

Onks jollakin kysymyksiä?

Keskustelunanalyyttisiä näkökulmia ammattikouluopiskelijoiden
puhe-esityksiin

Sivulaudatur-tutkielma

Jari O. Hiltunen

Tampereen yliopisto

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

9.2.2009

Tampereen yliopisto

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

HILTUNEN, Jari O.: Onks jollakin kysymyksiä? Keskusteluanalyttisiä näkökulmia ammattikouluopiskelijoiden puhe-esityksiin.

Sivulaudatur-tutkielma, 41 s + 5 liitesivua

Suomen kieli

Helmikuu 2009

Tutkielman aihepiirinä ovat nuorisoasteen ammattioppilaitoksen opiskelijoiden suulliset tekstitaidot. Pienen otoksen avulla tutkitaan teknisen alan ammatillisten opiskelijoiden suullisia tekstitaitoja ja diskursseja. Keskeiset tutkimusmenetelmät ovat diskurssianalyysi, keskusteluanalyysi sekä muut sellaiset kielitieteelliset analyysimenetelmät, jotka antavat relevanttia tietoa kyseisten opiskelijoiden diskursseista.

Tutkimusaineistona on 36 ammattiin opiskelevan, nuorisoasteen opiskelijan videoitua suullista esitystä. Aineistoa lähestytään yhtäältä muutaman kielellisen ja ei-kielellisen asian suhteen sekä toisaalta erittelemällä kahta puhe-esitystä tarkemmin kielitieteen ja diskurssianalyysin keinoin.

Tutkimustulokset liittyvät diskurssi-identiteettien ja puheaktien havainnointiin. Puhetta pitävä opiskelija suuntautuu puheessaan pitkälti esitystilanteen ja oman valmistautumisensa mukaan. Tiedostaessaan kuulijoidensa erilaisia valmiuksia ja ominaisuuksia puhuja muotoilee puheeseensa erilaisia elementtejä, jotka sopivat erilaisille vastaanottajille (opettajalle ja muille opiskelijoille). Tutkimani opiskelijat aloittivat puheensa yleensä tervehdyksellä tai jollakin muulla sellaisella puheaktilla, jonka funktiona oli rakentaa yhteisyyttä ja myönteistä ilmapiiriä opiskelijajoukon sisälle. Opiskelijoiden kysymykset toisilleen olivat joko asiallisia tai ei-asiallisia. Ns. naurukeskustelu näyttää olevan potentiaalinen vaihtoehto opiskelijajoukon interpersonaiseksi tavoitteeksi.

Aineisto vahvistaa käsitystä, että opiskelijoiden ja opettajien diskurssi-identiteetit muodostuvat lähtökohdiltaan verraten ”vanhanaikaisiksi”: opettaja säilyy luokan johtohahmona, vaikka puhetta pitävä opiskelija ja opettaja käytännössä vaihtavat esityksen ajaksi paikkoja.

Opiskelijan diskurssi-identiteetti puheen pitäjänä riippuu ennen kaikkea ennakkoon valmistautumisesta. Puhe-esitysten aikana opettajan rooli muodostui monipuoliseksi niin pedagogisesti kuin sosiaalisesti. Opettaja asettaa persoonallaan ja puheenvuoroillaan keskustelulle rajoja, joiden sisällä keskustelua voidaan käydä ja joiden ylittäminen on kiellettyä.

AVAINSANAT: osallistumiskehikko, diskurssi, diskurssi-identiteetti, puheakti

SISÄLLYS

1. Johdanto
 2. Keskeisiä käsitteitä
 - 2.1. Osallistumiskehikko
 - 2.2. Diskurssi
 - 2.3. Diskurssi-identiteetti
 - 2.4. Puheakti
 3. Yleistä tutkimusaineiston puhe-esityksistä
 4. Tutkimusaineiston erittelyä
 - 4.1. Aloitukset
 - 4.2. Opiskelijoiden kysymykset
 - 4.3. Nauru
 - 4.4. Muistipaperin käyttö
 5. Kaksi puhe-esitysesimerkkiä
 - 5.1. Ensimmäinen esimerkki
 - 5.2. Toinen esimerkki
 6. Pohdinta
 7. Lähteet
- Taulukot
- Liitteet

1. Johdanto

Tutkielmani aihepiirinä ovat nuorisoasteen ammattioppilaitoksen opiskelijoiden suulliset tekstitaidot. Tutkin pienen otoksen avulla teknisen alan ammatillisten opiskelijoiden suullisia tekstitaitoja ja diskursseja. Samalla vertaan niitä sellaisiin taitoihin, joita Opetushallitus (OPH) edellyttää äidinkielen ja viestinnän uusissa opetussuunnitelmissa toisen asteen ammatillisille oppilaitoksille.

Keskeiset tutkimusmenetelmäni ovat diskurssianalyysi, keskusteluanalyysi sekä muut sellaiset kielitieteelliset analyysimenetelmät, jotka antavat relevanttia tietoa kyseisten opiskelijoiden diskursseista. Tutkimusaineistona on ammattiin opiskelevien opiskelijoiden videoituja suullisia esityksiä.

