semmonen neljäntuhannen asukkaan kaupunki oli iso kaupunki*

Aloitteessaan opettaja rohkaisee oppilaita vastaamaan osoittamalla hyväksyvänsä myös epätarikat vastaukset (sanavalinnat *suurin piirtein* toistettuna riveillä 4 ja 7, *ungefär* rivillä 8, *kan ni gissa* rivillä 29, *arvatkaa* rivillä 35). Myös syklin aloittaminen tutusta nykyajan kaupungista rohkaisee vastaamaan ja helpottaa uuden tiedon omaksumista. Bror viittaakin heti opettajan ensimmäisen, suomenkielisen kysymyksen jälkeen ja saa vastausvuoron (r. 6 ja 9). Hän sanoittaa paitsi numeraalin, myös epäröintinsä lukumäärästä viittaamalla kognitioonsa rivillä 10 (*tänkte till på: ajattelin, että*). Oikea vastaus löytyy jo toisessa, Peterin suomenkielisessä vastausvuorossa (*yheksänsataa tuhatta*) rivillä 15. Vastausta arvioivassa ja lisätietoa antavassa vuorossaan opettaja myöntää oman tietonsa olevan useita vuosia vanhaa ja antaa siten oppilaille mahdollisuuden asiantuntijuuteen (r. 21–26).

Seuraavaksi opettaja siirtyy kysymykseen keskiajan Tukholman asukasluvusta. Hän sijoittaa kaupungin aikaan (1100–1200-l.), ja mainitsee kaupungin olleen suuri myös silloin (r. 27–32). Oppilaat antavat neljä erilaista arvausta ruotsiksi, aina sadasta tuhannesta viiteen tuhanteen asti. Sam osoittaa hämmästyksensä (r. 53) lähellä oikeaa olevan vastauksensa (*fem tusen*: viisi tuhatta) ollessa väärin. Samoin Ama ja toinen oppilas yllättyvät opettajan kertoessa Kööpenhaminan olleen Tukholmaa suurempi kaupunki (rivit 61 ja 64). Yllättyneet reaktiot kuvastavat, että oppilaat havaitsivat kontrastin ja suuren muutoksen eri aikakausien eli nykyajan ja keskiajan välillä. Myös pitkäkö kysymysvastaussykli kertoo odottamattomasta vastauksesta. Opettaja pukee kontrastin sanoiksi esimerkin lopussa olevassa vuorossaan, jossa hän vertaa oppilaiden koulukaupungin kokoa keskiajan suureen

kaupunkiin (r. 65–69). Onkin mahdollista, että oppilaille aiemmin tutun, ehkä jopa itsestään selvän käsitteen *suuri kaupunki* sisältö on muuttunut ja saanut uusia aikasidonnaisia merkityksiä.

Toinen esimerkki on tehtävälanteesta, jossa oppilaat määrittelevät opettajan kysymysten ja vihjeiden avustamina suullisesti erilaisia keskiajan kaupunkien ammatteja. Ennen ammattikäsitteiden selittämistä oppilaat ovat yhdistäneet älytaululla niiden suomen- ja ruotsinkieliset nimet pareiksi. Nimi-parit ovat näkyvillä myös sanan *yövahti* (ruots. *nattvakt*) määrittelemisen aikana. Käsitteitä siis lähestytään nimi edellä, mutta oppilaiden käsitykset ja tieto huomioiden. Sanoista ei tehdä muistiinpanoja. Esimerkki kuvaa hyvin tapaa, jolla opettaja lähestyy muitakin ammattikäsitteitä: mainitsee käsitteen nimen molemmilla kielillä, esittää siitä tekemistä kartoittavan *mitä se tekee - tai mikä on sen tehtävä* -kysymyksen (ks. r. 5), rohkaisee vastaamaan (r. 7) ja/tai antaa vihjeen (r. 10). Tässä esimerkissä kaikki aloitteen osat esiintyvät yhdessä. Vihjeessään opettaja viittaa historian tunneilla katsottuihin videoihin, joilla seikkailee Ahmed-niminen hahmo (ks. esimerkki 4), eli vihje perustuu oppilaille yhteiseen kokemukseen. Käsitteen ruotsinkielistä nimeä *nattvakt* (r. 4) lukuun ottamatta aloite on vain suomeksi.

Esimerkki 2. Yövahti – nattvakt (H1)

- 01 Opettaja: ne on hh niinniin (0.5) aika iso ryhmä siellä kaupungissa
 02 erilaisia käsityöammatteja
 03 (1.8)
 04 \nattvakt (.) yövahti
 05 mitä se tekee
 06 (0.5)
 KALLISTAA PÄÄTÄ OMALLE VASEMMALLEEN
 07 fvoi vähän arvataf
 08 Ama/Bror: ALKAVAT VIITATA
 09 (1.0)
 10 Opettaja: ja yhdessä niistä ahmedin videoista kerrottiin pikkusen <enemmänkin> °siitä° (0.3)
 11 ama
 12 (0.5)
 → Ama: nattvakten typ vaktare °>nånting på natten<°
 14 Opettaja: /aa
 15 han går runt
 HEILUTTAA SORMEAAAN, MUUTTAA ÄÄNENPAINOAN
 16 där under natten och det var e:n sak.
 18 Ama/Peter: VIITTAAVAT
 19 Opettaja: som är jätteviktigt han måste kolla och det har nånting att göra med elden
 20 (2.3)
 21 peter
 → Peter: nii ettei talo:t pala:
 23 (0.4)
 24 Opettaja: joo
 25 det var jätteviktigt under medeltiden eftersom det fanns ingen (0.4) <elektricitet?>
 26 (0.4) så det var elde h. (0.3)

- 27 KÄSILIIKE
runt o natt vakten.
OSOITTAÄ KÄSITTEEN NIMEÄ TAULULLA
- 28 det var kanske det viktigaste o kolla att det inte finns (0.5) typ (.) och det inte börja
bränna någonstans (0.5)
- 29 \tulipaloja varten
PYÖRITTÄÄ RANTEELLAAN YMPYRÄÄ
- 30 TOTTA kai varmaan muutenkin käveli ympäriinsä ja katto että
31 kaikki hyvin kaupungissa
32 mut erityisesti se tulipalon (.) vaara
HEILAUTTAA TOISEN KÄTENSÄ SIVULLE JA TAKAISIN
- 33 aika moni iso kaupunki on joskus (.) palanu
PITÄÄ KÄMMENIÄ VASTAKKAIN ETÄÄLLÄ TOISISTAAN, LÄHENTÄEN NIITÄ
- 34 ja siihe aikaan ku talot oli hyvill lähellä toisiaan. (0.4)
35 saatto olla tehty puusta.
PITÄÄ TOISTA KÄTTÄÄN PAIKALLAAN JA LIKUTTAA TOISTA IKÄÄN KUIN "TULTA LISÄTEN"
- 36 >ni se-< (0.4) tulipalo saatto levitä /tosi \nopeesti ja tuhota kokonaisen kaupungin

Oppilaat määrittelevät käsitteen kahdessa osassa. Ama vastaa ensin, jonka jälkeen Peter täydentää vastausta opettajan lisävihjeiden myötä. Ama toistaa käsitteen nimen lausumassaan kahdella tavalla: yhdyssanamuodossa ja hyödyntämällä yhdysosien itsenäistä merkitystä (r. 13). Käsitteen muoto yhdistyy Aman kielentämässä vastauksessa näkyvästi merkitykseen. Ama käyttää vastaavaa, melko analyttistä tekniikkaa merkityksen sanallistamiseen tai sen arvaamiseen muuallakin aineistossa. Sanan tarkkan merkityksen haparoivuudesta kertovat ilmaisut *typ* (tyyliin tai niinku) ja hiljaa lausuttu *nånting* (jotain). Samalla oppilas ikään kuin varaa tilaa täydennykselle. Opettaja hyväksyy Aman vastauksen dialogipartikkelilla *aa* ja nousevalla intonaatiolla, joka kertoo täydennyksen tarpeesta (ks. luku 3.1.1). Hän toistaa Aman sanat toisin ja antaa uuden vihjeen, jonka osana hän painottaa sanaa *en sak* ja käyttää hyväksi eleitä (r. 15–19; *och det var e:n sak*: ja oli yksi asia).

Erityisesti vihjeen loppu (*nånting att göra med elden*: jotain tekemistä tulen kanssa) saa useamman oppilaan viittaamaan. Peterin saama vastausvuoro rivillä 22 koostuu lyhyesti ja konkreettisesti yövahdin toiminnan syytä ja toisaalta seurausta kuvaavasta puhunnoksesta (*nii ettei talot pala*). Kielon avulla ilmaistu palamisen estäminen sanoittaa varoitoimenpiteen, johon opettaja on viitannut rivillä 19 (*måste kolla*: täytyy tarkistaa) ja *talot* toiminnan kohteeseen ja paikkaan. *nii* toimii vuoronalkuisena lausumapartikkelina, joka ohjaa lausumaa kohti vastausta (VISK § 811). *ettei*-konjunktioilla (VISK § 801) Peter kytkee edellisen keskustelun ja varsinkin opettajan vuoron osan (-- *han måste kolla*), jonka aikana hän on alkanut viitata, lausumaansa.

Opettajan palautevuoro koostuu vastauksen hyväksynnästä dialogipartikkelilla *joo*, minkä lisäksi opettaja perustelee yövahdin työn tärkeyttä aikaan ja miljööseen liittyvillä eroavaisuuksilla. Hän toistaa ydinasian molemmilla kielillä (r. 25–32), mutta tarkentaa selitystä suomeksi (r. 33–36). Esimerkissä kielellisesti huomionarvoista on myös, että Peter vastaa suomeksi sitä huolimatta, että edellinen

keskustelu on käyty ruotsiksi. Syinä saattaa olla, että Peter kohdentaa vastauksensa suomea hyvin hallitsevalle opettajalle ja suomi on oppilaalle itselleen vahva kieli (ks. esitiedot taulukossa 1). Bakerin (2011) mukaan vaihtamalla yhteiseen, molemmille vahvaan vähemmistökieleen voidaan esimerkiksi lyhentää sosiaalista etäisyyttä ja indikoida tietoa keskinäisistä rooleista, normeista, etnisistä identiteeteistä ja arvoista. Myös kaksikielinen koulukonteksti, jossa keskustelu käydään, saattaa vaikuttaa siihen, että Peter kokee ”luvallisiksi” käyttää suomea, vaikka opettaja puhuisi ruotsiksi. Perustelen ja todennan ilmiötä lisää luvussa 5.1.

Keskustelu ammattikäsitteestä *pyöveli* (ruotsiksi *bödeln*) on poikkeuksellinen verrattuna muihin käsitteistä käytäviin keskusteluihin aineistossani (esimerkki 3). Ensinnäkin opettaja tulkitsee Ninan puhuvan pyövelin sijaan hänen uhristaan eli kuolemaan tuomitusta, vaikkei Nina itse tee sitä täysin selväksi. Nina ottaa tulkinnan vastaan yhteisymmärryksessä, joten se on vuorovaikutuksen kannalta koherentti. Toiseksi Ama kuulee tai assosioi Ninan sanan *såg* ’näki’ sanana *sår* ’haava’ ja toistaa sen muodossa *såren* (r. 22), jolloin kielentää ikään kuin lisämerkityksen Ninan vastaukseen. Kolmanneksi opettaja epäröi ruotsinkielisen termin kanssa, mutta aloittaa lauseen ja esittää kysymyksen *hur kan man säga* ’miten se sanotaan’ (r. 37). Oppilaat tulkitsevat kysymyksen aitona kysymyksenä ja vastaavat siihen, samalla jatkaen opettajan lausetta (r. 28–30). Institutionaalinen vuorovaikutusjärjestys katkeaa hetkeksi ja vuorovaikutus muistuttaa arjen kysymystilannetta, jossa kysyjällä ei ole tiedossaan valmista vastausta.

Esimerkki 3. Bödeln – pyöveli (H1)

01		OSOITTAA RÅDMAN-SANAA	OSOITTAA PORMESTARI-SANAA TAULULTA
02	Opettaja:	eli rådmannen jako tuomioita ja pormestari	
		TEKEE KÄSILLÄ YMPYRÄN	
03		oli sen \koko kaupungin johdossa	
		OSOITTAA TAULULTA BÖDELN-SANAA	
04		.h BÖ:deln (0.3) liittyy vähän niihin tuomioihin	
05		pyöveli	
06		(0.8)	
07		ftiedätte mitä h£ ((hymyilee ja näyttää käsillä pyövelin kaulankatkaisijavälinettä kuvaavan liikkeen ylhäältä alas))	
08		(0.4)	
		KATSE KIERTÄÄ LUOKASSA	
09		mikä pyö[velin tehtävä oli	
10	Peter:	[(-) ÄÄNNÄHTÄÄ	
11		ta-	
12	Oppilas:	(-)	
		ESITTÄÄ UUDESTAAN YLHÄÄLTÄ ALAS SUUNTAUTUVAN LIIKKEEN	
13	Opettaja:	ja lite y- yxa (0.5) °£hur man säger£°	
14		nina	
15		(0.4)	
→	Nina:	mm hh	

- °aa det var dom som hade (oom)° ja dom som >hade en sån där< mössa:
 → så att dom inte såg
 19 (0.4)
 20 Opettaja: aa a=
 → Nina: =>(som hade den)< eller sån där möss[a
 → Ama: [så:ren
 23 Opettaja: ja det kunde vara att den som blev domat till- eller fick död straff (0.3)
 24 dom inte såg när dem kom
 25 >dom hade den mössan ((näyttää hupun vetämisliikkeen)) på hu:vud<
 26 och sen det var böd- \bodeln ((taas pyöveliliike)) (0.4) som hh (1.0)
 27 hur kan man säga (0.5)
 → hugger=
 → Kaisa: =dödade=
 → Sam: =>halsen<=
 31 Opettaja: dödade (0.5)
 32 hugge halsen=
 KÄSILIIKE OIKEALTA VASEMMALLE YLÄKAARESSA
 → Bror: =eller krossa [hjärne
 34 Opettaja: ((ei huomioi sanoin Brorin tekemää huomiota, katsoo Broriin hymyillen))
 35 [ja PYÖVELI (0.3)
 36 se oli semmone ammatti että (.)
 37 ihmiset vähän pelkäs sitä (.) pyöveliä
 38 eikä välttämättä halunnu olla sen kansat teke:misissä
 39 pyöveli saatto usein ollaj joku riko:llinen joka oli tuomittu siihen et sen täytyy olla
 pyövelinä
 40 Sam: ((kohahtaa))
 41 Opettaja: toimia
 42 ja ihmiset ei halunnu
 43 olla teke:misissä pyövelin kanssa et yleensä jos ne meni vaikka johonki ravintolaan
 niin
 44 kukaan ei halunnu mennä istuun (.) pyövelin kans(sa) (.)
 54 Oppilaat: ((kohahtelevat hieman))
 55 (1.2)
 56 Opettaja: ((jatkaa seuraavaan käsitteeseen))

Aloitteessaan (r. 4–9) opettaja mainitsee jälleen käsitteen nimen molemmilla kielillä, antaa erilaisia vihjeitä ja esittää tekemiskysymyksen. Vihjeessään hän kuvaa pyövelin toimintaa myös eleellä ja rohkaisee samanaikaisesti oppilaita vastaamaan yleistietoonsa perustuen (*tiedätte mitä*). Peter aloittaa puheenvuoron viittaamatta, muttei vie sitä loppuun (r. 10–11). Tämän jälkeen on puhetta pyövelin mestauskirveestä ja päähineestä (r. 12–13). Opettaja antaa puheenvuoron Ninalle. Nina korostaa vastauksessaan (r. 16–21) pyövelin tehtävän sijaan asustetta, päähinettä, jonka hän yhdistää pyöveliin. Toiseksi keskeistä vaikuttaa olevan myssyn tarkoituksen kielentäminen (*så att dom inte såg*: niin etteivät ne näe, r. 18). Sana *mössa* (päähine) ja sen funktio ovat vastauksessa ainoita selkeitä sanavaihtoehtoja, joita kohti Nina näyttää pyrkivän. Muutoin puheenvuorossaan hän käyttää epämääräisiä, yleisiä pronomini viittauksia päähineestä ja sen käyttäjästä (*sån där, den, dom som hade, dom*: sellainen, se, ne joilla oli, ne). Ne eivät suoranaisesti tarkenna, kenestä Nina oikeastaan puhuu, vaikka juuri

tarkentamiseen viittauksilla varmasti pyritään. Toisaalta Ninan ilmaisema näkemisen estäminen voi sisältää implisiittistä tietoa pyövelin tehtävästä eli tappamisesta.

Opettaja tulkitsee aluksi (r. 23–25), että Nina viittaa *dom*-pronomiinilla mestattavaan (*den som blev domat till eller fick död straff*) ja selittää seikkaperäisemmin näkemättömyyden syyn ja vasta sen jälkeen (r. 26) pyövelin osuuden temporaalisella ilmauksella *och sen 'ja sitten'* (*det var böd- bödeln som: se oli pyö- pyöveli joka*). Seuraa kysymys: *hur kan man säga – hugger –* (miten se sanotaan – viiltää –). Kysymyksen ympärillä pidetyt tauot ja uloshengitys kertovat epäröinnistä oikean termin suhteen. Kaksi oppilasta, Kaisa ja Sam vastaavat kysymykseen, mutta eri tavoin (r. 29–30). Sam jatkaa opettajan lausetta substantiivilla *halsen* (viiltää **kaula**), mutta Kaisa vastaa omin sanoin synonyymillä *dödade* (tappoi). Opettajan esittäessä kysymyksen kohdentamatta sitä erikseen kenellekään, siihen voi tarttua useampi oppilas ja vastausta voidaan rakentaa yhdessä (ks. Lehtimaja 2012: 106–107; Ruuskanen 2007: 99–102). Opettaja hyväksyy molemmat vaihtoehdot oikeina toistamalla ne, vaikka kumpikaan oppilaista ei ole viitannut. Vasta opettajan toiston jälkeen Bror lisää kolmannen vaihtoehdon, jolla kuvaa tappamistapaa (käännös: tai murskata aivot), r. 33. Opettaja ei kuitenkaan enää kommentoi vastausta, vaan reagoi siihen hymyilemällä Brorille. Bror antaa vastauksensa mahdollisesti opettajan näkökulmasta joko liian myöhään, tai se on opettajan selittämään pyövelin päätehtävään nähden liian tarkkaa tietoa. Brorin, siinä missä Samin ja Kaisankin, kielentäminen silti osoittaa aiheen pohdintaa ja hyvää käsitystä pyövelin tehtävästä.

Pyöveli on ammattikäsitteistä ainoa, jonka sosiaalinen asema nostetaan esiin (r. 35–44). Opettaja käy sen läpi vain suomeksi, kun taas pyövelin tehtävästä on puhuttu ainoastaan ruotsiksi. Oppilaiden vastattua opettaja kertoo muiden ihmisten huonosta suhtautumisesta pyöveliin, mikä johtui pyövelin rikollisesta taustasta. Hän valottaa hyljeksittyä asemaa esimerkiksi ravintolaan menemisestä. Kuten kaikkia ammattikäsitteitä, myös pyöveliä käsitellään oppilaiden oppikirjassa ja myöhemmin tunnilla oppilaiden itsenäisesti tekemissä kirjan tehtävissä. Ravintolaesimerkki liittyy yhteen tehtävistä. Opettajan omat valinnat ammattikäsitteiden sisällöistä perustuvatkin hyvin paljon oppikirjan sisältöön. Näin keskustelu tuo sekä uusia näkökulmia että toimii johdantona tulevalle tehtävälle. Keskustelussa oppilaiden reaktiot viestivät silti pyövelin aseman olevan oppilaita kiinnostava tieto (ks. r. 40 ja 54).

Esimerkin 4 aktiviteetissa oppilaat saavat käsitteestä erilaisia nimivaihtoehtoja, joiden väliltä he arvaavat (taulukko 4: esittelytapa 3). Käsite itsessään on keskiaikaan liittyvä esine, joka esitellään historian tunnilla katsotun videon lopuksi. Oppilaille toisin sanoen tarjotaan tietoa tarkoitteesta sekä mahdollisesta termistä, ja heidän arvattavakseen jää vähintään, mikä termeistä vastaa tarkoitetta (ks. käsitekolmio luvussa 2.3.1). Videon aiheena on ollut keskiajan hygienia ja vaihtoehtoina ovat korvanpuhdistin (*öronpetare*), kynä (*penna*) ja vyönsolki (*byxspänne*). Vaihtoehdot kerrotaan samalla, kun niitä havainnollistetaan liikkuvalla ja pysäytetyillä kuvilla. Opettajan sijaan vaihtoehdot esittelee

videon kertoja (r. 1–10), minkä jälkeen hän pysäyttää nauhan ja pitää gallupin oppilaille. Video on ruotsinkielinen ruotsinkielisillä tekstityksillä, joten opettajan kysymykset mahdollistavat vaihtoehtojen suomentamisen. Opettaja suomentaakin ensimmäisen kysymyksen (*öronpetare – korvanpuhdistin*) mutta ei esimerkiksi kolmatta, jonka ruotsinkielinen nimi jää myös kesken ja toistamatta kummallakaan kielellä (r. 48: *byx- hhh*). Uloshengityksistä, puheen katkoksista ja epäröivästä lausumisestaan päätellen opettaja vaikuttaa joutuvan itsekin palauttamaan mieleensä vaihtoehtojen nimiä, jotka eivät ole nykykielessä tavallisia (r. 48, 39–40). Ensimmäistä kysymystä lukuun ottamatta keskustelu käydään kokonaan ruotsiksi.

Esimerkki 4. Keskiaikainen esine (H1)

- 01 Kertoja: ja vad (0.4)
 02 är den ö:ronpetare ((samalla videota lapsesta keskiaikaisessa miljöössä, jonka korvaa puhdistetaan, kuva jää taustalle))
 03 Kaisa: °mmne°
 04 Ama: iu
 05 (2.0)
 06 Kertoja: är den penna: ((samalla videota kirjoittamisesta, kuva jää taustalle))
 → Peter: °neei h°
 08 inte penna ((itseksseen))
 09 (5.0)
 10 Kertoja: eller (.) är det byx/spänne; ((videota narusta kiedottuna housujen päälle, kuva jää taustalle))
 11 Opettaja: ((pysäyttää nauhan niin, että kuvat jäävät taustalle))
 12 (1.2)
 13 Bror: VIITTA
 14 Opettaja: mikä-
 15 kuka äänestää ykköstä (.) öronpetare
 ((1 rivi poistettu))
 OSOITTAA KORVAANSA ((ikään kuin puhdistaisi sitä))
 17 Opettaja: korvan (.) puh[distin
 18 Oppilas: [jag vet
 ((13 riviä poistettu))
 ((luokassa on jonkin verran puheensorinaa))
 32 Opettaja: men VEM RÖSTER nummer ett
 33 Oppilas: (-)
 34 (0.5)
 35 Opettaja: ni kan gissa
 36 nummer ett
 37 ((mm. Kaisa viittaa, muita viittaavia vasemmalla puolella luokkaa ei näy videolla))
 → Ama: nej ((pohtii vielä))
 PYÖRITTÄÄ KORVAN YMPÄRILTÄ SORMELLA, KATSOO LUOKAN VASEMMALLE PUOLELLE HYMYLLEN
 39 Opettaja: ö:romm hh (0.7)
 KATSOO OIKEALLE, VASEN KÄSI ON RINNALLA JA LASKEE SAMALLA SORMILLAAN VASTANNEITA
 40 °petare°
 → Ama: jag gissar på det
 42 Opettaja: nummer två

- 43 SANOESSAAN PIIRTÄÄ ILMAAN, KIERTÄVÄ KATSE LUOKKAAN
penna
(ei viittaajia)
- 44 (1.8)
NOSTAA KOLME SORMEA
- 45 Opettaja: och tre h
46 ((monia käsiä nousee, mm. Brorin ja Peterin))
ASETTAA KÄDET LANTIOILLE KUVAAMAAN VYÖTÄ JA VETÄÄ KÄDET SIVUILLE
- 47 den här (0.8)
KÄÄNTÄÄ KATSEENSA JO TIETOKONEESEENSA PÄIN JA ON LAITTAMASSA VIDEOTA PÄÄLLE
- 48 byx- hhh
(suurin osa äänestää vaihtoehtoja 1 ja 3)
- Bror: \Elle nej jag tror n[ummer två jag glömde [jag °(-)° nummer två
→ Kaisa: [jag röstar på både ett och tre
- 51 Opettaja: [ja-
NAPSAUTTAA VIDEON PÄÄLLE
- 52 vi kollar (.) va säger ahmed och [va °e svar°
→ Peter: [ja tror inte att det är två
- 54 Kertoja: nå /ahmed (0.4) vad säger du då?
55 Ahmed: okei jag vet vad det är för nåt (.)
56 det är en ö:ronpetare. (0.7)
57 nej jag skojar bara
ASETTAA ESINEEN KIINNI VYÖHÖNSÄ
- 58 man ser ju klart och tydligt (.) det är en beltspenne
59 så var det fixat
60 ((lopputekstien ja -musiikin soidessa alkaa pieni puheensorina))
- 61 Peter: det är samma som oss
62 Bror: nu kommer (--)
63 (4.8)
64 det e helt spännande (--)
65 (2.5)
66 Kaisa: men jag röstade på både ettan och trean

Esimerkin 1 tavoin opettajan aloitteen kysymysmuoto (tässä: *kuka, vem*) ja verbi *äänestää, röster* rajaavat odotetun vastauksen lyhyeksi (r. 15 ja 32). Koska kyse on äänestyksestä, preferoituna vastauksena on pelkkä viittaaminen (tai viittaamatta jättäminen), josta opettaja saa laskettua eniten ääniä saaneen vaihtoehdon. Juuri siksi onkin kiinnostavaa, miten aktiivisesti oppilaat käyttävät kieltä viittaamisen ohessa ja viittaamisesta päättämiseen. Useampi oppilas sanoittaa valitsemisprosessiaan eri tavoin. Yhteistä niille on jonkinikäisen epävarmuuden ja arvaamisen osoittaminen, joko verbillä (Peter, Ama, Bror: *att tro 'luulla', att gissa 'arvata'*), äänneillä (Peter: *neei h*, jossa loppuhenkäys ja vokaalin venytys kuvaavat mahdollista epäröintiä) tai poikkeamalla säännöistä (Kaisa).

Peterin kielessä näkyy tietyn vastauksen poissulkeminen: hän kommentoi jo videon kertojan esittelemää kynävaihtoehtoa vastaamalla kieltävästi ja toistamalla vaihtoehdon nimen (r. 7). Sama menettely toistuu myöhemmin opettajan kerättyä äänestystuloksen (r. 53). Myös Ama on poissulke-
massa vaihtoehtoa *korvanpuhdistin* rivillä 38 (*nej*) mutta vaihtaakin mielipiteensä hetken mietittyään

toteamalla rivillä 41: *jag gissar på det* (minä arvaan sitä). Vaihtamisen kielentäminen ilmentää paitsi epäröintiä vaihtoehtojen välillä, myös päätöksentekoa eli valintaa. Etenkin ensimmäisen vaihtoehdon kohdalla päätös on tehtävä nopeasti, jolloin kielentäminen voi olla tehokas keino lukita päätös. Bror niin ikään kielentää vaihtamisprosessin mutta vasta kaikkien vaihtoehtojen jälkeen (r. 49). Myös hän käyttää vaihtamiseen kieltosanaa ja epäröintiverbiä luulla (*elle nej jag tror*) ja lisäksi muista poiketen verbiä *att glömma* 'unohtaa': *jag glömde jag (-) nummer två* (unohdin, minä (-) numeroa kaksi). Bror saattaa ilmaista unohdusta selityksenä normia rikkovalle vaihdolleen, koska vaihtoehdot on jo kerrottu ja varsinainen uudelleenäänestäminen jo myöhäistä. Ajatteluprosessin, ei siis vain äänestämisen, kannalta Bror kuitenkin osoittaa kielentämisellään pohtineensa asioita uudelleen.

Myös Kaisa kulkee valintaprosessin sanoittamisen kannalta omia polkujaan: hän ilmoittaa äänestävänsä yhden vaihtoehdon sijaan kahta (r. 50), jolloin hän nostaa todennäköisyyksiään oikeaan vastaukseen mutta samalla välttyy tekemästä lopullista valintaa. Tässä tapauksessa hän huomaa sen olleen ongelmallista: Peterin verratessa vastaustaan videolta katsottuun vastaukseen (r. 61) Kaisa toteaa, että on äänestänyt kahta vaihtoehtoa. Kaisan vuoron alussa on (r. 66) kontrastiivinen eli vastakkaisuutta ilmaiseva sana *men* 'mutta' (Koivisto 2011: 127; VISK §1101), joka viittaa hänen huomavaan, että vertaaminen vaatii valinnan tekemisen. *men*-sanana käyttö vuoronalkuisena poikkeaa sen konjunktioikäytöstä, ja sitä kutsutaan tällöin lausumapartikkeliksi. Se kuuluu lisääviin lausumapartikkeleihin, jotka kytkevät edeltäviä lausumia omaan tai toisen puhujan lausumaan tai vuoroon ja osoittavat, millä tavoin seuraava ilmaus liittyy meneillään olevaan puheeseen. (VISK § 801, § 803.)

Media on pääkäsite molemmilla aineistoni suomen tunneilla. Opettaja lähestyy käsitettä kysymällä oppilailta heidän käsityksiään ja tietojaan sanasta. Itse kysymyksen opettaja muotoilee avoimeksi *tarkoittaa*-verbin avulla: *mitä tarkoittaa media* (r. 7). Kysymysmuoto sallii monenlaisia vastauksia eli on kognitiivisesti haastavampi kuin edellä historian tunnilta esittämäni suljetut, tarkkaan rajatut kysymykset (*mitä tekee, kuka, kuinka paljon* jne.). Myös toinen muotoilu rivillä 14 on avoin: *mutta mikä on media*. Kysymyksiä pyritään konkretisoimaan sitomalla sana tekstuaalisiin käyttöyhteyksiin. Ensimmäinen käyttöesimerkki liittyy opetustilanteeseen (r. 6: kirjan *otsikko mediamyrskyt*) ja toinen on opettajan oletuksen mukaan oppilaille mahdollisesti tuttu (r. 10: *sosiaalinen media*). *Sosiaalinen media* on myös *median* alakäsite eli osa sanan käsitteverkostoa, jolla toisten käsitteiden merkityksiä voidaan valottaa (Saario 2012: 109).

Esimerkki 5. Media (S1)

- 01 Opettaja: nii sen takia me ei mennä järjestyksessä vaan
HEILAUTTAA SORMEA VASEMMALTA OIKEALLE
02 >me katotaan< aihealueem mukaan

- 03 (0.5)
- 04 Nina: mä: en kestä
- 05 (0.4)
- 06 Opettaja: /siellä otsikkona om <mediamyrskyt>
KATSOO LUOKAN OIKEALLE PUOLELLE JA RYPISTÄÄ KASVOJAAN
- 07 mitä tarkoittaa media
- 08 (1.4)
- Sam: in[ternet
KÄÄNTÄÄ KATSEENSA VASEMPAAN
- 10 Opettaja: [joku on ehkä joskus kuullu sosiaalisesta medi:asta
- 11 ((kynä putoaa lattialle))
- 12 Opettaja: tai va[stat-
KATSOO SAMIIN PÄIN JA PUDOTTAA KYNÄN
- Bror: [°måste göra nånting med (-)°
KATSOO OIKEALLE BRORIN SUUNTAAN JA RYPISTÄÄ TAAS KASVOJAAN
- 14 Opettaja: mutta mikä on media
- Ama: meedia ((ruotsinkielinen ääntö))
KATSOO AMAAN
- 16 Opettaja: m[eedia
OPETTAJA KÄÄNTÄÄ KATSEENSA BRORIIN PÄIN
- Bror: [INTERNET
- 18 Opettaja: se on sama oikeestaan
KÄÄNTÄÄ KATSEENSA OIKEALLE PUOLELLE LUOKKAA
- 19 ruotsiksi niin
RYPISTÄÄ TAAS KASVOJAAN JA KATSOO PETERIIN
- 20 mi[tä se tarkoittaa
- 21 Sam: VIITTA
- 22 ((Brorin kynä pudonnut ja hän kurottelee sitä jalallaan))
- Peter: [mediamarkt
- 24 Oppilas: untermidt
- 25 Opettaja: jos puhutaan mediasta
- 26 Bror: VIITTA
- 27 Opettaja: bror
- 28 Peter: °schig'(l)°=
KUROTTELEE SAMALLA JALALLAAN KYNÄÄ
- Bror: =alltså internet typ e sån här energi: typ °(-)°
- 30 Opettaja: NYÖKKÄÄ
- 31 internet kuuluu
- 32 Ama: VIITTA ((opettaja huomaa sen))
- 33 Opettaja: se on yksi
- 34 media
- 35 (0.8)
- 36 Ama: KATSOO ULOS, LOPETTA VIITTAAMISEN
- 37 Opettaja: alue tai semmonen mistä voi mistä hh yksi h yksi media on internetti (.)
- 38 mikä amalla oli
- 39 Ama: °mm° (vad)
- 40 Opettaja: m[ikä on media
- Ama: [jag har inget
- >aj just då aa<=
- 43 Opettaja: =mm
LAITTA SAMALLA KIRJAA PÄÄN TAAKSE
- Ama: det är typ saker så man kan chatta typ på internet
NYÖKÄYTTÄÄ PÄÄTÄ

- 45 Opettaja: joo.
 46 internetissä on.
 47 siis internet on yksi media (0.3)
 48 \lä[hde missä-
 49 Sam: [(-)
 50 Ama: ((laittaa kirjan levottomasti pään taakse välillä, katsoo kameraan))
 51 Opettaja: ja sen sisältä löytyy vielä erillaisia puhutaan esm sosiaalisista medioista niinkun
 vaikka feisbuuk tai instagram missä
 52 ollaan <so^siaalisesti> eli
 PIIRTÄÄ SORMELLA ILMAAN YMPYRÄN
 53 yhteisesti käytetään mediaa

Esimerkissä on merkillepantavaa paitsi käsitteen kielentäminen, myös opettaja-oppilasvuorovaikutus. Oppilaat nimittäin kielentävät *media*-sanaa paljon enemmän kuin opettaja huomioi vastauksia. Syynä ohitetuille vastauksille näyttävät olevan institutionaaliset vuorovaikutuskäytännöt. Kun opettajan aloite alkaa riviltä 6, ensimmäinen puheenvuoro annetaan vasta rivillä 27. Tällä välillä opettaja huomioi vain Aman viittaamatta esitetyn vastauksen (r. 15) eli ruotsiksi äännetyn sanan *media*. Muut vastauksista esitetään päällekkäin opettajan puheen kanssa. Opettaja toistaa reaktiovuorossaan (r. 16, 18–19) Aman vastauksen ja kertoo sanan olevan sama ruotsiksi. Jatkoksi hän muotoilee aloitteensa kolmannen kerran hieman edellisten kysymysten tapaan (r. 20, 25). Ohitetut kommentit sisältävät silti relevanttia tietoa: Sam kielentää alakäsitteen *internet* (r. 9) ja Bror suhteen siihen (*måste göra nånting med (-) internet*: täytyy liittyä jotenkin (-) internetiin, r. 13 ja 17). Peter taas käyttää sanaa ruotsalaisen yrityksen nimessä (*mediamarkt*, r. 23), kielentäen niin uuden kontekstiyhteyden. Kleemola (2007) on todennut opettajan muotoilevan kysymyksiään, koska odottaa lisää viittaajia. Myös aineistoni opettaja näyttää odottavan oppilaiden pyyntöä puheenvuoroon – ja puhumista häiritsemättä toisen puheenvuoroa. Samalla puhuminen opettajan päälle voi jättää hyvänkin kielentämisen kuulematta huoneessa olijoilta.

Rivillä 29 Bror saa ensimmäisen virallisen vastausvuoron ja avaa *media*-käsitettä uudelleen alakäsitteen *internet* avulla. Hän sijoittaa sen yleisempään luokkaan *energi* 'energia'. Esimerkiksi prototyypisten määritelmien ominaisuutena on vastaavantyyppinen luokittelu (ks. Saario 2012: 106). Edellä Bror on ilmaissut *media*-käsitteen suhteen *internetiin* toisin, joten hän on saattanut kehittää vastaustaan eteenpäin. Täytesanat *alltså, typ, sån här* (siis, niinku, tällainen) viittaavat Brorin hakevan vastausta sitä tuottaessaan. Opettaja poimii Brorin vastauksesta vain sanan *internet*, jonka hän tarkentaa kuuluvan *media*-käsitteen alaisuuteen (r. 31–37). Koska opettaja tai muut osallistujat eivät kommentoi Brorin vastauksen loppuosaa, keskustelusta ei selviä, mitä Bror on tarkoittanut luokitellessaan internetiä kategoriolla *energi*. Tarkennus saattaa tulla vuoron loppuksi, mutta sanoja ei kuulu videolla eikä välttämättä osallistujillekaan, koska Bror lausuu ne hiljaa ja pulpetin alle kurotellessaan.

Ama saa mahdollisuuden täydentää käsitteen sisältöä. Hän on viitannut mutta laskenut kätensä opettajan puheen aikana alas. Vastausvuoron saadessaan hän ei heti muista, mitä oli sanomassa, ja opettaja toistaa kysymyksen *mikä on media* (r. 40). Ama jatkaa aiempaa keskustelua esimerkiksi internetissä puhumisesta, chattaamisesta (r. 44): *man kan chatta typ på internet* (voidaan chatata esim. internetissä). Samalla hän havainnollistaa sanoittamaansa hyvin yleispätevää käsiteluookkaa *saker* (asioita). Jos Brorin kielentämä luokka *energi typ* oli epäselvä, luokka *saker* on niin yleinen, että ilman esimerkkiä se ei rajaisi *mediaa* juurikaan. Sanan määrittelemisen esimerkkien avulla on kuitenkin todettu olevan tyypillistä jopa varhaisaikuisuudessa (Pajunen ym. 2016). Yhteenvetona *media*-käsitteestä voisi sanoa, että sen merkitykset vaikuttavat oppilaiden ajatuksissa liittyvän vahvasti alakäsitteeseen *internet*, jopa samaistuvan siihen (ks. Samin vastaus r. 9). Pääkäsitettä *media* käsitellään myöhemmin oppitunnilla myös muista näkökulmista, mutta opettaja määrittelee sen itse.

Seuraavissa esimerkeissä (6 ja 7) on kyse samasta aktiviteetista, jossa määritellään suomenkielisiä sanoja tai ilmaisuja. Opettaja on valinnut viisi sanaa tai fraasia ääneen lukemastaan oppikirjan kappaleesta. Kaikki niistä eivät liity mediaan, joten opettaja mainitsee ainoastaan niiden tekstiyhteyden, ei yhteyttä tiettyyn temaattiseen tekijään. Myös kielentämiskeskustelut erosivat toisistaan lähes sanakohtaisesti. Osallistujien määritelmien perusteella niitä yhdistää silti jonkinlainen polysemia.