Siihen, miksi valitsin juuri tämän aiheen, on seuraavia syitä.

(1) Toisen asteen ammatillisten oppilaitosten opiskelijoita on tutkittu varsin vähän. Sen vuoksi tutkimukselle lienee sosiaalinen tilaus.¹

(2) Työskentelen äidinkielen ja viestinnän opettajana Porin ammattiopiston tekniikan ja liikenteen yksikössä. Koska suulliset taidot korostuvat niissä suoritusammateissa, joissa opiskelijani toimivat valmistuttuaan, juuri näiden taitojen tutkiminen kiehtoo minua. Myös diskurssin käsite ja diskurssien analyysi ammattioppilaitosympäristössä ovat kiintoisia.

Porin ammattiopiston tekniikan ja liikenteen alojen yksikköä kutsutaan vanhan nimensä mukaisesti Tekniikkaopistoksi. Yksikössä opiskelee päätoimisesti noin 1000 toisen asteen opiskelijaa, jotka ovat lähinnä 16-18-vuotiaita poikia. Tyttöjä opiskelijoista on alle 10 %. Päätoimisia opettajia ja lehtoreita on noin 100. Oppilaitos täytti sata vuotta syksyllä 2008. Ammatillisen oppilaitoksen organisaatorakenne muuttuu olennaisesti vuoden 2009 aikana, kun Porin ammattiopisto liitetään osaksi Länsirannikon Koulutus Oy:tä. Oppilaitos muuttuu tällöin kunnallisesta yksityiseksi.

Tekniikan toimialojen opiskelijat valmistuvat johonkin seuraavista suoritusammateista:

- ◆ ajoneuvon asentaja
- ◆ autokorinkorjaaja
- ◆ autonkuljettaja
- ◆ lentokoneasentaja
- ◆ koneasentaja
- ◆ levyseppä-hitsaaja
- ◆ koneistaja
- ◆ laborantti
- ◆ kemian prosessinhoitaja
- ◆ LVI-asentaja
- ◆ talonrakentaja
- ◆ puuseppä
- ◆ teollinen pintakäsittelijä
- ◆ maalari
- ◆ sähköasentaja
- ◆ automaatioasentaja
- ◆ tietoliikenneasentaja
- ◆ tietokoneasentaja

Ammatilliset perustutkinto-opinnot kestävät koulutusalaista ja tutkintonimikkeestä riippumatta 120 ov eli kolme vuotta. Kaikki opiskelijat valmistelevat kolmantena opiskeluvuonna kirjallisen opinnäytteen. Monilla koulutusaloilla opinnäyte esitellään suullisesti.

Verrattuna lukio-opiskelijoihin ammattiin opiskelevien motivaatio niin suullisten kuin kirjallisten taitojen kehittämiseen on heikompi. Monet tekniikan ja liikenteen opiskelijoista kärsivät luku- ja kirjoitushäiriöistä ja muista oppimisvaikeuksista.

Toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen äidinkielen ja viestinnän opintokokonaisuus on neljä opintoviikkoa. Tämä on jakaantunut entisissä opetussuunnitelmissa siten, että puheviestintään ja suullisten taitojen kehittämiseen on yhden opintoviikon kurssi. Uusissa opetussuunnitelmissa suullisen viestinnän opintoviikkomäärää ei ole määrätty. Äidinkielen ja viestinnän opintokokonaisuuden opintoviikkomäärä on kuitenkin säilynyt entisenä.

Maarit Lindroos osoittaa kasvatustieteen väitöskirjassaan, että ala-asteen luokkaopetuksessa oppilaiden puhe-esiintymisessä on selviä sukupuolikohtaisia eroja. Lindroosin mukaan tytöt puhuivat poikia vähemmän oppitunnilla. Myös tyttöjen ja poikien puhetavoissa oli eroa: pojat käyttivät tyttöjä enemmän puhefoorumia paitsi kommentoidakseen oppitunnin aiheita myös vastatakseen opettajan tekemiin

¹ Eräs artikkelini kertoo havainnoistani teknisen ammattioppilaitoksen opiskelijoiden suullisen ja kirjallisen viestinnän taidoista (Hiltunen 2008).

kysymyksiin. Näin ollen Lindroos näkee pojat tyttöjä enemmän yhteisen opetusdiskurssin rakentajina. (Lindroos 1997: 172.) Toisaalta on syytä ottaa huomioon Hanna Lappalaisen tavoin ne moninaiset kielimuodot, joiden keskellä nykynuoret elävät. Jo ennen kouluikää lapset ehtivät tutustua erilaisiin kirjoitetun ja puhutun kielen rekistereihin. (Lappalainen 2008: 85.)