Esimerkki 6. Olla pyörällä päästä (S1)

- 01 Peter: jaa pullistanu hh he he ((Brorille))
- 02 Sam: NAURAA MYÖS
- 03 Opettaja: MITÄ TARKOTTAA olla <pyörällä päästä>
TEKEE PULLISTELULIIKKEEN HAUIKSELLAAN
- 04 Sam: [bror (-) macka här
OSOITTA PYÖRIVIN SORMILLA PÄÄTÄÄN
- 05 Opettaja: onko sillon £polkupyörä päässä£.
- Ama: PYÖRITTÄÄ PÄÄTÄÄN
- 06 VIITTA EPÄVARMASTI
- 07 Opettaja: mitä tarkoittaa pyörällä päästä
- 08 Oppilas: (-)
- 09 Opettaja: (-)
((3 riviä poistettu))
- Oppilas: kännissä
- 14 Opettaja: mitä tarkoittaa jos joku on <pyörällä> päästä
- Oppilas: kännissä:
((Peter ja Kaisa tutkivat Peterin kelloa hetken))
- 16 Oppilas: (-)
((Joni juttelee Peterille toiselle puolelle huonetta))
((3 riviä poistettu))
- 20 Opettaja: ALKAA PYÖRITTÄÄ YLÄVARTALOAAN HITAASTI YMPYRÄLIIKKEESSÄ
((2 riviä poistettu))
- 23 Opettaja: jos joku on pyörällä päästä se vois näyttää vähän tältä
[OPETTAJA JATKAA LIIKETTÄ

tule eikä kyllin moni oppilas viittaa, opettaja demonstroii sanonnan sisältöä liikkeen avulla, viittamalla suoraan liikkeeseensä, r. 23: *se vois näyttää vähän tältä*.

Opettajan demonstraation myötä Ama alkaa viitata. Vastausvuorollaan Ama osoittaa aluksi olevansa epävarma vastauksesta (*ja e inte säkert men typ: en ole varma mutta niinkun*, r. 41). Hän määrittelee sanonnan ruotsiksi sanalla *yr* (mahdollisia käännöksiä 'huimausta tunteva', 'pyöräyttää', 'tokkurassa'). Sanaa voisi luonnehtia synonyymiksi tai fyysistä oloa kuvaavaksi käännökseksi. Opettaja hyväksyy ja avaa vastauksen suomeksi sekä tarkentaa sanonnan fyysisiä ja henkisiä merkityksiä. Oppilaan vastaus on täydentänyt keskustelua ruotsinkielisellä vastineella, kun taas opettaja on käsitellyt aihetta suomeksi. Käännös ja Aman reaktio esimerkin alussa (r. 5) kielentävät opettajan esittämän kysymyksen *onko silloin polkupyörä päässä* olleen tahallisen harhaanjohtava, sillä kyse on idiomista, jonka osien yksittäiset merkitykset ('pyörä', 'pää') eroavat niiden yhdessä muodostamasta uudeltaisesta merkityksestä (Nenonen 2002). Niinpä Ama ilmaisee hallitsevansa idiomaattista ja kuvallista tietoa, mutta ilmaisutavoista idiomien kielellä eli suomeksi ei saada tietoa.

Bror ilmaisee ja assosioi esimerkin aikana kolme kertaa kuvallisen ääntelyn eli imitatiivin *kukkuu kukkuu* (ks. Jääskeläinen 2013), joka toisinaan liitetään pyörimisliikkeeseen, erityisesti pyörtymiseen. Bror aloittaa ääntelyn kuitenkin aina samanaikaisesti opettajan vuoron kanssa tai yleisen hälyn aikaan (r. 24, 44, 54), jolloin opettaja ei kuule tai vastaanota sitä oppilaan toivomalla tavalla, keskustelua rikastuttavana, merkityksellisenä tietona asiasta. Bror pyrkii silti tulemaan kuulluksi toiston avulla ja eksplisiittisimmin johtolauseella *elle ja sa 'tai mä sanoin'* (r. 54).

Määriteltävä ilmaisu esimerkissä 7 on *sukeltaa nettiin*. Erityispiirteitä oppilaiden vastauksissa ovat: he soveltavat käsitteen osia omaperäisen kokonaisuuden rakentamiseen, rakentavat vastausta yhdessä toisen oppilaan kanssa (Joni ja Sam: r. 36–39) sekä käyttävät monia eri havainnollistamiskeinoja samassa vastauksessa (Bror: r. 41–44). Tilanteen alussa tunnelma on erittäin levoton. Oppilaat käyvät keskinäisiä keskusteluitaan, huvittavat toisiaan ja odottavat jo ruokataukoa. Siksi ensimmäisestä kysymyksestä *mitä tarkoittaa kun ihminen sukeltaa nettiin* (r. 1) kuluu 35 riviä, ennen kuin opettaja saa ensimmäisen vastauksen kysymykseensä. Opettajan kannustettua ja patistettua oppilaita keskittymään, toistettua kysymyksensä muutamia kertoja ja artikuloitua ilmaisun (r. 34) valtaosa oppilaista siirtää pikkuhiljaa huomion tehtävään. Oppimisen kannalta on tärkeää, että luokkahuoneen ilmapiiri on luottavainen ja oppilaat huomioiva. Ilmapiiriä tukee, että opettaja antaa tilaa ja ymmärrystä keskeytyksille, kuten oppilaiden kysymyksille (ks. r. 5), ja erilaisille tunteille, mutta pyrkii myös aktiivisesti palauttamaan työrauhan ja kantaa siten vastuuta oppimistilanteen jatkumisesta. (ks. Kauppinen 2013: 34; Tainio 2007a: 37).

Esimerkki 7. Sukeltaa nettiin (S1)

- 01 Opettaja: mitä tarkoittaa kun ihminen <sukeltaa> nettiin
((2 riviä poistettu))
- 04 Opettaja: hei ((tulee rauhoittelemaan Samia))
- 05 Nina: @NÄ:r@ er det mat
((2 riviä poistettu))
- 08 Opettaja: kaksitoista. (.)
- 09 niinku °joka päivä°
- 10 Nina: ja men vi har mycke minuter kvar
- 11 Peter: MITTAA VIIVOTTIMELLA HAUISTAAN
- 12 Joni: he he he ((nauraa Peterille))
KÄÄNTYY NINAA KOHTI
- 13 Sam: TWENTi minutes [mai frend
KATSOO PETERIÄ
>HEI< (1.0)
- 14 Opettaja: vi:elä keskittymistä
- 15 mitä tarkoittaa jos joku sukeltaa nettiin
- 16 ((2 riviä poistettu))
- 19 Ama: VIITTA
((6 riviä poistettu))
- 26 Opettaja: MENE PETERIN LUO
KÄÄNTÄÄ HÄNET PÖYTÄÄNSÄ PÄIN
- 27 °hei° (0.8)
- 28 hetken aikaa keskittymistä
- 29 (0.6) KÄÄNTYY TAKAISIN KAIKKIA OPPILAITA KOHTI
- 30 mitä tarkoittaa jos joku sukeltaa nettiin
((3 riviä poistettu))
- 34 Opettaja: <sukeltaa> nettiin ((artikuloiden))
- 35 ((Ama ja Bror viittaavat))
JONI MAKAA ALUKSI PULPETIL- OPETTAJA KATSOO JONIIN, JONI NOUSEE ISTUMA-ASENTOON
LAAN JA ALKAA PUHUA JA KATSOO SIELTÄ OPETTAJAA
- Joni: >man tar s' sin dator [o går dy(ka) ner och kom- [går in<
- Sam: [surfar KATSOO JONIIN JA KÄÄNTYY TAKAISIN
KATSOO JONIIN
- [o surfa[r
- Joni: [°surfar in-° ((nyökkää Sa-
mille))
- 40 Opettaja: [NYÖKKÄÄ VIITTAAVAAN BRORIIN
bror
- Bror: että pelaa niin kauan että o:n unohtunu kelloa ja sit vaa
- pelaa pelaa pelaa
- ei ikinä lopu
- ja[a (-)
- 45 Opettaja: [joo'o
- 46 Oppilas: (--)
- 47 Opettaja: joo menee ja oikeen sukeltaa sinne ((tekee sukellusta kuvaavan liikkeen))
- 48 ei siis fyysisesti
NÄYTTÄÄ UINTILIIKKEEN
- 49 ei lähde fuimaan£
- 50 Joku: NAURAHATAA
- 51 Opettaja: £nettiin vaan£

	PANEE KÄMMENET KORVIEN TASOLLE "VASTAKKAIN" ETÄÄLLE TOISISTAAN
52	on
	HEILAUTTAA KÄDET TÄSSÄ ASENNOSSA ETEEN-TAAKSE
53	niin kiinni siinä tietokoneessa
	OSOITTA A BRORIIN
54	tai pelissä (0.3)
	TYÖNTÄÄ KÄSIÄ JA PÄÄTÄ ETEENPÄIN KUIN SUKELTAISI
55	että suke[Itaa
56	Peter: [joni
57	Opettaja: ihan niinku (.) bror (.) sano
58	Peter: [sukella(t) sä (x:ssä) koko: aja:n
59	Opettaja: [nina OSOITTA NINAA
60	Nina: °(--)
61	Ama: KÄÄNTYY NINAAN PÄIN
→	Joni: >sukellaksä< jääkiekossa
63	Peter: /joo
64	mä: sukellaj jääkiekossa
65	Joni: ((heiluttelee päätään ironisesti "hyvän vitsin" merkiksi))
66	Peter: HEILUTTAA MYÖS PÄÄTÄÄN

Pian sen jälkeen, kun opettaja on artikuloinut sanonnan (r. 34), Joni vastaa puhuen nopeasti ja aluksi pulpetillaan maaten, kuin puhuen itsekseen. Jonin vastauksen alku koostuu kolmesta *o(ch)*-konjunktioilla yhdistetystä lausumasta, ikään kuin tapahtumaketjusta. Ketjun ensimmäisessä osassa Joni sanoittaa oman tietokoneen 'ottamisen' (*man tar s' sin dator*), toisessa sukeltamaan menon (*o går dyka ner*) ja kolmannessa sisään menon tai tulon (*och kom- går in*). Pöällekkäin ensimmäisen osan kanssa Sam tuottaa sukeltamiselle läheisen verbin *surfar* 'surffaa'. Kun Joni jatkaa puhettaan, Sam toistaa verbin mutta lisää sen eteen Jonin käyttämän rinnakkaiskonjunktin *o(ch)*. Joni ottaa Samin huomion vastaan ja korjaa lausumansa viimeisen *går in* -finiittiverbin verbillä *surfar in* 'surffaa sisään' (r. 36 ja 39). Opettaja ei kommentoi poikien ilman lupaa esittämiä puheenvuoroja. Sen sijaan oppilaiden yhteistyö – eli toisen ilmaisujen toistaminen ja käyttäminen osana omaa ilmaisua – kertoo, että heillä on jonkinlainen yhteisymmärrys ilmaisun merkityksistä, joita he myös rakentavat puhetilanteessa. Vastauksissa on piirteitä niin sanotusta "toisesta tarinasta", jossa vuorovaikutuksen osallistuja liittyy omaan ilmaisuunsa elementtejä edellisen puhujan kerronnasta ja joka on tutkimuksissa nähty mahdollisena merkinä tilanteisesta oppimisesta (Kauppinen 2013: 22–23; Niemi 2013).

Samin kielentämä sana *att surfa* on monimerkityksinen: Kielitoimiston sanakirjan mukaan *surffata* on synonyymi sanasta *purjelautaila*, ja kielikuvana se tarkoittaa *selaila verkkosivuja (ilman päämäärää)*, esimerkkinä: *surffata internetissä*. Vedessä tapahtuvana toimintana *surffata* kuuluu siis samaan merkitysverkkoon *sukeltaa*-verbin kanssa ja metaforisesti internetin kanssa. Sen sijaan Jonin vastauksen sisältö on jopa korostetun konkreettinen. Hän erottaa sanonnan muodosta sen kaksi osaa ja kielentää *netin* konkreettisen lähikäsitteen *dator* 'tietokone' ja käyttää sen kanssa ruotsinkielistä

sukeltaa-verbiä (*dyka ner*). Lisäksi hän soveltaa osien merkityksiä (Samin avulla) uudeksi yhdistelmäksi muun muassa verbien *att gå in* 'mennä sisään' ja *att surfa in* välityksellä, jotka korostavat konkreettista toimintaa. Näin Joni on käyttänyt osien lähimerkityksiä ja käännöksiä omaäänisen kokonaisuuden muodostamiseen.

Joni on saattanut toisaalta leikkiä vastauksessaan sanonnan kuvallisilla merkityksillä eli käyttää ylikonkreettisuutta ironian välineenä. Tällöin metaforinen merkitys olisi niin selvä, että sen osia olisi mahdollista rikkoa humoristisessa mielessä. Jonin eleet eivät yksiselitteisesti kerro tästä hänen vastauksensa aikana, mutta esimerkin lopussa olevassa Peterin ja Jonin välisessä sivukeskustelussa on viitteitä ironiasta. Pojat yhdistelevät *sukeltaa*-verbiä erilaisiin yhteyksiin, ja Joni kysyy Peteriltä, sukeltaako tämä jääkiekossa (r. 62). Peter vastaa myöntävästi ja Joni reagoi tekonauraen eli heiluttamalla vartaloaan ikään kuin nauraisi. Reaktio nähdäkseni kielii, että metaforinen ymmärrys on jo ensimmäisen vastauksen aikana ollut hyvää.

Tilanteessa Ama ja Bror ovat ainoita, jotka ovat viitanneet. Opettaja antaa vastausvuoron Brorille (r. 40). Vastaus koostuu *että*-lausumapartikkelilla alkavasta esimerkistä, jossa ei kuitenkaan ilmaista tekijää (0-persoona *pelaa*). Lausumanalkuinen *että*-partikkeli merkitsee Brorin seuraavaksi kertomat asiat opettajan kysymysvuoroa selittäväksi parafrasiksi (vrt. VISK § 803, § 1032; Koivisto 2011: 102). Bror kielentää puheenvuorossaan useita kuvallista toimintaa havainnollistavia piirteitä: yksityiskohdan (*niin kauan, että on unohtunu kelloa*), ajallista ja muuta tapahtumien jaksotusta (*ja sit, ja(a)*) sekä liioittelua ja tiivistelmän toiminnasta (*ei ikinä lopu*). Hän myös toistaa kolme kertaa peräkkäin verbin *pelaa*. Toisto toimii itsessään ilmaisun tehokeinona ja havainnollistaa jatkuvuutta.

Tässä esimerkissä oppilaan suomen kielessä näkyy ruotsin kielen vaikututusta ääntämisessä, verbimuodoissa ja/tai objektin sijamuodossa. Bror kuvaa ajantajun kadottamista sanomalla: *on unohtunu kelloa*, joka suomen kieliopin mukaisesti ilmaistaisiin 'on unohtunu(t)/unohtanu(t) **katsoa** kelloa' tai mahdollisesti yksilön puhekielessä 'on unohtanu kellon'. Erityisesti objektin sijamuodot tuottavat monille ruotsinsuomalaisille ongelmia (Ilmasti 22; Janulf 1998) ja olisi loogista, että samoista ongelmista johtuen intransitiiviverbi 'unohtua' ja transitiviverbi 'unohtaa' voisivat nopeasti tuotettavassa puheessa sekoittua. Toisaalta Brorin puheessa on muissakin aineiston tilanteissa havaittavissa jonkin verbin puuttumista, joten rakenteesta saattaa puuttua infinitiivi *katsoa* tms., jolloin objektin sija olisi oikein (vrt. Ilmasti 2006: 68). Opettaja ei puutu Brorin vastauksen muotoseikkoihin, vaan osoittaa tämän havainneen sanan kuvallisen merkityksen. Lisäksi opettaja erottelee palautevuorossaan eksplisiittisesti *sukeltaa nettiin* -ilmauksen konkreettisen ja kuvallisen merkityksen (r. 47–57).

Esimerkissä 8 on puhe *mainos*-käsitteestä. Käsite oletetaan riittävän tutuksi, koska opettaja on määritellyt sen itse julkisessa opetuksessa vain lyhyellä pääkäsite *mediaan* rinnastetulla parafrasilla

(*yksi median tyyppi*). Toisaalta opettaja mainitsee vain käsitteen suomenkielisen nimen, mikä osoitetaan Kaisalle vieraaksi (ks. r. 5) ja vaikeuttaa itsenäisen mainostehtävän aloittamista. Kaisa viittaa opettajaa apuun. Esimerkissä opettaja ja Peter auttavat Kaisaa käsitteen kanssa tämän pulpetin luona.

Esimerkki 8. Kaisa ja opettaja, mainos (S1)

- 01 Peter: °mikä se mun mainoslause on° ((hiljaa itsekseen))
MENE VIITTAAVAN KAISAN LUO JA POLVISTUU HÄNEN VIEREENSÄ
- 02 Opettaja: hei (5.0)
- 03 tiedätkö mikä om mainos
- 04 (0.8)
- Kaisa: [PUDISTAA PÄÄTÄÄN
- 06 Peter: [osta MUUTTA AÄNTÄÄN, KATSOO KIRJAA
- 07 Opettaja: peter kerro k[aisalle mikä on mainos
- 08 Peter: [superrrr >pesu<
- mainos
- 10 Opettaja: mitä se on
- Peter: se on
- /mainos=
- 13 Opettaja: =mikä se on ruotsiksi (.)
KATSO KAISAAN
- Peter: reklam
- 15 Opettaja: reklam
- 16 Peter: KÄÄNTYY NOPESTI TAKAISIN TEHTÄVÄNSÄ PARIIN
- Kaisa: ahaa just joo=
- 18 Opettaja: =eli sun [täytyy tehdäm main[os
- 19 Peter: [ossta [hh ossda
(0.5)
- 20 Opettaja: [tässä (.) /ekalla sivulla[/suunnitellaan ((osoittaa tehtäväkirjan kohtaa))
- 21 Peter: [osta osta [osta
osshta
- 22 Opettaja: så här [du planerar
- 23 Peter: [osshta
- 24 Opettaja: ja tähän teh[dään se mainos
- 25 Peter: [’ssshta ((jatkaa tätä kauemmin itsekseen))
- 26 Opettaja: lopu:ksi? (.)
- 27 sä voit vali:[ta
- 28 Kaisa: [får man rita det på här
- 29 Opettaja: joo.
- 30 sä voit its[e keksiä jos (.) <sä et halua> (.)
- Kaisa: [(pitsa)
- 32 Opettaja: tai sä voit tehdä pitsa (.)
- 33 mainos
- 34 eli pitsa on se aihe mistä sä teet

Opettaja esittää Kaisalle kysymyksen *mainos*-käsitteestä (r. 3). Kysymys on tietoa kartoittava *tiedätkö*-kysymys, johon Kaisa vastaa pään pudistuksella. Samaan aikaan Peter pohtii ääneen itsekseen omaa tehtäväänsä. Opettaja keskeyttää Peterin pyytämällä tätä kertomaan Kaisalle mainoksesta

(epäsuora esitys: r. 7). Peter toistaa sanan *mainos*, jonka jälkeen opettaja tarkentaa alkuperäistä lausumaansa esittämällä suoran kysymyksen (*mitä se on*). Peter ei avaa mainoksen sisältöä vaan toistaa substantiivin *mainos*, nyt kopulalauseen osana (r. 11–12: *se on mainos*) ja lausuen sanan *mainos* korkealla, kysyvällä intonaatiolla. Toisto ja intonaatio voivat kertoa käsitteen sisältöjen olevan Peterille itsestään selviä, jolloin opettajan kysymys voi tuntua kummalliselta. Useinhan selitystä vaativissa käsitteissä tai sanoissa on jotain uutta tai selitykselle luodaan tarve, merkitysjännite (ks. luku 2.3.4). Opettaja vaihtaa nyt kysymysmuotoilua ja kysyy Peteriltä sanan ruotsinkielistä käännöstä. Peter tuottaa tiiviisti vain käännöksen *reklam* (r. 14), kääntyy tehtävänsä puoleen ja alkaa pohtia taas ääneen mainoslausestaan. Opettaja toistaa käännöksen ja Kaisa osoittaa nyt tietävänsä, mistä puhutaan (r. 17). Opettaja kertoo tehtävänä olevan mainoksen tekeminen (r. 18).

Kaisan ongelma on selvästi vain kielellinen, koska käännös edistää Kaisan ajatteluprosessia aiheesta välittömästi. Kaisa aloittaa suunnittelun jo opettajan ohjeistuksen aikaan: hän tekee kysymysaloitteita (r. 28: *får man rita det på här*: saako sen piirtää tähän) ja aihe-ehdotuksen (r. 31: *pitsa*), jolloin hänestä tulee vastaanottajan sijaan aktiivinen osallistuja ja aloitteentekijä (ks. luku 4.2). Samantyyppistä toimintaa on nähtävissä läpi koko mainostehtävän: Kaisa keksii mainokseensa jonkin uuden asian ja kysyy opettajalta tai toiselta oppilaalta sen suomenkielistä käännöstä. Sen jälkeen hän tekee aktiivisesti ehdotuksia, pohdintoja ja kysymyksiä sisällöstä (ks. esimerkin 26 loppupuoli). Mainostehtävää en käsittele tässä työssä avainsanojen johdannonomaista avaamista enempiä, koska siinä yhtä avainsanaa on aikaa työstää kokonaisen tunnin verran, ja tehtävä tehdään yksin tai pareittain.

4.1.2 Yhteenveto

Jaoin taulukossa 4 eri sanat esittelytapoihin sen mukaan, esittelikö opettaja sanan nimi, nimivaihtoehdot vai sisältö edellä. Oppilaat kielensivät nimilähtöisiä sanoja (esittelytapa 1) vastauksina: sanan tai sanontojen erillisin merkityksin, täydentäen tai tarkentaen edellistä vastausta ohjattuna tai spontaanisti, synonyymein, lähisanoin ja ala- ja yläkäsittein, käännöksin, parafraasein, samaa merkityskenttää hyödyntävin assosiaatioin (mm. imitatiivi), luokittelemaan pyrkivällä määrittelyllä, sanaan sisältyvän yksityiskohdan avulla (mm. ulkonäkö) ja esimerkein. Lisäksi sanoja käytettiin kontekstuaalisesti, toistettiin tai niistä tehtiin sanahakuja. Nimivaihtoehdot koskevissa (esittelytapa 3) vastauksissa kielennettiin valintaprosessia eri tavoin, esimerkiksi viittaamalla omaan ajattelutoimintaan ja kieltoisanoin. Sisällöstä käsin esitellyistä sanoista (esittelytapa 2) ei kielennetty vastauksia.

Opettaja ohjasi kysymyksenasetteluin ja vihjein sanojen konkreettisten ja tilanteisten merkitysten käsittelyä. Myös hyvin yksinkertaisiin kysymyksiin perustuneet kysymys-vastaussyklit johtivat parhaimmillaan uusiin havaintoihin, käsitysten laajentumiseen ja ennen kaikkea osallistivat useita

oppilaita. Kysymys-vastaussekvensseissä oli tyypillistä, että oppilaat kielensivät yksityiskohtia tai konkreettisia seikkoja ja opettaja toi palautteessaan mukaan laajemman kontekstin tai sanoitti merkityksen yleisemmin. Opettaja myös teki merkitysten eroavaisuuksia (mm. aikakausissa) näkyviksi oppilasta useammin ja esitti oppilaan vastausvuoron sisältöjä eri kielellä, millä oppilas oli niitä esittänyt. Toisaalta oppilaat osoittivat ymmärrystä kuvallisten ja konkreettisten merkitysten eroista implisiitisti: esimerkiksi kielentämällä vain kuvallisen merkityksen, leikkien kuvallisen ja konkreettisen merkityksen eroilla ironisesti sekä tiivistämällä moniosaisen idiomien merkityksen yhteen sanaan. Brorin ja Aman vastauksissa näkyi myös abstraktimman luokittelun piirteitä. Abstrakteimmat, pisimmät ja monipuolisimmat vastaukset annettiin opettajan avoimiksi muotoilemiin kysymyksiin.

Yleinen piirre vastauksissa oli, että oppilaat kielensivät eri syistä ja eri tavoin (mm. kognitioon viittaamalla ja täytesanoihin) epärointiä ja epävarmuutta. Myös opettaja osoitti toisinaan kielellistä epävarmuutta hakien ruotsinkielisiä sanoja. Useimmin kielennettyjä sisältöpiirteitä olivat toimijuus, yleisesti tai tiettyyn henkilöön liitettynä, määrä tai tila (henkinen tai fyysinen) ja konkreettinen syy tai seuraus. Osa oppilaista sanoitti ajallista etenemistä. Vastauksissa oli silti paljon sana-, tehtävä-, oppiaine- ja yksilökohtaisia eroja. Esimerkiksi avainsanojen kuvallisia merkityksiä kielennettiin vain suomen tuntien sanastotehtävässä, kun taas muissa sanoissa keskityttiin konkreettiseen puoleen. *Media*-käsitteestä oppilaat jakoivat yhteisen ymmärryksen internetin liittymisestä merkitykseen. Kaksikielisinä kielentämisen resursseina oppilaat käyttivät kulttuurisia sanan käyttöyhteyksiä ja sanojen käännöksiä.

Suurinta osaa avainsanoista määritteli useampi kuin yksi oppilas. Opettaja otti oppilaiden vastaukset osaksi keskustelua, jos vastaus noudatti institutionaalisia vuorovaikutuskäytäntöjä, kuten vastausluvan saamista. Toisinaan järjestyksen rikkominen, kiire, agendan kannalta epärelevantti kielentäminen tai muu syy kuitenkin jätti oppilaan mielenkiintoisenkin kielentämisen vaille jatkokäsittelyä.

4.2 Avainsanojen kielentäminen oppilaan aloitteesta

Tässä analyysiluvussa tarkastelen oppilaiden omia aloitteita avainsanojen kielentämiseksi. Samalla selkeytyy entistä paremmin, millaiset seikat sanoissa ovat oppilaille merkityksellisiä. Aloitteina pidän oppilaiden pyytämiä puheenvuoroja tilanteissa, joissa opettaja ei varsinaisesti kysy mitään sekä omaaloitteisia vuoroja, jotka oppilas esittää saamatta puheenvuoroa. Muutamasta avainsanasta (*sosiaalinen media, pullistelija, vouhottaa, keskiaikaiset soittimet*) tehtiin aloitteita, jotka erottuivat teemoiltaan ja käsittelyvaiheiltaan eri osuuksiksi, jolloin jaoin sanaa koskevat aloitteet tilannejaksoiksi kes-

kustelunanalyysin periaattein. Esimerkiksi sana *pullistelija* sisältää jopa neljä eri aloitejaksoa: aloituskeskustelu (esimerkki 9), oppilaan 1. kokemus sanasta, metaforinen pullistelija (esimerkki 10), oppilaan 2. kokemus sanasta (esimerkki 11). Yli puolet oppilaiden aloitteista sijoittui kustakin sanasta käydyn keskustelun loppupuoliskolle eli reagoi edeltävään keskusteluun sanan merkityksistä. Jos sanasta oli annettu havainnollistava kuva, aloitteet reagoivat myös kuviin tai pelkästään niihin. Tietyt oppilaat (Kaisa, Nina ja Ama) reagoivat aloitteillaan myös suomen kieleen keskustelun kielenä.

Suurimpaan osaan aloitteista osallistui useampia oppilaita. Aloitteita, jopa samaa aloitetta, rakennettiin sisällöllisesti ja kielellisesti monin eri tavoin, mitä oppilaiden yhteistyö rikasti ja monipuolisti entisestään. Oppilaat liittyivät toistensa aloitteisiin erilaisin jatkopohdinnoin, toistoin, soveltaen niitä omaan käyttöön, nauraen tai ironisoiden niitä tai vastaamalla toisen oppilaan kysymykseen, joka on alun perin esitetty opettajalle. Oppilaat osoittivat näin eri tavoin yhteisymmärrystä, jaettuja kokemuksia tai päinvastoin erimielisyyttä toistensa kanssa. Olen jakanut aloitteet alalukuihin sen mukaan, osallistuiko niihin yksi vai useampi oppilas. Seuraavaksi havainnollistan sitä, millaisia seikkoja oppilaat käsitelivät avainsanoista yhdessä (4.2.1) ja millaisia erikseen (4.2.2).

4.2.1 Oppilaan kielentämisaloiite kutsuna kielentämään

Esimerkissä 9 oppilaiden aloitteiden alkusysäyksenä on sanasta huvittuminen. Puhe on suunnattu pääosin toisille oppilaille, mutta samalla oppilaat kommentoivat opettajan toimintaa. Opettaja vastavuoroisesti kommentoi heidän toimintaansa. Esimerkin sana *pullistelija* määritellään ensimmäisenä suomen tunnin sanastotehtävässä (ks. esimerkit 6–7). Ennen tehtävää opettaja on lukenut kirjan kappaleen elokuvatahti Puntti Hurmarinnasta, josta toimittajat tekevät uutisen paikallislehteen. Kappaleessa Hurmarintaa on kuvattu *pullistelija*-sanalla. Koska tehtävää vasta aloitetaan, opettaja esittelee sen aluksi hyvin lyhyesti: *siellä oli muutamia sanoja* (r. 1). Hän kirjoittaa kaikki tehtävän sanat tussitaululle, samalla lausuen kaksi ensimmäistä ääneen (r. 6 ja 12). Tavallisesti aineistossani pelkkä avainsanan kuuleminen ja lukeminen ei aiheuta oppilaissa vastaavaa määrää reaktioita. Yleisempää se on, jos sanaa on havainnollistettu jotenkin, kuten kuvin. Reaktioihin voi liittyä *pullistelija*-sanan konkreettisuus ja affektiivisuus, joka korostuu, kun sana nostetaan esiin sellaisenaan, koska sanan mainitseminen luetun tekstin yhteydessä ei herättänyt oppilaissa näkyvää mielenkiintoa.

Esimerkki 9. Pullistelija, johdanto (S1)

- 01 Opettaja: siellä oli muutamia [sanoja MENE TUSSITAUULLLE KYNÄN KANSSA JA ALKAA KIRJOITTA
 02 Peter/Kaisa: ((naurahtavat))
 → Joni: [peter

- 04 Peter: KATSOO JONIIN PÄIN HUPUN ALTA
 05 (1.6)
 06 Opettaja: <pullistelija> ((lausuu samalla kun kirjoittaa))
 07 (1.5)
 08 Joni: hehehe
 09 Oppilaat: hehehehhe
 10 Oppilas: (-)
 11 Oppilaat: LISÄÄ NAURUA
 12 Opettaja: olla pyörällä päästään.= ((kirjoittaessaan))
 13 Oppilaat: =NAURU JATKUU
 → Peter: sam om pullistelija hh KATSOO HUPUNSA ALTA SAMIA
 → Joni: peter peter peter
 16 Peter: KATSOO JONIA NOPEASTI
 → £pullistelija olla pyörällä päästää£ hhh ((naurahtaan))
 18 Peter: KÄÄNTYY TAKAISIN TAULUA KOHTI (3.5)
 → pu(r)i: staja=
 20 Opettaja: =ei ole pulistaja ((edelleen taululla, kasvot tauluun päin))
 21 Oppilaat: NAURUA
 22 (5.8)
 → Sam: pur:istaja
 24 (7.0)
 LÄHTEE KÄVELEMÄÄN PÖYTÄNSÄ ETEEN
 25 Opettaja: mitä tarkoittaa pullistelija (0.4)
 26 minkälainen se on

Ensimmäinen varsinainen sanallinen aloite alkaa riviltä 3, kun Joni kutsuu Peteriä nimeltä ja Peter reagoi siihen tuijottamalla Jonia huppunsa alta. Opettaja on tällöin vasta aloittamassa kirjoittamista. Opettajan lausuttua ja kirjoitettua ensimmäisen sanan, *pullistelija*, Joni alkaa nauraa, samoin useampi muu oppilas. Toisen sanan *olla pyörällä päästään* kohdalla nauru jatkuu ja yltyy. Seuraavaksi Peter käyttää sanaa lauseyhteydessä muodostaakseen konkreettisen lähiesimerkin: *Sam om pullistelija hh* (r. 14). Hän käyttää siinä *pullistelija*-sanaa humoristisesti ja luo katsekontaktin kopulalauseensa subjektiin, Samiin. Joni pyrkii kommentoimaan Peterin sanallistamaa ajatusta ja saamaan Peterin huomion kutsumalla häntä nimellä toistamiseen. Huomion saatuaan Joni toistaa opettajan lausumat sanat Peterille, joka ei kuitenkaan vastaa vaan kääntää kasvonsa eteenpäin.

Seuraavaksi Peter toistaa *pullistelija*-sanan virheellisessä muodossa, ikään kuin hakien sanaa: *pu(r)i:staja*. Opettaja antaa palautetta muodon oikeellisuudesta, joskin lausumalla *r:n l:nä* (*ei ole pulistaja*, r. 19). Vaikka oppilaat ovat keskustelleet keskenään, opettaja arvioi muotoa, kuitenkin korjaamatta sitä. Myös Sam toistaa sanan *puristaja*-muodossa jonkin ajan kuluttua opettajan arviosta. Muotojen hakeminen ja toistaminen antaa ymmärtää, ettei sana ole täysin tuttu tai yleinen kyseisessä muodossaan. Silti naurureaktio on niin voimakas, että sana epäilemättä tuottaa oppilaissa jonkinlaisia assosiaatioita ja aktivoi aiempaa tietoa. Myös *puristaja* voi olla joko muodon haku tai assosiaatio.

Tilanne jatkuu opettajan kysymyksillä sanan sisällöstä ja siten opettajajohtoisena, kysymys-vastaus-palaute-sekvenssinä (ks. r. 25–26). Keskustelu kuuluu lukuun 4.1. Siinä Peterin muodostamalla lauseella *Sam on pullistelija* on tärkeä merkitys, ja opettaja suo oppilaille mahdollisuuden avata ja laajentaa ymmärrystään esimerkin ja sanan muiden konkreettisten (lihasten jännittämistä koskevien) merkitysten suhteen. Keskustelu jatkuu tämän jälkeen taas oppilaiden aloitteina, joita käsittelen esimerkeissä 10 ja 11.

Esimerkissä 10 on yhteensä kolme erilaista aloitteentekosykliä (r. 13–14; r. 29–33 ja r. 41–49). Niistä ensimmäinen liittyy keskusteluun *pullistelija*-sanankonkreettisuudesta, ja muut kaksi määrittelevät sanan metaforista sisältöä. Kaksi ensimmäistä ovat väitelausemuotoisia ja viimeinen muodostuu varmistavasta kysymyksestä sekä siihen reagoineista. Aloitteentekosykliä tarkoitetaan vuoroja, joissa yhden oppilaan aloitteeseen liittyy mukaan spontaanisti myös muita oppilaita, eli se toimii joillekin oppilaista kutsuna osallistumiseen (vrt. esimerkki 7, jossa oppilaat muodostavat vastauksen yhdessä). Lehtimaja (2012: 179–191) on todennut tällaisten rinnakkaiskeskustelujen syntymisen olevan toistuva piirre S2-vuorovaikutuksessa. Ensimmäisen aloitteentekijän vuoro yleisesti kohdistetaan opettajalle, mutta siihen reagoikin opettajan lisäksi tai sijaan toinen oppilas. Aloitejatkajan vuoro kohdistetaan rinnakkaiskeskusteluissa nimenomaan toiselle oppilaille, ei yhteiseen keskusteluun. Yleisesti aineistossani oppilaiden sosiaaliset tyylit ja roolit (ks. Bergroth & Björklund 2013: 100–102; Tainio 2007a: 51–52) vaikuttivat siihen, miten hanakasti he kommentoivat toisen puhetta. Osa oppilaista osallistui herkemmin viittaamatta ja osa piti oma-aloitteiset vuorot minimissä.

Sam tekee riveillä 13–14 aloitteen, joka kommentoi opettajan selitystä ja demonstraatiota pullistelusta lihasten pullistamisena ja niiden näyttämisenä. Sam on jo ennen esimerkissä näkyvää keskustelua ottanut itselleen niin sanotun ”pullistelijan roolin”. Opettaja ja oppilaat ovat käyttäneet keskustelun pohjana Peterin esimerkkiä *Sam on pullistelija* (ks. esimerkki 10), jonka jälkeen Sam on kommentoinut erilaisia arvauksia pullistelun merkityksestä liittämällä ne itseensä. Tässä esimerkissä näkyvä aloite (ja aloitteet) kuvaa hyvin Samin kyseistä tapaa kielentää keskustelussa esiin nousevia merkityksiä. Sam aloittaa sanomalla (r. 13): *jag gör sån* ’minä teen näin’, toistaa opettajan tekemän hausliikkeen ja täydentää ilmaisuaan sanoin *jag visar inte* ’minä en näytä’ (r. 14). Hän liittää siis opettajan sanat ja kehollisen liikkeen itseensä. ”Roolin” ottamista edustaa, että Sam ei etäännyttä kommenttiaan millään tavalla, kuten käyttämällä mennyttä aikamuotoa tai konditionaalia (’jos olisin pullistelija, niin’). Päinvastoin hän sanoittaa ajatuksensa *jag*-subjektilla, preesens-aikamuotoa käyttäen (*gör, visar inte*) ja viitaten tekoon, joka juuri on mainittu ominaiseksi avainsanalle. Aikaa ja tilaa ei tarinoiden tapaan kuvitella (’ikään kuin se olisi’ tai ’kun se oli’), vaan ne tuodaan draaman keinoin paikan päälle (se on’) (Daniel 2012: 134). Lisäksi rivillä 6 Sam on ilmehtinyt kasvoilleen irvistyksen,

joka usein on kehonrakentajilla ja kuntosalilla painoja nostavilla ihmisillä. Näin Sam demonstroi lisämerkityksiä, joita lihasten pumppaamiseen liitetään, ja osoittaa tietämystään aiheesta.

Erotan demonstraation muusta havainnollistamisesta siten, että siihen liittyy jotain toiminnallista (kuten draama) tai esimerkiksi videolta osoitettavaa liikkuvaa kuvaa. Saario (2012: 103–104; 107–108) esittelee erilaisia tapoja oppia käsitteitä. Arkikäsitteitä opitaan useimmiten kokemuksista käsin. *Pullistelija*-sanan spontaani määrittely esimerkein, liikkeen, kehon ja ilmeiden avulla viittaa juuri tällaiseen arjesta ja kokemuksista tutun perusmerkityksen havaitsemiseen. Humoristiset tulkinnat taas saattavat viitata sanan kompleksisemmin paikannettaviin sivumerkityksiin. Seuraavaksi käsittelem keskustelua sanan monimerkityksisyydestä.