Tieteellisinä tutkijoina keskusteluanalyytikot ovat Tainion mukaan tutkineet lähinnä sellaisia aitoja vuorovaikutustilanteita, jotka olisivat toteutuneet ilman tutkimustarkoituksiakin (Tainio 2007: 29). Ovatko ammatillisen oppilaitoksen puhe-esitykset sopivia keskusteluanalyysin kohteeksi? Mielestäni ovat, koska puhe-esitykset pidetään muista syistä kuin tutkimustarkoituksen vuoksi (oppimistarkoituksessa) ja esityksistä voidaan eritellä selviä vuorovaikutustekijöitä, vaikka ne saattavat olla yksinpuheluakin.

2. KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

2.1. Osallistumiskehikko

Tässä työssä tutkin ammattiin opiskelevien 16-18-vuotiaiden poikien kielenkäyttöä, puheakteja ja osallistumista puhe-esitysten aikana. Käytän analyysin yhtenä lähtökohtana abstraktiota, jota keskusteluanalyytikot kutsuvat osallistumiskehikoksi.

Osallistumiskehikon taustalla ovat sosiologi Erving Goffmanin ajatukset puhetilanteen monimuotoisuudesta. Puhetilanne voi koostua useista osallistujista, jotka puhumisen ja kuuntelemisen lisäksi tekevät muutakin. Goffmanin mielestä on liian karkeistavaa ja harhaanjohtavaa puhua pelkästään puhujasta ja kuulijasta puhetilanteessa, jossa keskustelijoita on enemmän kuin kaksi. Niinpä Goffman puhuukin puhujan sijasta *esittämismuotista* (production format) ja kuulijan sijaan *osallistumiskehikosta* (participation framework). Osallistumiskehikko on vaihteleva joukko osallistujia, joilla voi olla erilainen suhde siihen, mitä sanotaan. (Goffman 1981: 128–133.)

Keskusteluanalyytikot ovat laajentaneet Goffmanin jälkeen osallistumiskehikon merkitystä tarkoittamaan keskustelun kaikkia läsnäolijoita, myös puhujaa. Puhe on sidottu kontekstiin ja luo sitä. Jokainen uusi puheenvuoro luo uuden odotusympäristön, johon seuraavat vuorot suhteutetaan ja jonka odotuksia vuorot joko vahvistavat tai kumoavat. Osallistumiskehikko on jatkuvassa liikkeessä siten, että puhutellut ja osallistujaroolit saattavat vaihdella jopa yhden lausuman aikana. (Seppänen 1997: 159–162.) Goffman itse kutsui tällaisia muutoksia esittämismuotissa asennonvaihtoiksi (changes of footing) (Goffman emt.: 128).

Keskusteluanalyysin sosiologinen painotus lienee selviö myös kielentutkijalle. Sara Routarinne mainitsee keskusteluanalyysin mikrososiologian suuntauksena, joka tutkii arkisia vuorovaikutustilanteita. Keskusteluanalyytikot pyrkivät osoittamaan, millaisia sosiaaliset instituutiot, yhteisöt ja käytänteet ovat vuorovaikutuspuheen näkökulmasta katsottuina. Kieli voidaan tällöin nähdä välineenä liikkua toistuvissa, mutta spontaaneissa vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutuspuheessa voidaan osoittaa kirjoittamattomia sääntöjä, joita noudatetaan, vaikka niistä ei olla välttämättä kovin tietoisia. (Routarinne 2008: 131.)

Kielitieteen näkökulmista vuorovaikutustilanteita erittelevä tutkija tarkastelee sitä, miten vuorovaikutus ja kielioppi kohtaavat toisensa, eli sitä, miten kielioppi palvelee vuorovaikutusta (Korpela 2007: 15).

2.2. Diskurssi

Ristiriitaista diskurssi-käsitettä ei ole helppo määritellä yksiselitteisesti. Pekka Pällin yksinkertaistettua määritelmää lainatakseni: diskurssi on kielenkäyttöä tietyssä sosiaalisessa kontekstissa (Pälli 2003: 22). Erityisen kiintoisaa on tutkia ryhmädiskurssia yksilöiden diskurssien rinnalla ammatillisessa opiskelijaryhmässä.

Kuten Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen ovat todenneet, diskurssianalyysi kannattaa mieltää selvärajaisen tutkimusmenetelmän sijasta väljänä teoreettisena viitekyhyksenä, joka väljyydestään johtuen sallii paitsi erilaisia katsantokantoja myös menetelmällisiä sovelluksia. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993: 17.) Aion keskittyä omassa diskurssianalyysissäni juuri sellaisiin katsantokantoihin ja merkitystulkintoihin, joissa lingvistinen tapa tarkastella tekstejä on keskeisin (esim. semanttiset ja pragmaattiset tarkastelut).²

Diskurssianalyttisiä kielentutkimuksia selatessani huomasin aiheeni liikkuvan lähellä Kyllikki Keravuoren väitöskirjan (Keravuori 1988) luokahuonekeskustelututkimusta. Keskustelunanalyysi opiskelijoiden ja opettajien välisistä vuoropuheluista ammatillisessa oppilaitoksessa oli yksi vaihtoehto omalle tutkielmalleni. Opiskelijoiden suullisista esityksistä ei voida mielivaltaisesti kartoittaa diskursseja, vaan jo esitystilanne itsessään rajoittaa tulkintamahdollisuuksia merkittävästi.