Esimerkki 10. Demonstroitu ja metaforinen pullistelu (S1)

- 01 Opettaja: joo KATSOO POIKIIN PÄIN JA OSOITTAÄ HEITÄ SORMELLA RAUHOITTUMAAN (1.0)
 02 tää (.)
NÄYTTÄÄ MOLEMMIN KÄSIN HAUISLIIKKEEN
- 03 yleensä- voidaan puhua
 04 >siis< pullistelijasta et semmonen joka: näyttää liha:ksia
- 05 Joni: NAURAHTAA JA KATSOO PETERIIN
 → Sam: ILMEHTII KASVOILLA ”PULLISTELUILMEEN” SUUPIELET ALASPÄIN JA TEKEE HAUISLIIKKEEN
VETÄÄ TOISELLA KÄDELLÄ HAUISLIIKKEEN LOPPUUN ASTI
- 07 Opettaja: paljon eli pu:llistaa
KÄDET LAAJENTUMISEN MERKIKSI
- 08 sen lihaksia
 09 et ne tulee iso:iksi
 ((3 riviä poistettu))
- Sam: jag gör sån TEKEE HAUISLIIKKEEN
 → jag visar inte
- 15 Opettaja: aa a ((Samille))
 ((5 riviä poistettu))
LEVITTÄÄ KÄSIÄ
- 21 Opettaja: VOI MYÖS sanoa että joku (.) pullistelee (.)
PITÄÄ MOLEMPIA KÄSIÄÄN IKÄÄN KUIN VAAKAKUPPEINA EDESSÄÄN
- 22 ei nyt lihaksia vaan niinkun ylipäätä le:uhkii HEILUTTAA KÄMMENIÄ VARTALON EDESSÄ TAAKSE-
ETEEN
- 23 on (0.4)
HEILUTTELEE KÄSIÄ
- 24 on tosi (.) £hhhhh£
 25 >sillee niinku< ylpeenä
 26 kehu:skelee (0.4)
LIKUTTELEE PÄÄTÄ SIVUILLE
- 27 pullistelee että
PYÖRITTÄÄ KÄSIÄ YMPYRÄSSÄ EDESSÄÄN
- 28 pullistelee saavutuksillaan eli kehuu omia saavutuksiaan=
 → Sam: =@jag åt en MACKA i går@
 → Peter: °he he° @hyvä: [peter@
- 31 Opettaja: MENEÄ SAMIN LUO
 → [MINÄ söi[n (.) leivän eilen

- Peter: [@h: yvä: @
- 34 Opettaja: (ku) se oli niin iso leipä että kukaam muu ei ois jaksanu nii isoo leipää
 35 ISTUU TAKAISIN PÖYDÄLLE syödä ja mä olen kaikkein (.)
 36 kaikkein >paras leivänsyöjä<
- 37 Ama: NAURAHTAA HIHAANSA ((opettajan vuorolle))
 TAAS KÄDET SIVULLE JA PYÖRITTÄÄ KYYNÄRVARZIA YMPYRÄLIIKKEESSÄ
- 38 Opettaja: voi pullistella siis (.)
 TYÖNTÄÄ KÄDET ETEENPÄIN
- 39 \sanoilla (1.5)
 40 OSOITTA AMAAN, JOKA VIITTA
- Ama: betyder det typ skryta [på svenska=
- 42 Bror: [KATSOO AMAA JA ALKAA VIITATA
- Sam: KÄÄNTYY AMAAN =>jag skrytar<
 ((kuuluu puhetta takaa))
- Peter: @JA:G@= ((muuttaa ääntään leuhkivaksi))
 OSOITTA AMAA HYMYILLEN
- 45 Opettaja: =£sanotko-£
- 46 hei KATSOO BRORIN SUUNTAAN, JOKA VIITTA ((sanat tarkoitettu Peterille))
- 47 Peter: KATSOO TAKANAAN OLEVAA KELLOA
- 48 Opettaja: nyt en kuullu ama (.)
- Ama: betyder de:t typ att skryta °men [det var så där°
 KURTISTAA KULMIA JA NYÖKKÄÄ
 [aa skryta (.) det är
- 50 Opettaja:
- 51 Sam: ja det var det var jo sån
- 52 Opettaja: joo KATSOO SAMIIN
- 53 semmone niinku diivailla
 PYÖRITTÄÄ PÄÄTÄÄN
- 54 pullistella (.)
 NÄYTTÄÄ HAUISTA
- 55 /TAI SIT se voi olla ihan oikeesti niinku pullistella konkreettisesti
 56 muskeleita

Opettaja täydentää sanan konkreettista merkitystä metaforisin merkityksin (r. 21–28). Hän ilmaisee erilaisia synonyymejä tai parafraaseja (*leuhkii, ylpeenä kehuskelee, pullistelee saavutuksillaan, kehuu*), vastakohtaisuutta *ei-vaan*-rakenteella (r. 21–22: *pullistelee ei nyt lihaksia vaan*) ja toistaa tiettyjä sanoja (*pullistella, kehua, saavutukset*). Toisto saattaa tehostaa kielenoppimista ja tukea ymmärtämistä (Suni 2008: 95–96, 127–129, 200). Selitys vaikuttaa osin spontaanilta, sillä opettaja hakee sanojaan (*niinkun, on on tosi hhhhh sillee niinku*). Sanojen hakujaksot ja niiden aikaiset tauot antavat myös oppilaiden ajatuksille aikaa kehittyä.

Seuraavan aloitteensa Sam tekee juuri opettajan sanahaun jälkeen (r. 29). Hän esittää sen imperfektimuodossa mutta subjektina on edelleen *jag* 'minä': *jag åt en MACKA i går* (minä söin LEIVÄN eilen). Äkkiseltään vaikuttaa, että Sam kertoisi lyhyen kokemuksen eilisestään, ja saattaa kertoakin, mutta kontekstitekijät antavat syyn katsoa tilannetta laajemmin. Sam aloittaa puheenvuoronsa sen jälkeen, kun opettaja on puhunut saavutuksilla pullistelusta, ja saavutuksista usein kerrotaan juuri mennessä aikamuodossa. Sam kielentää leivänsyönnistä kertovan esimerkin, mutta korostaa siinä

sanaa *macka* (leipä), kuin kehuisi leivän syömistä. Hänen sanansa vastaanotetaan nimenomaan keuhmisen demonstraationa ja siitä kertovana esimerkkinä. Peter reagoi Samin lausumaan nauraen ja alkaa toimia Samin tapaan itseään kehuen, r. 30 ja 33: *hyvä: peter hy:vä:*. Näin Peter toistaa Samin ”keuhmistoimintoa”, tulkitsee sitä ja edellistä keskustelua ja soveltaa tietoa omin sanoin uuteen käyttöön.

Opettaja ottaa Samin aloitteen osaksi opetuskeskustelua ja omaa demonstraatiotaan. Hän toistaa Samin kommentin suomeksi mutta korostaakin leivän sijaan pronominia *minä*. Opettaja jatkaa lausetta perustelemalla, miksi oli hienoa syödä kyseinen leipä, minkä jälkeen hän kokoaa esimerkin viestin superlatiivi-ilmaisulla: -- *ja mä olen kaikkein paras leivänsyöjä* (r. 35–36). Näin opettaja huomioi oppilaan äänen ja ajatukset sanasta monelta kannalta: hän toistaa niitä eri kielellä ja vahvistaa ja selventää niiden merkitystä omin lisäyksin. Samin lauseen merkitykset tulevat opettajan tuella käsitellyiksi suomeksi eli sanan alkuperäiskielellä. Lopuksi opettaja koostaa vielä eri demonstraatioiden näyttämän merkityksen eksplisiittisesti: *voi pullistella siis sanoilla* (r. 38–39).

Viimeinen esimerkin 10 aloitteista on Aman kysymys, r. 41: *betyder det typ skryta på svenska* (tarkoittaako se niinkun kehua ruotsiksi). Ama on saanut vastausvuoron viittaamalla. Hän on edellä reagoinut opettajan demonstraatioon (r. 37), minkä vuoksi kysymyksen voisi tulkita ymmärtämisen varmistukseksi. Jo Aman tarjoama käänös viittaa, että hän on ymmärtänyt asian sisällön tietyllä tavalla. Aloite on aineistossani ainoa, jossa oppilas kysyy käänöstä tarjoamalla valmiin ehdotuksen.

Ennen kuin opettaja ehtii vastata Amalle, Sam kääntyy Amaan päin ja sanoo välittömästi Aman vuoron loputtua preesensissä (r. 43): *jag skrytar* (minä kerskailen/kehun). Tätä seuraa Peterin soraääninen vastaus, jonka hän esittää vitsikkääksi muunnetulla äänellä (r. 44): *JA:G (MINÄPÄS)*. Samin ja Peterin kommentit noudattavat tismalleen sitä kaavaa, minkä kuvasin rivien 29–33 aloitteista. Sam kommentoi edellä puhuttua asiaa demonstroivasti *jag*-persoonapronominin välityksellä ja Peter toistaa osan Samin vuorosta. Tällä kertaa yhteistä osaa on käytännössä kaikki: pronomini *jag* ja *att skryta*-verbi, jonka Peter ilmaisee elliptisesti ja äänenvoimakkuuden ja -laadun muutoksin. Vasta Peterin kommentin jälkeen opettaja vastaa Amalle mutta pyytääkin tätä toistamaan vuoronsa, koska ei ole kuullut sitä. Ama toistaa vuoronsa lähes alkuperäisessä muodossa mutta mainitsee saaneensa jo vastauksen (r. 49): *men det var så där* (mutta se oli noin). Samin reaktio *jag skrytar* on näin ollen riittänyt Amalle varmistukseksi. Ama aloittaa loppupuheenvuoronsa ristiriitaa ilmaisevalla *men*-konnektorilla, mutta laskee äänenvoimakkuuttaan sen alkaessa. Opettaja kuitenkin varmistaa Aman ehdotuksen olevan sopiva käänös ja koostaa lopuksi (r. 53–56) *pullistelija*-sanan konkreettisen ja metaforisen merkityksen eron.

Esimerkki 11 jatkuu suoraan esimerkistä 10. Siinä Bror käyttää verbimuotoa *pullistaa* kertoessaan (mahdollisesta) kokemuksestaan. Bror soveltaa laajentumista kuvaavaa sanan merkitystä käyttöyhteyteen, johon se ei ole vakiintunut. Poikkeavuus tuodaan ilmi vuorovaikutuksessa eri tavoin.

Edellisessä esimerkissä 10 osallistajat saavuttivat ja osoittivat yhteisymmärrystä melko välittömästi, mutta esimerkki 11 kuvaa tilannetta, jossa yhteisymmärryksessä on säröjä.

Esimerkki 11. Leivän pullistaminen (S1)

- NÄYTTÄÄ HAUISTA
- 01 Opettaja: /TAI SIT se voi olla ihan oikeesti niinku pullistella konkreettisesti
02 muskeleita
OSOITTAA VIITTAAVAAN BRORIIN
- 03 bror
→ Bror: mä oon pullistanu: öö (.)
→ hirveen iso leipä
06 (0.6)
- 07 Opettaja: LÄHTEE KÄVELEMÄÄN LUOKAN ETEEN
KURTISTAA HIEMAN KULMIAAN HYMYILLEN SAMALLA
- 08 hh joo?
→ Bror: oi miten sen saa [kasvaa ((pitää kiinni toisesta ranteestaan))
NÄYTTÄÄ LAAJENTAMISTA KÄSILLÄ
- 10 Opettaja: [nii et se rupee kasvamaan (0.4)
11 sä oot ko hottanu leipää ((nyökkää Brorille hyväksyvästi))
→ Peter: jaa pullistanu hh he he
→ Sam: £bror£ h he [he
- 14 Opettaja: [MITÄ TARKottaa olla [pyörällä päästä
TEKEE PULLISTELULIIKKEEN HAUIKSELLAAN
- Sam: [bror (-) macka här
- 16 Opettaja: onko sillon polkupyörä päässä OSOITTAA SORMILLA PÄÄTÄÄN

Bror on alkanut viitata jo Aman aloitteen aikana esimerkissä 10 (ks. r. 34) ja saa puheenvuoron edellisen *pullisteliija*-keskustelun yhteenvedon jälkeen (r. 3). Brorin aloitteena on: *mä oon pullistanu öö hirveen iso leipä* (r. 4–5). Opettaja reagoi siihen dialogipartikkelilla *joo*. Bror tarkentaa aloitettaan kertomalla *sen* (eli todennäköisesti leipätaikinan) *kasvamaan saamisesta* (r. 9). Brorin lyhyessä kommentissa on paljon elementtejä edellisestä keskustelusta: aiheina ovat 'leipä' ja 'pullistelu', subjektina on *mä* (minä) ja lisäksi Bror kutsuu leipää *isoksi*, kuten opettajakin on kutsunut esimerkissä 10 (r. 26). Kommentin omaäänisyyttä puolestaan korostaa, että Bror soveltaa *pullisteliija*-substantiivia verbimuotoisena uuteen yhteyteen (*pullistaa leipä* vrt. *pullistella muskeleita, lihaksia, sanoilla tai saavutuksilla*) ja kutsuu leipää affektiivisellä adjektiivimääreellä *hirveen isoksi*.

Tavallisesti suomen kielessä ei käytetä verbejä *pullistella* tai *pullistaa* kuvaamaan leipää, joten Bror on mahdollisesti palauttanut mieleensä tapahtuman mutta käyttää sen kuvaamiseen hieman poikkeavaa verbiä. Hän saattaa olla jokseenkin tietoinen tästä, koska perustelee aloitettaan lisää opettajan pohtivan reaktion jälkeen. Opettaja kuitenkin tulkitsee nopeasti, mistä Bror puhuu ja tarkentaa tapahtuman kysyvästi rivillä 10. Dialogipartikkelilla *nii* opettaja varmistaa Brorin vuoroa sekä osoittaa emotionaalista ymmärrystä sitä kohtaan (Sorjonen 1999). Brorin reaktio ei näy videolta, mutta pieni

tauko varmistavan jakson jälkeen ilmaisee opettajan saaneen varmistuksen Brorin ajatuksen sisäl- löstä. Tämän jälkeen opettaja korjaa rakennetta korvaamalla *pullistaa*-verbin *kohottaa*-verbillä ja pai- nottamalla *NUT*-partisiippin ensimmäistä tavua: *sä oot kohottanu leipää* (r. 11). Opettaja siis osoittaa implisiittisesti, että *kohottaa* on paremmin tilanteeseen sopiva verbi kuin *pullistaa*, niin että artikuloi ja painottaa vaihdettua verbiä lauseessa, joka rakentuu muutoin lähes samoista osista kuin Brorin alkuperäinen lause. Opettaja korjaa tällä periaatteella myös lauseen objektimuotoa (nominatiivi *hir- veen iso leipä* → partitiivi *leipää*).

Muut oppilaat ottavat Brorin kommentin vastaan huvittuneina. Peter toistaa kysyvästi Brorin käyttämän *pullistanu*-partisiippimuodon (r. 12) ja nauraa. Myös Sam nauraa mutta pyytää Broria kat- somaan, osoittaa tälle hauistaan ja sanoo: *bror (-) macka här* (bror (-) leipää täällä), r. 15. Sam liittää siten myös Brorin kommentin osat itseensä. Luokkakavereiden reaktiot osoittavat eroja oppilaiden välisissä tiedoissa, mutta Brorin tekemä huomio ja opettajan antama palaute ovat myös potentiaalinen oppimistilanne sekä Brorille itselleen että muille eri tavoin kaksikielisille oppilaille. On tärkeää huo- mata, että *pullistaa* ja *kohottaa* eivät ole merkityksiltään kaukana toisistaan, vaan molemmat ilmai- sevat semantiikaltaan kasvamista. Kun oppilas käyttää tällaista verbiä ”väärin” omassa lauseessaan mutta saakin siitä korjaavaa palautetta ja mallin ”oikeasta” verbistä samassa yhteydessä, toimitaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Opettaja voi tällöin kielentämisestä antamallaan palautteellaan tukea paljonkin oppilaan sanaston sekä rakenteiden tarkentamista.

Seuraavassa esimerkissä oppilas pohtii *rankkuri*-käsitettä (*rackaren*), ja eri osallistujat arvioivat pohdintaa eri tavoin. Opettaja on ennen oppilaan aloitetta avannut ammatinharjoittajan päätehtävät, joihin kuului kaupungin puhtaanapito. Toimenkuvaa hän on perustellut keskiajan heikolla hygienia- tasolla verrattuna nykypäivään. Riveillä 12 ja 18 opettaja viittaa hygieniaesimerkkinä käymälöihin (*vessoihin*) tai tarkemmin niiden puuttumiseen. Rivillä 27 hän arvioi keskiaikaa affektiivisesti ja hy- myillen, mahdollisesti peilaten näin oppilaiden reaktioita: *lite äckligt kanske* (hieman ällöttävää ehkä). Sam tarttuu rivillä 28 esittämässään aloitteessa juuri wc:n eroihin eri aikakausina.

Esimerkki 12. Rankkuri – rackaren (H1)

- | | | |
|----|-----------|--|
| 01 | Opettaja: | ha:r någon hört om <u>r:ackaren</u> |
| 02 | | onko joku kuullu <u>r:ankkurista</u> (1.5) |
| 03 | Oppilas: | (-) |
| 04 | Opettaja: | joo |
| | | OSOITTAA TAULULLE |
| 05 | | se on vähän outo sana |
| | | KULJETTAA SORMEA PYÖVELIN JA RANKKURIN VÄLILLÄ |
| 06 | | mut /se oli ton pyövelin apuri (0.4) |
| 07 | | vähä:n semmonen niinkun ((katsoo koneeltaan jotain)) (0.4) |
| 08 | | apupoika |

- 09 ja joskus sen rankkurin tehtäviin kuulu myös >esimerkiks< pitää kaupunkia puhtaana
KÄÄNTÄÄ PÄÄTÄÄN HIEMAN SIVULLE
- 10 semmosia epä:miellyttäviä töitä niinkun (.) .hh
- 11 £vaikka£ (.)
- 12 v:essanpuhdistaminen
- 13 Ama: y[ö:
- OSOITTAÄ KÄSIEN SIVUTTAISLIIKKEELLÄ EDES-TAKAISIN
- 14 Opettaja: [°kun° hygienia (.) eli ylipäättään. (1.2)
- 15 hh niinniin se si-
- PYÖRITTÄÄ PÄÄTÄÄN KIELTÄVÄSTI
- 16 kaupungin siisteys niin se ei ollu ehkä kaik-
- 17 samalla tavalla siistiä ku nykypäivänä ((katse luokan vasemmalla puolella)) (.)
KATSE SIIRTYY OIKEALLE
- 18 vessoja ei ollu sillälaila (.) niinkun nykypäivänä vaa aikalailla jätteet heitettiin
kadu:ille
- 19 (0.3)
- 20 Oppilas: oo[o ((kohauttaa))
- 21 Opettaja: [ja haisi pahalle
- 22 oli paljon rottia ja muita (1.0)
- 23 muita semmosia pieneläimiä jotka sitte saatto myös levi:ttää tauteja (1.4)
- 24 hyvin likaista oli verrattuna siihen minkälaista nykyään on
- 25 Peter: HAUKOTTELEE
- 26 Oppilas: (--)
- 27 Opettaja: £det kan vara lite äckligt kanske på medeltiden£ (0.8)
- Sam: kissar dom >ute på ikku:n.<
- 29 Ama: he he
- Bror: n:e:jj
- 31 Opettaja: £ja ja tro[r£ ((nyökkää))
- OPETTAJA KATSOO BRORIIN BROR KUVAA PUSSIN NOSTOA JA LASKUA
- Bror: [dom kissar i en påse (.) sen hel legger den påsen [bara °(-)°
- 33 Opettaja: [E:LLER (.) bara på £ga-
tan£.
- 34 Joni: OO KATSOO HYMYLLEN OPETTAJASTA BRORIIN
- 35 högst uppe ((katsoo Amaan))
- 36 ((oppilaat supisevat keskenään))
- 37 Kaisa: ((naurahtaa pidätetysti))
- 38 Opettaja: sittoli vielä (0.5) vouti

Samin aloite on *-kO*-muotoinen kysymys, joka sisältää pohdinnan keskiajan mahdollisesta tavasta käydä vessassa: *kissar dom ute på ikku:n* (pissaavatko ne ulos ikkunasta). Koska kysymys ei ala kysymyssanalla, sen voi tulkita varmistukseksi ajatukselle tai ehdotukseksi. Olisi eri asia kysyä ”Missä/miten he pissasivat?” Nyt Sam kuljettaa pohdintaa itsenäisesti. Kokonaissisällöltään aloite tarkoittaa enemmänkin rankkurin ammatin taustaa tai kontekstitekijöitä kuin itse ammattia. Sam kielentää siinä konkreettisen, arkisen seurauksen vessan puuttumisesta ja pyrkii selvittämään kysymyksellään ristiriidan, jonka radikaali eroavaisuus eri aikakausien välillä on hänessä synnyttänyt (ks. luku 2.3.4 selityksen muodostumisesta).

Samin lyhyessä aloitteessa on useita kiinnostavia rakenneseikkoja: preesensin käyttö aikamuotona puhuttaessa menneistä tapahtumista, viittaaminen keskiajan ihmisiin persoonapronominilla *dom* 'ne/he' sekä koodinvaihto suomen kieleen (*ikku:n*: ikkuna). Historiaan tekstilajille eli genrelle on ominaista imperfektin ja muiden menneen ajan aikamuotojen käyttö (Coffin 2006; Schall-Leckrone 2013: 203–205). Kuitenkin oppilaiden lisäksi opettajakin käyttää historiasta puhuessaan toisinaan preesenssiä (ks. myös esimerkki 2 *yövahti*-sanasta). Tässä esimerkissä opettaja puhuu aluksi preesenssissä (r. 5) mutta viittaa samalla läsnäolevaan kohteeseen eli taululla oleviin nimiin. Sen jälkeen hän on vaihtanut imperfektiin (r. 6–24) ja rivillä 27 jälleen preesenssiin (*det kan vara*: voi olla), jota myös Sam käyttää puheenvuorossaan. Aikamuotojen vaihteleva käyttö eri osallistujien puheessa kertoo ainakin siitä, että genren mukaisia kielipiirteitä ei erikseen opetuksessa painoteta. L2-oppilaiden historianopetusta koskevassa tutkimuksessaan Schall-Leckrone (2013: 201) totesi, että opettajia ohjataan kielen ja sisällön yhdistävään opetukseen liian vähän. Esimerkin koodinvaihtoa käsittelemällä erikseen luvun 5 esimerkissä 28.

Bror vastaa spontaanisti Samin kysymykseen ja arvioi sen paikkansapitävyyttä (r. 30). Samin kysymysmuoto antaa odottaa *ei/kyllä*-vastausta, joten Brorin kieltävä *nej*-vastaus on odotuksenmukainen. Opettaja puolestaan vastaa kysymykseen myöntävästi heti Brorin perään (r. 31). Bror jatkaa vastaustaan ”vasta-argumentilla” eli perustelemalla Samin ehdotusta toisella virtsaamistavalla. Brorin vastaus koostuu kahdesta temporaalisesti (*sen*: sitten) toisiinsa liittyvästä lauseesta. Hän viittaa siinä Samin sanoihin, joita käyttää omassa kerronnassaan (*dom, kissar*), mutta ikkunasta virtsaamisen sijaan hän ehdottaa pussiin pissaamista. Tarkentamaton persoonapronomini *dom* viittaa yleisesti kansalaiseen. Opettaja keskeyttää Brorin vuoron ehdottamalla kolmatta vaihtoehtoa, kadulle pissaamista (*ELLER bara på gatan*, r. 33). Näin opettaja saattaa arvioida Brorin vastauksen vääräksi tai pyrkii rajoittamaan tilanteen jatkumista pidemmälle. Ama, Joni ja Kaisa reagoivat ehdotuksiin nauraen tai lyhyin kommentein (r. 29, 34–35 ja 37).

Myös esimerkkien 13 ja 14 avainsanojen sisältö herättää oppilaissa kysymyksiä. Esimerkissä 13 käytävää keskustelua keskiaikaisesta esineestä tarkastelin jo oppilaiden vastausten kannalta luvussa 4.1 (esimerkki 4). Tilanteessa oli myös useita oppilaiden itsenäisiä aloitteita, jotka oli joko osoitettu opettajalle, itselleen tai toiselle oppilaalle.

Esimerkki 13. Vad har det med hygien att göra (H1)

- 01 Opettaja: ((pysäyttää nauhan niin, että kuvat jäävät taustalle))
 02 (1.2)
 03 Bror: VIITTAAN
 04 Opettaja: mikä-

- 05 kuka äänestää ykköstä (.) öronpetare=
 → Kaisa: =@men[:@ ((osoittaa samalla valkokankaalle, harmistuneella äänellä))
 OSOITTAAN KORVAANSA ((ikään kuin puhdistaisi sitä))
- 07 Opettaja: [korvan (.) puh[distin
 08 Oppilas: [jag vet
 OSOITTELEE VALKOKANKAALLE
- 09 Kaisa: @men:@ (.) allt[så
 OPETTAJA HEILAUTTAA KÄTTÄÄN
- 10 Opettaja: [/ja: vi ska /kolla. °men-°
 11 Kaisa: @va:d har en penna med hygien att göra@
 12 och vad har [-
 13 Opettaja: [han s- ((havainnollistaa käsillä ikään kuin kirjoitusta))
 14 han h- skrev dom bö:terna (.) när hon ((laittaa kädet puuskaan))
 → Joni: °vad tror du° ((kuiskaa Amalle))
- 16 Opettaja: [han slänge:r °(-)°
 17 Ama: [>jag kän[ner när det är första< (.)
 KAISA OSOITTAAN TAULULLE JA VENYTTELEE SAMALLA
- 18 Kaisa: [men vad har det skärpet eller vad det är [med °(-)°
 19 Ama: >faktisk det tror ja[g<
 PETER HAUKOTTELEE
- 20 Peter: [ja dom ha[de jo sånn där fjädrar
 när dom hade pennor
 HEILUTTAA PÄÄTÄÄN
- 21 Opettaja: [dom [satt då:: to:an
 22 Joni: [>jag tror< belte
- 23 Ama: >varför det<
 24 Kaisa: ((venyttelee yhä käsiään))
 25 Opettaja: men VEM [RÖSTER nummer ett
 25 Joni: [jag vet in[te
 26 Ama: [vad har det med hygien och göra
 ((15 riviä poistettu: äänestystuloksen kerääminen))
 ((suurin osa äänestää vaihtoehtoja 1 ja 3))
- 42 Bror: \Elle nej jag tror n[ummer två jag glömde [jag °(-)° nummer två
 43 Kaisa: [jag röstar på både ett och tre
 44 Opettaja: [ja-
 NAPSAUTTAA VIDEOON PÄÄLLE
- 45 vi kollar (.) va säger ahmed och [va °e svar°
 46 Peter: [ja tror inte att det är två
 47 Kertoja: nå /ahmed (0.4) vad säger du då?
 48 Ahmed: okei jag vet vad det är för nåt (.)
 49 det är en ö:ronpetare. (0.7)
 50 nej jag skojar bara
 ASETTAA ESINEEN KIINNI VYÖHÖNSÄ
- 51 man ser ju klart och tydligt (.) det är en beltspenne
 52 så var det fixat
 53 ((lopputekstien ja -musiikin soidessa alkaa pieni puheensorina))
 54 Peter: det är samma som oss
 55 Bror: nu kommer (--)
 56 (3.8)
 → Joni: det kan ju vara penna ((oppilasta ei näy videokuvassa samalla))
 58 Bror: det e helt spännande [(-)
 59 Joni: [kolla på den

- 60 (2.0)
 61 Kaisa: men jag röstade på både ettan och [trea
 62 Joni: [det är öronpetare elle (-) beltet
 63 Ama: a:h
 64 Bror: KATSOO JONIN SUUNTAAN
 65 Kaisa: KATSOO BRORIIN
 PYÖRITTÄÄ RANNETTAAN IKÄÄN KUIN KIRJOITTAISI
 66 Bror: jag tror det kan vara en penna för det ser ju ut °(-) skriv(-)°
 67 Oppilas: ((laulaa videon musiikkia, joka vielä jatkuu))

Esimerkin 13 ensimmäinen aloite tehdään heti opettajan alkaessa kerätä äänestystulosta esineen käyttötarkoituksesta (r. 6). Kaisa ilmaisee siinä aluksi ristiriitaa harmistuneella äänensävyllä sekä lausumalla konjunktion *men* 'mutta'. Kun opettaja pyrkii jatkamaan opetusta suunnittelemallaan tavalla, Kaisa toistaa: *men alltså* 'mutta siis', r. 9. Opettaja vastaa Kaisalle, että asia tullaan tarkistamaan (*ja vi ska kolla men*), mutta Kaisa ei tyydy vastaukseen vaan pyrkii sanomaan asiansa, jonka avulla hän voi pohjustaa valintojaan. Rivillä 11 hän esittääkin kysyvän pohdintansa yhden nimivaihtoehdon (*penna*) ristiriitaisesta suhteesta käsiteverkostoon (hygienia–kynä): *vad har en penna med hygien att göra* (mitä tekemistä kynällä on hygienian kanssa). Kaisa punnitsee näin vaihtoehtoja suhteessa siihen kontekstiin, jota edellä katsotulla videolla on käsitelty. Hän on aloittamassa heti perään toista kysymystä, mutta opettaja antaakin vastauksen ensimmäiseen kysymykseen. Rivillä 18 Kaisa kuitenkin pohtii edelliseen tapaan vaihtoehtoa *byxspänne*, josta hän käyttää yleisempää sanaa *skärpet* 'vyö'.

Opettaja perustelee Kaisan molempia kysymyksiä (r. 13–16, 21) ja Peter ensimmäistä (r. 20). Opettajan vastaukset viittaavat videoon. Ensimmäisessä vastauksessaan opettaja puhuu kynän kytköksestä videoon (suomennettuna: hän kirjoitti niitä sakkoja, kun hän- hän heitti (-)), muttei välttämättä hygieniaan. Perustelun loppua ei kuulu videolla. Toinen perustelu liittyy wc:hen eli hygieniaan. Jo Kaisan toisen kysymyksen aikaan Peter vastaa Kaisan pohdintaan kynästä kertomalla tietonsa aikoinaan kyninä käytetyistä sulista. Hän osoittaa olevansa samaa mieltä Kaisan havaitsemasta ristiriidasta käyttäen dialogipartikkelia (*ja*: joo) ja lausumansisäistä partikkelia (*jo*: kyllä tai juu) sekä kertoen tietonsa epäröimättä: *dom hade ju sånn där fjädrar när dom hade pennor* (niillä oli juu sellaiset sulat kun niillä oli kynät). Kaisa saa näin kaksi erilaista perustelua toiseen kysymykseensä, sekä tunnin aktiviteettiin viittavan että sen ulkoisen. Kun opettajan perustelu pyrkii sanoittamaan vaihtoehdon järkevyyttä, Kaisan ja Peterin kielennykset kyseenalaistavat sen. Oppilaiden kyseenalaistukset on sanoitettu selkeästi, ja niissä ilmenee uuden tiedon pohtiminen ja rakentaminen aiempien tietojen tai laajemman kokonaisuuden pohjalle. Tällainen tiedon arviointi on hedelmällinen pohja oppimiselle.

Vertailuna edelliseen aloitteeseen voidaan katsoa muiden oppilaiden samassa tilanteessa harjoittamaa pohdintaa. Näitä ovat Aman, Jonin ja Brorin itsenäisesti esittämät kommentit ja keskustelut riveillä (15–26; 57–66). Eri keskusteluja käydään päällekkäin, minkä vuoksi olen merkinnyt nuolen

keskustelujakson ensimmäisen puheenvuoron kohdalle. Heti sen jälkeen, kun opettaja on perustellut Kaisalle julkisesti kynän yhteyttä hygieniaan, Joni kysyy Amalta, minkä tämä ajattelisi (*att tro*: luulla) olevan oikea vaihtoehto (r. 15). Ama ilmaisee luulevansa vahvasti vaihtoehdon 1 olevan oikea, mihin Joni vastaa arvaavansa vaihtoehtoa 3 (*belte*: vyö). Ama kysyy perustelua valinnalle, mihin Joni vastaa *jag vet inte* 'en tiedä' eli jättää valinnan perustelematta. Seuraa mielenkiintoinen jatko, jossa Ama kysyy perustelua toistaen Kaisan aloitteen (*vad har det med hygien och göra*). Kaisan ääneen lausuma pohdinta on vaikuttanut siten myös toisen oppilaan pohdintaan ja voi edistää arvauksen valistuneisuutta. Koska Joni ei perustele arvaustaan, ainakaan Kaisan pohdinta ei ole tehnyt häneen samanlaista vaikutusta kuin Amaan. Joni myös vaihtaa arvauksiaan nopeasti perusteluitta pitkin tilannetta (ks. r. 22, 57 ja 62).

Bror perustelee valintaansa, kun Joni on ensin esittänyt arvauksensa (*det är öronpetare elle beltet*: se on korvanpuhdistin tai vyö, r. 62). Bror katsoo Joniin eli rekisteröi tämän sanat. Hän perustelee *penna*-vaihtoehtoa esineen ulkonäöllä ja kirjoittamisella: *för det ser ju ut- (-) skriv (-)* (koska se kyllä näyttää- kirjoit-) eli kiinnittää arvauksensa havaitsemiinsa konkreettisiin yhtymäkohtiin. Kaikissa eri perusteluissaan oppilaat soveltavat tehtävänantoa itsenäisesti ja aktiivisesti, sillä vastaukseksi riittäisi pelkkä viittaaminen eli perustelematta arvaaminen. Myös perustelematon valintojen ääneen kielentäminen tai kysyminen toiselta oppilaalta voivat vaikuttaa siihen, että joku oppilaista perusteleeikin vastauksensa. Näin tapahtuu Jonin keskustellessa Aman kanssa ja Brorin perusteltua vastauksensa sen jälkeen, kun Joni on ensin esittänyt arvauksia.

Esimerkissä 14 on tilanne, jossa *uutiset*-käsitteeseen oppilaan mielessä yleisesti liitetyt merkityssisällöt ovat ristiriidassa tilanteisten merkitysten kanssa. Siinä oppilas kielentää hieman samantyyppisen ongelman kuin Kaisa edellä. Esimerkissä 14 oppilas osoittaa hämmennystä kuitenkin toisin, suoran kysymyksen sijaan epäsuorasti ja perustelemalla sitä omalla tietämättömyydellään. Myös tässä esimerkissä oppilaan aloite saa aikaan pohdintaa ja kysymyksiä muissa oppilaissa.

Esimerkki 14. Uutiskokous (S1)

- | | | | |
|----|-----------|--|---|
| 01 | Opettaja: | paikka on \uutiskokous (0.4) | |
| 02 | Peter: | @/hä:.@=
KATSOO PETERIIN | |
| 03 | Opettaja: | =eli mitä ne tekee jos ne on <uutiskokoukses[sa> | |
| 04 | Ama: | | ALKAA VIITATA |
| 05 | Bror: | | [/AI jos siinä luki <u>me</u> :dia[uutiset. |
| 06 | Kaisa: | | [så- |
| 07 | | @så stakigt hör om@ (0.5) | |
| 08 | Opettaja: | [uutis>kokous< | |
| 09 | Joni: | [han (-) | |
| 10 | Opettaja: | mi- mikä on uutiset | |

- ((7 riviä poistettu))
- 18 Opettaja: ama
19 (1.2)
- 20 Ama: NOSTAA KATSEEN PULPETISTAAN vad frågade du
((3 riviä poistettu))
- 24 Opettaja: että (.) Ejos on <uutis>kokous nii mikä se vois olla
((8 riviä poistettu))
- Ama: >oj just det< hade fråga (.)
→ att igen sån där °m-° (.) >vad heter det< (0.6)
- 35 Sam: KATSOO AMAAN
- Ama: dä:r man gör <ny>:het sa:kern>. [(0.5) och jag visste inte att man behöver de:: m
ba:bys bilder för det.
- 37 Opettaja: [m::
((2 riviä poistettu: samanaikainen keskustelu))
- 40 Opettaja: ((Amalle)) \jos tekee uutisia (.) [vauvoista ((katsoo ympäri luokkaa, puhuu kuuluvasti
ja yrittää näin rauhoittaa sen tunnelmaa))
- Bror: [(miks ne) tekee lapsista:
- 42 Opettaja: ne [tekee sanomalehteä siinä
- 43 Sam: [>babys är< ((kääntyy Amaan päin))
- 44 °@babys@° ((itseksensä alaspäin kumartuneena))
- 45 Opettaja: ne käyttää siihen niitä kuvia (0.5) ((avaa kirjan sivun tarkistaakseen tiedon)) ja. (.)
- 46 kuvia (.) ja:: (.)
- 47 ö:: tekstejä
- 48 Ama: KATSOO KAMERAAN JA HAUKOTTELEE
- 49 Opettaja: ja ilmeisesti joku tyyppi jonka nimi on pur- puntti hurmarinta tulee esiintymään tässä
jutussa
((3 riviä poistettu))
- 53 Joni: ope mä (voil) lukea tuo: kirjaa
- 54 Sam: ((laulaa))
- 55 Opettaja: nyt voit laittaa silmät kiinni \mä luen teille tän jutun mitä uutishuoneessa tapahtuu

Esimerkki on tehtävän lopusta, jossa oppilaat ovat muistelleet oppikirjan kuvan yksityiskohtia. Opettaja on esittänyt kuvasta ohjaavia kysymyksiä ja pyytänyt arvaamaan, mistä paikasta (ja työstä) on kyse, kirjan ollessa suljettuna kaikkien kysymysten ajan. Vihjeinä ovat olleet oppilaiden havaitsemat yksityiskohdat, kuten kirjoitetut paperit ja vauvankuvat. Oppilaat ovat arvanneet mm. tietokonekonttoria, opettajanhuonetta, salapoliisia ja filmistudiota. Kun oikeaa arvausta ei tule, opettaja paljastaa paikannimeksi *uutiskokous*. Oppilaiden reaktioista voi päätellä, ettei vastaus ole odotettu (mm. r. 2). Ama kielentää puheenvuorossaan tätä odottamattomuutta (r. 33–36).

Opettaja pyytää eri kysymyksenasetteluin määrittelemään ensin *uutiskokouksen* (r. 3), sitten *uutiset* (r. 8, 10). Vastausvuoron saa Ama, joka on viitannut Brorin huomiosta lähtien (käsittelen sitä erikseen luvussa 5.2). Ama pyytää opettajaa toistamaan kysymyksen. Opettaja painottaa ja artikuloi kysymysmuotoilussaan sanaa *uutiskokous* (r. 24), mutta Ama ei orientoidukaan vastaamaan kysymykseen, vaan esittää pohdinnan, jossa osoittaa epäselvyyttä avainsanan tilanteisesta merkityksestä.

Käsitesuhteita koskevan ymmärryksen osoittaminen on Amalle tilanteessa määritelmää keskeisempää. Ama aloittaa orientoimalla opettajaa kysymykseen (*hade fråga*, r. 33), mutta puheenvuoron muoto ei vastaa kysymystä vaan useampaa väite- ja sivulausetta. Kommentti jakautuu karkeasti kahteen osaan. Ensimmäinen on *att*-lausumapartikkelilla (VISK § 1032) alkava pohjustus, jossa Ama määrittelee parafrasilla avainsanan *uitiskokous*: *vad heter det där man gör nyhet sakern*: 'mikä sen nimi on missä tehdään uutisjuttuja'. Ymmärrystä avainsanan sisällöstä osoittaa, että *uitiset*-sanan sijaan Ama käyttää ruotsinkielistä vastinetta *nyhet* ilmaisunsa resurssina. Hän avaa myös yhdyssanan loppuosan *-kokous* funktionaalisen yleismerkityksen sanoin *där man gör* (missä tehdään).

Toisessa osassa Ama esittää varsinaisen ongelmansa. Se alkaa *och*-rinnastuskonjunktioilla, jonka jälkeen Ama viittaa omaan tietämiseensä johtolauseena: *jag visste inte* 'en tiennyt'. Vasta näiden jälkeen oppilas esittää "kysymyksensä" *att* (että)-sivulauseessa: *att man behöver de:: m babys bilder för det* (että siihen tarvitaan vauvojen kuvia). Verbillä *att behöva* 'tarvita' Ama kuvaa vauvojen kuvien suhdetta uutiskokoukseen (*för det*: siihen). Omaan tietämättömyyteen viittaaminen ilmaisee, ettei suhde ole selvä. Vauvan kuvat ja uutiset näyttäytyvät varmasti hyvin erilaisten merkityskenttien asioina, joita on vaikeaa yhdistää toisiinsa, jos ei ole aiemmin lukenut uutisia vauvoista. Niinpä Ama ei osoita hämmennystä niinkään *uitiskokous*-sanasta, vaan uutiskokouksen aiheesta. Tulkintaa vahvistaa Brorin lisäperusteluja pyytävä *miksi*-kysymys rivillä 41: *miks ne tekee lapsista* (uutisia). Opettaja perustelee molemmat selvennystä vaativat aloitteet lyhyesti ja viittaa kirjan tekstissä (r. 49) olevaan henkilöön Puntti Hurmarintaan, josta seuraavaksi lukee. Opettaja ei kuitenkaan mainitse vielä, että kuvat ovat tuosta henkilöstä vauvana. Myös Sam on kuunnellut Aman aloitteen ja vastaa siihen tautologialla luultavasti sosiaalisista syistä: *babys är babys* 'vauvat on vauvoja' (r. 43–44).