Keskustelututkimuksessa diskurssianalyysi on historiallisesti ja yleisesti katsottuna koskenut enimmäkseen dyadisia eli kahdenkeskisiä keskusteluja. Anne-Marie Londen viittaa tässä yhteydessä jopa dyadiseen kallistumaan diskurssitutkimuksessa.

² Vaikka pyrin keskittymään asiaan ensisijaisesti lingvistikäsitteistä näkökulmista, olen silti samaa mieltä Pällin kanssa, joka määrittelee diskurssia analyysoivan lingvistin tehtäväksi tulkita relevantilla tavalla myös kyseessä olevaa kulttuuria ja yhteisöä (Pälli 2003: 19). Kieli on paitsi rakenteita myös yhtä sosiaalisen maailman kanssa. Pälli toteaa minusta oikein, että diskurssinkin analyysissä on pakko tukeutua kieliopillisiin kategorioihin eli käsityksiin kielestä rakenteina tai systeeminä (Pälli emt.: 23).

Myös monenkeskisiä keskusteluja on eriteltävä ja muutenkin kuin dyadisten keskustelujen laajentumina. (Londen 1997: 73–74.)³

Toisaalta voi olla hyödyllistä Karen Tracyn tavoin keskittyä osallistujien ongelmallisiksi mieltämiin tilanteisiin. Tällöin huomio kiinnitetään esimerkiksi osallistujien reaktioihin ja niissä oleviin kiintoisiin poikkeavuuksiin. (Tracy 2001: 736.) Tätä taustaa vasten päätin tutkia opiskelijoiden puhe-esitystilanteita, jotka ovat etukäteen mietittyinä hankaliksi oletettuja ja jännittäviä keskustelutilanteita.

2.3. Diskurssi-identiteetti

Keskusteluanalyttikot Charles Goodwin ja Marjorie Harness Goodwin yhdistävät Goffmanin käsitteistöä diskurssianalyysiin puhumalla ns. diskurssi-identiteetistä. He näkevät osallistumiskehikon koostuvan osallistujien erilaisista ja keskustelun kuluessa vaihtuvista diskurssi-identiteeteistä. (C. Goodwin & M. H. Goodwin 1990; C. Goodwin 1987: 116.)

Seppäsen mukaan diskurssi-identiteetit vaihtelevat muun muassa sen mukaan, miltä pohjalta kukin keskustelijoista osallistuu puheena oleva asian käsittelyyn (oman kokemuksensa, teorian tiedon tai tietämättömyyden pohjalta). Asiasta tietämätön osallistuja usein tekee kysymyksiä saadakseen keskustelussa tarvittavia tietoja. Erilaiset diskurssi-identiteetit ovat relevantteja eri puhetoiminnoissa. Tiedostaessaan kuulijoidensa erilaisia valmiuksia ja ominaisuuksia puhuja muotoilee puheeseensa erilaisia elementtejä, jotka sopivat erilaisille vastaanottajille. Osallistumiskehikkoon tulee näin paikkoja henkilöiden mukaan. (Seppänen 1997: 161.)

Goffman (1981: 133) käyttää termiä *addressed recipient* sellaisesta henkilöstä, jolle puhuja osoittaa huomionsa (katseensa) ja jolle hän odottaa voivansa siirtää seuraavaksi puhujan roolin. Charles Goodwinin mukaan seuraava rooli ei ole yksin puhujan määrättävissä, vaan jonkun kuulijoista täytyy luoda roolia itsekin (C. Goodwin 1979, 1981: 151-152; 1984).

Opiskelijoiden diskurssi-identiteetit puhe-esitysten aikana voisi määrittellä Charles Goodwinin ja Marjorie Harness Goodwinin diskurssianalyttista teoriaa käyttäen (C.

³ Dyadisesta kallistumasta ks. Korolija 1995: 23–24.

Goodwin & M. H. Goodwin 1990; C. Goodwin 1987: 116). Puhuvalla opiskelijalla ja kuuntelevalla opiskelijalla on erilaiset ja keskustelun kuluessa vaihtuvat diskurssi-identiteetit. Eeva-Leena Seppäsen (1997: 161) ajatuksia seuraten voi todeta, että diskurssi-identiteetin vaihtelu perustuu muun muassa siihen pohjaan, jolta opiskelija pitää esityksensä tai osallistuu siihen kuuntelijan roolista käsin (oma kokemus, teorialietopohja tai tietämättömyys). Esityksen aiheesta tietämätön opiskelija saattaa tehdä kysymyksiä saadakseen lisää tietoa kyseisestä aiheesta. Kysymykset ohjaavat tärkeällä tavalla puheen pitäjän diskurssia. Tiedostaessaan kuulijoidensa erilaisia valmiuksia ja ominaisuuksia puhuja muotoilee puheeseensa erilaisia elementtejä, jotka sopivat erilaisille vastaanottajille eli tässä tapauksessa puheen aiheesta tietämättömille opiskelijoille. Koska puhe-esityksen osallistumiskehikon paikat määräytyvät henkilökohtaisesti, ne pitkälti ohjaavat myös osallistujien käsitystä itsestään diskurssin esittäjinä ja kuuntelijoina.