Yhteenvedona sekä Kaisan (esimerkki 13) että Aman (esimerkki 14) aloitteissa on kyse käsitteverkoston suhteiden näkyväksi tuomisesta ja jonkinlaisen epäkoherenssin ja eron osoittamisesta niiden välillä. Aloitteet kuvaavat erittäin eksplisiittisesti sitä, millaiset seikat voivat askarruttaa oppilaita uusien sanojen tai käsitteiden sisällöissä silloin, kun jokin osa sisällöstä on jo tuttua. Sanoittaminen lienee eksplisiittistä juuri siitä syystä, että liikutaan lähikehityksen vyöhykkeellä eli aihealueella, joka vaatii tietojen tilannekohtaista täydennystä. Tilanne on optimaalinen oppimiselle, koska opettaja voi selittämällä tukea tiedollisen aukon täydentämistä (ks. Ogborn ym. 1996: 30). Näin opettaja tekeekin, ja oppilaat ottavat perustelut vastaan yhteisymmärryksessä ja niitä punnittevat.

Tehtävätilanteet eroavat silti ratkaisevasti toisistaan. Kun esimerkissä 13 pyritään kyseenalaistamalla selvittämään annetuista vastausvaihtoehdoista väriä vastauksia, esimerkissä 14 keskustellaan odotuksenvastaisesta oikeasta vastauksesta. Jälkimmäisessä tilanteessa odotuksia on luotu pitkän arvausketjun avulla, jolloin poikkeava oikea vastaus rikkoo niitä entisestään. Oppilaat ilmaisevat myös

itse epäkoherenssin eri tavoin. Kaisan harmistuneena tekemä suora esitys antaa kriittisemmän vaikutelman kuin Aman väite- ja johtolauseista rakennettu epäsuora esitys, jossa tämä viittaa oman tietonsa puutteellisuuteen. Ama myös orientoi opettajaa kysymykseen, jollaista ei lopulta esitäkään.

Esimerkki 15 on historian iltapäivätunnin lopusta. Aktiviteetissa opettaja on esitellyt keskiajan soittimia valkokankaalle heijastetun blogitekstin kuvan ja selitysten pohjalta. Tehtävä on edennyt seuraavasti: opettaja ei ole esittänyt kysymyksiä soittimista tai kuvasta, vaan oppilaat ovat aloittaneet runsaasti itsenäisiä puheenvuoroja, jotka ovat viitanneet taustalla näkyvään kuvaan, jossa soittimet ovat vieretysten. Esimerkin 15 alussa opettaja on siirtynyt esittelemään kutakin soitinta erillisten kuvien avulla. Esimerkki havainnollistaa aloitetilannetta, jossa oppilas (Peter) kuvaa myöhemmin kamppiiraksi nimettävää soitinta perustuen assosiaatioon. Puheeseen ottaa osaa toinenkin oppilas, joka jalostaa aloitetta eteenpäin ja kysymykseksi, johon opettaja ja useampi oppilas vastaavat.

Esimerkki 15. Soittimet, pasuhan (H2)

- 01 Opettaja: tässä näkyy ne vielä eri:kseen ((katsoo tietokoneelleen)) (1.4)
 ((alkaa näyttää kankaalla vuorottain kuvia eri soittimien soitosta))
- 02 erikseen noita soittimia (1.0)
- 03 °emmuista ihan tarkkaan° (.)
OSOITTAA KANKAALLE, JOSSA NÄKY YOUSISOITIN
- 04 NÄÄT tota
KATSOO OPPILAITA
- 05 yhtä soitetaan tommosella jo:usella
- 06 (2.2) ((kuva vaihtuu kielisoittimeen))
- 07 Opettaja: sitten tommonen /kitaran tyyppinen
- 08 ((kuva vaihtuu kampisoittimeen))
- 09 KATSOO PETERIIN HYMYLLEN
- Peter: pasu:han
NOSTAA KÄDEN PYÖRITTÄMÄÄN KUIN KAMPEA
- 11 Opettaja: tää on tämmönem mi[tä pyäritetään (0.5)
- Joni: [REPEÄÄ NAURUUN p(hh)asu:han he he
- 13 Opettaja: <sormella>
VAIHTAA KUVAN SÄKKIPILLISTÄ
- 14 tai kädellä ja näppäillään yhtä aikaa
- 15 (0.4)
- 16 Nina: där e säckpi:pa:
- 17 Opettaja: KATSOO NINAAN NYÖKÄTEN /säkkipilli (1.2)
- 18 hyvin tavall[inen
- 19 Joni: [miks sil on partaa tolla miehellä (0.8)
- 20 Opettaja: varmaan siks et hän on kasvattanu.
KATSOO KONETTAAN
- 21 tää oli ne nimetki (.) /soittimien nimet
- 22 (4.0)
- 23 Sam: HAUKOTTELEE ÄÄNEEN
- 24 Opettaja: ((vaihtaa jälleen kuvaa)) ensimmäinen (.) tää on nimeltäär r:ebek (.)
- 25 Peter: r:ebek
KATSOO OPPILAIISIIN

- 26 Opettaja: SOITETAA NIINKUN VIULUA (2.2)
 27 r:ebekkiä (2.0)
VAIHTAA KUVAN KIELISOITTIMESTA
- 28 sittoli (.) kielisoitin (0.6)
NOSTAA KATSEEN OPPILAIISIIN
- 29 jonkintyyppinen luuttu. (.)
ALKAA HINKATA PÖYTÄÄ KÄMMENELLÄ
- 30 [ei luuttu millä siivotaan pöytiä \vaan soitinluuttu
 31 Peter: [°tä°
 32 Opettaja: ((kuva kampiliirasta vaihtuu taustalle)) tää oli tää
 33 ((katsoo tekstiä koneeltaan lähempää tarkastellen, etsien sanaa))
- 34 Oppilas: SUHAHTELEE
 → Peter: @batsuga@ (0.4)
- 36 Opettaja: °joo°
 37 £/kampiliira£ ((katsoo Peterin suuntaan hymyillen))
NOSTAA KÄDEN KAMPEAMAAN JA KATSOO TOISELLE PUOLELLE LUOKKAA
- 38 siinä on kampi (1.0)
 → Peter: °>(kampi)[liira<°
 40 Opettaja: [mitä py:öritetään
NOUSEE PULPETILTA MAKAAVASTA ASENNOSTA HIEMAN PYSTYYN
 → Joni: mut >MIKSEI sennimi o:< basuukka
LASKEE TAKAISIN PULPETILLEEN MAKAAVAAN ASENTOON
 → toi näyttää basuu[kalt(a)
 43 Peter: [basi: ((karjahtaa))
 44 mai eiku mani:ga mini:[gam
DEMONSTROI LAITTAVANSA KÄSIENSÄ VÄLIIN JA OLALLE IKÄÄN KUIN ASEEN
 → Joni: [°jossen panee tähä[:°
 46 Opettaja: [((hymyilee Jonin ehdotukselle))
 47 Peter: [mani:gam
DEMONSTROI LIIKETTÄ, JOKA AIHEUTUU PAINEESTA AMPUESSA ASEELLA
 → Joni: tuff=
 49 Peter: =joni sennimi on mani:gam
 50 Sam: >(-)tä sillon-<
 51 Peter: m[ani mani (mani)
 52 Opettaja: [se on vähä erityyppinen
 53 ei puhuta sillon soittimista=
 54 Sam: =@(mi:nigam)@ TEKEE SUHAHDUKSIA
 55 Opettaja: säkkipilli

Soittimen kuvan ilmestyttyä kankaalle (r. 8) opettaja katsoo Peteriä, jolloin tämä tekee aloitteensa. Peterin kommentti koostuu yhdestä sanasta, jonka hän lausuu toteavalla äänenpainolla: *pasu:han*, r. 10. Opettaja ei vastaa kommenttiin, vaan jatkaa selittämällä soittimen toimintaperiaatteen. Sen sijaan toinen oppilas, Joni, reagoi siihen nauraen ja toistaen Peterin sanat (r. 12). Sana ei tarkoita virallisesti mitään suomeksi eikä selvitykseni mukaan myöskään ruotsiksi, mikä voi olla syynä Jonin huvittuneeseen reaktioon. Toisaalta Joni saattaa jakaa Peterin kanssa yhteisiin kokemuksiin perustuvan ”sisäpiirin tiedon”. Kyseinen tilanne päättyy toistaiseksi ja jatkuu uudelleen riviltä 35. Välissä opettaja jatkaa opetusta ja oppilaat kommentoivat soittimia ja muita kuvien yksityiskohtia.

Opettaja siirtyy tarkastelemaan soitinten nimiä (r. 21), jolloin hän näyttää edelliset kuvat uudestaan vuorotellen nimien kannalta tarkastellen.

Kun kahden soitinimen nimet on esitelty, opettaja vaihtaa taustalle kuvan Peterin aiemmin *pasu:haniksi* kutsumasta soitimesta. Opettaja ei ehdi kuin muistella soitinimen nimeä (r. 32–33), kun Peter kommentoi kuvaa uudestaan sanamuodolla *batsuga*, r. 35. Muoto muistuttaa ensin mainittua. Löydettyään soitinimen nimen opettaja toteaa *joo kampiliira* ja katsoo Peteriin hymyillen. Peter toistaa *kampiliira*-nimen (r. 39), mikä kertoo orientoitumisesta opettajan ohjaamaan suuntaan. Joni kuitenkin ottaa Peterin ”epäsana”-aloitteen mukaan keskusteluun. Hän johtaa siitä opettajalle suunnatun kysymyksen: *mut miksei sennimi o basuukka* (r. 41). Joni ei käytä kumpaakaan Peterin edellä esittämistä sanamuodoista (*pasu:han*, *batsuga*), vaan kolmatta lähimuotoa *basuukka*. Kysymys alkaa *mut*-lausumapartikkelilla, joka on yleisesti ja eri kielissä merkitykseltään vastakohtaa tai rajoitusta ilmaiseva. Puheenvuoron alkuisena *mutta* voi luoda puheenvuorojen tai puhetoimintojen välistä vastakkaisuutta. Sen on todettu tutkimuksissa myös olevan keino osoittaa paluuta taaksepäin aiempaan keskusteluun. Sisällöllisesti partikkelin tehtävä mahdollistaa oman näkökohdan kannalta olennaisen seikan ilmituomisen ja asettamisen vastakkain fokuksen kannalta vähemmän tärkeän, juuri edeltävän vuoron kanssa. (Koivisto 2011: 127–129.) Juuri näin *mutta*-lausumapartikkeli vaikuttaa toimivan Jonin vuorossa. Vuorossaan (r. 41) Joni palaa opettajan ja Peterin viimeisimpien vuorojen yli Peterin *batsuga*-vuoroon (r. 35) ja aina alkuperäiseen aloitteeseen (r. 10). Joni ilmaisee vastakohtaisuuden kohteen eksplisiittisesti seuraavilla vuoronsa osilla: *se*-pronomini viittaa soittimeen eli edeltävään puheenaiheeseen ja *nimi* (-) *basuukka* on vastaehdotus opettajan edellä antamalle *kampiliira*-nimelle. Kontrastia rakentavat myös kieltoverbi *ei* ja perustelua vaativa, kovaäänisesti lausuttu *miksi*-kysymyssana.

Vaikka Joni muodollisesti kysyykin opettajalta perustelua soitinimen nimelle, hän perustelee heti perään itse nimiehdotuksensa soitinimen ulkonäöllä (*toi näyttää basuukalta*, r. 42) sekä demonstroimalla eleillään, ehtoa ilmaisevalla selostuksellaan ja äänitehostein (*jos sen panee tähä – tuff*, r. 45 ja 48) käyttötilanteen, jossa hänen mainitsemansa nimi olisi käypä. Näillä toimilla hän kuvaa ampumista eli tarkoittaa *basuukalla* asetta nimeltä bazooka. Joni luo kontrastin hyvin erilaisten asioiden välille. Hänen puheenvuoronsa vaikuttavat ironisilta, koska sisältöjen kontrastin lisäksi hän esittää aidolta kuulostavan kysymyksen mutta rikkoo vaikutelman poikkeamalla vuorovaikutuksen normeista (kysymys ja välitön vastaaminen itselleen). Ironinen tulkinta perustuu siihen, että sanoja sanoo yhtä ja tarkoittaa toista. Keskustelussa keskeisiä tulkinnan ohjaajia ovat vihjeet, joita saadaan keskinäisen tiedon ja kontekstin perusteella. (Haapakoski 2011: 27–28; 36–37.) Ironisuutta vahvistaa Jonin alkuperäinen naurureaktio Peterin aloitteeseen (r. 12)¹⁰. Opettaja tulkitsee näitä vihjeitä ja vastaanottaa

¹⁰ Ironian kannalta tarkasteltuna myös puheenvuoron alkaminen *mutta*-sanalla saa uusia merkityksiä, sillä sen sisältämä ristiriita voidaan tulkita tahallisenä liioitteluna ironisiin tarkoituksiin (Haapakoski 2011: 49–50).

aloitteen leikillisenä hymyilemällä Jonin ehdotukselle ja suullisessa palautteessaan. Hän rajaa palautteessaan Jonin kuvaaman asian ulkopuolelle soittimen merkityskentästä (r. 52–53): *se on vähä erityyppinen – ei puhuta sillon soittimista*. Opettaja ei siten toista *bazooka*-sanaa missään sen ääntöasussa, vaan pyrkii etenemään tuntuun suunnitelman kannalta sivupolulta kohti aihetta.

Koska Jonin kommentti on läpinäkyvän ironinen, opettajan palaute ei ole tiedollisesti kovin olennaista Jonille. Jonin kommentti on myös herättänyt useissa muissa oppilaissa humoristista yli luokahuoneen suuntautuvaa keskustelua, jolloin aloitteen huomiointi huomiointi voi olla opettajalle keino varmistaa opetuksen jatkuminen (ks. Suomensalo 2013: 113–115).

On mielenkiintoista, että Joni kokee tarpeelliseksi tuoda Peterin aloitteen julkiseen keskusteluun, vaikka Peter ei ole tähän itse enää tähdännyt. Tainio (2005: 187) on kirjoittanut, että oppilailla ja opettajalla on toisinaan oppitunnin kannalta eri tavoitteet, eli siinä missä opettaja voi pyrkiä instituution edustajana jatkamaan opetusta, oppilas toivoo sen viivyttämistä. Tässä esimerkissä voi olla kyse siitä, mutta on tärkeää huomata, että Peterin kommentti on herättänyt Jonissa aitoa kiinnostusta ja oppilaiden välistä ymmärrystä käsitellyn soittimen piirteistä ja samankaltaisuuksista johonkin tuttuun nähden. Asioiden välisten erojen outous taas voi toimia kimmokkeena huumorille, mikä motivoi oppilasta osallistumaan keskusteluun ja aiheen käsittelyyn, vaikka puheenvuoron sisältö ei olisikaan kaikin osin yhtenevä virallisen opetusagendan kanssa. Opettajan ja muiden oppilaiden reaktioista päätellen Jonin oma-aloitteisuus on kannattanut, sillä tieto otetaan eri tavoin arvioiden vastaan. Niinpä kielentämällä saattaa olla tässä esimerkissä merkitystä avainsanaa koskevien sisällöllisten tulkintojen, ajatuskulkujen ja ristiriitojen ilmaisun lisäksi sosiaalisten suhteiden luomiselle ja ylläpidolle.

Esimerkissä 16 tarkastelen tilannetta, jossa kaupungin väkilukua arvioidaan suhteellisesti, vertailemalla erilaisiin havainnollistuksiin. Siinä oppilaan (oppilaiden) ja opettajan näkökulmat sekä eroavat toisistaan että niiden yhtymäkohtia rakennetaan. Esimerkin alussa opettaja vertaa keskiajan suuren kaupungin asukaslukua (4000 asukasta) oppilaiden koulukaupungin nykyiseen asukaslukuun (70 000 – 100 000 asukasta), minkä jälkeen Joni kommentoi aihetta oma-aloitteisesti (r. 7). Aloitteessaan hän kielentää eriävän näkökulman koon käsitteestä. Ristiriitaa ennustaa Jonin aloituspartikkeli *mut* (ks. edellinen esimerkki). Aloite koostuu kolmesta osasta: johdannosta, jossa Joni esittelee puheensa kohteen (r. 7), varsinaisesta argumentista (r. 8–10) ja puheenaiheen tarkennuksesta (r. 11).

Esimerkki 16. Suuret kaupungit, biosali (H1)

- | | | |
|----|-----------|---|
| 01 | Opettaja: | (om) största städerna (0.8) |
| 02 | | j’s mietitte tätä kaupunkia täällähä oj joku seitkyttuhatta |
| 03 | | >sit jos kattoo vähä isommalta alueelta nii< |
| 04 | | yli: sata tuhatta |

- OSOITTAÄ KÄDELLÄ KOKOA
- 05 mut sillon \semmonen neljäntuhannen asukkaan kaupunki oli iso kaupunki
- 06 (0.4)
- Joni: mut bi:o salikaa
- sehän oli josku-
- joskus täynnä nii
- >siellä ei ollu(kaa) ollu niin paljon ihmisiä<
- 11 niinku [koko bi:o
- 12 Opettaja: [joo eilen siellä
- 13 elo:kuvasalissa oli
- Peter: ((haukotellen)) kolme[sataa
- OPETTAJA VILKAISEE PETERIÄ
- 15 Opettaja: [mitä ne sano
- 16 kolmesataa paikkaa (0.8)
- KÄMMENET VASTAKKAIN KUVAAMASSA KOKOAMISTA
- 17 £ei hirveen montaa elokuva salia tartte:is että saa keskiajan kaupungi asukkaat samaan£
- 18 (0.6)
- 19 Peter: NAURAHTAA
- 20 Opettaja: samaan elokuvateatteriin
- 21 tai
- 22 nykyään saattaa olla vaikka jossain jalkapallo ottelussa (.)
- 23 kymmenen tuhatta kaksykyt tuhatta kolkyt tuhatta (.) katsojaa
- 24 [yhellä stadionilla
- Peter: [s-
- sit mahtuu sinne yks kokonaa=
- 27 Opettaja: =£niinnii se neljätuhatta näyttäs tosi pieneltä
- 28 näyttäs ettei oo loppuunmyyty lähellekään koko stadioni(a)£
- 29 m't ne oli isoja kaupunkeja.
- 30 ne sijaitsivat (.) hyvillä (.) kulku yhteyksillä
- ((siirrytään toiseen tehtävään))

Johdanto-osassa Joni kutsuu elokuvasalia *biosaliksi* eli käyttää kahden kielen resursseja samassa yhdyssanassa. Hybridin eli kahta kieltä yhdistävän yhdyssanan loppuosa on taivutettu suomeksi. Yhdyssanan alkuosassa ja myöhemmin vuorossaan Joni käyttää ruotsinkielistä sanaa *bio-* 'elokuva(teatteri)', mitä voi selittää asuin- ja kulttuuriympäristö: kaikki tekstit ovat maisemassa ruotsiksi (vrt. Kolu 2017: 85–88). Argumentissaan Joni viittaa menneeseen tapahtumaan, jolloin sali oli ollut täynnä ja vertaa tilannetta kieltolauseella edellisessä vuorossa mainittuun kaupungin väkilukuun (*ei ollukaa ollu niin paljon ihmisiä*). Lopuksi hän täsmentää tarkoittavansa *koko bioa*, kuin tarkentaen viitanneensa salin sijaan koko teatteriin. Aloitteellaan Joni on nostanut esiin lähiesimerkin omasta, viidesluokkalaisen elämänpäästä, jossa paikallisessa elokuvateatterissa oleva väkimäärä voi tuntua varsin suurelta. Vaikka opettaja on jo pyrkinyt aluksi konkretisoimaan väkilukua (r. 2–4), Joni vie vertailun eri suuntaan ja konkreettisuuden tasolle, objektiivisesti katsottuna suuremmasta pienempään.

Opettaja kommentoi ja jatkaa Jonin aloitetta. Hän tuo vuorossaan ilmi ajankohdan *eilen* ja selventää niin, että elokuvateatteriin liittyvä kokemus on hyvin tuore ja yhteinen oletettavasti koko luokalle. Hän ilmaisee vuorossaan Jonin tuottaman rakenteen *biosali* sijaan yksikielisen vastineen *elokuvasali* ja tulkitseekin Jonin puhuvan juuri salista. Ennen kuin opettaja saa palautettaan valmiiksi, Peter täydentää opettajan sanoja. Hän lausuu luvun *kolmesataa* (r. 14) juuri ennen kuin opettaja on hakemassa lukua itse (r. 15). Opettaja toistaa luvun ja lisää sen tarkoittavan paikkamäärää salissa (r. 16: *kolmesataa paikkaa*). Sen jälkeen opettaja tulkitsee ja jatkaa Jonin aloitetta (r. 17–20): hän vertaa salia yksikkönä keskiajan kaupunkiin ja huomioi, ettei saleja tarvittaisi monia, jotta väkiluvut olisivat vastaavat. Toisin sanoen siinä missä oppilas havainnoi, että elokuvasali on pienempi kuin keskiajan Tukholma, opettaja huomioi kokojen läheisyyden. Selventääkseen näkökulmaansa opettaja vertaa kaupungin kokoa toiseen konkreettiseen esimerkkiin, jalkapallostadioniin (10 000 – 30 000 katsojaa) riveillä 21–24. Peter jatkaa jälleen opettajan ajatusta kesken tämän puheen ja kielentää päättelensä seurauksen (r. 25–26): *s- sit mahtuu sinne yks kokonaa*. Sanalla *yks* Peter tarkoittaa yhtä kaupunkia. Opettaja toistaa Peterin ajatuksen toisin (*se neljätuhatta näyttäs tosi pieneltä*, r. 27) eli vertaa keskiajan kaupunkia puolityhjään stadioniin (vrt. täysi elokuvasali).

Esimerkissä opettaja on ottanut oppilaan aloitteen ja muut kommentit mukaan opetuskeskusteluun. Melko abstrakti iso luku ja väkimäärä muuttuu konkreettisemmaksi, kun se asetetaan vertailtavaksi jonkin läheisen ja kuviteltavan rinnalle, vaikka kyse olisikin eri merkityskentän asiasta. Tämän oppilaan ilmaiseman ajatuksen opettaja aiheellisesti huomioi. Oppilas sanoittaa havainnollistukseensa, että kokemus pienestä ja suuresta on suhteellista ja jopa subjektiivista. Toisaalta opettaja pyrkii palautteessaan ja omalla esimerkillään laajentamaan oppilaiden perspektiiviä (elokuvasali vrt. stadion), pysyen kuitenkin edelleen konkreettisella kentällä. Esimerkissä korostuu osapuolten välinen yhteistyö: eri havainnollistukset kommentoivat toisiaan, minkä lisäksi Peter ottaa osaa keskusteluun päättelöllä, ennakoimalla, muistelemalla ja arvioimalla keskustelunaihetta ääneen.

Esimerkissä 17 keskustellaan suomenkielisestä sanasta *vouhottaa* suomen tunnin sanastotehtävässä. Oppilas määrittelee avainsanaa henkilökohtaiseen, perheestä kumpuavaan kokemukseensa perustuen ja ottaa samalla asiantuntija-aseman. Asema ei synny ainoastaan kokemuspohjaisesta sisälöstä tai subjektiivisesta suhtautumisesta puheenaiheeseen, vaan myös siitä, miten asiantuntijuutta rakennetaan keskustelussa. Esimerkissä opettaja tarjoaa asiantuntija-aseman. Oppilaan (Aman) kokemus sekä vahvistaa keskustelussa aiemmin esiinnoussutta sanamääritelmää että täydentää sitä.

Esimerkki 17. Aman äiti vouhottaa (S1)

- 01 Bror: mm börjar gå på runt och bara börja prata om (-)
 02 Opettaja: joo äi- äiti menee joo.

- 03 babbla on ehkä (.) hyvä sana ruotsiksi
((Samin pöydän ympärillä juttelua samalla))
- 04 Opettaja: eli vouhottaa
PYÖRITTÄÄ MOLEMPIEN KÄSIEN ETUSORMIAAN VÄHÄN NOSTETTUINA
- 05 puhuu koko ajan asiasta ja (0.4)
- 06 Ama: VIITTAÄ
- 07 Opettaja: >puhuu puhuu & puhuu puhuu< ja se vouhottaa ja£ (.)
HEILUTTELEE KÄSIÄ JA VARTALOAAAN
- 08 menee myös ympäriinsä samalla ja koko ajan touhua ja £\vouhottaa£ (0.5)
- 09 yhtä aikaa
- 10 £ama£ ((osoittaa rajusti heiluttaen viittaavaa Amaa))
- 11 (0.4)
SAM JA JONI KÄÄNTÄVÄT KASVONSA AMAAN PÄIN
- Ama: det speciellt jobbet för mig när min mamma gör det ja.
→ för hon pratar på lanke:siska: (.) och dom skri:ker när dom pratar där
- 14 Opettaja: HYMYILEE JA NYÖKKÄÄ j[oo joillakin kielillä voi tuntua et ihmiset vouhottaa vielä enem-
män=
KATSOO OPETTAJAA JA NYÖKKÄÄ SANOJEN AIKANA
- Ama: [för (-) skri:ker
- 16 Peter: ((karjahtaa hiljaa levottomana))
- 17 Sam: =SÄGER MAN >(-)< KÄÄNTYY NOPEASTI TAKAISIN KASVOT ETEENPÄIN
OPETTAJA NOUSEE SEISOMAAN
- 18 Opettaja: [mä en:- ((nostaa sormensa pystyyn))
- 19 Sam: när dom [kommer in=
- 20 Ama: (((kääntyy Ninaan päin))
LÄHTEE KÄVELEMÄÄN SAMIN LUO
- 21 Opettaja: =mä en [tiedä
- 22 Oppilas: [vad s(h)a du he he
- 23 Nina: (--)
- 24 Opettaja: °hei° ((vakavana Samille, pyrkii rauhoittamaan riehakasta tunnelmaa)) (1.0)
- 25 MÄ EN TIEDÄ miltä si-
NOSTAA KÄDET JA PYÖRITTÄÄ NIITÄ VOUHOTUKSENOMAISESTI
- 26 sri [lankan kieli kuulostaa sit [kun joku vouhottaa
- 27 Ama: [((nyökkää Ninalle ja kääntyy takaisin))
- 28 Joni: [sam (.) @va sa du@
HEILUTTAA KÄSIÄ
- 29 Opettaja: mut esimerkiks omaan korvaan joku espanjan kieli saattaa välillä kuulostaa että vou-
hottaa
SORMET LYÖ YHTEEN OSOITTAEN TAHTIA
- 30 koska >tuntuu et sitä kieltä tulee koko ajan hirveen nopeesti ja sitten ku ei saa mi-
tään
HEILUTTAA KÄSIÄ
- 31 selvää ku noi puhuu tietyst nopeesti<
- 32 niinnin
- 33 Oppilaat: NAURAVAT
- 34 Opettaja: en osaa siis espanjaa itse puhua

Esimerkki 17 alkaa Brorin *vouhottaa*-sanalle antamasta ruotsinkielisestä määritelmästä (kuuluu kategoriaan 4.1). Sen jälkeen opettaja tarkentaa määritelmää ruotsinkielisellä vastineella *babbla* sekä

avaamalla sanaa erilaisin suomenkielisin verbi-ilmaisuin (*puhua, mennä ympäriinsä, touhuta*) ja jatkuvuutta ja samanaikaisuutta kuvaavin ilmauksin (*koko ajan, samalla, yhtä aikaa*). Opettaja toistaa ilmaisuja ja elehtii voimakkaasti esimerkiksi heiluttaen käsiä, mikä havainnollistaa puhumisen sävyä ja tyyliä myös nonverbaalisti. Ama alkaa viitata jo rivillä 6, mutta opettajan selityksen jatkuessa viittaus muuttuu voimakkaaksi huitomiseksi sivulta toiselle. Ama selvästi toivoo tulevansa nähdyksi ja saa opettajalta puheenvuoron rivillä 10.

Aman aloite koostuu prosodisesti ja sisällöllisesti kahdesta osasta. Aluksi (r. 12) Ama liittää aloitteen edelliseen keskusteluun (*det speciellt jobbet för mig*: se koskee erityisesti minua) ja kertoo, mistä tai kenestä juuri hän kommentissaan puhuu (*när min mamma gör det*: kun minun äitini tekee niin). Näin hän osoittaa, että kyse on edellä sanottua vahvistavasta (mm. adverbi *speciellt*) näkökannasta. Jo ennen esimerkissä näkyvää tilannetta opettaja on käyttänyt *vouhottaa*-sanaa vihjeessään (*jotkut sanoo että äiti vouhottaa*). Koska myös Ama kertoo äidistään, hänen aloitteensa vahvistaa kyseistä sanan perheteemaista käyttöyhteyttä. Toisaalta puheenvuoron alku toimii johdantona uuteen, täydentävään näkökulmaan.

Toisessa osassa Ama perustelee ja selittää argumenttinsa, r. 13: *för hon pratar på lankesiska och dom skri:ker när dom pratar där* (koska hän puhuu sri lankaa ja ne kiljuu kun ne puhuu siellä). Aman kokemuksessa vouhottaminen liittyy kielelliseen (ja kulttuuriseen) seikkaan. Ama painottaa finiitti-verbiä *skriker* 'kiljuu' ja toistaa sen rivillä 15. Verbi ja tapa lausua se eivät ole enää *puhua*-verbin tapaan neutraaleja, vaan muuttavat sanan sävyä voimakkaammaksi ja affektiivisemmaksi. Samalla verbin merkitys tarkentuu eli kuvaa äänen tuottamisen tapaa. Affektiivisuus voi kummuta siitä, että Ama puhuu hänelle hyvin läheisestä ihmisestä ja tarkkuus puolestaan siitä, että Ama tietää kokemuksensa vuoksi jotain, mitä muut eivät, jolloin hän voi määritellä verbin tilannekohtaisesti.

Opettaja ottaa Aman kokemuksen vastaan hyväksyvästi ja arvioi sitä yleisellä tasolla (r. 14): hän käyttää 0-persoonaa (*voi tuntua*) ja puhuu sri lankan kielen sijaan yleisesti kielistä (*joillaki kielillä*). Aman ilmaiseman *att skrika*-verbin sijaan opettaja käyttää määriteltävää verbiä *vouhottaa* (*vouhottaa vielä enemmän*). Näillä keinoin opettaja selventää, että juuri kielen vaihto vaikuttaa sanan sävyn muutokseen ja intensiteettiin. Aman aloite herättää välitöntä kiinnostusta myös muissa oppilaissa, mutta opettaja jatkaa palautevuoroaan riveillä 18–31. Opettaja ilmaisee tietämättömyyttään sri lankan kielestä *vouhotuksen* osalta, mutta antaa esimerkkinä espanjan kielen, josta hänelle tulee vouhottaminen mieleen. Hän demonstroi espanjan puhetyyliä nopeuttamalla puhettaan ja selittämällä, mistä hänen mielikuvansa johtuu (*tuntuu et sitä kieltä tulee koko ajan hirveen nopeesti ja sitten ku ei saa mitään selvää ku noi puhuu tietyst nopeesti*).

Opettaja käyttää eri kielistä puhuessaan sellaisia mentaalisia verbejä kuin *tuntua* (*voi tuntua, tuntuu et*), *kuulostaa* (*sri lankan kieli kuulostaa, espanjan kieli -- kuulostaa*) sekä epävarmuutta ilmaisevaa modaaliverbiä *saattaa* (*saattaa -- kuulostaa*) ja lieventävää sanaa *välillä* (*saattaa välillä kuulostaa*). Tietämättömydestään kertomalla opettaja puolestaan kiistää asiantuntija-asemansa. Näin hän toisaalta suojelee Aman asiantuntijuutta tämän omasta kokemuksesta ja toisaalta täsmentää, että espanjan kieltä kuvaava havainnollistus on nimenomaan omaan tuntumaan, ei tietoon perustuva.

Aman aloitetta voidaan tarkastella eräänlaisena pienenä, kontekstissa rakennettuna kertomuksena (Bamberg & Georgakopoulou 2008). Tällaisille oppilaiden luokkahuoneessa kertomille tarinoille on tutkimuksissa todettu olevan tyypillistä lyhyys, sirpaleisuus ja keskeneräisyys verrattuna kirjallisiin kertomuksiin sekä pienten arjen episodien kuvaus (Mertaniemi 2018: 44–45; Niemi 2013). Niemi havaitsi oppilaiden kertomusvuoroja tutkiessaan, että opettajat arvioivat myös oppilaiden henkilökohtaista kokemustietoa esimerkiksi niiden uskottavuuden kannalta. Tässäkin tilanteessa olisi mahdollista, että opettaja lähestyisi käsiteltävää verbiä omasta ennakoajatuksestaan käsin, koska oppilas esittää sanasta tietoa, joka on opettajalle ennakoimatonta. Opettaja kuitenkin asettaa oppilaan kokemuksen esitietojensa edelle ja osoittaa erilaisin kielen keinoin, että sanojen merkityksiä voidaan tilanteittain ja kokemuksista käsin lähestyä monin eri tavoin.

Kun oppilas kertoo henkilökohtaista tarinaa, hän paljastaa aina jotain itsestään, arjestaan ja tiedoistaan ja myös luo identiteettiään. Se asettaa oppilaan haavoittuvaiseen asemaan, jossa omaa ääntä voidaan joko vahvistaa tai heikentää. Tämä koskee erityisesti vähemmistö- ja monikielisiä oppilaita, joiden epävarmuus omasta äänestä voi lisääntyä, jos mahdollisuutta kertoa itsestään ei ole tai uutta asiaa ei voida yhdistää aiempaan tietoon. (Baskerville 2011; Clark & Rossiter 2006: 26; Riessmann 2008: 8.) Kokemuksen avoin vastaanotto voi auttaa syventämään oppilaan osallisuuden tunnetta oppitunneilla (ks. Lehtimaja 2012: 80).

4.2.2 Yhden oppilaan muodostama aloite

Esimerkki 18 kuvaa oppilaan aloitetta, jossa kielennetään käännöspyöntö eli kielellinen ymmärtämisen ongelma. Siinä oppilas pyytää opettajaa selittämään jo selitetyn kokonaisuuden toisella kielellä. Ymmärtämisen ongelma esitetään eksplisiittisesti *-kO*-alkuisella kysymyslauseella (*kan du klara på svenska: 'voitko selittää ruotsiksi'*, r. 15), kun se usein ilmaistaan yhdellä sanalla, kuten *hä*: (esimerkki 14), pelkällä kysymyssanalla *vad* (esimerkki 26) ja erilaisin prosodisin muutoksin. Kokonaisuudesta lauseesta käy astetta selvemmin ilmi, mikä ongelman aiheuttaa.

Esimerkki 18. Vouti – fodge (H1)

- 01 Opettaja: sittoli vielä (0.5)
 02 vouti
 03 KIERTÄVÄ KATSE (3.6)
 04 onko joku kuullut voudista?
 05 (4.0)
 05 Oppilas: (-)
 06 Opettaja: (-)
 07 vouti oli (0.6)
 08 ihminen joka keräsi (0.4)
 09 tullia ja keräsi (0.4)
 10 m- ((maiskauttaa)) rahaa veroja (.) kaupunkilaisilta:
 12 >että< se oli vähän niinku myös sen kuninkaan (1.0) KATSOO TAULULLE
 13 öö kuninkaan hh alainen ja keräs kuninkaalle rahaa. (0.4)
 14 nina
 → Nina: (kan du) klara på svenska (1.0)
 16 Opettaja: hh öm han fodge var en ö man som ö:: (0.5)
 17 samlade in (.) tull och skatt (0.4) från människo
 18 Nina: aa=
 OSOITTAU TAULULLA LUKEVAA SANAA KAUPPIAAT—KÖPMÄN
 19 Opettaja: =tull om det var nån (0.8) utländs köpmän (0.4) som kom till exempel från indien
 (0.5)
 20 så dom betalade lite skatt °>lite<° tull för kungen att dom (.) kunde komma till ham-
 nen och sälja sina saker (0.4)
 21 så kungen fick pengarna och det var hans jobb att samla in pengar
 22 Nina: °m hh°
 ((oppilaat pyörivät jo hieman penkeissään))
 23 Opettaja: ((vaihtaa valkokankaalle kalvon, jossa lukee *kauppiaat – köpmän* ja listattuna ruot-
 siin tuotavia ja sieltä vietäviä tuotteita suomeksi ja ruotsiksi))
 24 (5.2) ja mitä sitten ruotsiin

Esimerkissä käsiteltävä keskiajan ammatti *vouti* (*foder*) on yksi käsitteistä, joka on oppilaille vieras. Siksi opettaja selittää sanan lopulta itse. Selityksen muoto muistuttaa kiteytynyttä määritelmämuotoa, jonka jo Aristoteles esitti (Pajunen, Itkonen & Vainio 2016: 479, 482): ”X on Y, joka on Z”: *vouti* (X) oli *ihminen* (Y) joka *keräsi tullia* (Z1) ja *keräsi rahaa veroja kaupunkilaisilta* (Z2) (r. 7–10). Määritelmässä X:llä tarkoitetaan varsinaista ilmiötä ja Y on lähin yläkategoria tai -luokka, johon X kuuluu. Z erottelee X:n muista Y:hyn kuuluvista alaluokista. Z kuuluu niin sanottuun komplementtirakenteeseen, joka on yleensä relatiivilause. Määritelmämuoto on silti ennen kaikkea kirjoitetun tekstin tapa määritellä sanojen merkityksiä. Opettajan puheessaan käyttämä määritelmä poikkeaaakin ”aristoteelisestä määritelmästä” sisällöllisesti ja muodollisesti niin, että Y (*ihminen*) on hyvin yleinen kategoria eikä siten selvästikään läheisin yläkategoria *vouti*-käsitteelle. Toiseksi komplementtirakenteessa oleva Z koostuu kahdesta osasta, jotka toistavat osin toisiaan. Opettaja toistaa *kerätä*-verbin (Z1 ja Z2) ja tarkentaa sanaa *raha* sanalla *verot: rahaa veroja* (Z2). Siten varsin virallista mallimääritelmää on sovellettu ymmärrettävämmäksi vasta viidesluokkalaisille oppilaille.

Vaikka opettaja käyttää määritelmässään yläkategoriana melko rajaamatonta ilmaisua *ihminen*, hän tarkentaa sitä jälkeenpäin riveillä 12–13. Opettaja kuvaa nimittäin *voudin* hierarkista suhdetta kuninkaaseen kahdella eri tavalla: *kuninkaan alainen*, *keräs kuninkaalle rahaa*. Tämän jälkeen Nina kuitenkin pyytää käännöstä ruotsiksi ja opettaja ruotsintaa määritelmämuodon lähes sanasta sanaan. Vaikuttaakin, että hän on miettinyt määritelmän ilmaisutapaa etukäteen. Lisäksi hän kertoo sellaista lisätietoa ammatista, jota ei ole vielä kerrottu suomeksi (r. 19–20). Ninan reaktio heti opettajan ruotsinkielisen käännösmääritelmän jälkeen (r. 18) viittaa siihen, ettei Nina ole ymmärtänyt määritelmää suomeksi, eivätkä ilmeisesti Y-kategorian tarkennukset riveillä 12–13 ole auttaneet asiaa. Suomenkielisessä määritelmässään opettaja on käyttänyt jo aiempaa tietoa vaativia termejä *tulli* ja *verot* ja mahdollisesti myös *alainen*, mutta Ninalla ei vaikuta reaktionsa perusteella olevan ongelmia näiden sanojen sisällön hahmottamisessa ruotsiksi. Toisaalta verbi-ilmaisut *kerätä tullia* tai *kerätä veroja* voivat olla Ninalle suomeksi vaikeita. Voidaankin pohtia, miten paljon opettajan käännös on auttanut Ninaa oppimaan ongelmalliset sanat tai ilmaisut suomeksi, koska käännöksestä ei selviä, miten eri ilmaisut vastaavat toisiaan eri kielillä eikä opettaja selitä sisältöä toisin suomeksi. Kielestä jollain tavalla tietoiseksi tekeminen voisi silti olla tarpeen, kun kyse on yksinomaan kielellisestä haasteesta. Suoran kääntämisen ongelmana on, että oppilas voi valita sisällön kuuntelemisen vain vahvemmallalla kielellään (ks. luku 2.2.2). Toisaalta käännös osoittaa solidaarisuutta Ninan toivetta kohtaan.