Yläasteen oppituntien diskursseista väitellyt Kyllikki Keravuori toteaa väitöskirjassaan, että sekä opettajalla että oppilaalla on mahdollisuus oppituntin aikana kahteen diskurssiin: aloitteentekijän ja vastaajan diskursseihin. Vaikka opettajajohtoisessa tuntityöskentelyssä oppilaan keskeinen rooli on vastaajan rooli, Keravuori osoittaa, että opettajajohtoisessa diskurssissa on oppilaiden aloitteita keskimäärin 10 %. (Keravuori 1988: 191.)

Keravuoren tutkimat peruskoulun 7. luokan oppilaat antoivat toisilleen palautetta sekä kysyvässä että informatiivisessa keskustelussa. Palautteen avulla oppilaat pyrkivät diskurssissaan korjaamaan tovereittensa esittämää väärää tietoa. Palautteen antamiseen liittyy tärkeitä intersubjektiveita tavoitteita: esimerkiksi hyväksyvä palaute kertoo diskurssikumppanin lausuman kuulemisesta, hyväksymisestä ja keskustelun jatkamistavoitteen. (Keravuori emt.: 191–192)

Keravuori erittelee oppilaan informoivia aloitteita seuraavasti (Keravuori emt.: 192):

- tiedottaminen
- kertominen
- arvioiminen
- päätteleminen
- huomauttaminen
- muistuttaminen
- edellyttäminen
- hämmästeleminen

Yläasteikäisten tyttöjen intonaatiovaihteluista väitellyt Sara Routarinne määrittelee diskurssi-identiteetin käsitteeksi, jolla voidaan tarkastella osanottajien suhdetta puheenalaiseen asiaan tai henkilöön. Tämä suhde riippuu pitkälti siitä, onko osanottajien tieto puheenaiheesta omakohtaista, opittua vai toisen käden tietoa, sekä siitä, mitä aiheesta ennestään tiedetään. (Routarinne 2008: 135.)

2.4. Puheakti

Matti Larjavaara (2007) erottelee toisistaan viisi erilaista puhefunktiota. Jako on muunnos J. R. Searlen puheaktiteoriasta ja Roman Jakobsonin yleisten kielen funktioiden mallista (Searle 1975; Jakobson 1990: 70–79). Larjavaara esittelee synteessä Searlen ja Jakobsonin teorioista seuraavat semanttiset puhefunktiot:

1. Assertiivinen puhefunktio
2. Direktiivinen puhefunktio
3. Ekspressiivinen puhefunktio
4. Kooperatiivinen puhefunktio
5. Poeettinen puhefunktio

1. Lausuma, jota hallitsee assertiivinen puhefunktio, on searlelaisittain sanottuna assertiivinen puheakti. Assertiivisiin puheakteihin Searle lukee lähinnä väitelauseet, esimerkiksi *Ulkona on kaunis sää*, tai vastaukset kysymyksiin. Neuvo ja varoitus eivät Larjavaaran mukaan ole assertiivisiä puheakteja, koska niitä hallitsee assertiivista enemmän direktiivinen funktio eli kuulijan käyttäytymistä ohjaava komponentti. Viestintä ja kielenkäyttö on Larjavaaran mukaan vahvasti assertiivispainotteista. (Larjavaara 2007: 492–494.)

2. Direktiivinen puheakti sisältää direktiivisen puhefunktion, joka ohjaa kuulijan toimintaa ja käyttäytymistä käskyinä, kysymyksinä, kehotuksina, uhkauksina, neuvoina jne. Tällainen puheakti on esimerkiksi *Mene pois!* Direktiivi voidaan ilmaista myös

epäsuorasti, esimerkiksi *Ruoka on valmista* (merkityksessä 'tulkaa syömään'). (Larjavaara mt.: 496.)

3. Ekspressiivisen puheaktin ekspressiivinen puhefunktio heijastaa tunteen ilmausta, asennetta, halua, toivomusta tai tahtomusta tavalla, joka ilmaisee ekpressiota mutta ei kuvaile sitä. Larjavaaran mukaan esimerkiksi *Vihaan sinua!* on ekspressiivinen puheakti, mutta *Vihasin sinua jo silloin* taas ei. (Larjavaara mt.: 498.)

4. Kooperatiivinen puheakti tarkoittaa lausumaa, jolla puhuja rakentaa yhteistoimintaa tai interaktiota. Pohjimmiltaan kaikki kielellinen toiminta on enemmän tai vähemmän kooperatiivista. Leimallisimmin kooperatiivisia ovat lupaukset ja sopimiset eli sopimuksen ehdottamiset ja vahvistamiset. Larjavaara määrittelee kooperatiivisiin puheakteihin myös deklaratiiiviset eli virallis-rituaaliset puheaktit, muun muassa vihkimiset, tuomiot ja julkiset päätökset (esim. *Kastan tämän lapsen Mikoksi*). Toisin kuin Searle, Larjavaara lukee tervehdykset ja muut kohteliaisuudet juuri kooperatiivisuuden piiriin eikä ekspressiivisyyden. (Larjavaara mt.: 500.)

5. Poeettisessa puheaktissa poeettinen puhefunktio nousee keskeiseksi ja muiden puhefunktioiden edelle. Puhtaasti poeettinen puheakti on lausumana harvinainen. Tavallisin se on kaunokirjallisuudessa ja laulurunoudessa, jossa lausumalla itsessään ei ole poeettista funktiota vaan jossa lausuma rakentaa puhtaasti poeettisen funktion sisältävää kokonaisuutta. Poeettisen puheaktin on tarkoitus viihdyttää kuulijaa, mitä tavoitetta vasten voidaan mitata puheaktin hyvyttä tai huonoutta. Kielellinen huumori on yleensä poeettista leikkiä (esim. *Vain voi voi maistua voille*). (Larjavaara 2007: 501–502.)

3. YLEISTÄ TUTKIMUSAINEISTON PUHE-ESITYKSISTÄ

Tutkimusaineistoni koostuu otoksesta videoituja suullisia esityksiä, joita Porin ammattiopiston tekniikan ja liikenteen alojen opiskelijat ovat pitäneet äidinkielen tunneilla keväällä 2008. Aineistossa on yhteensä 36 suullista esitystä. Pysin löytämään vastauksia tutkimusongelmiini esitysten litterointien perusteella.

Puhe-esitysten ohjeellinen pituus oli vähintään 3 minuuttia. Esitysten aikana toisten opiskelijoiden oli oltava hiljaa eikä puhuvaa opiskelijaa saanut keskeyttää tai häiritä millään tavoin. Opiskelijoilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä esitysten lopuksi puheen pitäjälle. He saattoivat myös viittaamalla pyytää puheenvuoroa puheen pitäjältä kesken esityksen.

Puhe-esitykset olivat opettajajohtoisia siten, että opettaja valvoi kaikki esitykset ja tarvittaessa antoi taustatukea hiljaisemmille opiskelijoille kysymällä sisältöä herätteleviä kysymyksiä. Vastaukset opettajan kysymyksiin loivat opiskelijoiden puheakteihin toisenlaista aserttuisuutta kuin mitä oli heidän omissa väitelauseissaan.

Osa opiskelijoista ei tehtävänannosta huolimatta valmistautunut esitykseen kunnolla tai ollenkaan. Tällaiset opiskelijat joutuivat luokan eteen valmistautumattomina ja kärsivät sen vuoksi ylimääräisestä esiintymisjännityksestä. Tämä saattoi näkyä esityksissä takelteluna, pitkinä taukoina tai hitaana puheilmaisuna.

Aiheenvalinnassa opiskelijoilla oli kolme mahdollisuutta:

1. puhe itse valitusta aiheesta
2. oman itsen esittely
3. vitsin kertominen

Eniten valmistautumisaikaa kysyivät 1. ja 3. vaihtoehto. Useimmat opiskelijoista, jotka olivat valmistautuneet esitykseen etukäteen huonosti tai ei ollenkaan, lähtivät esittelemään itseään, koska aihe oli tuttu ja sen vuoksi mahdollinen esittää ilman ennakkointia. Opettajan direktiivinen ohjeistus opasti huonosti valmistautuneita opiskelijoita esittelemään itsensä luokalle ja videokameralle.

Goffmanin lanseeraaman käsitteen *esittämismuotti* lähtökohdat ovat puhe-esityksessä seuraavat. Opiskelija asettuu puhujan rooliinsa siihen direktiivisesti pakotettuna, ei vapaaehtoisesti, koska on kyse puheviestinnän kurssiin kuuluvasta, kaikille pakollisesta harjoituksesta. Opiskelija kokee tulevansa tarkkailluksi monellakin tapaa. Opettaja ja muut opiskelijat seuraavat hänen esitystään, ja sen lisäksi opiskelija tietää videokameran kuvaavan häntä nauhalle. Puhe-esityksiin liittyy näin joukko esiintymisjännitystä lisääviä tekijöitä.

Myös kuulijoiden osallistujaroolit on määritelty ennen puhe-esityksiä. Opettaja antaa muille opiskelijoille direktiivisen ohjeen olla häiritsemättä puhujaa puheen keskeyttävillä kysymyksillä tai huomautuksilla. Koska opettaja ei voi täysin määrittellä opiskelijoiden osallistujarooleja, jää viime kädessä opiskelijoiden oman aktiivisuuden tai passiivisuuden varaan se, millaisen osallistujajoukon puhuja eteensä saa. Koska opettaja ei poistu luokkatilasta esitysten ajaksi, hänen persoonansa vaikuttaa esitysten aikana osallistujiin, ja tarvittaessa opettaja voi omalla puheellaan ojentaa opiskelijoita palaamaan takaisin aikaisemmin sovittuun osallistujarooliinsa.