Esimerkit 19 ja 20 ovat historian iltapäivätunnin soitintehtävästä. Esimerkki 19 on aivan aktiiviteetin alusta, jolloin soittimia ei vielä ole nimetty. Rivillä 1 opettaja johdattelee meneillään olevaan toimintaan esittelemällä valkokankaalla näkyvän tekstin ja kuvan lyhyesti (*löysin tällasen blogitekstin missä näkyy VÄHÄN keskiaikaisia soittimia*). Pian soitinten kuvan ilmestyttyä valkokankaalle Nina kommentoi sitä viittaamatta (r. 8). Aloite koostuu vertaamisesta omaan kokemukseen: *mi- (kung) fiol ser ut sån här* 'mi- (kuningas)viulu näyttää tuollaiselta'. Ei ole aivan selvää, mitä Nina tarkoittaa etuliitteellä *kung* tai kesken jääneellä tavulla *mi-* (min: minun?), mutta joka tapauksessa hän vertaa yhtä soittimista toiseen soittimeen, viuluun. Nina ilmaisee havainnoimansa samankaltaisuuden rakenteella *att se ut någonting* 'näyttää joltakin' ja viittaamalla deiktisesti kuvaan (*sån här*: tollanen, tuollainen). Taustalla oleva kuva mahdollistaa deiktisen pronomini viittauksen ja on myös tehokas keino aktivoida ja palauttaa mieleen omia kokemuksia jo ennen aiheeseen perehtymistä.

Esimerkki 19. Soittimet, viulu (H2)

	((istuu koneensa takana ja laittaa blogitekstiä näkymään taustalle))	
01 Opettaja:	°löysin tällaisen° blogiteksti[m missä näkyy VÄHÄN	
02 Peter:		[mutta
03	(1.6)	
	LÄHTEE TAAKSE	KATSOO PETERIIN

- 04 Opettaja: keskiaikaisia soittimia mä laitan pikkusen
((2 riviä poistettu))
- 07 Opettaja: valoa
OPETTAJA NINAN KOHDALLA MUTTA TOISELLA PUOLELLA LUOKKAA KÄVELLESSÄÄN TAAKSE
- Nina: °mi- (kung) fiol ser ut sån här° ((katsoo kuvaa valkokankaalla ja nyökkää sinne))
((2 riviä poistettu))
- 11 Opettaja: NE MUISTUTTAA aika paljon semmosia soittimia (.) mitä on nykypäivänäkin (0.4) o:le-
massa.
((3 riviä poistettu))
- 15 Peter: eiks meä pidä lähtee? ((katsoo kelloa))
- 16 Opettaja: kohta mennään?

Opettaja huomioi Ninan havainnon toistamalla sen yleisessä muodossa ja liittämällä sen osaksi aiheen esittelyä: *ne muistuttaa aika paljon semmosia soittimia mitä on nykypäivänäkin olemassa* (r. 11). Hän puhuu soittimista yleisesti (*ne*) ja luokittelee Ninan mainitseman viulun osaksi yleisempää kategoriää (*semmosia soittimia*). Lopuksi opettaja tekee näkyväksi aikakauden, johon Ninan kokemus on viitannut (*nykypäivänäkin olemassa*). Opettaja reagoi Ninan ruotsinkieliseen puheeseen suomeksi ja käyttää verbin *att se ut* sijaan suomenkielistä synonyymia *muistuttaa* (ruotsiksi: *att likna*).

Esimerkki 20 jatkuu lähes suoraan esimerkistä 19. Sen alussa opettaja osoittaa valkokankaalla näkyvää ryhmää *kielisoittimet* (r. 2) ja havainnollistaa sitä nykyajan *kitara*-esimerkillä. Tässä vaiheessa toinenkin oppilas, Peter, tekee aloitteen (r. 7): hän lausuu ruotsinkielisen sanan *gycklare* (ilveilijä) muodossa *jicklare*¹¹. Sanan lausuttuaan Peter täsmentää sitä lauseella: *jicklarilla oli tommostet*. Pronominilla *tommostet* hän viittaa kuvaan kielisoittimista. Hän osoittaa löytäneensä yhteyden parhaillaan käsiteltävän asian (kielisoittimet – kitara) ja edeltävän tietonsa (soittaja tai soittimen haltija: *gycklare*) väliltä. *Gycklare* ’ilveilijä’ mainitaan oppilaiden oppikirjatekstissä keskiaikaisena viihdyttäjänä. Lisäksi sana on esiintynyt sanaristikkotehtävässä, jota Peter ja Kaisa ovat jo ehtineet aloittaa aamuisella historian tunnilla (tehtävän vihje: *Djur som gycklarna ibland hade med sig*). Sekä teksti- että tehtäväkirjassa on kuva ilveilijästä, minkä vuoksi tarkoite on varmasti tuoreessa muistissa merkityksensä kannalta, mutta kielentämällä sanan Peter käyttää sitä myös syntaktisesti. Samalla hän sitoo eri tehtävien tietoja yhteen hahmottamaan kokonaiskuvaa.

Esimerkki 20. Soittimet, *gycklare* (H2)

- 01 Opettaja: eli ISTAHTAA PAIKALLEEN (1.4)
OSOITTAA VALKOKANKAALLE
- 02 löytyy kielisoittimet j’tkä muistuttaa
((3 riviä poistettu))
- 06 Opettaja: k:ita[raa

¹¹ Ruotsin ääntämissääntöjen mukaista on ääntää konsonantti ’g’ j:nä vokaalin -y edessä (Jyväskylän yliopiston kielikeskus 2012).

- Peter: [JICKlare
 → ji:cklaril[la oli °tommoset°
 OPETTAJA OSOITTAA KANKAALLA NÄKYVÄÄ "VIULUA"
 09 Nina: [o fi:o:l (0.4)
 10 Opettaja: löytyy myös (0.8)
 11 viulun näkösiä soitta[:-
 → Peter: [@MUTTA [ji:ckklarilla@ on tommos-
 13 Opettaja: [jouhikkoa
 NOSTAA KÄDEN SOITTOLIIKKEESEEN JA KATSOO NINAA
 14 mitä soitetaan jousella
 15 Nina: TEKEE SAMAN JOUSELLASOITTOLIIKKEEN PERÄSSÄ
 OSOITTAA KANKAALLE JA SAMALLA OPETTAJA KATSOO HÄNEEN
 → Peter: @mutta:@ ji:ckla:ri (.) >sil lon tom mone<
 NYÖKKÄÄ PETERILLE
 17 Opettaja: jycklare eli ilveilijä sillä saattaa olla (.)
 18 jo[o.
 → Peter: [ilveilijä=
 20 Nina: =e: den en liten säckpi:pa: ((haukottelee samalla))
 21 Opettaja: =°ilveilijä°
 22 joo
 23 siellä on myös säkkipilli

Opettaja ei kuitenkaan heti vastaa Peterin ajatukseen eikä edes katso Peterin suuntaan, minkä syynä voi olla osittainen päällekkäispuhunta. Myös Nina löytää kuvasta tuntemansa soittimen, viulun (*o fi:o:l*), josta hän on puhunut jo esimerkissä 19. Opettaja noteeraa sen samalla, kun jatkaa kuvassa olevien kielisoitinten esittelyä (r. 10–11). Ninan kommentin ajoitus noudattaa paremmin luokkahuonevuorovaikutuksen sääntöjä, koska sitä ei tuoteta päällekkäispuhuntana opettajan kanssa.

Kun Peter ei saa huomiotaan kuuluviin, vaan opettaja jatkaa soitinten esittelyä, hän toistaa sen vielä kaksi kertaa aloittaen *mutta*-konnektorilla (ks. sanan merkityksistä esimerkissä 15). Näissä lausumissaan (r. 12 ja 16) Peter painottaa ja voimistaa alkua (*MUTTA ji:ckklarilla; mutta: ji:ckla:ri*), äänessään kärsimättömyyttä. Kun opettaja kääntää kasvonsa Peterin puoleen, äänensävy muuttuu takaisin neutraaliksi ja puhe hieman nopeutuu. Ristiriitaa ilmaiseva *mutta*-lausumapartikkeli, prosodiset muutokset ja lausuman toisto osoittavat, että Peter kokee huomionsa merkitykselliseksi ja haluaa tulla kuulluksi, vaikka ajoitus ei olisi institutionaalisen vuorovaikutuksen kannalta sovelias.

Varsinkin *gycklare*-sanon merkityksellisyys korostuu eri tavoin. Äänenlaadun ja -painojen muutokset kohdentuvat sanaan ja ensimmäinen vuoro koostuu vain siitä. Lisäksi viimeisessä puheenvuorossaan ennen opettajan reaktiota oppilas pitää pienen tauon sanan jälkeen (*mutta ji:ckla:ri (.) sil lon tom mone*) ja viittaa sen jälkeen soittajaan *se*-pronominilla (*sill(ä)on*). Sana on myös vuorojen sisällöistä ainoa, joka viittaa tilanteen ulkopuolelle. Esimerkiksi pronomini viittaus *tommonen* eri muo-

doissaan (*tommoset, tommos-, tommonen*) viittaa suoraan kuvaan. Mielenkiintoista on myös, että Peter puhuu *gycklaresta* eli historian henkilöstä *mutta*-alkuisissa vuoroissaan preesensissä. Aikamuodon vaihto voi olla pyrkimys tuoda sanaa lähemmäksi keskustelutilannetta tai puhdas sattuma.

Kohosteista on myös *gycklare*-sanan erikielisyys. Peterin lausevuoroissa yksittäinen ruotsinkielinen sana esiintyy upotettuna suomen (matriisi)kieleen ja taivutettuna suomen kieliopin mukaisesti. Hän on muokannut ensimmäisen lausumansa muotoa *jicklare* sopivaksi suomen kielen morfologiaan ja syntaksiin: *jicklar-i-lla; ji:kklar-i-lla*. Ruotsin sanaa on mukautettu niin, että viimeinen *e*-vokaali on jätetty pois ja siihen on lisätty suomen sidevokaali *-i-* sekä omistusta ilmaiseva adessiivin päätte *-lla* (vrt. Kolu 2017: 68–69). Viimeisessä muotoilussaan Peter lausuu substantiivin *ji:ckla:ri* keskeytyneen lauseen osana nominatiivissa, jolloin siinä näkyy vain korvattu loppuvokaali *-i*, joka on yksi yleisistä keinoista sopeuttaa lainasanoja suomen kieleen (Häkkinen 1997: 259).

Kuten mainitsin, vasta kolmannen vuoronmuotoilun jälkeen riveillä 17–18 opettaja ottaa vastaan Peterin aloitteen ja arvioi sitä. Opettaja toistaa *gycklare*-sanan ruotsiksi ja antaa suomenkielisen vastineen sekä hyväksyy Peterin kommentin nyökkäämällä ja dialogipartikkelilla *joo*. Hän osoittaa pientä epävarmuutta tiedosta *saattaa*-verbillä (*sillä saattaa olla*). Suomenkielinen sana *ilveilijä* mainitaan ensimmäistä kertaa keskustelussa, ja Peter toistaa sen, minkä jälkeen myös opettaja toistaa sen kertaalleen, kunnes etenee seuraavaan soittimeen. Koska sana on ollut ruotsinkielisessä oppikirjassa, Peter on kohdannut sen ainakin lähimenneisyydessä vain ruotsiksi. Toisaalta myös ruotsinkielinen sana *saattaa olla* tuore tieto, koska hän toistaa sen jokaisella kerralla hieman eri tavoin ja eri äänneitä venyttäen (*jicklare, jicklari, ji:kkлари, ji:ckla:ri*). Suomenkielisen sanan toisto taas kieliä siitä, että Peter vastaanottaa sanan uutena. Tällöin hän on saattanut käyttää ruotsinkielistä sanaa vuorovaikutuksen resurssina siksi, että suomenkielinen vastine on puuttunut sanastosta (ks. mm. Baker 2011 koodinvaihdon tavoitteista). Opettajan palaute tukee resurssien täydentymistä.

4.2.3 Yhteenvedo

Tein seuraavia keskeisiä havaintoja oppilaiden kielentämisalotteista. Aloitteina nimilähtöisiä avainsanoja (esittelytapa 1) kielennettiin osin samoin kuin vastauksia: esimerkein, käyttäen sanaa kontekstissa ja toistaen, sanahauin, käännösehdotuksin ja käännösparafrasein. Toisaalta aloitteissa kielennettiin enemmän kokemuksia ja tilanteisia esimerkkejä ja viittauksia, merkityksiä luotiin verbaliikan lisäksi erilaisin nonverbaalisin demonstraatioin ja sanaa sovellettiin poikkeavaan käyttöyhteyteen. Kokemuksin kielennettiin sanoja, jotka kytkeytyivät arkisiin tekoihin, perheeseen tai muihin merki-

tyksellisiin kokemuksiin. Näissä aloitteissa oli usein jokin affektiivinen ilmaus korostamassa kokemuksellisuutta, ja ne sisälsivät prosodisesti ja sisällöllisesti erifunktioisia jaksoja, kuten aiheen esittely- ja syventämisjaksot.

Merkittävä ero vastauksissa ja aloitteissa oli vertailut: aloitteissa sanoitettiin eroavaisuuksia ja ristiriitoja sekä samankaltaisuuksia ja assosiaatioita huomattavasti enemmän ja kaikissa sanojen esittelytavoissa. Ristiriitaisuuksien tai kritiikin kielentäminen ei kohdistunut ainoastaan sanan sisältöön, vaan myös opettajan ja oppilaiden välisiin käsityksiin siitä, mikä on sanassa keskeistä. Yleisimpiä keinoja kielentää tätä ”agendojen” välistä ristiriitaa ja saada oma aloite keskusteluun olivat *men-* ja *mutta-*alkuiset lausumat, toisto ja prosodiset muutokset. Yksittäinen oppilas (Ama) esitti ristiriidan solidaarisista syistä kiertoteitse ja kiinnittämällä huomion omien tietojen puutteellisuuteen. Samankaltaisuutta ja tunnistamista osoitettiin *att se ut någonting* - ja *näyttää joltakin* -rakentein, kopulaverbein, synonyymein, deiktisin viittauksin ja lähikäsittein. Vertailuja ja viittauksia tehtiin erityisesti, jos avainsanaa käsiteltiin kuvien tai muiden voimakkaasti tunnistettavien piirteiden avulla.

Aktiviteetti, jossa esiteltiin nimivaihtoehdot keskiaikaisesta esineestä, aktivoi runsaasti oppilaiden aloitteita. Niissä kielennettiin pohdintoja käsiteverkostosta, perusteluja samankaltaisuudesta tai eroavaisuudesta, synonyymejä nimivaihtoehdoista ja myös pelkästään arvausta tai tiedon puutetta.

Myös aloitteissa oppilaat osoittivat abstraktin ajattelun operaatioita. Kaisa ja Ama pohtivat käsitteiden välisiä suhteita sanan taustalla. Juuri aloitteissa esitettiin myös perusteluja ja *miksi-*kysymyksiä, joita voidaan pitää kehittyneempinä ajatuskulkuina. Aloitteissa esiintyi niin ikään epäröinti-ilmauksia, mutta vähemmän kuin vastauksissa. Kielennetyt semanttiset sisältöpiirteet olivat kutakuinkin samantyyppisiä kuin vastauksissa, joskin asioiden välistä suhdetta kielennettiin enemmän aloitteissa.

Vain yhden oppilaan aloitteissa korostuivat oppilaalle henkilökohtaisesti merkitykselliset asiat, kuten käänköspyyntöt tai jokin itselle tuttu asia. Oppilaiden liittyminen toistensa aloitteisiin loi usein sanoihin kaksoismerkityksiä, erityisesti huumorin keinoin. Tällöin huomio saatettiin siirtää tahallisesti tai tahattomasti pois siitä merkityksestä, jonka opettaja koki olennaiseksi.

Opettaja piti huolta kaksikielisestä sanojen käsittelystä myös aloitteissa siten, että toi oppilaiden ruotsiksi esittämiä selityksiä keskusteluun suomeksi, joko sellaisinaan tai mukautettuina ja antoi käänkösvarmistuksia palautteessaan. Lisäksi opettaja kohteli hienotunteisesti aloitteita, joihin liittyi kieli-identiteetti, muu henkilökohtainen asia tai esimerkiksi kielelliset ongelmat.

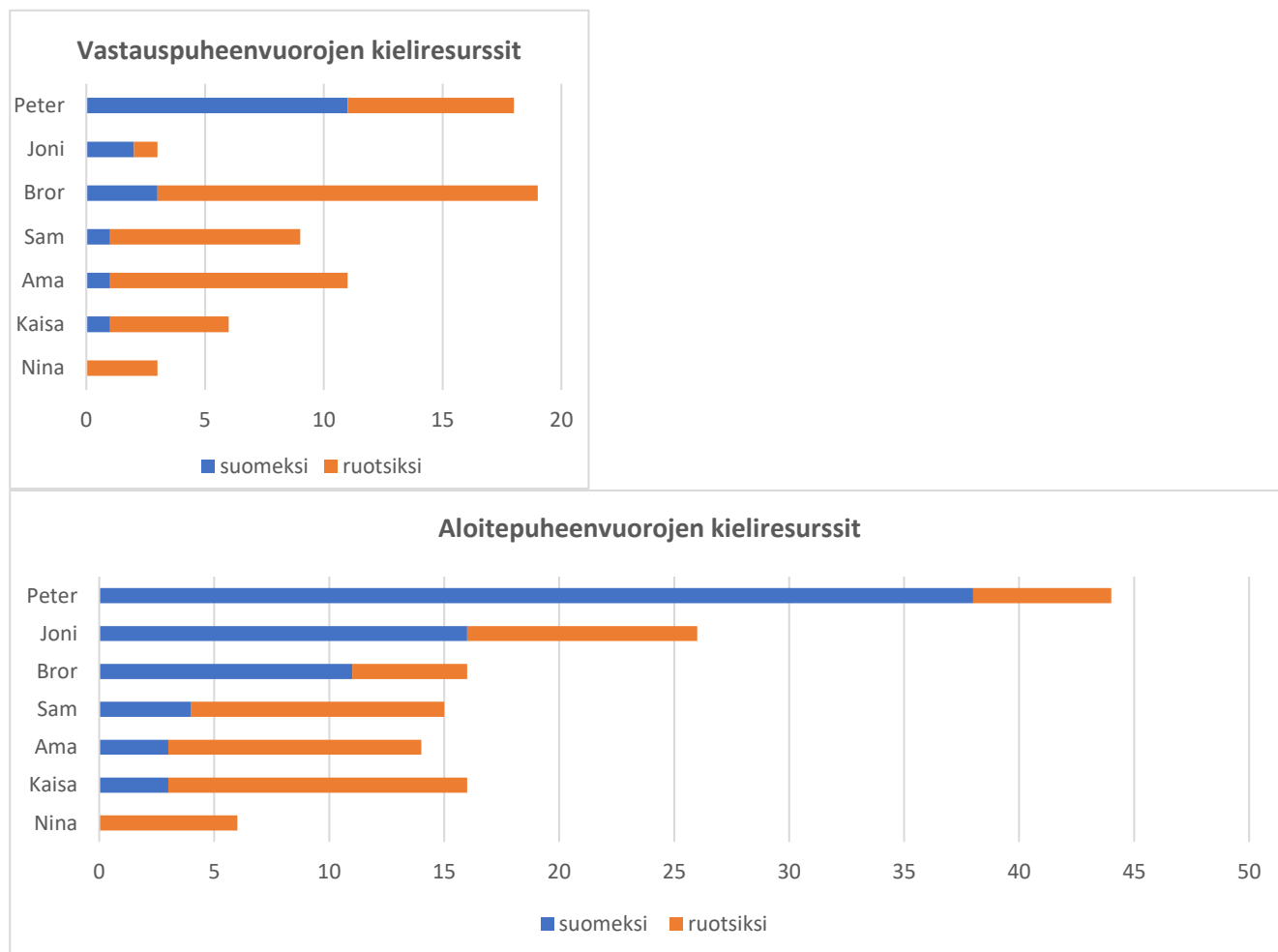
5 MILLOIN OPPILAS KIELENTÄÄ SUOMEKSI?

Toisessa analyysiluvussa ja tutkimuskysymyksessäni keskityn kieleen, jolla oppilaat kielentävät avainsanoja. Pysin löytämään vuorovaikutustilanteesta selityksiä sille, miksi oppilas valitsee käyttää kielentämisessään suomen kieltä. Tarkastelen tilanteita, joissa oppilas joko puhuu vain suomeksi, vaihtaa saman tilanteen sisällä kielestä toiseen tai joissa hän käyttää eri kielten resursseja yhden puheenvuoronsa sisällä. Kaikissa on käytännössä kyse vuorovaikutuksessa tapahtuvasta kieleilystä (*languageing*). Kieleily-perspektiivissä kahden (tai useamman) kielen käyttöä tarkastellaan dynaamisena ja aktiivisena toimintana sen sijaan, että kielet nähtäisiin toisistaan erillisinä järjestelminä (mm. Kolu 2017). Näin käyttäessään jotain kieltä tai kielen varianttia puhuja hyödyntää eri rekistereihin assosioituvia kielellisiä resursseja, ei ensisijaisesti eri kieliä. Kielet ovat kuitenkin mm. sosiaalisina ja historiallisina konstruktioina todellisia (ks. Lehtonen 2015: 299) ja läsnä eri tutkimusoppilaitteni tuotoksissa hyvin eri tavoin. Koin käytännöllisemmäksi kutsua kielentämiseen käytettyjä resursseja myös perinteisin termein suomeksi tai 'kahdeksi kieleksi'. Kieleily kuitenkin näkyy analyysissä kielten ja niiden rakenteiden sosiaalisista merkityksistä tekemieni havaintojen muodossa.

Huomasin, että tässä kysymyksessä päätelmien tekemistä varten tuli huomioida oppilaiden kielenvalintaa myös tarkastellun mikrotilanteen ulkopuolella. Näillä tilanteilla tarkoitan ensisijaisesti koko analysoitavaa aineistoani. Materiaalista voidaan ensinnäkin verrata, miten usein oppilas ylipäänsä puhui suomeksi julkisissa oppituntikeskusteluissa. Toiseksi osa oppilaiden kielivalinnoista selittyi ainoastaan niiden tendenssiominaisuuksien perusteella eli toistumalla samantyyppisenä mikrotilanteen ulkopuolella, jolloin mikrotilanteen eli esimerkin näyttäminen käytännössä vain vahvistaa tendenssiä. Tällainen tendenssi oli esimerkiksi oppilaan systemaattisesti tietylle henkilölle puhuesaan valitsema kieli. Jos tendenssiä taas ei ollut havaittavissa, vaan oppilaan kielenvalinta oli tilannekohtaisempaa, tarkastelin mikrotilanteessa näkyviä vuorovaikutusseikkoja suuremmin selityksenä. Tällainen ”epätendenssi” oli muun muassa yksittäiseen avainsanaan liittyvä kielenvalinta.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä jaottelin puhetilanteet oppilaan vastauksiin ja aloitteisiin. Oppilaat puhuivat aloitteissaan keskimäärin enemmän suomea kuin vastauksissaan. Eri vastaustilanteista (18 kappaletta) kymmenessä (56%:ssa) oppilaat kielensivät jotain suomeksi tai kahdella kielellä. Aloitetilanteista (25 kappaletta) puolestaan 18 (72%) oli sellaisia, joissa oppilaat tekivät näin. Yksi selitys löytyy siitä, että oppilaat ylipäänsä puhuivat enemmän aloitteissaan, koska yhden oppilaan puhejakso koostui vastauspuhetta tyypillisemmin useammasta kuin vain yhdestä puheenvuorosta (ks. puheenaiheiden merkityksestä halukkuuteen saada puhetilaa Lehtimaja 2012: 213). Toiseksi, kuten luvun 4.2.1 analyysistä kävi ilmi, oppilaan aloite vetää puoleensa toisia oppilaiden aloitteita (vrt.

mm. Karvonen 2007: 133; Lehtimaja 2012: 209–214; Suomensalo 2013: 113). Kolmas syy on, että yksittäiset oppilaat (Peter, Joni, Bror) tekivät aloitteita ahkerasti ja nimenomaan suomeksi tai kahdella kielellä.



Kaaviot 3 ja 4. Avainsanojen kielentäminen suomeksi ja ruotsiksi vastaus- ja aloitepuheenvuoroissa.

Kaavioissa 3 ja 4 havainnollistan ensimmäistä ja kolmatta syytä laskennallisesti. Palkit kuvaavat, miten usein kukin oppilas kielensi vastauksessaan tai aloitteessaan jotain suomeksi tai kahdella kielellä. Laskennallisena suurena olen käyttänyt *puheenvuoroa*, jolla tarkoitan yhtenäistä puhejaksoa, joka alkaa edellisen puhujan lopetettua ja loppuu toisen puhujan aloitettua. Yhteen avainsanaa kos-

kevaan keskustelutilanteeseen voi siis kuulua useampia saman oppilaan puheenvuoroja (ks. mm. esimerkki 23, jossa Brorilla on yhteensä seitsemän puheenvuoroa). Puheenvuoro on laskettu mukaan, jos siinä on mukana yksikin suomenkielinen sana tai sanahaku¹².

Puheenvuoromäärät korreloivat puheen laadun kanssa erityisesti eniten ja vähiten suomea puhuneiden kohdalla. Ne, joilla suomenkielisiä (tai kieltä sisältäneitä) puheenvuoroja oli eniten, muodostivat myös suomenkielisistä puhejaksoistaan pidempiä ja rakenteeltaan kompleksisempia. Päinvastoin ne, joilla puheenvuoroja oli vähiten, muodostivat yhden vuoronsa aikana suomeksi useimmiten vain yhden sanan tai sanahaun. Bror puhui vastauksissa lähes pelkästään ruotsia mutta aloitteissa puolestaan enemmän suomea. Tämä viittasi siihen, että Bror koki luonnollisemmaksi kielentää suomeksi, jos aihe tai näkökulma oli itselleen merkityksellinen ja ikään kuin omavalintainen, esimerkiksi perheestä puhuessaan (ks. esimerkki 23). Muilla oppilailla kielten suhteelliset osuudet pysyivät melko vakaina aloitteissa ja vastauksissa. Ninan ei puhunut suomeksi tarkastelemisani jaksoissa.

Havaitsin aineistostani seuraavat neljä vuorovaikutusseikkaa, jotka ohjasivat oppilasta käyttämään suomen kieltä avainsanaa määrittäessään tai siitä keskustellessaan: 1. kielen valinta sen henkilön mukaan, jolle puhe osoitetaan tai josta puhutaan; 2. opettajan edeltävä puhe; 3. tehtävätilanne; 4. kaksikielinen ympäristö. Henkilön mukainen kielen valinta ja tehtävätilanne ovat kategorioita, jotka jakautuvat yhä alaryhmiin. Ensimmäinen jakautuu kolmeen ryhmään sen mukaan, miten oppilaat orientoituvat tilanteessa puheen kohteena olevaan henkilöön. Oppilas voi joko a) puhua tietylle henkilölle suomeksi eli heidän välilleen vakiintuneella pääkielellä läpi tilanteen, b) vaihtaa kieltä kesken keskustelun, kun puhe suunnataan eri henkilölle tai itselleen tai c) orientoitua suomea puhuessaan puheenaiheen sisäiseen kielitodellisuuteen. Tilanteessa c oppilas ei ainoastaan orientoitu välittömään, läsnäolevaan vuorovaikutukseen, vaan tuo siihen mukaan toisen, kuvitteellisen tai koetun vuorovaikutustilanteen. Tehtävätilanne niin ikään sisältää aineistossani kolme alaryhmää, jotka vaikuttavat eri tavoin kielenvalintaan: a) keskustelun aiheena oleva sana vain suomeksi, b) opettajan suora käännöskysymys tehtävästä, c) tehtävään liittyvän suomen kielen sosiaalinen merkitys.

Eri tilanteissa voi olla läsnä useampia edellä mainituista seikoista, koska luonnollisesti esimerkiksi tehtävätilanne ei ole erossa siitä, kenelle oppilas puheensa suuntaa. Kuitenkin, koska tendenssejä oli näkyvissä, eri tilanteista pystyi tietyllä varmuudella päättelemään, mikä vuorovaikutusseikka hallitsi kielenvalintaa. Analyysin tarkoituksena ei silti ole eritellä tilanteita yksiselitteisesti lokeroihin, vaan näyttää erikseen ne seikat, jotka kielen valinnassa olivat läsnä. Seuraavissa alaluvuissa havainnollistan kutakin vuorovaikutusseikkaa ja niiden alaryhmiä yhdellä esimerkillä.

¹² Prosentiosuuksina laskettuna tarkastelemistani vastauspuheenvuoroista 28 %:ssa ja aloitteista 55 %:ssa kielennettiin jotain suomeksi. Jos laskuista jätetään huomioimatta eniten suomeksi puhuneiden Jonin ja Peterin vuorot, suomen kieltä käytettiin kaikista vastauksista 12,5 %:ssa ja aloitteista 31 %:ssa.

5.1 Kielenvalinta henkilön mukaan

Tämän alaluvun kaksi ensimmäistä esimerkkiä (21 ja 22) kuvaavat tilanteita, joissa oppilas valitsee kielen ennen kaikkea sen mukaan, kelle puhe osoitetaan luokkahuoneessa. Kummassakin on kyse yleisemmästä tendenssistä eli vastavanlainen ilmiö vallitsee muuallakin aineistossa, kun vuorovaikutusparit ovat samat. Esimerkissä 21 aloitteentekijänä on Peter, joka suuntaa puheensa opettajalle. Opettajalle hän puhui ainoastaan suomea, lukuun ottamatta yksittäisiä ruotsinkielisiä sanoja, joita ei tiedä suomeksi (kuten esimerkissä 20 sanasta *gycklare* 'ilveilijä'). Toinen henkilö, jonka kanssa Peter puhuu suomea, on Joni. Muiden oppilaiden välillä ei ole vastaavaa tendenssiä suomen kielellä. Myös Jonin pääasiallinen kieli opettajalle on suomi. Esimerkki 21 kuvaa tilannetta, jossa oppilas (Peter) puhuu koko ajan suomeksi opettajalle ja Jonille. Esimerkissä 22 oppilas (Joni) taas vaihtaa kieltä lennosta, kun puhe ohjataan opettajalta toisille oppilaille ja päinvastoin. Kielivalinnan tai -vaihdon merkityksiä kuvaan seuraavaksi.

Esimerkki 21 sijoittuu ensimmäiselle media-aiheiselle suomen kielen tunnille. Käsitettä *media* on kielennetty oppilaiden käsitysten valossa esimerkin 5 mukaisesti, minkä jälkeen opettaja on avannut sitä alakäsitteellä *sosiaalinen media*. Kaisa on argumentoinut kyseistä mediatyyppiä epäsosiaalisiksi (*man e osocial då*). Opettaja sekä hyväksyy väitteen että antaa sille vastaväitteen (r. 1: *joillekis se voi olla myös tosi sosiaalinen juttu*). Hän ryhtyy perustelemaan vastaväitettään veljensä kokemuksella nettipelaamisesta (r. 1: *mä tiedän esimerkiks mun pikkuveli*). Perustelun ydin on siinä, että ihminen voi olla näennäisesti yksin tietokoneella, mutta samalla internetin verkostoissa ja niiden myötä olla sosiaalinen. Veli pelasi nettipeliä lukiossa ollessaan, minkä seurauksena eri pelaajat sopivat tapaamisen Itävaltaan. Opettaja kuvailee matkalle osallistuneiden pelaajien taustoja eli ikää ja kotimaata (r. 12–13): *ne oli ympäri eurooppaa eri ikäisiä pelaajia – mikko tais olla niistä nuorin sillan ku se oli seitsemäntoista – vanhimmat oli kolmekymppisiä*. Tämän jälkeen hän kertoo itävaltalaisesta pelaajasta (r. 15–16): *se joka asu siellä itävallassa nii se oli sellane perhee(n) isä – oli vaimo ja yksi lapsi ja sit se tykkäs pelata sitä samaa peliä kum mun kuustoista vuotias pikkuveli*.

Esimerkki 21. Kummallinen ihminen sosiaalisessa mediassa (S1)

01	Opettaja:	/joillekis se voi olla myös tosi sosiaalinen juttu (.) mä tiedän esimerkiks mun <u>pikkuveli</u>
02		(2.2) ((antaa katseen kiertää luokan oikealta puolelta vasemmalle)) PIIRTÄÄ ILMAAN PIENEN VAAKAYMPYRÄN
03		pelaa aika paljon sillan ku se oli lukiossa (.) semmosia <u>pe:lejä</u> HEILUTTAÄ KYNÄÄ ITSENSÄ JA SAMIN VÄLILLÄ
04		missä oltiin yhteydessä (0.5) OSOITTAÄ KYNÄLLÄ LUOKAN OSALLISTUJASTA TOISEEN HEILUTTAÄ TAAS KYNÄÄ

- 05 samaan aikaan \muihin ihmisiin >jotka pelas sitä peliä< ulkomailla ja se paljon piti yhteyttä niitten kanssa
- OSOITTA A KAISAAN
- 06 puhu sen pelin kautta eli se oli sosiaalinen? (0.4)
- 07 vaikka näytti et se oli pelkästään siinä koneella
- 08 \ja (.) silloin ku se oli lukiossa ni ne jossain vaiheessa sopi sit sellasen tapaamisen et kaikki ne
- OSOITTA A ETUSORMELLA IKÄÄN KUIN EDESSÄÄN VIEREKKÄIN OLEVIA PISTEITÄ
- 09 jotka pelas sitä samaa peliä niinne matkusti (.)
- 10 \itävaltaan. (0.8)
- 11 yhden (.) niistä tyypeistä sen luokse (0.4)
- 12 ne oli ympäri (.) eurooppaa eri ikäisiä pelaajia
- 13 mikko tais olla niistä nuorin silloin kun se oli (.) seittemäntoista- vanhimmat oli kolmekymppisiä
- 14 Sam: ((laittaa paidan kauluksen naamalleen ja ilmaisee muita levottomuuden eleitä))
- 15 Opettaja: se joka asu siellä itä:vallassa nii se oli /sellane perhee(n) isä.
- 16 oli vaimo ja yks lapsi ja sit se tykkäs pelata sitä samaa peliä kum mun kuustoista vuotias pikkuveli.
- Joni: ((tirskahtaa ja katsoo Peteriä))
- 18 Opettaja: ja [sit sinne tuli ympäri maailmaa (.) eri: ikäisiä pelaajia
- 19 Peter: [(katsoo ensin Joniin päin huvittuneena ja kääntää katseensa opettajaan)]
- [ai sit ne meni:
- OPETTAJA NYÖKKÄÄ PETERIIN PÄIN
- 21 Opettaja: [ja sit ne tapas oikeestikki (0.4) [livenä
- Peter: [niinku lähti
- toisele vaa
- HEILUTTELEE YLÄVARTALOAAN "RENNOSTI"
- @he:i moro mä lähen tonne mun peli:kaverille@
- KOHOTTAA KULMIAAN KATSOESSAAN OPETTAJAN OHI MUITA OPPILAITA
- ketä °mä en tunne°.
- 26 Opettaja: [mm NYÖKÄYTTÄÄ PÄÄTÄÄN, KOSKEE NISKAANSA JA HYMYILEE VAIVAANTUNEENA
- 27 Oppilaita: [he he heh
- 28 Kaisa: ((lähtee luokan perälle))
- 29 Opettaja: MUT näin (0.4)
- 30 kyllä siinä etuk[ätee
- Peter: [jos se olis OLlu joku kummalline ihmine vaa
- KÄÄNTÄÄ KATSEENSA JONIIN JA TAKAISIN OPETTAJAAN
- [TUU MULLE mä oon täällä itävallassa
- PETER VILKAISEE JONIA OPE NYÖKKÄÄ PETERILLE
- 33 Opettaja: [kyllä sitä etukätee \varmistettiin aika monelta taholta et se on oikea ihminen ja \löytyy ja sinne oli menossa muitakis suomesta nii se oli helpompi sitte tavata niitä muita suomalaisia etu:käteen
- TEKEE SORMILLA LAINAUSMERKIT, HYMYILEE
- 34 mut se on aika jännittävä semmone hh epäsosiaalinen eli tietokoneella pelaaminen muuttuki tosi sosiaaliseks.
- Peter: ai mikä: peli: se oli
- 36 Opettaja: mä en tiää ((pudistaa päätään))
- 37 joku semmone strategiapeli missä täytyy neuvotella muiden kanssa

Näiden sanojen jälkeen Joni tirskahtaa ääneen ja katsoo Peteriä (r. 17). Opettaja toistaa pelaajien olleen eri maista ja eri ikäisiä. Samalla Peter katsoo Joniin ja ryhtyy kommentoimaan matkaa humoristiseen mutta myös kriittiseen sävyyn. Esimerkissä kaikki opettajan puhe ja Peterin puheenvuorot ovat suomeksi. Peter aloittaa kommentoinnin kysyvästi *ai*-dialogipartikkelilla, r. 20, 22: *ai sit ne meni – niinku lähti*. Peter viittaa näin kertojan roolissa tarinan pelaajien matkallelähtöön. Sen jälkeen hän esittää puhujan- ja asennonvaihdoksen (Kalliokoski 2005: 34), jossa kertojan rooli vaihtuu pelaajan sanoihin lähtemisaikeistaan: *toisele vaa – @he:i moro mä lähen tonne mun peli:kaverille@ ketä mä en tunne* (r. 23–24). Jo tiettyihin puhetilanteisiin kuuluvat puhekieliset ilmaukset, kuten tervehdys-sanat, saavat ilmaisun kuulostamaan rennon arkiselta, mutta Peter tehostaa sanoja heiluttaen ylävar-taloaan sanojensa mukana, muuttaen äänensävyään ja ääntämistään. Viimeinen puheenvuoron osa (*ketä mä en tunne*) asettaa vuorostaan kaiken edellä sanotun ristiriitaiseen valoon. Peter painottaa viimeistä kolmea sanaa, lausuu ne hiljempaa, kohottaa niiden aikana kulmiaan ja muuttaa äänensävyyn takaisin neutraalimmaksi. Hän katsoo opettajan ohi muihin oppilaisiin, eli erilaisten puheenosien merkitykset on kohdistettu eri osallistujille. Oppilaat vastaanottavat Peterin ilmaisun nauraen.

Jatkopuheenvuorossaan Peter esittää argumentin edellisen vuoronsa taustalla ja vaihtaa taas puhujarooleja (r. 31–32): *jos se olis ollu joku kummalline ihmine vaa – TUU MULLE mä oon täällä itävallassa*. Argumentissaan Peter tähdentää, että on pyrkinyt edellä nimenomaan kritisoimaan huumorisävytteisesti ihmisten sokeaa luottamusta toisiinsa. Lopuksi hän referoi vielä itävaltalaisista pelaajaa eli havainnollistaa argumenttiaan tämän henkilön ”äänellä” (ks. Halonen 2009; Inha 2007). Referoinnissaan Peter käyttää suomensuomen puhetavasta poikkeavaa muotoa *tuu mulle* (’kom till mig’ vs. ’tuu mun luo’), mutta muutoin puheenvuorot ovat tyypillistä suomen puhekieltä. Itävaltalaisen referoinnissa ainoa prosodinen muutos on kovempaa lausuttu puhujanvaihdoskohta *tuu mulle*, mutta muutoin referointitapa tai tyylirekisteri (ks. Lehtonen 2015: 297–298) ei muutu kuten alkupuheenvuorossa (r. 24). Halosen (2009: 338) mukaan referointitavan muutos voi osoittaa tilanteen luonteen tai tunteen muutoksia puhutussa kielessä. Peter saattaa merkitä tyylinmuutoksen selvimmin alkupuheenvuorossaan, koska sen jälkeen sanoma tulee selväksi myös neutraalimmista esitystavoista. Esimerkin lopussa Peter saa opettajalta haluamansa vastauksen, minkä hän osoittaa vaihtamalla aihetta ja puhesävyä kriittisestä myönteisen uteliaaksi (r. 35): *ai mikä: peli: se oli*. Samalla Peter puhuu tilanteessa ensimmäistä kertaa murteellaan, mikä saattaa olla lopullinen indeksi ”roolin päättymisestä” ja yhteisymmärryksen palaamisesta. Opettajan vastattua puheenaihe vaihtuu.