Opettajan osallistujarooli on koulumaailmassa avainasemassa paitsi pedagogisesti, myös sosiaalisesti. Liisa Tainio on osoittanut, että opettajat käyttävät luokkahuonekeskustelussa hyödyksi niitä oppilaiden puheenvuoroja, joiden he ajattelevat edistävän oppitunnin ja tuntisuunnitelman toteuttamista (Tainio 2005). Aineistossani tilanne on kääntynyt ylösalaisin siten, että puhetta pitävällä opiskelijalla on halutessaan mahdollisuus kääntyä opettajan puoleen saadakseen tältä tukea oman esityksensä eteenpäin viemiseksi. Tavallaan luokkahuoneessa voi vahvistua sekä opettajan että opiskelijan puhediskurssi, kun siihen tulee selvä mahdollisuus ja tilaus.

4. TUTKIMUSAINEISTON ERITTELYÄ

Erittelen aluksi joitakin kielellisiä ja keskusteluun liittyviä ominaisuuksia, joita opiskelijoiden puhe-esityksistä oli havaittavissa.

4.1. Aloitus

Se, miten opiskelijat aloittivat puheensa, vaihteli jonkin verran. Larjavaaran puheaktiteoriaa seuraten voi todeta aloituksen kooperatiivisen luonteen: jotkut opiskelijoista aloittivat puheensa tervehdyksellä, jonka keskeisenä funktiona on rakentaa yhteisyyttä ja interaktiota opiskelijajoukon sisälle. Myös hauskat, vitsikkäät aloitukset olivat tavallisia. Jotkut opiskelijat aloittivat havainnollisesti kiinnittämällä kuulijoiden huomion esimerkiksi havainnolliseen esineeseen:

- (1) 01 Rami : Ai ittestäkö joku (-)tää pitää (.) mä haluun
toivoo kaikki tietää mikä tää o? ((nostaa
taskustaan haarukan ylös))
02 Mikko : se o haarukka
03 Rami : ¤haarukka laitetaan kiertoo
((antaa haarukan lähimmälle opiskelijalle))

Useimmiten puhe alkoi arasti tai hiljaisesti puhumalla, varsinkin silloin, jos opiskelija ei ollut valmistautunut puheeseen kovin hyvin. Seuraavassa esimerkissä Mikko (pseudonyymi) kertoo itsestään, ja puheen alussa on pitkiä taukoja, joista voi tulkita valmistautumattomuuden.

- (2) 02 Mikko : mä kerro vähä ittestäni (.) mä o Almin Mikko
ja
03 Opettaja : juuh
04 Mikko : rakennusalal opiskelen. ja pelailen jalkapalloo
ja jääpalloo (.)

Huomattavasti yleisempää oli se, että opiskelija aloitti puheensa jonkinlaisella tervehdyksellä ja meni sen jälkeen suoraan asiaan. Videokamera luokassa häiritsi opiskelijoiden aloituksia siten, että monesti he orientoituivat esitykseen videokameran mukaan, ei varsinaisen yleisön eli luokan mukaan. Esimerkiksi seuraavassa otteesta opiskelija odottaa opettajan säätävän kameran kuntoon ennen kuin aloittaa vitsinsä Audin pääjohtajasta:

- (3) 06 Turo : sano ku on valmista ((odottaa opettajan säätävän kameran kuntoon))
07 Opettaja : No nii ole hyvä
08 Turo : okei Audin pääjohtaja ajatteli uutta logoo firmalle (.)

Toisinaan opiskelija käytti jotakin aloitusta lieventävää partikkelia tai muuta sanaa ensi sanoissaan:

- (4) 01 Janne : Eli mul olis vähä asiaa rakennusala onnettomuuksista (.) ja luvut jotka täs mun esityksessäni tulee ilmi o todennäköisesti kerätty eeuualueen sisäpuolelta (.) ei pelkästää koske Suamea (.) eli rakennuspualel (.) loukkaantuu suuri piirtein kaks kertaa nii paljo ihmissii kui muil aloilla (.)

Huono valmistautuminen puhe-esitykseen näkyi useimmiten taukojen määrässä ja pituudessa. Opiskelija, joka ei ollut valmistautunut puheeseensa lainkaan, saattoi puhua hitaasti omia ajatuksiaan samalla yhteen keräten ja pitää pitkiä taukoja jopa kesken lausetta:

- (5) 04 Mikko : pelailen jalkapalloo ja jääpalloo (.) jalkapalloo Karhufutikse edustusjoukkuees (.) ja jääpalloo Narukeräs (.) aajunioreis (0,9) mmh tulevaisuudes varmaa (.) koulu loppuu ja armeijaa ja töihi sit ja jalkapalloo ja jääpalloo mihi vaa pääsee

Esimerkissä näkee myös opiskelijoilla yleisen tavan täydentää puhettaan tajunnanvirtamaisilla ilmaisuilla.