Muulla aineistossa Peter valitsee suomen kielen opettajalle puhuessaan silloinkin, kun tämä on puhunut edeltävissä vuoroissaan ruotsiksi (mm. esimerkki 1, r. 15). Peter toisin sanoen käyttää suomen kieltä hyvin erilaisista aiheista puhuessaan ja eri kielten ”ympäröimänä”. Lisäksi hän hyödyntää

saman kielen sisäisiä erilaisia resursseja, kuten puhetyylejä ja moniäänisyyttä, erilaisten merkityskokonaisuuksien rakentamiseen. Tämä ilmentää, että suomen kieli on Peterille voimakas kommunikatiivinen resurssi, jota hän käyttää tilaisuuden tullen (ks. Baker 2011). Myös oppilaan esitiedot korreloivat tämän vuorovaikutushavainnon kanssa.

Peter ei kommentoi suoraan tai ainoastaan opettajan puhetta vaan vaihtaa ennen puheenvuoroaan huvittuneen katseen Jonin kanssa, joka on alun perin naurahtanut opettajan puheelle. Naurureaktio vaikuttaa Peterin puheenvuoron humoristiseen sävyyn ja sanojen osittaiseen kohdennukseen Jonille. Kohdennus tapahtuu katseen suuntaamisella vuoroin opettajaan, vuoroin Joniin. Peterin ja Jonin välinen suhde näkyy myös puheen sävyn varioinnissa, vaikka kieli ei vaihdu (mm. sanojen *TUU MULLE* aikana, r. 32). Samantyyppisesti esimerkissä 15 Joni tuo julkiseen keskusteluun ajatuksen, jolle ensin Peter on antanut kimmokkeen. Niinpä oppilas, joka saa ajatuksensa kuuluvaksi opettajalle asti, toimii ikään kuin viestinvälittäjänä ja tulkitsijana opettajan suuntaan ja toisaalta puhuu ”opettajan kautta” toiselle oppilaalle.

Esimerkki 22 havainnollistaa tilannetta, jossa oppilas kieleilee (”vaihtaa kieltä”) puhuessaan eri henkilöille samasta aiheesta. Ilmiöön kuuluu myös kielenvaihto oppilaan puhuessa itsekseen tai itselleen (mm. Peter esimerkeissä 8 ja 10). Esimerkki on toiselta historian tunnilta, hetkeltä, jolloin opettaja alkaa esitellä blogitekstiä keskiajan soittimista. Tarkastelen siinä erityisesti Jonin puheenvuoroja.

Esimerkki 22. Keskiajan iphone (H2)

- 01 Opettaja: ((istuu koneensa takana ja laittaa blogitekstiä näkymään taustalle))
 02 °löysin tämmösen° blogiteksti[m missä näkyy VÄHÄN
 03 Peter: [mutta
 04 (1.6)
 OPE LÄHTEE TAAKSE KATSOO PETERIIN
 05 Opettaja: keskiaikaisia soittimia mä laitan pikkusen
 ((2 riviä poistettu))
 08 Opettaja: valoa
 OPETTAJA NINAN KOHDALLA MUTTA TOISELLA PUOLELLA LUOKKAA KÄVELLESSÄÄN TAAKSE
 09 Nina: °mi- (kung) fiol se[r ut sån här° ((katsoo kuvaa valkokankaalla ja nyökkää sinne))
 → Joni: [onks nää bildet >oikeesti< otettu keskiajala= ((katse suunnattuna
 aluksi suoraa kuviin, nousee hieman pulpetiltaan istuvampaan asentoon lausuessaan
 sanat ja kääntää vartaloaan aavistuksen sille puolelle, missä opettaja on))
 11 Peter: =jo[o
 12 Opettaja: [NE MUISTUTTAA aika pal[jo semmosia soittimia (.) [mitä on nykypäivänäkin (0.4)
 13 o:lemassa.
 → Joni: [°fanns det iphones då°
 15 Peter: [he he
 16 Sam: °>(-)< iphones°=
 ((3 riviä poistettu))
 KÄVELEE JONIN VIE-
 RESTÄ LUOKAN ETEEN JONIN ÄÄNENSÄVY MUUTTUU KÄRSIMÄTTÖMÄKSI

- Joni: mutta miksei ne @filmannu@ iphonilla sillo °medeltidenä°
((3 riviä poistettu))
- 24 Opettaja: KATSOO JONIA HYMYILLEN £\osaat itse vastata tähän kysymykseen.£
- 25 Ama: he he ((katsoo Jonia naurahtaen opettajan kommentille))
- Joni: miks
- 27 Opettaja: KATSOO JONIA JA ISTAHTAA PAIKALLEEN (1.4)
- 28 eli= ((katsoo valkokankaalle))
- Joni: =he he ((naurahtelee itseksensä))
- 30 (1.2)
OPE OSOITTAA VALKOKANKAALLE
- 31 Opettaja: löytyy kielisoittimet j'tka [muistuttaa
- Joni: [sen kan vara (.) medeltidems iphone sådan ((nostaa mo-
lempia käsiä eteensä ikään kuin pitäen niiden välissä kännykkää, nytkäyttelee käsi-
ään ja päättään))
- 33 Opettaja: k:ita[raa
- 34 Peter: [JICKlare
- 35 Ama: he he ((nauraa Jonin kuvaamalle tilanteelle))

Joni aloittaa ensimmäisen, kysymysmuotoisen puheenvuoronsa osittain päällekkäin Ninan kanssa (esimerkki 19 *viulusta*), r. 10: *onks nää bildet oikeesti otettu keskiajala*. Kysymyksellään Joni viittaa valkokankaalle heijastettuihin kuviin soittimista (*nää bildet*). Hän esittää kysymyksen opettajan mennessä luokan takaosaan ja kasvot eteenpäin suunnattuina. Vaikka opettaja on kävelemässä pois päin Jonista, tämä osoittaa pienin elein, että sanat on tarkoitettu opettajan kuultaviksi: hän kohotautuu kysymyksen aikana hieman pulpetillaan ja kääntää katsetta ja vartalooaan aavistuksen luokan keskiosaa kohti. Sanat on kohdistettu opettajalle myös implisiittisemmin: luokkahuoneen osallistujat tyypillisesti orientoituvat siihen, että opettaja on oppilaiden vuorojen ensisijainen vastaanottaja (Lehtimaja 2012: 50–51). Tässä tilanteessa se ilmenee yhtäältä niin, että opettaja on asemansa puolesta ainoa osallistuja, jolla olisi riittävästi tietoa puheenaiheesta tuottaakseen vastauksen. Toisaalta juuri opettaja on edellä asettanut valkokankaalle kuvan soittimista ja esitellyt ne puheessaan, mihin taas Joni oman vuoronsa sitoo. Suomen kielen muotosääntöihin sulautettua ruotsinkielistä sanaa *ett bild: bilder* lukuun ottamatta koko Jonin kysymys on suomenkielinen. Joni puhuu toisinaan aineistossa myös opettajalle ruotsiksi, mutta jatkovuorot osoittavat suomenkielisyyden liittyvän tässä tilanteessa nimenomaan puheen kohdistamiseen.

Opettaja ei välttämättä kuule Jonin kysymystä, joka esitetään osin päällekkäin Ninan kanssa ja kasvot suunnattuina eri suuntaan kuin mihin opettaja on etenemässä. Niinpä opettaja vastaa Ninalle (r. 12–13). Vaikka Joni ei saa vastausta opettajalta, Peter vastaa siihen myöntävällä dialogipartikkelilla *joo*, r. 11. Tämän jälkeen Joni jatkaa uudella, nyt ruotsinkielisellä kysymyksellä, joka jalostaa edellistä kysymystä toiseen suuntaan ja esittää nykymaailmaan pohjautuvan taustaoletuksen kuvien ottamiselle (r. 14): *fanns det iphones då* (oliko silloin iphonia). Vuoro on kokonaan päällekkäinen opettajan puheen kanssa, Joni sanoo sen hiljempaa kuin edellisen kommenttinsa ja opettaja on jo

kauempaa luokan takana säätämässä valoja. Näistä syistä Joni ei ehkä odotakaan opettajan kuulevan uudempaa kysymystä. Peter ja Sam kuitenkin vastaanottavat sen nauraen tai toistaen Jonin käyttämää sanaa *iphones* (r. 15–16). Jonin keholliset reaktiot eivät puhu sen puolesta, että kommentti olisi suunnattu juuri toisille oppilaille, mutta kysymykseen sisältyvä ja vitsinäkin vastaanotettu ristiriita (modernit iphonet vs. keskiaika), äänenvoimakkuus sekä vaihtuva kieli viestivät puheen suuntautumista pois päin opettajasta.

Joni esittää kolmannen kysymyksensä pääosin suomeksi (r. 20), kun opettaja kulkee Jonin vierestä takaisin luokan eteen. Suomenkielisyys näyttäytyy tässä puheenvuorossa jo selvästi keinona puhutella opettajaa: kielenvaihto on loogisessa suhteessa aiempiin vaihtoihin ja muihin puheen kohdistamisen keinoihin saman kysymyksen aikana. Joni yhdistää kolmannessa kysymyksessään aiempien kysymystensä sisältöjä ja esittää sen kontrastisesti eri keinoin: *mutta miksei ne filmannu iphonilla sillo medeltidenä*. Ensinnäkin kysymyksen alussa olevalla ristiriitaa ilmaisevalla *mutta*-lausumapartikkelilla Joni pyrkii ilmaisemaan näkökantansa kannalta olennaisen seikan ja viittaa samalla edellisiin puheenvuoroihinsa, jotka eivät ole tulleet kuulluiksi. Toiseksi hän yhdistää partikkeliin selitystä vaativan *miksei*-kysymyksen, joka vaatii jälkijäsenekseen kompleksisemmän vastauksen kuin aiempi *onks*-alkuinen kysymys. Kolmanneksi Joni ilmaisee kontrastisuutta lausumalla *filmata*-verbin kärsimättömällä äänensävyllä. Neljäs huomiota herättävä piirre on puheenvuoron sisäinen kieleily: Joni käyttää ruotsalaisvaikutteista verbiä *filmata* 'att filma' *valokuvata*-verbin sijaan sekä ruotsinkielistä sanaa *medeltiden* 'keskiaika', jonka sulauttaa suomen kielioppiin (essiivi *medeltide-nÄ*). Hän sanoo viimeisen koodinvaihdon niin hiljaa, että Jonista pois päin kävelevä opettaja ei todennäköisesti kuule sitä, jolloin ruotsinkielisin sana kuuluu parhaiten vieressä oleville oppilaille. Valinta vaikuttaa tietoiselta, sillä oppilas on vielä edellä käyttänyt suomenkielistä sanaa *keskiaika* (r. 10).

Opettaja vastaa kolmanteen kysymykseen, joka on myös ainoa ei-päällekkäispuhuna esitetty. Opettaja hymyilee Jonille ja tulkitsee Jonin kysymyksen vitsiksi: *osaat itse vastata tähän kysymykseen*. Joni vastaanottaa sen esittämällä retorisen kysymyksen *miks* ja naurahtamalla opettajan jatkaessa opetusta (r. 29). Viimeisessä esimerkin kieleilytilanteessa Joni demonstroi vierustoverilleen Amalle sanoin ja elein keskiajan iphone-puhelimen käyttöä ja sen koomisia eroja nykypäivään nähden ruotsiksi: *sen kan vara medeltidems iphone sådan* (sitten keskiajan iphone voi olla tällainen). Ama nauraa Jonin demonstraatiolle.

Aineistossani oli lisäksi tilanteita, joissa oppilas orientoitui puheenaiheen sisäiseen kielitodellisuuteen. Oppilas luo tällöin puheeseensa tilan, johon tuo vuorovaikutustilanteen arjestaan, joka puolestaan vaikuttaa suuntaavan kieltä. Havainnollistan tilannetta esimerkillä 23. Siinä oppilas referoi itseään ja isäänsä. Hän elävöittää eli dramatisoi tilannetta sanallisen referoinnin lisäksi muuntelemalla puheensa prosodisia piirteitä. Kolu (2017: 86–87, 102) on todennut, että kaksikielisille nuorille on

tyypillistä referoida kuultua tai luettua asiaa sillä kielellä, jolla asia on alun perin esitetty. Keräämieni esitietojen mukaan Bror puhuu isänsä kanssa enimmäkseen tai aina suomea ja esittää seuraavaksi kuvaamani tilanteen eri tavoin autenttisenä, mikä viittaa Kolun havainnon pätevän myös siinä.

Bror pyrkii aloittamaan puheenvuoronsa suomeksi (r. 3 ja 10), mutta ne keskeytyvät luokan muiden keskusteluiden vuoksi. Kun Brorin varsinainen puheenvuoro voi tunnelman rauhoituttua alkaa, hän viittaa heti ensimmäisessä johdantolausumassaan kerronnan kohteeseen eli isäänsä substantiivilla *pappa* (r. 21). Sana on *min*-pronominin (r. 31) lisäksi ainoa ruotsinkielinen sana kerronnassa. Kieleily upottamalla yksittäisiä ruotsinkielisiä sanoja muuten suomenkieliseen puheeseen on tavallista ruotsinsuomalaisille puhujille. Sanat ovat useimmiten nimenomaan substantiiveja. Niiden taivutus noudattaa tyypillisesti suomen kielioppia, mutta tässä tapauksessa taivutusta ei tarvita, sillä kyse on nominatiivista, joka käyttäytyy samoin molemmissa kielissä (*ku pappa puhuu* vrt. 'ku isä puhuu') (mm. Kolu 2017: 99; Lainio 1996: 304). Brorin puheessa ruotsin kielen vaikutusta näkyy jonkin verran myös kielioppirakenteissa, muun muassa A-infinitiivin käyttönä ruotsin tapaan (r. 23 ja 43: *jatkaa puhua/puhuu; ei ikinä lopeta puhuu*) ja sanojen poisjättönä (r. 47: *puhu mitä mä aina syön*). Kommunikaation ymmärrettävyyteen ne eivät vaikuta.

Esimerkki 23. Brorin isä vouhottaa (S1)

- 01 Opettaja: HEI
 02 (1.0)
 → Bror: vo:uhottaa °(--)
 04 Joni: det ger fem sekunder (--)
 05 (2.2)
 06 Opettaja: BRORILLA ON PUHEENVUORO
 07 \NY:T KESKITTYMISTÄ
 SAM NYÖKYTTÄÄ PÄÄTÄÄN JA TEKEE ÄÄNTÄ
 08 Sam: °tan tan tan tan tan [tan°
 09 Opettaja: [ei ole pitkä aika jällellä tuntia
 BROR KÄÄNTYY KATSOMAAN JONIA JA LOPETTA PUHUMISEN
 → Bror: (-) aina (-)[nii ensin.
 ((6 riviä poistettu: oppilaiden oma keskustelu))
 OPETTAJA NYÖKKÄÄ JONIIN JA SAMIIN PÄIN JA JÄÄ KATSOMAAN HEITÄ
 17 Opettaja: he:i (1.6)
 18 brorilla puheenvuoro
 19 (6.8) ((puhe jatkuu vielä hetken, opettaja odottaa sen vaimenemista))
 20 Opettaja: NYÖKKÄÄ BRORIIN HYMYILLEN
 → Bror: että öö aina ku pappa puhuu
 22 Opettaja: NYÖKKÄÄ
 23 Bror: °(ni)° se ei ikinä lope:ta puhuu
 24 >se sanoo<
 25 heippa sit mä vaa
 26 öö heippa
 27 >sit se vaa<

- 28 oota <@vä:hä:n voi olla jotain mitä mä unohdin@> ((matkii isäänsä))
 29 >sit mä vaa< (.) jos [mä sano jotai
 30 Joni: [vem
 31 Bror: >min pappa< ((vilkaisee Joniin)) (.)
 32 öö niin sitte:n öö
 33 sittese sanoo vaan
 34 öö m- ai mä osta jotai kaupasta
 35 sit mä vaa >ei<
 36 sit se >vaa< mitä: mä aio(n) ot-
 ((samalla Joni puhuu Samille, yrittää saada tämän huomion))
 37 Bror: mä luule et se oli jotai mitä (mä oo) joskus
 38 emmää tiiä voita
 39 sit se vaan <eei se oli jotai muu->
 40 se puhu: koko: [aja:n.
 41 Opettaja: (((nyökkää ja hymyilee))
 42 eli se £vouhottaa °vähän°£
 43 Bror: joo ja se ei ikinä lopeta se vaa jatkaa- puhua puhua puhua
 44 ja sit se vaa
 45 Peter: °(--)° ((kommentoi lyhyesti Jonin ja Samin puhetta))
 46 Bror: a: hei hei ja (.)
 47 >sit se vaa puhu: leipä:st sit se puhu: maitosta sit se puhu: (.) riisistä:< (0.5) [sit se
 puhu mitä mä aina syön ruoka:
 48 Opettaja: [£joo of
 ((nyökkää))
 49 eli isä vouhottaa vähän
 50 Bror: p_{all}jon ((ruotsinkielinen ääntö))
 51 ((opettaja siirtyy toiseen tehtävään, mainosten tekoon))

Brorin kerronta alkaa johdannolla, joka tiivistää hänen puheensa ydinsisällön (r. 21 ja 23: *ainaku pappa puhuu, ni se ei ikinä lopeta puhuu*) ja liittää sen osaksi edellistä *vouhottaa*-sanasta käytyä keskustelua. Bror sitoo sen myös osaksi samaa teemaa eli perheenjäsenten puhetapoja (vrt. esim. 17). Ensimmäisen *pappa*-viittauksensa jälkeen Bror kertoo isästään pronomilla *se*. Johdannon jälkeen hän alkaa referoida isänsä puhetta ja heti perään omaa puhettaan: *se sanoo heippa sit mä vaa öö heippa* (r. 24–26). Ensimmäisessä johtoilmauksessa hän käyttää *sanoa*-verbiä, joka on niissä yleisimmin käytetty verbi (Inha 2007: 63; Haakana 2005). Muutoin hän esittää johtoilmauksen pääosin tiiviimin ilman verbiä: *sit mä vaa; sit se vaa(n)*. Tämän, normaalia tervehtimistä ilmaisevan referointiosuuden Bror kertoo neutraaliin sävyyn.

Sen sijaan toisessa isänsä puhetta referoivassa lausumassa Bror hidastaa puhettaan, painottaa sanaa *vähä:n* ja muuttaa äänenlaatuaan: *oota vähä:n voi olla jotain mitä mä unohdin* (r. 28). Äänenlaadun muutoksilla äänessäolija voi paikantaa vuorovaikutuksessa osallistujaroolin muutoksen, ts. asennonvaihdoksen, eli käyttää toisen ääntä vuorovaikutuksensa resurssina ja elävöittäjänä (ks. Kalliokoski 2005: 33–34). Kuitenkin se, ettei Bror ole muuttanut ääntään vielä tervehdysjakson aikana, kertoo, että juuri toinen isän puhejakso on merkityksellinen, ei vain osallistujan vaihtumisen vaan

myös sen vuoksi, mitä osallistuja sanoo: vasta sen aikana isän poikkeuksellinen käytös eli *vouhottaminen* alkaa. Bror jatkaa käytöksen havainnollistamista hidastamalla isän puhejaksoja järjestäen. Sitä vastoin omat puheenvuoronsa Bror referoi nopeatempoisempina ja lyhyempinä. Samoin kaikki kerronnan koherenssia luovat kertoja- ja koontijaksot, joista Bror itse vastaa, hän kertoo nopeatempoisesti: esim. *sit se vaa puhu: leipä:st sit se puhu: maitosta sit se puhu: riisistä: --* (r. 47).

Bror puhuu läpi esittämänsä dialogin puhekielellä, joka kuulostaa hyvin autenttiselta arkikeskustelun kieleltä. Aiheen arkisuutta kuvastavat Brorin käyttämät yleiset, frekventit verbit: *odottaa, voida, unohtaa, sanoa, ostaa, olla, luulla, tietää, puhua, lopettaa, syödä*. Substantiivit ovat niin ikään arkisia ja yleisiä: *kauppa, voi, leipä, maito, riisi, ruoka*. Autenttisuuden vaikutelmaa lisää, että Bror kertoo dialogin ikään kuin parhaillaan tapahtuvana, presensissä: *se sanoo*. Yleisten sanavalintojen vastapainona Bror käyttää todella monipuolisesti erilaisia suomen kielen lauserakenteita: sivulause+päälause, päälause+sivulause, johtoilmaisu+lisääjatusta kuvaava sivulause (r. 29: *sit mä vaa jos mä sano jotai*), kysyvällä dialogipartikkelilla alkava lause (r. 34: *ai mä osta jotai kaupasta*), johtolause+yksi sana (r. 35: *sit mä vaa ei*), pohtiva kysymyslause (r. 36: *mitä mä aio(n) ot-*), päälause+sivulause+sivulause, ei+väitelause (r. 39: *eei se oli jotai mm-*). Lopuksi (r. 47) hän hyödyntää vielä toistoa tehokkaasti rakenteessa, jossa listaa isänsä puheenaiheita. Juuri autenttinen vaikutelma puheesta, erilaisten kielirakenteiden hyödyntäminen ja osallistujaroolien systemaattinen esittäminen johtavat tulkintaan, että kielen valinta on kytköksissä aiheen sisäiseen maailmaan¹³, ei vain luokkahuonetilanteeseen.

Silti vaikka oppilas orientoituisi kielivalinnoillaan kerrontansa (ja yleisesti puheenaiheen) sisäiseen maailmaan, välitön konteksti ei menetä merkitystään. Vaikka oppilas referoisi jotakuta tilanteessa näkymätöntä henkilöä, viestii hän sen silti samassa tilassa oleville kuulijoille eli tässä tapauksessa opettajalle ja oppilaille. Brorin opettajalle suuntaava puhe ei silti ole samalla tavoin vakiintunut suomeksi tai ruotsiksi, kuten esimerkiksi Peterillä (esim. 21). Bror on esimerkiksi määritellyt samaisen *vouhottaa*-sanan esimerkkiä edeltäneessä puheenvuorossaan ruotsiksi (*mm börjar gå på runt och bara börja prata om* (-), ks. r. 1 esimerkissä 17). Niinpä ensisijaisesti puheenaiheeseen liittyvät kokemukset ja sosiaaliset merkitykset ohjaavat esimerkissä 23 kieliresurssien käyttöä (ks. 2.2.1).

5.2 Opettajan edeltävä puhe suomeksi

Toinen vuorovaikutusseikka, johon oppilas reagoi aineistossani suomenkielisesti, oli opettajan suomenkielinen puhe. Tämä eroaa edellisistä tapauksista siten, että oppilaan kielenkäyttö ei niinkään ole

¹³ Kokemuseräisyyttä korostaa, että Bror puolustaa esimerkin lopuksi asiantuntija-asemaansa. Hän tarkentaa opettajan käsitystä vouhottuksen intensiteetistä vastakohdalla *palljon* (r. 50), kun opettaja on koostanut Brorin kerrontaa väärin (r. 49: *isä vouhottaa vähän*). Vertaa esimerkkiin 17, jossa opettaja tarjoaa oppilaille asiantuntija-aseman.

suhteessa kieleen liittyviin toistettuihin ”sopimuksiin” osallistujien välillä, vaan tilanteisesti siihen, mitä ja millä kielellä opettaja vuoronsa edellä esittää. Merkki, joka kertoi tällaisesta käytöksestä aineistossani esiintyneessä puheessa, oli opettajan sanojen toistaminen. Osassa tilanteista oppilas toistaa vain yhden sanan, useimmiten hänelle uuden (mm. Lilja 2010: 184–194). Opettajan sanoihin liitytään myös muokkaamalla tai täydentämällä osaa opettajan puheesta uuteen käyttöön tai sitä kommentoimaan (ks. Savijärvi 2011: 168).

Avaan aluksi hieman toiston käsitettä, koska se saa eri konteksteissa ja myös eri kielitaitotasolla varsin erilaisia tehtäviä ja merkityksiä. Toisto voi liittyä niin kielen omaksumiseen kuin yksinomaan vuorovaikutukseenkin. Esimerkiksi ensikielen omaksumisessa se on keskeinen tekijä, ja varhaisen kaksikielisyyden kontekstissa toiston on havaittu olevan valikoivaa ja heijastavan sitä, mitä lapset kulloinkin oppivat. (Suni 2008: 72, 79.) Toistolla on perinteisesti tärkeä sija luokkahuoneessa tapahtuvassa kielenoppimisessa. Erityisesti toistojen käyttö merkitysneuvotteluihin on nähty hyödylliseksi, ja oppilaat voivat myös täydentää ja jatkaa toistoa hyödyntäen toistensa vuoroja (Lehtimaja 2012: 110; vrt. esimerkki 8.) Monikielisessä opetuksessa opettajat ja oppilaat voivat käyttää toistoja kieleilyssä eli toistaa samoja sisältöjä eri kielillä (Gynne 2016: 107–108; Kolu 2017: 85). Toisto on monitulkintaisuudessaan monikäyttöinen vuorovaikutusresurssi. Sillä voidaan arkikeskustelussa ilmaista esimerkiksi kuulolla oloa, asennoitumista, ymmärrystä tai ymmärtämisongelmia. Luokkahuonekontekstissa toiston tulkintoihin puolestaan vaikuttaa institutionaalinen roolien, tietojen ja oikeuksien epäsymmetrinen järjestys. Toiston monitulkintaisuutta voidaan myös hyödyntää affektiivisissa tai humoristisissa yhteyksissä. (Lehtimaja 2012: 108–109; Savijärvi 2011: 167–169; Suni 2008: 74.)

Toistoa on ryhmitelty esimerkiksi yksinkertaisiin, modalisoiuihin ja elaboroiuihin toistoihin. Yksinkertaisessa toistossa kopioidaan toisen puheenvuoroa muokkaamatta sitä rakenteellisesti (mm. esimerkissä 20 sana *ilveilijä*). Modalisoiuun toistoon taas liittyy modaalinen partikkeli tai adverbi. Elaboroidussa toistossa muutetaan tai lisätään jotain toiselta puhekumppanilta otettua. Toistamalla voidaankin sulauttaa yhteen uutta ja vanhaa kielellistä ainesta. (Suni 2008: 78–80; 85.) Suni (mts. 202–203) on osoittanut väitöskirjassaan, että toisen kielen oppijan lisätessä elaboroivaa muokkauksista hän myötäilee yhä väljemmin aiempaa ilmausta, mikä taas viittaa oppijan itsenäistyvään prosessointiin. Toisen puheen toistoa kutsutaan osassa tutkimuskirjallisuutta myös puheen kierrätykseksi, kun tarkoitetaan alkuperäisen vuoron elementtien käyttämistä uudelleen ja uuteen tarkoitukseen. Laajasti katsottuna elementit voivat olla niin sanoja, kieliopillisia tai semanttisia elementtejä kuin eleitäkin. (Lehtimaja 2012: 109.) Seuraavaksi tarkastelemastani esimerkistä on löydettävissä kaksi jälkimmäistä toistoilmiötä: elaborointia sekä puheen kierrätystä.

Esimerkissä 24 on kaksi oppilaan (Brorin) oma-aloitteista vuoroa, joissa hän toistaa opettajan sanoja toisistaan eriävin tavoin ja eri merkityksissä, kummassakin sijoittaen toistetun osuuden uuteen

lauseyhteyteen. Ensimmäinen toistovuoro on rivillä 5, jota ennen opettaja on paljastanut kuvan perusteella luokan kesken arvuutellun paikan nimen, *uutiskokouksen* (r. 1): *paikka on uutiskokous*. Opettaja täydentää omaa vuoroaan kysymällä, r. 3: *eli mitä ne tekee jos ne on <uutiskokouksessa>*. Kysymyksessään hän toistaa *uutiskokous*-sanan rajausta ilmaisevassa *jos*-sivulauseessa, painottaen yhdyssanan alkuosaa *uutis-* ja hidastaa puhetempoaan yhdyssanan kohdalla. Opettaja on kääntänyt katseensa Peterin kautta Broriin tarkennuksensa aikana. Vuoron jälkeen Bror sitoo vuoronsa siihen tai molempiin opettajan vuoroihin sanoin: *ai jos siinä luki me:diauutiset*. Bror kierrättää opettajan puheesta toisin sanoen vain yhdyssanan alkuosan *uutis-* ja esittää sen eri yhdyssanan loppuosana monikossa *-uutiset*. Puheenvuoro on kysyvä (dialogipartikkeli *ai* ja nouseva intonaatio) ja osoittaa pohdintaa tai hämmennystä. Toistoa käytetäänkin monesti esimerkiksi selvennyspyynnöissä toistamalla osa edeltävästä väitteestä (Lilja 2010: 115–118; Suni 2008: 74).

Tilanteessa on olennaista, että Bror hyödyntää opettajan sananosaa ilmaisunsa resurssina samalla, kun palauttaa mieleensä oheistekstissä jo pidemmän aikaa sitten näkemiään sanoja. Brorin ei nimittäin lauseessaan ainoastaan viittaa opettajan sanoihin vaan myös muistinvaraisesti suljetun oppikirjan aukeamaan (*siinä luki*), jossa lukee luvun otsikkona *Median myrskyt* ja tekstin otsikkona *Uutiskokous*. Otsikoista Bror on muokannut opettajan sanojen välityksellä yhdyssanan *mediauutiset*. Opettajan omia sanojaan toistava vuoro *uutis>kokous<* (r. 8) mahdollisesti korjaa Brorin ilmausta ja vastaa samalla Kaisalle, joka kritisoi keskustelua sekavaksi (r. 7: *så stakigt hör om*).

Esimerkki 24. Uutisia lapsista (S1)

- 01 Opettaja: paikka on \uutiskokous (0.4)
 02 Peter: @/hä:.@=
 KATSOO PETERIIN KÄÄNTÄÄ KATSEENSA BRORIIN
 03 Opettaja: =eli mitä ne tekee jos ne on <uutiskokoukses[sa>
 04 Ama: ALKAA VIITATA
 → Bror: [/AI jos siinä luki me:dia[uutiset.
 06 Kaisa: [så-
 07 @så stakigt hör om@ (0.5)
 08 Opettaja: [uutis>kokous<
 09 Joni: [han (-)
 10 Opettaja: mi- mikä on uutiset
 ((12 riviä poistettu))
 23 Opettaja: [että (.) £jos on <uutis>kokous nii mikä se vois olla£
 ((8 riviä poistettu))
 32 Ama: >oj just det< hade fråga (.)
 33 att igen sån där °m-° (.)>vad heter det< (0.6)
 34 Sam: KATSOO AMAAN
 35 Ama: då:r man gör <ny:het sa:kern>. [(0.5) och jag visste inte att man behöver de:: m
 ba:bys bilder för det.
 36 Opettaja: [m::

- ((2 riviä poistettu: samanaikainen keskustelu))
- 39 Opettaja: ((Amalle)) \jos tekee uutisia (.) [vauvoista
((opettaja katsoo ympäri luokkaa, puhuu kuuluvasti ja yrittää näin rauhoittaa sen tunnelmaa))
- Bror: [(miks ne) tekee lapsista:
KATSOO BRORIA, KÄÄNTÄÄ KATSEEN AMAAN
- 41 Opettaja: ne [tekee sanomalehteä siinä
- 42 Sam: [>babys är< ((kääntyy Amaan päin))
- 43 °@babys@° ((itseksensä alaspäin kumartuneena))
- 44 Opettaja: ne käyttää siihen niitä kuvia (0.5) ((avaa kirjan sivun tarkistaakseen tiedon)) ja (.)
- 45 kuvia (.) ja: (.)
- 46 ö:: tekstejä

Myös toinen puhekierrätyksistä koostuu vain yhdestä lyhyestä lausumasta (r. 40): *miks ne tekee lapsista*. Se viittaa opettajan edeltävään puheenvuoroon (r. 39: *jos tekee uutisia (.) vauvoista*), joka vastaa Aman pohdintaan uutisten ja vauvojen kuvien suhteesta (ks. esimerkki 14). Näin ollen Bror kommentoi kolmantena henkilönä opettajan vastausta. Se rikkoo perinteistä luokkahuonevuorovaikutuksen IRF-sekvenssiä, jossa ilman vastauslupaa annettu ja opettajan vastausta arvioiva puheenvuoro on preferoimaton. Samalla se noudattelee lähemmin arkikeskustelua: Bror toistaa omassa perustelua pyytävässä *miksi*-kysymyksessään opettajan käyttämän preesensmuotoisen verbin *tekee*. Jos arkikeskustelussa kysymys-vastausparia seuraavassa vuorossa on vastauksen toistoa, se tulkitaan usein ongelman esittämiseksi (Lehtimaja 2012: 108–109). Tässä Bror esittää ongelman myös eksplisiittisesti, *miks*-kysymyssanaa käyttämällä. Hän alkaa kuitenkin tuottaa vuoroaan jo opettajan puheen aikana, kun tämä pitää pienen tauon ennen vuoronsa lopettamista. Opettajan puheessaan pitämä tauko korostaa sitä edeltäviä, rauhallisesti ja kuuluvasti esitettyjä suomenkielisiä sanoja: *jos tekee uutisia*. Tauon myötä Bror ehtii muodostaa kysymyksensä aiheesta, ja kierrättämällä opettajan käyttämää sanaa Brorin ei tarvitse muodostaa koko lausumaa itse.

Jo Brorin vuoron rakenne yksin, irrallaan kontekstista tarkasteltuna, paljastaa, että se vaatii alleen toisen puheenvuoron, johon elliptisesti viitataan. *tehdä lapsista* ei vielä itsessään tarkoita mitään, vaan transitiviverbi *tehdä* vaatii myös objektin eli tekemisen kohteen. Niinpä Bror tehostaa ilmaisuun siten, ettei erikseen enää mainitse sanaa *uutiset*, jota opettaja juuri käytti ja jonka puute ei siksi ole ymmärtämisen este mutta toistaa sen sijaan elatiiviadverbiaalin *-sta* (*vauvoista* → *lapsista*). Sekä Ama että opettaja ovat puhuneet edellä *vauvoista*, mutta Bror kielentää sisällön lähisanalla *lapset*. Tällainen toisen puheen osan kierrättäminen uuteen tarkoitukseen, omin sanoin ja eri lausemuodossa on merkki puheen elaboroinnista (vrt. mm. Suni 2008: 87).

Vaikka Bror toimii vastoin tyypillistä IRF-sykliä, opettaja kuitenkin huomioi hänen kysymyksensä. Hän tekee sen paitsi katsomalla Brorin suuntaan ja osoittamalla kuulleensa kysymyksen, myös toistamalla Brorin ja itsensä aiempaa puhetta, r. 41: *ne tekee sanomalehteä siinä*. Opettaja kierrättää

Brorin kysymyslauseen syntaktisen osuuden *ne tekee* ja käyttää sitä väitelauseensa osana, jolloin hän osoittaa, että toisen puhe ei ole tuottamisen ja vuorovaikutuksen resurssi vain opettajalta oppilaalle, vaan myös toisinpäin.

Erityisesti tarkastelemassani kaksikielisessä kontekstissa, jossa osa oppilaista ei tuota suomea juuri ollenkaan koko luokan välisissä keskusteluissa ja harvoin muuallakaan puheessa, vastaavanlaisen kommunikaation tukeminen olisi enenevässäkin määrin tärkeää (vrt. Savijärvi 2011: 169, jonka mukaan puhetta heikommalla kielellä kierrätettiin silloinkin, kun vuorovaikutus ensikielellä olisi ollut mahdollista). Luokahuoneen ulkopuolella vähemmistökielen puhumiselle mutta erityisesti sen ohjatulle kehittämiselle on vähemmän mahdollisuuksia kuin enemmistökielille, joten kielivalinnoilla on opetustilanteissa merkitystä. Seuraavassa alaluvussa keskityn niihin vuorovaikutusseikkoihin ja -tilanteisiin, joiden myötä ruotsiksi useimmiten puhuvat oppilaat aktivoituvat puhumaan suomeksi. Niitä yhdistää tehtävään liittyvät sanat ja sanojen merkityksellisyys oppilaan henkilökohtaiselle koulutoiminnalle tai sosiaalisille suhteille.

5.3 Suomenkielinen tehtävätilanne

Seuraavaa kieltä ohjaavaa vuorovaikutusseikkaa kutsun yleisnimitykseltään tehtävätilanteeksi, koska niissä tehtävän kieli ohjaa oppilaan osallistumista. Se sisältää kolme erilaista tyyppiä, jotka kaikki ovat suomen kielen tunneilta. Ensimmäisessä tapauksessa (esimerkki 25) kieltä ohjaa ensisijaisesti määriteltävä avainsana, joka on esitelty vain suomeksi. Ryhmään kuuluvat erilaiset oppilaiden sanasta esittämät assosiaatiot ja sanahaut. Toisessa tapauksessa (esimerkki 26) oppilas vastaa opettajan esittämään käännskysymykseen tehtävästä, joka tehdään suomeksi. Kolmannessa tilannetyypissä (esimerkki 27) oppilas käyttää tehtävään liittyviä suomen kielen aineksia sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseksi tai tukemana. Myös matala kynnys käyttää suomea on tyyppissä olennaista.

Kaikissa näissä tilanteissa oppilas tarvitsee suomen kieltä tehtävän ymmärtämiseksi, suorittamiseksi tai muista itselle merkityksellisistä syistä. Puheentuotto suomeksi vahvistaa heidän osallistumistaan akuuttiin toimintaan. Siksi myös oppilaat, joiden suullisen tuottamisen mukavuusalueena on ruotsi, puhuvat niissä suomeksi. Kuvaan tämän alaluvun esimerkeissä näiden oppilaiden puhetta.

Esimerkissä 25 oppilaan (Aman) kieltä ohjaa keskustelun aiheena oleva suomenkielinen sana *mainos*. Jatkossa sanaan syvennyttään pala palalta kahden suomen tunnin aikana, sillä oppilaat suunnittelevat ja tekevät kukin oman mainoksensa. Siksi opettaja kertoo ja määrittelee käsitteen aluksi vain parafrasilla: *sukellamme mainosten maailmaan joka on yksi – yksi median tyyppi – mainos* (r. 3–7). Samalla hän olettaa suurimman osan oppilaista tuntevan käsitteen ja sitä vastaavan suomenkielisen sanan ainakin päällisin puolin, niin että tehtävään voidaan siirtyä (ks. Brorin reaktio r. 10).

Esimerkki 25. Maitomainos (S1)

- 01 Opettaja: NYT
 02 me emme sukella nettiin tänään (.) vaan
 03 sukellamme mainosten maailmaan[joka on yksi
 04 Peter: [he he ((katsoo maahan hymyillen, Joni myös))
 05 Ama: VIITTAA
 06 Opettaja: yksi median tyyppi
 07 mainokset
 ((2 riviä poistettu))
 10 Bror: kolla pä /tv.
 11 Ama: ON ALKANUT VIITATA KÄSI HEILUEN
 OSOITTAA PAPEREILLA AMAA
 12 Opettaja: ei myöskään tv mainoksiin tänään
 13 tullaan myös niitä tarkastelemaan
 14 Bror: °(-)° ((mumisee))
 15 Opettaja: onko (.) amalla
 → Ama: maiton (.) nånting
 17 Opettaja: £mainos£
 → Ama: ja: maito:? ((kysyvästi))
 19 Opettaja: maito
 → Ama: joo /maito. ((katsoo epävarmasti opettajaa))
 21 Opettaja: maitomainos
 → Ama: ja
 23 Opettaja: valion £>maito<mainos£
 ((2 riviä poistettu))
 26 Opettaja: OTTAKAA TEIDÄN kynäkulkurin tästä työkirjasta

Ama on alkanut viitata Brorin puhuttua tv:stä. Opettaja antaa hänelle puheenvuoron. Ensimmäisessä vuorossaan Ama tuottaa suomenkielisen *maito*-substantiivin ja ruotsinkielisen sanan *nånting* (jotakin): *maiton* *nånting* (r. 16). Opettaja korjaa sanan käsitteeksi *mainos*, jonka ensimmäinen tavu on sama kuin sanassa *maito*. Ruotsinkielinen, epämääräisyyttä ilmaiseva sana *nånting* sekä *maito*-sanan lopussa oleva painotus viittaavat siihen, että Ama hakee jotakin sanaa tai ajatusta. Opettajan vuoron jälkeen Ama esittää kysyvästi nousevalla intonaatiolla (r. 18): *ja: maito* 'niin maito'. Ama ei vaihda omaa tuotostaan opettajan tarjoamaksi sanaksi *mainos*, vaan osoittaa prosodisesti, että ajatusta ei ole ymmärretty. Ama on lisäksi karsinut edellisestä ilmauksesta sanan *nånting* ja toistanut vain suomenkielisen sanan *maito*. Seuraavaksi myös opettaja lausuu *maito*-sanan. Ama katsoo opettajaa epävarmasti, toistaa sanan *maito* kolmannen kerran mutta lisää sen eteen dialogipartikkelin *joo* (r. 20). Hän painottaa *maidon* m-äännettä. Toisto eleineen eroaa siis jälleen edellisistä, ja opettaja etsii Aman hakemaa ajatusta seuraavaksi täydentämällä *maito*-sanan yhdyssanaksi *maitomainos*. Ama hyväksyy ehdotuksen dialogipartikkelilla *ja* 'joo' (r. 22), minkä jälkeen opettaja täydentää ehdotustaan suomalaisella kulttuuriviitteellä: *valion maitomainos*. Ama ei enää reagoi tähän, joten hän vaikuttaa saaneensa ajatuksensa kuuluviin.

Aman tavassa ilmaista sanahaku on kiinnostavia ja pohdituttavia seikkoja. Ensinnäkin juuri suomenkielinen sana *mainos* herättää hänessä tietyn assosiaation, koska hän tuottaa ja toistaa sille muodoltaan läheisen *maito*-substantiivin useamman kerran. Ama vaihtaa eri toistokerroilla kaikkia muita puheenvuoronsa osia paitsi sanan *maito*. Myös ruotsinkielisen *nånting*-sanankarsiminen ensimmäisen vuoronsa lopusta voi kertoa, että Ama etsii juuri sitä korvaavaa suomenkielistä sanaa, kuten lopuksi käykin ilmi. Toisaalta hän ei lisää *maito*-sanaan muita suomenkielisiä sanoja tai muodosta kokonaista lausetta kummallakaan kielellä, mikä ilmaisisi selvemmin, mitä hän haluaa sanoa. Hän pyrkiikin opettajan avustuksella merkitysneuvottelemaan sanasta suomeksi. Hän saattaa myös yksinkertaistaa lausumiaan kommunikaatiostrategiana, jollaista on havaittu esimerkiksi kielikylypylapsilla. Oppilas ilmaisee silloin itseään vähemmän eksakteilla sanoilla, kuin ilmaisisi vahvemman kielellään, jolloin hän tavallaan ”pientää” itsensä sosiaalisessa tilanteessa. (Harju-Luukkainen 2007: 71–72.) Kolmanneksi tilanne saa pohtimaan, mikä tekee assosiaatiosta merkityksellisen Amalle, joka puhuu aineistossa hyvin harvoin spontaanisti suomeksi. Opettajan tuki tilanteessa vie Aman ajatusta eteenpäin, mutta ajatuksen muu motivaatio ja kiinnostuskohdat jäävät selvittämättä.

Seuraavalla esimerkillä havainnollistan toista tapaa, jolla tehtävän suomenkielisyys ohjaa oppilaan kielentämistä. Siinä opettaja esittää oppilaalle (Kaisalle) suoran käännöskysymyksen lauseesta, jonka tämä on alun perin esittänyt ruotsiksi. Oppilas tarvitsee lauseen suomenkielistä versiota, jotta voi tehdä tehtävän eli kirjallisen mainostekstin. Suomentaminen ei ole Kaisalle aluksi spontaania, vaan opettaja ohjaa siihen.

Esimerkki 26. Kaisa ja opettaja, mainoslause (S1)

- 01 Opettaja: tähän pitäis keksiä (0.6)
 02 mainoslause
 03 eli [mitä sä aiot siinä mainoksessa sanoa (0.6)
 04 Peter: [oss ta
 05 Kaisa: °(va[::d]?° ((kurtistaa kulmiaan))
 06 Peter: [nyt
 07 (0.4)
 08 Opettaja: jos sun pitäis tehdä pitsamaino[s.
 09 Peter: [telefo:n
 10 Opettaja: ni mitä siinä sanot[aan
 11 Peter: [@pohdi miten kuv ii@ ((lukee tehtävänantoa koko ajan itseks-
 seen))
 12 Opettaja: mitä siinä lukee siinä mainoksessa
 13 siinä ei voi lukee pe[lkästään
 14 Kaisa: [kom man köp pizza:
 15 Peter: a ha(h[mottele) mainos
 16 Opettaja: [\esimerkiks (.) m- miten sä sanoisit sen suomeksi
 17 (1.0)
 → Kaisa: tulee ja ossta[a ((ruotsinkielinen ääntö)) pit(saa)

- 19 Peter: [mi:tää he^ol^ovettiä:
 20 Opettaja: mm. ((hyväksyvästi))
 21 eli se on sun mainosla[use
 22 Peter: [suunnittele pohdi [miten kuvia (.) kuvaa ja teksti as-
 23 Kaisa: [mm (--)) man skriver (-)
 24 Peter: ase:tella[an
 25 Opettaja: [kirjota [ensin ni mä sitten tuun kattoon ((lähtee neuvomaan muita))
 26 Peter: [mainosjulistee
 27 (2.0)
 28 Kaisa: tule[e ALKAA KIRJOITTA
 29 Peter: [hahmottele ma[inos lyjykynä:llä [viereise^olle sivulle^o
 30 Kaisa: [ja [os
 31 ta h
 32 (p)itsaa. (6.0)
 33 vad ska man rita på bilden
 34 ska man \ri:ta halva pitsan på bilden.

Esimerkissä 26 opettaja ja Kaisa keskustelevat mainoslauseesta. Se on jatkoa esimerkille 8, jonka keskiössä oli Kaisalle vieras sana *mainos*. Nyt opettaja ohjeistaa mainoslauseen tekoa ja avaa sen sisällön omin sanoin: *eli mitä sä aiot siinä mainoksessa sanoa* (r. 3). Kaisa ei heti ymmärrä, mistä opettaja puhuu, jolloin tämä muotoilee selityksensä konkreettisemmaksi, koskemaan nimenomaan Kaisan ehdottamaa *pitsamainosta* (r. 8). Opettaja esittää kaksi parafrastista kysymystä, jotka tiivistävät mainoslauseen idean: *ni mitä siinä sanotaan; mitä siinä lukee siinä mainoksessa* (r. 10 ja 12). Hän on aloittamassa ehtoja asettavaa kieltolausetta, mutta Kaisa vastaakin opettajan kysymykseen antamalla mainoslauseidean: *kom man köp pizza* (r. 14).

Kaisa suomentaa lauseen nopeasti opettajan pyynnöstä: *tulee ja osstaa pitsaa* (r. 18). Opettaja hyväksyy sen minimipalautteella *mm* ja nimeää Kaisan suomenkielisen lauseen mainoslauseeksi: *eli se on sun mainoslause* (r. 21). Kaisa ääntää suomennoksensa hyvin ruotsalaisittain ja jokseenkin epävarman oloisena, mutta hänellä ei vaikuta olevan vaikeuksia löytää oikeaa muotoa. Lisäksi hän muokkaa ruotsinkielistä muotoa niin, että yhdistää suomenkielisessä versiossaan kaksi verbiä (*tule*, *osta*) *ja*-rinnakkaiskonjunktioilla, jolloin lause on syntaktisesti sujuva. Kirjoittamiseen hän toivoo apua, mutta opettaja kannustaa ensin kirjoittamaan itse. Riveillä 28–32 Kaisa kirjoittaa lausettaan samalla, kun lausuu sitä ääneen ja paremmin suomen kielen ääntämystä vastaavasti (*osstaa* → *os ta*).

Vieressä istuva Peter on edellä toistanut *osta*-imperatiivimuotoa hahmotellessaan omaa mainostaan (esimerkki 8). Se on siis voinut toimia Kaisan tuottamisen resurssina. Joka tapauksessa Kaisan nopeasti ja sujuvasti tuottama käänös osoittaa, että Kaisalla olisi mahdollisesti käytettävissään molempien kielten resursseja paremmin, kuin mitä hän haluaa tai uskaltaa käyttää. Seuraavaksi esitän Kaisan suomen kielen käyttöä lisää valottavan tilanteen, jossa hän puhuu suomeksi aloitteellisesti kokiessaan kielen sosiaalisesti mielekkääksi.

- 26 Peter: ((menee paikalleen))
 27 osta mi:nun tuote ((laulaen))
 → Kaisa: med ko:a ögon pizza= ((laulaa Peterin kanssa samaa säveltä mennessään paikalleen))
 29 Peter: =>illuminati det kom född< ((itsekseseen))
 30 ((laulaa itsekseseen))
 → Kaisa: pizza pizza ((itsekseseen))
 32 Peter: tule: ja osta pizzaa ((muuttaa ääntään mainosmaiseksi))
 33 ((lähtee paikaltaan esittelemään kirjaa Jonille))

Seuraavaksi Kaisakin toistaa Peterin ja Jonin lausumat sanat: *osta osta osta osta nyt* (r. 16). Hokema on Kaisalle tuttu, mutta lisäksi se on melko yksinkertainen ja ehkä siksi toistettavissa matalalla kynnyksellä. Yhtymällä poikien toistamaan ja humoristisesti käyttämään lauseeseen Kaisa kuitenkin ilmaisee sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja tilanteisesti nimenomaan sillä kielellä, jolla pojatkin ovat lauseen esittäneet. Perustelen sosiaalista yhteenkuuluvuutta selvemmin huomioimalla tilanteen jatkon.

Kaisan jälkeen Peter toistaa hokemansa taas sen alkuperäisessä muodossa. Seuraa keskustelu, jossa Peter ja Joni käyttävät *ostaa*-verbiä erilaisissa suomenkielisissä lauseyhteyksissä, ikään kuin mainostaen tuotteitaan. Oppilaat liikkuvat tässä vaiheessa jo hakemaan kirjojaan kirjahyllystä. Kaisaa naurattaa keskustelu, eli hän suuntautuu siihen. Hän jatkaa Peterin lausetta *osta mi:nun tuote* sanoin: *med ko:a ögon pizza* 'lehmänsilmäpitsa' (r. 27–28). Kaisan vuoro viittaa hänen edellisellä tunnilla suunnittelemaan pitsaan, jonka suomenkielisen käännöksen hän kirjoitti mainokseensa. Kuitenkin Kaisa päättää nyt puhua pitsastaan ruotsiksi. Seuraa kiinnostava tilanne, jossa Peter toistaakin Kaisan suomenkielisen mainoslauseen puheessaan: *tule: ja osta pitsaa* (r. 32). Niinpä kummatkin ovat jo kierrättäneet toistensa lauseita ennen kuin ovat varsinaisesti aloittaneet tehtävän tekoa. Sen lisäksi molemmat ovat tavallaan lainanneet toisen suomenkielistä ”ääntä” osoittaen toisilleen vastavuoroisuutta. Oppilaat lainailevat toistensa sanoja hyvin alleviivaamatta ja spontaanisti, lähinnä reaktion reaktion perään. Tällainen vuorottelu kertoo yhteisymmärryksestä, joka mahdollisesti aktivoi tilanteittain Kaisan suomen kieltä (vrt. Lehtimaja 2012: 214; 218–219).

5.4 Kielivalintojen suuntaajana kaksikielinen ympäristö

Neljäs ja viimeinen aineistostani löytämäni tilannetyyppi, jossa oppilas käyttää suomen kielen aineksia, on kieleily silloin, kun oppilaan vuoron pääkielenä on ruotsi. Aineistossani oli yleisempää, että oppilaat upottivat ruotsinkielisiä sanoja suomenkieliseen puheeseen (vrt. esimerkit 16 ja 23 ja Kolu 2017, joka havaitsi samansuuntaisen koodinvaihdon tukholmalaisnuorten puheessa). Seuraavan esimerkin avulla havainnollistan sitä vuorovaikutuksellista syytä, miksi oppilas käyttää suomenkielistä

sanaa. Löydettävissä olevana syynä oli kaksikielinen ympäristö, jossa oppilas voi vapaasti ja ymmärrettävästi varioida kieltään eri tavoin. Vastauksen sijaan seikka kuitenkin herättää enemmänkin lisää kysymyksiä.

Esimerkki 28 on osa esimerkkiä 12. Kiinnostuksenkohteenani on oppilaan (Samin) kommentti rivillä 19. Sitä edeltää keskustelu, jossa on määritelty avainsana *rackaren – rankkuri* tehtävineen, ja sen merkityksiä on sidottu keskiajan hygieniaolosuhteisiin ja muun muassa vessoihin. Samin kommenttia edeltävässä vuorossa opettaja vaihtaa kielensä ruotsiin ja toteaa keskiajalla olleen mahdollisesti hieman ällöttävää (r. 18: -- *lite äckligt kanske*). Sen jälkeen Sam kysyy spontaanisti keskiajan vessakäyttäytymisestä: *kissar dom ute på ikku:n* (pissaavatko ne ulos ikkunasta). Käsittelin lauseen sisältöä ja rakennetta tarkemmin luvussa 4.2, minkä vuoksi keskityn nyt sen sisältämään kieleilyyn eli ruotsin kieleen upotettuun sanaan *ikku:n* (ikkuna). Tarkastelen aluksi, miten vaihto itsessään rakentuu ja mitä se merkitsee, minkä jälkeen pohdin sen tuottamiseen ohjaavia seikkoja vuorovaikutuksessa.

Sam lausuu suomenkielisen sanan *ikkuna* ruotsalaisittain muodossa *ikku:n*. *Ikkuna* on sana yleinen ja merkitykseltään konkreettinen. Samin ruotsin kielen taitoa tarkastellessa vaikuttaisi oudolta, ettei hän tietäisi tai osaisi nopeasti tuottaa ruotsinkielistä vastinetta *fönster*. Päinvastoin suomenkielisen sanan mukauttaminen ruotsin kielen fonologiaan sekä morfologiaan osoittaa oppilaan hyödyntävän kahta kieltä ilmaisunsa resursseina. Fonologisiin muutoksiin sisältyvät loppuvokaalin -a kato, toisen tavun u-vokaalin venytys ja lausuminen u:n ja y:n välimuotona (*ikku:n*). Morfologisesti Sam liittää sanan osaksi ruotsin prepositioketjua *ute på*, joka suomeksi ilmaistaisiin prepositiolla ja sijapäätteellä (*ulos + -sta*).

Esimerkki 28. *Kissar dom ute på ikku:n* (H1)

- | | | |
|----|-----------|---|
| 01 | Opettaja: | ja joskus sen rankkurin tehtäviin kuulu esimerkiks pitää kaupunkia puhtaana |
| 02 | | semmosia epä:miellyttäviä töitä niinkun (.) .hh |
| 03 | | £vaikka£ (.) |
| 04 | | y:essanpuhdistaminen |
| 05 | Ama: | y[ö: |
| | | OSOITTAÄ KÄSIEN SIVUTTAISLIIKKEELLÄ EDES-TAKAISIN |
| 06 | Opettaja: | [°kun° <u>hygienia</u> (.) eli ylipäättään. (1.2) |
| 07 | | hh niinniin se si- |
| | | PYÖRITTÄÄ PÄÄTÄÄN KIELTÄVÄSTI |
| 08 | | kaupungin siisteys niin se ei ollu ehkä kaik- |
| 09 | | samalla tavalla siistiä ku nykypäivänä ((katse luokan vasemmalla puolella)) (.) |
| | | KATSE SIIRTYY OIKEALLE |
| 10 | | <u>vessoja</u> ei ollu sillälaila (.) niinkun nykypäivänä vaa aikalailla jätteet heitettiin kadu:ille |
| 11 | | (0.3) |
| 12 | Oppilas: | oo[o ((kohahtaa)) |

6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut kaksikielisten oppilaiden kielentämistoimintaa luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Olen tutkinut keskusteluanalyysillä sitä, millaista, minkäsisältöistä ja mitä kieltä käyttäen oppilaat sanoittavat koko luokan kesken käsiteltyjä avainsanoja. Olen analysoinut myös sitä, miten oppilaat tuottavat sanallistuksia vuorovaikutuksessa ja eri osapuolten kanssa yhteistyössä. Käytin teoreettista termiä *kielentäminen* osittaisena synonyyminä sanojen selittämiseksi, määrittelylle tai avaamiselle, mutta kielentämisessä keskitytään niitä selvemmin siihen, *mitä* tiedetään ja miten tietoa rakennetaan. Siksi se oli hyödyllinen lähtökohta tarkastella juuri alakoulun oppilaiden selityksiä, joista on huomioitava myös vielä kehitysvaiheessa olevat kognitiiviset operaatiot.

Tutkin oppilaiden toimintaa kahden pääkysymyksen avulla. Ensimmäinen tutkimuskysymys jakautui kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa tutkin oppilaiden kielentämisvastauksia ja toisessa omaaloitteista kielentämistä. Toisessa tutkimusongelmassa keskityin samoissa tilanteissa käytettyyn suomen kieleen ja sen käyttöön ohjaaviin, vuorovaikutuksesta löytyviin syihin. Seuraavaksi esittelen koavasti tulokset ja niistä tekemäni johtopäätökset.

6.1 Sanojen kielentäminen merkityksellisten kokemusten, ongelmien ja kielellisten mukavuusalueiden osoittimena

Tiivistäen avainsanoja koskevista kielennyksistä (luvut 5.1 ja 5.2) voi todeta, että oppilaat käyttivät erittäin monipuolisesti eri keinoja tietojensa ja kokemustensa esittämiseen, päättelyyn ja niiden rakentamiseen ja tekivät sen usein yhteistyössä tai rinnakkain, erityisesti aloitteissa. Monet sanan merkityksiä avaavista keinoista olivat yhteneviä määrittelytapojen kanssa, joita tutkimuskirjallisuudessa on havaittu opettajien ja äidinkielisten osaajien sanaselityksissä S2-puhujien kanssa (Ogborn ym. 1996; Lilja 2010; Pajunen ym. 2016; Saario 2012). Oppilaat kielensivät esimerkiksi runsaasti esimerkkejä, lähisanoja ja ylä- ja alakäsitteitä, käännöksiä, vertailuja ja parafraaseja sisällöistä. Tavat vaihtelivat jo aineistoni laadun vuoksi sana-, tehtävä- ja oppiainekohtaisesti mutta myös yksilötasolla. Aloitteissa oppilaat toivat enemmän esille vertailuja, esittämällä sekä ristiriitoja että samankaltaisuuksia. Myös itselle merkityksellisiä kokemuksia ja erilaisia nonverbaaleja demonstraatioita ilmaistiin enemmän aloitteissa. Nähdäkseni tämä kertoo siitä, että aloitteet olivat niitä paikkoja, joissa oppilaat pystyivät itseohjautuvasti aktivoimaan juuri sitä tietoa, jonka kokivat sanoissa tutuimmaksi, läheisimmäksi tai päinvastoin epäselväksi. Oppilaan aloite veti puoleensa usein muiden oppilaiden aloitteita, ja niissä tuotiin esille opettajan ja oppilaiden kokemusmaailmojen eroja. Tällaisina ne ovat

opettajalle pedagogisesti arvokasta tietoa, joihin opettaja usein tarttuikin palauttein ja ottamalla aloitteen tai aloitteet mukaan keskusteluun. Rinnakkaiskeskustelut myös korvasivat ja täydensivät yhteisen keskustelun puutteita aiheisällöstä ja ylläpitivät ryhmän sosiaalisia suhteita (Lehtimaja 2012: 210–211). Kokemukset olivat monipuolisen tuottamisen resurssi oppilaille, jotka kielensivät niitä tavallista pidemmin ja erilaisin rakennejaksoin. Tällainen kielentäminen kertoi oppilaan asiantuntijaseman ottamisesta (mm. emts. 213), sillä varsinkin opettajan suljetuin kysymyksiin ohjaamat vastauspuheenvuorot olivat selvästi lyhyempiä (vrt. Boyd & Markarian 2011; myös Turunen 2016: 19).

Toisin kuin opettajan tai muun tiedollisen auktoriteetin selityksissä, oppilaiden selityksissä on olennaista, että he ylipäänsä motivoituvat kielentämään ajatuksiaan. Osallistumisen mielekkyyttä tai siihen uskaltautumista kuvaavat piirteet näkyivät tutkimukseni kielennyksissä niin sanottuina kaksoismerkityksinä. Tärkeimpiä kaksoismerkityksen tuottavia piirteitä olivat huumori ja merkityksen ironisointi, erilaiset epäröinti-ilmaukset ja toisto. Epäröinnillä oppilas esimerkiksi oikeutti vastauksensa silloinkin, kun jokin osa siitä ei ollut täysin selvää. Opettaja osaltaan kannusti vajaille tiedoilla osallistumiseen erilaisin rohkaisuilla. Epäröinti oli myös keskeinen strategia päättelyssä, norminrikkomusten selittämässä ja ylipäänsä ajatuksen muodostamisessa (vrt. Ogborn ym. 1996: 23). Toistoin ilmaistiin esimerkiksi ymmärrystä ja selvennyspyyntöjä.

Erilaisissa kielennysjaksoissa, niin aloitteissa kuin vastauksissa, näkyi parhaimmillaan hyvin dialogisia piirteitä, joita kaksikielinen ympäristö korosti. Ensinnäkin opettaja varasi tilaa oppilaiden selityksille erilaisin vihjein, kysymyksiin ja keskustelunkuluihin, mutta myös oppilaiden kielentämät pohdinnat johtivat eri osallistujien antamiin tarkennuksiin sanasisällöistä ja aiheesta. Oppilaiden välinen dialogisuus näkyi liittymisenä toisen aloitteisiin suoraan yhteisymmärrystä osoittaen tai sitä yhdessä rakentaen. Opettaja ohjasi myös kieltenväliseen dialogiin erilaisin käänöksin ja ottamalla oppilaiden vuoroja mukaan keskusteluun toisella kielellä, kuin oppilas ne esitti. Aidoimmillaan dialogisuus näkyi yksittäisissä tilanteissa, joissa oli jotain odottamatonta, kuten oppilaan kokemus tai yllättävä näkökulma, jonka myötä osallistujat yhdessä pyrkivät näkökulmien lähentymiseen. Odottamaton seikka saattoi olla myös opettajan tietojen puute ja pyyntö täydentää niitä. Tällöin useamman oppilaan muodostamat ehdotukset sanoittivat avainsanaa monipuolisemmin, kuin jos opettaja olisi tiennyt ilmaisun. Toistensa vuorojen täydentäminen ja roolittamaton auttaminen vähentävät tiedollisia eroja osallistujien välillä (Ogborn ym. 1996: 22–23), jolloin oppilas voi parhaimmillaan kokea, että hänelläkin on oikeus osallistua vajaan kielitaidoilla keskusteluun (vrt. Muhonen 2013: 9).

Kuten teorialuvussa totesin, tutkimusoppilaat olivat ikänsä puolesta konkreettisten ja abstraktien operaatioiden taitekohdassa, etenemässä käsitteellisempään ajatteluun. Kielentämisen tarkastelu osoitti tästä seuraavaa. Avainsanaan liitetty konkreettisuus (mm. kuvat ja esimerkit) ja arjesta tutujen

merkitysten tunnistettavuus olivat osallistava ja oppimista tukeva resurssi, mutta myös abstraktimpiin, kuvallisiin ja vaativampiin ajattelutapoihin pyrittiin ja niitä kielennettiin. Opettajan kysymysmuotoilu vaikutti vastauksen abstraktiuteen: avoimet kysymykset tuottivat monipuolisempia vastauksia. Yksi merkittävä havainto oli, että kielentämisen monipuolisuutta tukee sanoista havaitut tai niiden merkityksiin luodut epäselvyydet. Tällaisissa tilanteissa kaksi oppilasta kielensi pohdintaa taustalla vaikuttavista käsitesuhteista. Myös päättelyä vaativa sanastotehtävä, jota tuettiin kuvin, vihjein ja ”gallupin” avulla, oli hyvin osallistava ja suuntasi myös käsitteellistä ajattelua. Vastaavasti sanat, joiden sisällöt ovat liiankin ilmiselviä, eivät oppilaan ajatuksissa välttämättä vaadi selitystä.

Oppituntien kokonaisuuksissa tällaiset kaikkein multimodaalisimmat ja samalla spontaanisti osallistavat tehtävät oli sijoitettu usein loppuun. Opettaja ei niissä myöskään välttämättä kysynyt mitään, pohjustanut tehtäviä ja niiden suomenkielinen materiaali oli opettajan puheen varassa, jolloin keskusteluun ei nähdäkseni ollut varattu riittävästi aikaa eikä syvyyttä. Myös muulloin oppituntin vuorovaikutusjärjestys, kiire tai muu syy saattoi estää oppilaiden kielentämisen jatkokehittelyn keskusteluissa. Havainto on linjassa sen kanssa, että institutionaalinen vuorovaikutus ei esimerkiksi sisältötavoitteidensa vuoksi aina huomioi oppilaan kokemustietoa (Niemi 2013; Saario 2012).

Suomen kielellä tai kahdella kielellä kielentämiseen havaitsin johtavan neljä vuorovaikutusseikkaa, joista tekemiäni johtopäätöksiä erittelen seuraavaksi kategorioittain. Joidenkin oppilaiden kieli- valintaan vaikutti henkilö, jolle puhe suunnattiin tai josta puhuttiin. Näissä tilanteissa oppilaat (Peter, Joni ja Bror) käyttivät suomen kieltä tai molempia kieliä hyvin funktionaalisesti ja monimerkityksisesti. He saattoivat myös elävöittää kielentämistä moniäänisyydellä. Kyseiset oppilaat olivat esitiedoissa arvioineet suomen kielen taitonsa erinomaisiksi tai hyviksi, mikä korreloi luokkahuonehavaintojen kanssa. He puhuivat kaikkein eniten suomea tarkastelemissani jaksoissa, mikä osaltaan kertoi ainakin siitä, että koko luokan yhteinen puhetilanne ja sanojen käsittely aktivoi heissä suomen kielen tuottamiseen liittyviä sosiaalisia ja henkilökohtaisia merkityksiä (ks. Gynne 2016; Lehtonen 2015). Erittäin runsas suomen kielen käyttö liittyi myös kielitaitoihin.

Toiseksi opettajan edeltävä puhe myötävaikuttanut suomeksi kielentämiseen. Opettajan suomenkieliseen puheeseen viittaaminen näkyi vuorovaikutuksessa erilaisina toistoina. Lähes kaikki vuorot, joissa hyvin harvoin suomea puhunut oppilas puhui suomea, olivat jonkinlaisia toistoja, esimerkiksi varmistuksia tai sanahakuja. Toistoa hyödynnettiin lisäksi tehokkaana tapana ottaa osaa keskusteluun tai elaboroida edellistä keskustelua. Opettaja huomioi puhettaan toistavia vuoroja hyvin. Siitä huolimatta myös toisto, yksinkertaisena ja elaboroivana, oli tyypillisintä eniten suomea puhuneille, ja varsinaisiin merkitysneuvotteluihin opettajan puheen toistot johtivat ruotsinkielisimpien oppilaiden osalta liian harvoin.

Tehtäväkategoriassa kieltä ohjasivat vähemmistökielellä tarjottu sana, opettajan suora käännysoynty ja kielelliseen ainekseen liittyneet, oppilaiden väliset sosiaaliset merkitykset eli yhteenkuuluvuuden vahvistaminen. Kaikki kategorian tilanteet olivat suomen kielen tunneilta. Tapaustutkimukseni valossa juuri tehtävän ja oppiaineen kieli oli yksittäisistä seikoista ohjaavin niille oppilaille, jotka puhuivat harvoin suomeksi. Lisäksi tärkeänä näyttäytyi, että kielennetty sisältö oli oppilaalle merkityksellistä ja siihen suuntauduttiin jollain tavoin itseohjautuvasti. Jos suomenkielistä oppimateriaalia ei ollut tai ruotsinkielinen vaihtoehto oli helposti rinnakkain saatavilla, ruotsia mielellään tai paremmin puhunut oppilas suosi valtakielisiä käytäntöjä. Saman vähemmistökielen kannalta riskaabelin havainnon teki Garcia & Lin (2016a: 12). Vaikka opettaja panosti tunneilla suomen puhumiseen, eivät esimerkiksi historian tunnilla suomennetut historian käsitteet johtaneet siihen, että oppilaat olisivat puheessaan käyttäneet näitä termejä, koska niitä ei esiintynyt oppikirjan tehtävissä. Onkin mahdollista, että tällaisessa tilanteessa vähemmistökieli mieltyy oppilaalle ”nice to know”-tietona tai puhekielenä epävirallisissa tilanteissa, jollaiseksi luokkahuonekeskustelu voidaan käsittää, mikäli samasta aiheesta kirjoitetaan vain oppikirjan kielellä, katsotaan ruotsinkielisiä videomateriaaleja ym. Tällöin vähemmistökielisen kirjoittamisen ja lukemisen on vaarana jäädä vain suomen kielen tunneille. Toisaalta oppilaat opiskelevat viidennellä luokalla, jolloin ruotsinkielistä opetusta on jo lisätty, mikä tulee huomioida. Seurasin myös hyvin pientä osaa oppilaiden oppitunneista enkä siis tiedä, millaisia yksittäisiä oppimateriaalistrategioita eri tunneilla käytettiin.

Neljänneksi kaksikielinen ympäristö ja osallistujat mahdollistivat erilaisten kieliresurssien käytön osana ilmaisua, muun muassa lausumansisäisen kieleilyn. Tyypillisimmin kieleily näkyi suomen kielen kielioppiin upotettuina ruotsinkielisinä sanoina, ”koodinvaihtoina”, ja yhdessä tilanteessa myös päinvastoin. Lausumansisäisiä koodinvaihtoja tekivät enimmäkseen tietyt oppilaat (Joni, Bror ja Sam). Niillä oli Kolun (2017: 87) havainnon mukaisesti referentiaalisia eli kieliympäristöön viittaavia tehtäviä. Muut oppilaat käyttivät eri kielten resursseja samassa lausumassa vain, jos eivät tunteet toisenkielistä sanaa. Opettaja ja instituutio (esimerkiksi kaksikieliset tekstit luokan seinillä ja koko koulun kaksikielisyys) tukivat kaksikielisen ilmaisun variaatiota ja suhtautuivat kaksikielisyyteen rikkautena eli loivat sallivaa ilmapiiriä ja kieli-ideologiaa monin eri tavoin. Se saikin pohtimaan sitä, miksi suomen kielen käyttö ja kieleily julkisessa puheessa keskittyi niin paljon tietyille oppilaille ja millaiset seikat oppimateriaalin lisäksi mahdollisesti rajoittivat suomeksi puhumista.

Aineistostani näkyi, että useimmat oppilaat ymmärsivät suomea hyvin tai riittävän hyvin, vaikka eivät olisi juuri puhuneet suomeksi. Oppilaat (erityisesti Kaisa, Ama ja Sam) saattoivat esimerkiksi tehdä ruotsinkielisen aloitteen opettajan suomenkielisen puheen jälkeen. Orientoituminen suomen kieleen tapahtui siis myös muin tavoin kuin puhumalla sitä, ja tavoissa oli yksilökohtaisia ja kielitaitoa heijastavia eroja. Sam puhui tarkastelemissani tilanteissa vain vähän ja lyhyin vuoroin suomea,

mutta hän oli todella reaktiivinen suomenkieliseen puheeseen. Hän myös osoitti kielitietoisuuttaan kommentoimalla toisen oppilaan poikkeavaa suomen käyttöä, mikä oli korreloivimpia merkkejä hänen erinomaisiksi arvioimistaan kielitaidoista (taulukko 1). Kaisa puolestaan suomensi nopeasti ruotsiksi keksimänsä lauseen kahdenkeskisessä keskustelussa opettajan kanssa tai puhui suomea, kun koki sen sosiaalisesti motivoivaksi.

Tutkimuksissa (ks. Baker 2001: 1–16) on todettu, että kaksikieliset puhujat käyttävät kieliään tilannekohtaisesti eri tarkoituksiin, joten on hyvin mahdollista, että julkinen opetustilanne ei ole välttämättä kaikille oppilaista luontevin paikka puhua suomea. Suomeksi kielennettiin erityisen vähän vastauksissa eli institutionaalisen syklin osana, mikä saattoi kertoa tästä. Yhtenä syynä voi olla kielitaidosta riippumaton kielijännitys, jonka on tutkittu olevan tyypillinen ilmiö vieraskielisessä sisällönopetuksessa (CLIL). CLIL-oppilaiden on myös todettu suhtautuvan omaan kielitaitoon kriittisemmin kuin yksikielisissä ryhmissä, koska opetus vieraalla kielellä on vaativaa ja oppilaiden kielellinen herkkyys kasvaa. (Nikula & Järvinen 2013: 151–153, 162.) Sama metakielellinen tietoisuus on tyypillistä tasapainoisesti kaksikielisille ihmisille (Baker 2001: 155–156). Ongelmalliseksi vähäisen suomen kielen käytön tekevät ne tavoitteet, joita opetusohjelmaan on vähemmistökielestä kirjattu. Suomi ensikielenä -oppiaineen suullisen tuottamisen sisällöllisiin tavoitteisiin kuuluu suullinen kertominen eri vastaanottajille (liite 1), ja Lgr (2011: 87) painottaa tarvetta vahvistaa vähemmistökieltä esimerkiksi luomalla edellytyksiä kehittää suullista ilmaisua ja soveltaa kielenkäyttöä tilanteittain. On todennäköistä, että erilaiset esitelmät ja muut tilanteet kehittävät näitä osa-alueita, mutta sitä ei ollut tässä tutkimuksessa mahdollista havainnoida. Toisaalta oppilaan omat kaksikieliset kielikäytännöt voivat muodostua huomattavan monin eri tavoin ja jäädä piileviksi yksittäisissä opetustilanteissa (ks. mm. Gynne 2016). Tällaisessa tilanteessa yksittäinen spontaani ja poikkeava koodinvaihto voi olla merkittävä signaali resurssien jatkuvasta läsnäolosta, eikä se, miten usein oppilas kieliresurssejaan käyttää.

Toisaalta suomen vähemmistökielen asemaa Ruotsissa epävakauttaa alueellisesti ja valtiollisesti epätasaisesti toteutettu koulutuspolitiikka (Vuorsola 2018). Olisikin tärkeää, että kieliä pidettäisiin myös puheessa yllä ja kehitettäisiin näkyvästi siellä, missä opetusjärjestelyitä toteutetaan. Tutkimukseni herättää kysymyksiä siitä, miten sekä suomea hyvin osaavat, puhumista jännittävät, kieliresurssistaan epävarmat tai muista syistä yksikielistä ilmaisua suosivat oppilaat saataisiin osallistumaan julkiseen puheeseen useammin erilaisin kielikäytännöin. Myös erityisjärjestelyjä on syytä harkita, jos oppilaat ovat kielitaidoiltaan liian heterogeenisiä (vrt. mt.; esimerkki 18 *voudista*).

Aineistoni oli suppea katsaus kaikkeen opetukseen, mutta havaitsin joitain opetuskäytäntöjä, jotka saattoivat suosia ruotsin kieltä suomen kustannuksella joidenkin oppilaiden kohdalla. Kuten mainitsin aiemmin luvussa 5, opettaja ei kovin usein puuttunut oppilaiden kielen muotoseikkoihin.

Tämä on toisaalta hyvä asia, koska irrallinen muotojen ja sääntöjen korostaminen on haitallista ja epämotivoivaa, mutta toisaalta se paikoitellen heijastui tietynlaisena ”pelkkään sisältöön keskittymisenä”, eli opettaja saattoi käyttää muun muassa historiasta puhuessaan aikamuotoja satunnaisella loogiikalla, vaikka imperfekti on olennainen osa historian kieltä. Tutkimuksissa (Bergroth 2015: 68–69; Schall-Leckrone 2013) onkin todettu, että aineen- ja luokanopettajat keskittyvät usein kielestä nimenomaan sanastotasoon, vaikka oppiaineeseen kuuluva muukin kieli on merkittävä tuottamisen resurssi suullisesti ja kirjallisesti. Saario (2012) ilmaisi tässä piilevän ongelman havainnollistavasti:

Tämä (sisältöihin keskittyvä opetus) voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että yhteiskuntaopin tunnilla kuvaillaan eri oikeusasteita ja niiden toimintaa mutta ei puhuta lainkaan siitä, millaista kielenkäyttöä niiden vertailu vaikkapa kokeessa edellyttää. Koska ymmärtämistäidot ovat usein vahvemmat kuin tuottamistaidot, oppilas voi tuntea hallitsevansa asian mutta ei pystykään kirjoittamaan koevastausta. (Saario 2012: 97.)

Tärkeä osa sisältöjen omaksumista on siis myös siihen liittyvän kielen omaksuminen, ja tähän opettaja tietyin keinoin pyrkikin, mutta vielä kielitietoisempi ote voisi olla mahdollinen keino aktivoita oppilaiden varioivampia kieliresursseja. Tarkastelemassani luokassa siihen oli hyviä edellytyksiä, sillä oppilaat osallistuivat mielellään spontaanisti keskusteluihin ja heillä oli käytössään monia erilaisia sisällöllisiä ja kielellisiä päättelyn ja oppimisen strategioita. Havaitsemani kielennetyt piirteet osoittivat niitä valmiuksia, joita eri oppilailta jo oli tietyissä tilanteissa ja tietyistä aiheista puhuessaan: ymmärrystä vertailuista, referoinnin tehtävistä, perusteluista, sanan tai sanonnan osatekijöiden soveltamisesta merkityksen muodostamiseen tai erilaisista sisältöä viestivistä rakenneosuuksista. Tällaisia taitoja on hyödyllistä kehittää opetuksessa systemaattisesti myös entistä kielitietoisempaan opetussisällöistä puhumiseen ja taitojen harjoittamiseen eri kielillä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimuksen aiheita

Varmistin tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta monin tavoin tutkimusprosessin eri vaiheissa. Pyrin esittelemään prosessin vaiheideet seikkaperäisesti ja avoimesti luvussa 3 sekä perustelevaan tekemiäni valintoja kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Aineistoa kerätessäni huomasin, että nauhoituslaitteiston ja tutkijan läsnäolo vaikuttivat oppilaisiin niin, että he vilkuilivat toisinaan niiden suuntaan tai esittivät opettajalle joitain tutkimusentekoon liittyviä kysymyksiä. Toisaalta tilanteet olivat nopeasti ohimeneviä, minkä jälkeen opetus jatkui normaalisti. Luokan opettaja vahvasti jälkeinpäin oppilaiden käytöksen olleen verraten tavanomaista ja poikkeavimpien reaktioiden, kuten yksittäisen oppilaan mielenilmauksen, johtuneen muista syistä kuin ulkopuolisesta tarkkailijasta.

Käytin itselleni haastavien ruotsinkielisten puhejaksojen litteroimiseen äidinkiellisen ruotsinpuhujan apua, mutta varsinkin osaa Ninan ja Samin puheenvuoroista ei kuulunut nauhoilta, jos hälyä oli

paljon, koska ääninauhurit olivat kauimpana heistä. Sillä on voinut olla jonkinlainen vaikutus tuloksiin. Litteraattien ruotsinkielisissä kohdissa voi olla myös jäljellä kielellistä huomautettavaa, koska suurimman osan olen litteroinut ei-äidinkielenä itse. Toisaalta varmistin ja tarkensin litteraatteja monta kertaa prosessin aikana, myös pitkän ajan päästä toisistaan, ja käytin äidinkielistä tukea aina, jos koin jostakin ratkaisevasta ilmaisusta epävarmuutta. Näin varmistin, että litteraatit ovat sisällöllisesti riittävän tarkat.

Luvan antaneiden osallistujien määrä oli riittävä luokan kaikista oppilaista, jotta luokan toimintaa voitiin tarkastella kokonaisuutena. Etuna pienessä tutkimusluokassa oli, että pystyin tarkastelemaan analyysissäni yksittäisten oppilaiden vuoroja monipuolisesti. Toisaalta aineiston hajanaisuus vaikutti esimerkkien määrään. Valitsin määriteltäviä sanoja hyvin erilaisista aiheista, sana- ja tehtävätyypeistä. Jälkeenpäin ajatellen olisin karsinut sanakategorioita selvempirajaisemmiksi. Tiukempi raja-
rajaus olisi saattanut syventää ja fokusoida tuloksia paremmin.

Tuloksista on tärkeää joka tapauksessa huomioida, että ne kuvaavat vain pientä osaa kokonaisuudesta, esimerkiksi oppilaiden kielikäytännöistä eri tilanteissa ja eri oppitunneilla. Ne kuvaavat myös vain yhtä koululuokkaa koko ruotsinsuomalaisten luokkien todellisuudesta. Silti tutkimukseni kiistämättä rikastaa tavoitteensa mukaisesti kokonaiskuvaava opetuksen tavoista edistää suomen kieltä ja kieltenkäytön syistä vähemmistökielisten puhujien välillä.

Jatkotutkimuksen kannalta yksi mahdollinen lähestymistapa olisi valita yksi selvärajainen sanaryhmä ja tarkastella niiden käsittelyä esittelystä ryhmäkeskusteluihin ja syventämiseen asti. Tällöin voisi keskittyä sanojen käsittelyn muutoksiin keskusteluiden eri vaiheissa ja tiettyyn sanatyyppiin. Pidemmällä aikavälillä olisi kiinnostavaa tutkia tiettyjen sanojen käsittelyä eri kielitaidon osa-alueilla, myös kirjoituksissa. Ylipäänsä tutkimus herätti kysymyksiä oppilaiden kieliresurssien käytöstä kirjoitustehtävissä. Nevasaaren (2015) käyttämää terminologista piirreanalyysiä olisi kiinnostavaa soveltaa tiettyjä käsitteitä koskevien kirjoitusten tutkimiseen. Tutkimuksen voisi toteuttaa eri ruotsinsuomalaisten koulujen samanikäisillä oppilailla, jolloin myös alueellisia eroja voisi havainnoida.

Toisentyypinen keskeinen jatkopohdinta, jonka tutkimukseni herätti, liittyi käyttämäni termiin 'avainsana'. Määrittelin sen nyt lähtökohtaisesti opettajan valinnoista käsin, mutta jäin tutkimusprosessin edetessä pohtimaan, onko oppilaan avainsana oikeastaan sama kuin se, mistä puhutaan koko luokan välisissä keskusteluissa. Tätä voisi selvittää analyttisesti tarkastelemalla oppilaiden välisiä vertaiskeskusteluita jostakin sanasta ja vertailemalla tällaista tilannetta jonkin vastaavan sanan käsittelyyn koko luokan kesken. Viitteitä näiden kahden näkökulman eroista antoivat jo tulokseni, joissa havaitsin oppilaiden ja opettajan kokemusmaailmojen erojen näkyvän sanojen käsittelyssä. Myös suomen tuntien itsenäisessä mainostehtävässä oppilaat keskustelivat hyvin erilaisin variaatioin kuin opettajan ohjatessa keskustelua tai antaessa siitä palautetta.

LÄHTEET

- BAKER, COLIN 2001: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3. painos. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 2011: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5. painos. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BAMBERG, MICHAEL – GEORGAKOPOULOU, ALEXANDRA 2008: Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. – *Text & Talk* 23 s. 377–396.
- BASKERVILLE, DELIA 2011: Developing cohesion and building positive relationships through storytelling in a culturally diverse new zealand classroom. – *Teaching and Teacher Education* 27 s. 107–115.
- BERGROTH, MARI 2015: *Kotimaisten kielten kielikylypy*. Selvityksiä ja raportteja 202. Vaasan yliopiston julkaisuja. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf (25.11.2018).
- BERGROTH, MARI – BJÖRKLUND, SIV 2013: Kielikylypyopetuksen tutkimustuloksia Suomessa. – Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi* s. 91–114. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- BJÖRKLUND, KRISTER 2012: *Suomalainen, ruotsalainen vai ruotsinsuomalainen? – Ruotsissa asuvat suomalaiset 2000-luvulla*. Tutkimuksia A41. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- BOYD, MAUREEN PATRICIA – MARKARIAN, WILLIAM C. 2011: Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. – *Language and Education* 25 s. 515–534.
- BRATTICO, PAULI – LAPPI, OTTO 2008: Käsitteet & kategoriat. – Johdatus Kognitiotieteeseen -moniste syksy 2008. Helsingin yliopisto. http://www.helsinki.fi/kognitiotiede/kurssit/salaiset_kansiot/cog101/cog101_kasitteita.pdf (1.11.2018).
- BRUNER, JEROME 1996: *The culture of education*. USA: Harvard University Press.
- CARSTON, ROBYN 2012: Word meaning and concept expressed. – *The linguistic review* 29 s. 607–623.
- CLARK, CAROLYN – ROSSITER, MARSHA 2006: "Now the pieces are in place...": Learning through personal storytelling in the adult classroom. – *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development* 20 s. 19–33.
- COFFIN, CAROLINE 2006: Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. – *Journal of Curriculum Studies* 38 s. 413–429.
- CUMMINS, JAMES 1984: *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- DANIEL, ALASTAIR K. 2012: *Storytelling across the primary curriculum*. London & New York: Routledge.
- GARCÍA, OFELIA – LIN, ANGEL M. Y. 2016A: Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education – Ofelia García, Angel M. Y. Lin & Stephen May (toim.), *Bilingual and Multilingual Education* s. 1–20. 3. painos. Sveitsi: Springer.
- 2016B: Translanguaging in Bilingual Education. – Ofelia García, Angel M. Y. Lin & Stephen May (toim.) *Bilingual and Multilingual Education*. s. 117–130. 3. painos. Sveitsi: Springer.
- GYNNE, ANNALIINA 2016: *Languaging and social positioning in multilingual school practices. Studies of Sweden Finnish middle school years*. Västerås: Mälardalen University, School of Education, Culture and Communication.
- HAAKANA, MARKKU 2005: Sanottua, ajateltua ja melkein sanottua. Puheen ja ajatusten referointi valituskertomuksissa. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniääniisyys* s. 114–149. Helsinki: SKS.
- HAAPAKOSKI, SEIJA 2011: *Ironian kääntäminen lasten- ja nuortenromaaneissa. Esimerkkinä Christine Nöstlingerin teokset Ein Mann für Mama ja Luki-live*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- HALONEN, MIA 2009: Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. – *Virittäjä* 113 s. 329–355.
- HARJU-LUUKKAINEN, HEIDI 2007: *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa*. Turku: Åbo Akademis förlag.
- HERITAGE, JOHN – STIVERS, TANYA 2013: Conversation analysis and sociology. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis* s. 659–673. Chichester: Wiley-Blackwell.
- HONKO, MARI 2013: *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito – Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Tampereen yliopisto: Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- HÄKKINEN, KAISA 1997: *Mistä sanat tulevat? Suomalaista etymologiaa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- ILMASTI, LOTTA 2006: *Ruotsinsuomen ominaispiirteitä – näkökulmana mahdollisten paluumuuttajien kielellinen sopeutuminen ja sen tukeminen*. Pro gradu -tutkielma. Siirtolaisinstituutti. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.
- INHA, PÄIVI 2007: *Prosessidraama vuorovaikutuksena*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- JAAKKOLA, LEENA 2008: *”Mitäs sulle?” Kohtelias asiakaspalvelu ikääntyvien tulkinnoissa*. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- JAKONEN, TEPPO 2013: S2-oppijat oppikirjatekstin lukijoina. – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* s. 44–80. Tietolipas 241. Helsinki: SKS.
- JANULF, PIRJO 1998: *Kommer finskan i Sverige att fortleva?: En studie av språkkunskaper och språkanvändning hos andragenerationens sverigefinnar i Botkyrka och hos finlandssvenskar i Åbo*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- JOUTSENLAHTI, JORMA 2003: Kielentäminen matematiikan opiskelussa. – Arja Virta & Outi Marttila (toim.), *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta* s. 188–196. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 72. Turun opettajan-koulutuslaitos.
- JOUTSENLAHTI, JORMA – KULJU, PIRJO 2015: Kielentäminen matematiikan ja äidinkielen opetuksen kehittämisessä. – Tapani Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* s. 57–76. Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- JOUTSENO, JUTTA 2007: Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 181–209. Helsinki: Gaudeamus.
- Jyväskylän yliopiston kielikeskus. Uttal – ääntäminen och något annat. 2012. <http://users.jyu.fi/~ca-jauhoj/tjt/uttal.pdf> (9.11.2018).
- JÄÄSKELÄINEN, ANNI 2013: Äänten kuvia teksteissä. – *Kielikello* 4/2013.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2005: Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiöinä. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 9–42. Helsinki: SKS.
- KARVONEN, KATRI 2007: Puheenvuoro oppilaalle. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 119–138. Helsinki: Gaudeamus.
- KAUPPINEN, ANNELI 2013: Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* s. 12–43. Tietolipas 241. Helsinki: SKS.
- KAUPPINEN, ANNELI – NIEMI, KREETA 2013: Johdanto – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* s. 7–10. Tietolipas 241. Helsinki: SKS.
- Kielitoimiston sanakirja* 2018. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201434.
- KLEEMOLA, SARI 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.
- KOIVISTO, AINO 2011: *Sanomattakin selvää? Ja, että ja mutta puheenvuoron lopussa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- KOLU, JAANA 2017: *"Me ollaan mukana tässä experimentissä": lingvististiska resurser och språkpraktiker i tvåspråkiga ungdomssamtal i Haparanda, Stockholm och Helsingfors*. Jyväskylän yliopisto.

- KORELIN, ERIKA – LARIVUO, HEIDI 2011: *Alakoulun kieliopin opetuksen kehittäminen*. Pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- KULJU, PIRJO 2014: Oman ajattelun ilmaisua kielitiedon opetukseen. – *Kieliverkosto. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43545/1/oman-ajattelun-ilmaisua-kielitiedon-opetukseen.pdf> (15.11.2018).
- LAAKSO, MINNA 2008: Lasten vuorovaikutusaineistojen keskustelunanalyttinen tutkimus: metodipohdintoja. – *Puhe ja kieli* 28 s. 149–166.
- LAAKSONEN, MARIANNE: Kielipolitiikan keinot. *Kielikuulumisia*-uutiskirje 5/2014. Kotimaisten kielten keskus. https://www.kotus.fi/nyt/uutistekstit/uutiskirjeet/uutiskirjeiden_arkisto/kielikuulumisia-uutiskirjeiden_arkisto/5_2014/kielipolitiikan_keinot (10.11.2018).
- LAINIO, JARMO 1996: *Finnarnas historia i Sverige, del 3. Tiden efter 1945*. Helsingfors & Stockholm: Finska Historiska Samfundet, resp. Nordiska Museet.
- 2004: The situation for Sweden Finnish before and after receiving a minority status – First one step forward, then two steps backward, and now...? II Mercator International Symposium: Europe 2004: A new framework for all languages? Tarragona – Catalunya, 27–28.2.2004.
- 2006: *Lapsista voi tulla kaksikielisiä aikuisia – Barn kan bli tvåspråkiga vuxna*. Suomen kielen ja kulttuurin keskuksen raportteja 4. Mälardalens högskola.
- LAINIO, JARMO – JONSSON, CARLA – MUHONEN, ANU 2012: Flerspråkiga ungas identiteter och diskurser om dessa – ett internationellt projekt som börjar avkasta resultat. – *Fenno-Ugrica Suecana - Nova Series* 14 s. 41–56.
- LEHTIMAJA, INKERI 2007: Viittaaminen ja tehtäväjaksujen siirtymäkohdat. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 139–155. Helsinki: Gaudeamus.
- 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- LEHTONEN, HEINI 2015: *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylän yliopisto.
- LILJESTRAND, JOHAN 2002: *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6. Örebro Universitet.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket. Reviderad 2016. <https://kvutis.se/wp-content/uploads/2016/08/lgr11.pdf> (26.11.2018).

- MERTANIEMI, SEIJA 2018: *Seitsemäsluokkalaisten kerrontaa kirjoittamisestaan opetusta eheyttävässä moniaineprojektissa*. E 176. Oulun yliopiston tutkijakoulu, kasvatustieteiden tiedekunta.
- MUHONEN, ANU 2013: Kenen (ruotsinsuomalaiset) kieli-ideologiat? – *Kieliverkosto. Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10/2013 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42397/kenen-ruotsin-suomalaiset-kieli-ideologiat.pdf?sequence=1> (15.11.2018).
- 2014: Suomi äidinkielenä -opettajien koulutus Ruotsin koulutuskartalle. – *Kieliverkosto. Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4/2014. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43239/suomi-aidinkielenä-opettajien-koulutus-ruotsin-koulutuskartalle.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (15.11.2018).
- NATION, I.S.P. 2001: *Learning vocabulary in another language*. Cambridge applied linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- NENONEN, MARJA 2002: *Idiomit ja leksikko. Lausekeidiomien syntaktisia, semanttisia ja morfologisia piirteitä suomen kielessä*. Humanistisia julkaisuja nro 29. Joensuun yliopisto.
- NEVASAARI, ELINA 2015: *Bakom orden. Språkbadselevers kontextuella begreppsstrukturering*. Acta Wasaensia 319. Vaasan yliopisto.
- NIEMI, KREETA 2013: Uskomaton kertomus. Oppilaat kertojina opetuskeskusteluissa. – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* s. 81–99. Tietolipas 241. Helsinki: SKS.
- NIKULA, TARJA – JÄRVINEN, HEINI-MARJA 2013: Vieraskielinen opetus Suomessa. – Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi* s. 143–166. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- NORBERG BRORSSON, BIRGITTA – LAINIO, JARMO 2015: Flerspråkiga elever och deras tillgång till utbildning och språk i skolan – Implikationer för lärarutbildningen. Uppföljningsrapport till EUCIM-TE-projektet. – Ingemar Haag (toim.), *Litteratur och språk 10*. Eskilstuna Västerås: Mälardalens högskola.
- OGBORN, JON – KRESS, GUNTHER – MARTINS, ISABEL – MCGILLICUDDY, KIERAN 1996: *Explaining Science in the Classroom*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- OIKKONEN, PETRI 2011: *Käsiteanalyysi projektioppimisesta*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö.
- PAJUNEN, ANNELI – ITKONEN, ESA – VAINIO, SEPPO 2016: Nuorten aikuisten kyky määritellä sanojen merkityksiä. – *Virittäjä* 120 s. 477–515.
- PESONEN, SARI 2015: Suomesta äidinkielenä ja suomen äidinkielen opetuksesta Ruotsissa. Tukholman yliopiston suomen kielen osasto. Slaavilaisten ja balttilaisten kielten, suomen, hollannin ja saksan laitos. 15.10.2015. http://siirtolainstituutti.fi/files/pdf/presentation/Sari_Pesonen_esitema_04102015.pdf (26.11.2018).
- RAATIKAINEN, RITA 2017: *Sverigefinska skolor och finska modersmålsklasser – En studie av språk och kultur på skolornas webbsidor*. Uppsala universitet. Institutionen för pedagogik, didaktik

och utbildningsstudier. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1144455/FULL-TEXT01.pdf> (15.11.2018).

- RAEVAARA, LIISA 1996: Kysymyksen paikka ja tulkinta. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II*. Kieli 10 s. 23–46. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- RIESSMAN, CATHERINE KOHLER 2008: *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- RUUSKANEN, LAURA 2007: Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. – *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – näkökulmana keskustelunanalyysi*. Toim. Liisa Tainio. s. 90–116. Helsinki: Gaudeamus.
- RÄTTYÄ, KAISU – KULJU, PIRJO 2018: Kielitietoisuutta kielentämällä – kieliopin tehtävätyyppien kehittäminen. – *Ainedidaktiikka* s. 59–74. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.
- SAARIO, JOHANNA 2012: *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet – toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tarpeet*. Jyväskylä Studies in Humanities 172. Jyväskylän yliopisto.
- SAVIJÄRVI, MARJO 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- SCHALL-LECKRONE, LAURA 2013: “From coursework to classroom.” *Learning to teach history to bilingual students*. Lynch school of education. Boston College University Libraries.
- SIITONEN, PAULIINA 2016: *Ehdotukseen vastaaminen perheen vuorovaikutustestissä – keskustelunanalyttinen näkökulma vuorovaikutukseen ja sen arviointiin*. Oulun yliopisto.
- SIMPSON, JAMES 2011: Telling tales: Discursive space and narratives in ESOL classrooms. – *Linguistics and education* 22 s. 10–22.
- SKINNARI, KRISTIINA 2013: Osallistumisen tarjoumia alakoulun CLIL-oppitunneilla. – Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi* s. 192–217. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Skolverket*. Lägesbedömning 2011. Del 1 – Beskrivande data. Förkolseverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Rapport 363. http://data.s-info.se/data_association/560/documents/120108_Lagesbedomning_dell1.pdf (25.11.2018).
- 2018. Beskrivande data 2017. Förskola, skola och vuxenutbildning. Rapport 468. https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3953.pdf?k=3953 (26.11.18).
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1999: Dialogipartikkelien tehtävistä – *Virittäjä* 2/1999 s. 170–194.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylän yliopisto.

- SUOMENSALO, ARJA 2013: Luokan työrauha häiriintyy. – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* s. 100–115. Helsinki: SKS. Tietolipas 241.
- TAINIO, LIISA 2005: Luokkahuoneen vuorottelujäsenyyksen rikkomukset. – Leena Kuure, Elise Kärkkäinen, & Marja Saarenkunnas (toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action* s. 179–192. AFinLA:n vuosikirja 2005. AFinLA:n julkaisu 63.
- 2007A: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.
- 2007B: Esipuhe. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 7–11. Helsinki: Gaudeamus.
- 2007C: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 291–311. Helsinki: Gaudeamus.
- Terminologian sanasto* 2006. TSK 36. Helsinki: Sanastokeskus TSK. <http://www.tsk.fi/tiedot/pdf/TerminologianSanasto.pdf> (1.11.2018).
- TUOMELA, VELI 2001: *Tvåspråkig utveckling i skolåldern*. Stockholm: Stockholms universitet.
- TURUNEN, SAARA 2016: "Yhen kerran mä..." *Oppilaiden spontaani kerronta ja siihen vastaaminen yläkoulun erityisopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- VAINIO, TOMMI – VEIJONEN, PANU 1993: "Vouti... se on veron kerrääjä": *tapaustutkimus historian käsitteiden opettamisesta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- VEPSÄLÄINEN, MARI 2007: Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 156–177. Helsinki: Gaudeamus.
- VISK = AULI HAKULINEN, MARIA VILKUNA, RIITTA KORHONEN, VESA KOIVISTO, TARJA RIITTA HEINONEN JA IRJA ALHO 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio. <http://scripta.kotus.fi/visk>. URN:ISBN:978-952-5446-35-7.
- VUORSOLA, LASSE 2018: Societal support for the educational provisions of Finnish in the Swedish school system in theory and practice. – *Language Policy*. DOI: 10.1007/s10993-018-9491-5.
- VYGOTSKY, LEV 1982: *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.

Medialähteet

- Sisuradio. Sveriges Radio. *Eskilstunan ruotsinsuomalaisen koulu suurten muutosten kynnyksellä*. 2.2.2012. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=185&artikel=4944297> (25.11.2018).

- Sisuradio. Sveriges Radio. *Södertäljen suomenkieliset luokat vaarassa opettajapulan takia*. 27.8.2015. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=185&artikel=6241046> (25.11.2018).
- Sisuradio. Sveriges Radio. *Göteborgin Ruotsinsuomalainen koulu suljetaan*. 15.12.2016. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=185&artikel=6589135> (26.11.2018).
- Sisuradio. Sveriges Radio. *Onko suomen opetukseen oikeutettuja lapsia Ruotsissa 9 000 vai 100 000?* 8.4.2016. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=185&artikel=6405604> (25.11.2018).
- Sisuradio. Sveriges Radio. *Skolinspektionen löysi suuria puutteita Göteborgin ruotsinsuomalaisesta koulusta – 400 000 kruunun sakkouhka*. 25.8.2016. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=185&artikel=6503619> (25.11.2018).
- Sisuradio. Sveriges Radio. *Tukholman suomenkieliset koulut kasvavat – muut koulut menettävät oppilaita*. 17.10.2016. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=185&artikel=6539090> (25.11.2018).
- Sisuradio. Sveriges Radio. *Kartta: Ruotsinsuomalaiset koulut ja suomenkieliset luokat Ruotsissa 2018*. 23.8.2018. <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=185&artikel=7025712> (25.11.2018).
- SVT nyheter. *Örebron koulu meni konkurssiin*. 3.9.2014. <https://www.svt.se/nyheter/orebron-koulu-meni-konkurssiin> (25.11.2018).
- SVT nyheter. *Ainoa ruotsinsuomalainen lukio lakkautettiin*. 6.5.2009. <https://www.svt.se/nyheter/uutiset/ainoa-ruotsinsuomalainen-lukio-lakkautetaan> (25.11.2018).
- SVT nyheter. *”Nuorten kieli on elävä ja kehittyvä”*. 10.8.2016. <https://www.svt.se/nyheter/uutiset/nuorten-kieli-on-elava-ja-kehittyva> (16.11.2018).

LIITTEET

LIITE 1. Peruskoulun opetussuunnitelma, suomen kielen oppiaine

Suomen vähemmistökielen opetuksen vuorovaikutukselliset sisällöt ja osaamistavoitteet vuosikursseille 4–6 Ruotsin peruskoulun opetussuunnitelmassa (Lgr 2011: 88–92, 94, 98–99), käännös

Sisällöt: Kielenkäytön alue	Suomi ensikielenä	Suomi toisena kielenä
<i>Puhuminen, kuuntelu, keskustelu</i>	<ul style="list-style-type: none"> Keskustelu omista ja muiden kokemuksista sekä arjen ilmiöistä ja tapahtumista Suulliset esitelmät ja suullinen kertominen eri vastaanottajille. Tukisanat, kuvat ja digitaalinen media apuvälineinä esitelmän suunnittelussa ja toteutuksessa 	<ul style="list-style-type: none"> Keskustelu tutuista aiheista, esimerkiksi arjen tilanteista, tapahtumista ja toiminnasta Strategioita puhutun suomen merkityksiä kantavien sanojen ja asiayhteyksien hahmottamiseen, esimerkiksi esiyymmärryksen hyödyntäminen Strategioita keskustelun kielellisten ongelmien ratkaisemiseen, esimerkiksi eleet, kysymykset ja uudelleenmuotoilut Orientoituminen puhuttuun kieleen internetissä ja muissa medioissa
<i>Kielenkäyttö</i>	<ul style="list-style-type: none"> Tunteiden, tietojen ja mielipiteiden ilmaisuun käytettäviä sanoja ja käsitteitä. Sanojen ja käsitteiden vivahteet ja arvolataukset Ruotsinsuomalaiseen ja suomalaiseen kulttuuriin liittyviä sanoja ja käsitteitä Yhtenevyudet ja eroavaisuudet suomen puhe- ja kirjoitetun kielen välillä 	<ul style="list-style-type: none"> Tunteiden, tietojen ja mielipiteiden ilmaisuun käytettäviä sanoja ja käsitteitä Ruotsinsuomalaiseen ja suomalaiseen kulttuuriin liittyviä sanoja ja käsitteitä Miten sanoja ja vakiintuneita kielellisiä ilmaisuja, esimerkiksi kohteliaisuusfraaseja ja puhuttelusanoja, käytetään tekstien ja puhutun kielen eri tilanteissa
Osaamistavoitteet arvostetaan C (asteikolla E-A) 6. luokan loppuun mennessä		
	<ul style="list-style-type: none"> osaa keskustella tutuista aiheista esittämällä kysymyksiä ja näkökulmia siten, että keskustelun ylläpitäminen onnistuu suhteellisen hyvin osaa valmistella ja toteuttaa kehittyviä suullisia esityksiä, joissa rakenne, sisältö, kieli ja vastaanottajan huomiointi toimivat suhteellisen hyvin selventää ja havainnollistaa esityksensä viestin käyttämällä kommunikaation apuvälineitä tarkoituksenmukaisesti 	<ul style="list-style-type: none"> ymmärtää pääsisällön ja selkeät yksityiskohdat selkeästä, yksinkertaisesta ja hidastempoisesta kielestä koskien arkisia ja tuttuja aiheita osoittaa ymmärryksensä selittämällä sisällön ja yksityiskohdat hyvin yksinkertaisessa muodossa ja toimimalla tydyttävästi sanoman ja ohjeiden mukaisesti osaa tietyissä määrin valita ja käyttää kuuntelu-strategioita helpottaakseen sisällön ymmärrystä osaa valmistautua eri medioiden avulla yksinkertaiseen puhuttuun kieleen ja käyttää valittua materiaalia vuorovaikutuksessaan asianmukaisesti
		<ul style="list-style-type: none"> osaa muotoilla erityyppisiä suullisia esityksiä yksinkertaisesti ja suhteellisen selkeästi fraasein ja lausein osaa muokata ja tehdä yksittäisiä yksinkertaisia parannuksia esitykseen selventääkseen ja muunnellakseen kommunikaatiotaan osaa ilmaista itseään yksinkertaisesti ja ymmärrettävästi sanoin, fraasein ja lausein osaa valita ja käyttää muutamia erilaisia ongelmanratkaisukeinoja ja vuorovaikutusta parantavia strategioita

LIITE 2. Peruskoulun opetussuunnitelma, historian oppiaine

Historian opetuksen vuorovaikutukselliset sisällöt ja osaamistavoitteet vuosikursseille 4–6 Ruotsin peruskoulun opetussuunnitelmassa (Lgr 2011: 198–199, 202–203), käännös

Sisällöt: keskiaika	Osaamistavoitteet 6. luokan loppuun mennessä
<ul style="list-style-type: none"> • Pohjoisen kulttuurin kohtaaminen muun Euroopan ja maailman kanssa kasvaneen kaupan ja muuttoliikkeen myötä, esimerkiksi keskiajan kauppajärjestelmän vaikutuksesta • Pohjoisen kaupunkeja perustettiin • Kristinuskon tulo Pohjoiseen. Uskonnon merkitys Ruotsin ja muun Pohjolan kulttuurille ja kaupungeille sekä muutosten seuraukset eri yksilöille ja ryhmille 	<ul style="list-style-type: none"> • tietää historiallisista olosuhteista, tapahtumasarjoista, henkilöistä keskiajalla • osaa perustella syitä ja seurauksia yhteiskunnan muutoksille sekä ihmisten elinehdoille ja toiminnalle • osaa tutkia kulttuurien kohtaamisen, muuttoliikkeen, politiikan ja elinehtojen kehityslinjoja ja kuvata yhteyksiä eri aikakausien välillä • osaa näyttää, miten jokin kehityslinjoista on vaikuttanut nykyaikaan ja perustelee argumenttinsa viittauksilla menneisyyteen • osaa käyttää lähdemateriaalia tehdäkseen päätelmiä ihmisten elinehdoista ja lähteiden käyttökelpoisuudesta
Sisällöt: historian hyödyntäminen ja historialliset käsitteet	
<ul style="list-style-type: none"> • Esimerkkejä keskiajan jäänteistä nykyaikaisissa traditioissa, nimissä, kielellisissä ilmauksissa, rakennuksissa, kaupungeissa ja rajoissa • Miten historialliset henkilöt ja tapahtumat esitetään eri tulkinnoissa ja eri aikoina • Käsitteiden muutos, samankaltaisuudet ja eroavaisuudet, kronologia, syy ja seuraus, lähde ja tulkinta merkitys ja käyttö historiallisissa yhteyksissä • Aikakäsite keskiaika ja sen erilaiset merkitykset 	<ul style="list-style-type: none"> • osaa tulkita ja osoittaa historian jälkiä nykyajassa ja perustella tapahtumien, henkilöiden ja ajanjaksojen kuvausten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia • osaa käyttää historiallisia käsitteitä tarkastellessaan historiallisia olosuhteita, tapahtumasarjoja ja henkilöitä • osaa käyttää käsitteitä käyttäessään lähteitä • osaa käyttää käsitteitä perustellessaan historian käyttöä

LIITE 3: Oppilaan taustatietolomake

Hyvä viidesluokkalainen / Bästa elev i årkurs 5,

Tämä taustatietolomake on osa Tampereen yliopistossa tekemääni suomen kielen pro gradu -tutkielmaa. Tutkielma käsittelee kielten käyttöä kaksikielisessä opetustilanteessa.

Pyydän sinua täyttämään lomakkeen opettajan läsnä ollessa ja palauttamaan sen takaisin opettajallesi **20.5.2016** mennessä.

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Vastaathan oman kokemuksesi mukaan – väärää vastauksia ei ole. Kiitos arvokkaasta vastauksestasi ja vaivannäöstäsi!

Denna blankett för bakgrundsinformation är en del av mitt examenarbete i masterexamen som genomförs i finsk språkvetenskap vid Tammerfors universitet. Forskningen behandlar användningen av språk under två-språkiga lektioner.

Jag ber dig att fylla i ett formulär i närvaro av läraren och att återvända det till din lärare före **20.5.2016**. Svaren kommer att behandlas konfidentiellt och anonymt. Vänligen svara utifrån dina egna erfarenheter – falska svar finns inte. Tack för ditt viktiga svar och besväret!

Kevätterveisin

Med värliga hälsningar,

Salla Pihlajavaara

opiskelija Tampereen yliopistosta / studerande vid Tammerfors universitet

Oppilaan nimi / Elevens namn _____

1. Oletko asunut muissa maissa kuin Ruotsissa? Jos, niin missä? / Har du bott i länder utanför Sverige? I vilka länder? _____

2. Arvioi omaa osaamistasi kouluarvosanalla (4-10) seuraavissa kielissä / Utvärdera din egen kompetens på skalan 4-10 på följande språk

suomen kieli / finska _____

ruotsin kieli / svenska _____

3. Mitä kieltä/kieliä puhut seuraavien henkilöiden kanssa? Rastita **yksi ruutu** jokaisen henkilön kohdalla. / Vilket eller vilka språk talar du med följande personer? Kryssa i **en lämplig ruta** på varje person.

	Äiti / Mamma	Isä / Pappa	Sisarukset / Syskon	Muut sukulaiset / Andra släktingar	Ystävät / Vänner
Vain suomea / Bara finska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eniten suomea / Mest finska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suomea ja ruotsia yhtä paljon / Lika mycket finska och svenska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eniten ruotsia / Mest svenska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vain ruotsia / Bara svenska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muuta, mitä? / Andra språk, vilket? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Millä kielillä teet seuraavia asioita? Rastita jokainen kohta, joka tuntuu oikealta. / På vilka språk gör du följande saker? Kryssa i varje ruta som känns rätt.

	Suomeksi / På finska	Ruotsiksi / På svenska	Englanniksi / På engelska	Jollain muulla kielellä / På något annat språk
Katson filmejä tai TV-ohjelmia ilman tekstityksiä / Jag tittar på filmer eller TV program utan textremsa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luen elokuvien ja TV-ohjelmien tekstityksiä / Jag läser textremsa av filmer och TV program	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuuntelen musiikkia /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jag lyssnar på musik

Luen kirjoja (ei oppikirjat) /
Jag läser böcker (inte läroböcker)

Luen lehtiä / Jag läser tidningar

Luen sarjakuvia /
Jag läser serietidningar

Luen tai katson materiaalia
internetistä /
Jag läser eller tittar på material
på nätet

Käytän mobiilisovelluksia / Jag
använder mobila applikationer

5. Kuinka usein osallistut nykyisin harrastuksiin suomen kielellä? Harrastuksiksi lasketaan sekä ryhmäharrastukset että omatoiminen harrastaminen, esim. kirjoittaminen tai lukeminen. /

Hur ofta deltar du nuförtiden i hobbyer på finska? Hobbyer kan vara både gruppaktiviteter eller individuella aktiviteter, till exempel att skriva eller läsa.

- Päivittäin / Dagligen
 Muutamia kertoja viikossa / Några gånger i veckan
 Kerran viikossa / En gång i veckan
 Harvemmin kuin kerran viikossa / Mindre än en gång i veckan
 En osallistu harrastustoimintaan suomen kielellä / Jag deltar inte i fritidsaktiviteter på finska

6. Osallistuitko aiemmilla luokilla suomenkieliseen harrastukseen kouluajan ulkopuolella? / Har du deltagit i finskspråkig hobby utanför skoltid tidigare?

- Kyllä / Ja
 En / Nej

KIITOS PALJON VASTAUKSISTASI!
TUSEN TACK FÖR DINA SVAR!

LIITE 4: Opettajan taustatietolomake

Hyvä opettaja,

Tämä taustatietolomake on osa Tampereen yliopistossa tekemääni suomen kielen pro gradu -tutkielmaa. Tutkielma käsittelee kielten käyttöä ja siinä esiintyviä haasteita kaksikielisessä opetustilanteessa. Lomake täytetään anonyymisti eikä yksittäisiä vastaajia ole mahdollista tunnistaa tutkielmasta. Vastaathan oman näkemyksesi mukaan – väärää tai epäsuotavia vastauksia ei ole. Pyydän sinua täyttämään lomakkeen **20.5.2016** mennessä. Minuun voi ottaa yhteyttä missä vain tutkielmaan tai lomakkeen täyttämiseen liittyvissä kysymyksissä. Vastaan niihin mielelläni. Kiitos arvokkaasta vastauksestasi ja vaivannäöstäsi!

Ystävällisin terveisin,

Salla Pihlajavaara

opiskelija

Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

Tampereen yliopisto

1. Oletko syntynyt Ruotsissa? Jos et, niin milloin muutit Ruotsiin?

2. Kuinka kauan olet toiminut opettajana (kokonaisina vuosina)?

3. Kuinka kauan olet toteuttanut

- kaksikielistä opetusta (mm. kielikylpy ja CLIL)

- kaksikielistä opetusta ruotsinsuomalaisessa koulussa?

4. Mitä kaikkia luokka-asteita olet opettanut urasi aikana?

5. Mitä luokka-astetta opetat tällä hetkellä? Monta oppilasta tällä luokalla on? Kuinka kauan olet opettanut tätä luokkaa?

6. Mikä on korkein tutkintosi?

Ylioppilastutkinto

Alempi korkeakoulututkinto

Ylempi korkeakoulututkinto

Muut tutkinto, mikä?

7. Missä maassa olet suorittanut tutkintosi?

8. Laita rasti ruutuun, jos sinulla on jokin seuraavista

Luokanopettajan kelpoisuus

Aineenopettajan kelpoisuus aineesta

Erityisopettajan kelpoisuus

9. Oletko saanut koulutusta tai täydennyskoulutusta kaksi- ja monikielisyteen tai kielikylpyyn liittyen?

Kyllä En

Jos vastasit kyllä, niin millaista ja kuinka paljon?

10. Onko sinulla mielestäsi täydennyskoulutustarvetta kaksi- tai monikieliseen opetukseen liittyen? Jos on, niin millaista koulutusta toivoisit?

11. Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät periaatteet kaksikielisessä opetuksessa?

12. Millaisia pedagogisia menetelmiä hyödynnät kaksikielisten oppilaiden kanssa vahvistaaksesi molempia tai toista opetuskielistä (voit rastittaa useampia)?

- Kielen visualisointia (esim. kuvien, taulukkojen, karttojen ja animaation avulla)
- Kielitaitoa kehittäviä leikkejä tai tehtäviä
- Keskustelua oppilaiden kanssa
- Satujen, tarinoiden tai oppisisältöjen kertomista
- Käsiteltyn teemaan liittyvien avainsanojen tai -käsitteiden kirjaamista esim. taululle
- Muuta teematyöskentelyä
- Musiikin ja rytmin hyödyntämistä
- Teatterin ja kehollisen ilmaisun hyödyntämistä
- Pienryhmätyöskentelyä
- Muita, mitä?

13. Millaisia haasteita katsot olevan kaksikielisessä opetuksessa yksikieliseen opetukseen nähden?

14. Millaisia etuja näet kaksikielisten oppilaiden opetuksessa?

15. Käytätkö valmiita oppikirjoja, vai teetkö itse opetusmateriaalisi?

- Käytän pääasiassa valmista opetusmateriaalia
- Teen jonkin verran itse opetusmateriaalini
- Teen pääasiassa itse opetusmateriaalini

16. Kuinka suuri osa käyttämästäsi oppikirjoista ja -materiaaleista on suomenkielisiä?

- Alle 50 %
 50 %
 Yli 50 %

17. Valmistatko tai hankitko yksikielisen materiaalin rinnalle tukimateriaalia toisella kielellä? Jos, niin mil-laista?

18. Kartoitetaanko teillä vuosittain oppilaiden suomen ja ruotsin kielen osaamista?

- Kyllä Ei

19. Onko luokallasi oppilaita, joilla on erityistä tuen tarvetta suomen kielessä, jotta he voivat omaksua tie-toja ja oppisisältöjä oppitunnilla? Montako? Millaista tukea he tarvitsevat?

20. Onko oppilaillasi hyvät mahdollisuudet osallistua kielelliseen erityisopetukseen tai saada siihen muuta yksilöllistä tukea?

- Hyvät
 Melko hyvät
 Jokseenkin huonot
 Huonot

21. Arviosi mukaan, kuinka moni luokkasi oppilaista

- on melko tasapuolisesti kaksikielinen eri kielitaidon osa-alueilla
(luetun ymmärtäminen, kuullun ymmärtäminen, kirjoittaminen, puhuminen) _____
- hallitsee selvästi vahvemmin suomen kielen _____
- hallitsee selvästi vahvemmin ruotsin kielen _____
- hallitsee hyvin jonkin/jotkin osa-alueet molemmista kielistä mutta jännittää puhumista
 ruotsin kielellä _____
 suomen kielellä _____

Sijoita kukin oppilas vain yhteen häntä parhaiten kuvaavaan kategoriaan ja kirjoita yhteenlaskettu luku-määrä.

22. Voit vielä lopuksi täydentää vastauksiasi vapaamuotoisesti.

KIITOS PALJON VASTAUKSESTASI!

LIITE 5: Litterointimerkit**Sävelkulku**

prosodisen kokonaisuuden lopussa:

. laskeva intonaatio
 , tasainen intonaatio
 ? nouseva intonaatio

prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

/ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
 \ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
just (alleiviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa

Päällekkäisyydet ja tauot

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

Puhenopeus ja äänen voimakkuus

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

Hengitys

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

Nauru

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

Muuta

#joo# nariseva ääni
 @joo@ äänen laadun muutos
 jo- (tavuviiva) sana jää kesken
 (joo) sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
 (-) sana, josta ei ole saatu selvää
 (--) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
 ((kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta))
 KAPITEELEILLA KIRJOITETUT SELITYKSET PUHERIVIEN YLÄPUOLELLA KUVAAVAT PUHEENVUORON AIKAISTA EI-KIELELLISTÄ TOIMINTAA.