4.2. Opiskelijoiden kysymykset

Varsinaiset kysymykset puheen pitäjälle jakaantuivat asiallisuuden mukaan. Toisinaan kysymykset liittyivät relevantilla tavalla puheen aiheeseen, toisinaan taas ei.

- (6) 09 Opettaja : sitten asialliset kysymykset
10 Samuli : asiallinen (.)
11 Raimo : millai sä
12 Samuli : en mä muista siitä ees
- 10 Samuli : fjooof ((nyökkää Raimon suuntaan))
11 Raimo : hyppäsit jonkun kauheen aikavälin synnytyksest
tämä päivään
12 Samuli : mitään he he

Tässä katkelmassa tulee näkyviin opiskelijoiden (Raimo, Samuli) pyrkimys rakentaa kevyttä keskustelua jännittävän puhetilanteen keskelle. Samuli rakentaa kyseenalaistavalla toteamuksellaan ja hymyllään tilaa sellaisille kysymyksille, jotka eivät olisi opettajan peräänkuuluttamassa mielessä ”asiallisia”, mihin tilaukseen Raimo vastaa letkautuksellaan. Samulin naurava vastaus Raimon kysymykseen tavallaan osoittaa puhujan onnistuneen tavoitteessaan. Raimon kysymyksessä on tunnepitoista aspektia (*jonkun kauheen aikavälin*) niin paljon, että se määrittyy puheaktina selvästi ekspressiiviseksi. Tämä ekspressiivisyys ei haittaa Samulia, jonka naurava vastaus on tavallaan sekin ekspressiivinen. Näin Raimo ja Samuli pelaavat omaa kielellistä peliään, jonka opettaja on juuri kieltänyt.

Kyllikki Keravuoren tavoin voi opiskelijoiden kysymyksiin ja palautteisiin kiinnittää huomiota niiden intersoonallisen tavoitteen kautta (Keravuori 1988: 191–192). Opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus puhe-esitysten aikana voidaan nähdä yhtenä tapana ilmentää diskursiivisesti kahden opiskelijan tai opiskelijajoukon keskinäisiä suhteita. Monesti opiskelijoiden esiintymisjännitys johtunee pelosta kohdata diskurssikumppaneiden väheksyviä tai huomauttavia viestejä, jotka puheen pitäjä tulkitsee suoraan oman itsensä kautta, ei puheensa.

4.3. Nauru

Varsin yleistä aineistossa oli opiskelijoiden naureskelut kesken lausumien. Nämä palautteet yleensä vaikuttivat puhe-esitystä pitävään opiskelijaan kahdella tavalla. Joko hän koki naurahduksen myönteisenä tukena omalle esitykselleen tai päinvastoin kyseenalaistava tai halveksivana palautteena. Voiko naurua itsessään tulkita ekspressiiviseksi puheaktiksi, jos siihen ei liity minkäänlaisia sanoja?

- (7) 02 Samuli : ((tervehtii kädellään)) (-) mojomoi hiljaa mä kerro ny vähä ittestäni (.) .joooh synnyin luultavast Poris mä en siit kauheest muista (0,8) äitini Tuula pyöräytti minut ehkä? vahingossaf, Poris kuitenkin ny mä asun Laviassa (0,5) oon nyt kaheksantoista (.) mä harrastan jalkapalloo (.) ainakin välillif salibändii silloin tällöin mä oo pelannu
- 03 Muut : he he
- 04 Samuli : vähä kaikennäkösii (.)
tosiaan (-) oon ollut Luvialla (.)
- 05 Muut : yskimistä
- 06 Samuli : isäni on (.) tyhmä jaanaa jaa nyt aloitan koulua käyn
- 07 Muut : he he

Niin kuin oheisesta esityksestä käy ilmi, opiskelija (Samuli) kokee tässä tapauksessa muiden opiskelijoiden antaman palautteen itselleen tukevana eli myönteisenä ja yrittää näin ollen tavallaan ruokkia sitä. Samuli kokee oman puheensa keskeisimmäksi funktioksi luoda myönteistä tunnetta, hauskuutta jännittävän tilanteen keskelle, pelleilyä, ei niinkään asiallista pohdiskelua tai tiedon siirtoa. Yhden tai useamman opiskelijan naurua ei voi kuitenkaan tulkita aivan koko luokan palautteeksi; mukana saattaa olla useita opiskelijoita, jotka eivät naura, koska eivät näe siihen mitään aihetta. Kun ekspressiivinen puheakti syrjäyttää assertiivisen (neutraalin tiedon siirron), opiskelijat jakautuvat kahteen joukkoon: toiset kokevat ekspressiivisen puheaktin merkitykselliseksi, toiset taas eivät.

Kertoessaan vitsiä opiskelija asettaa nauravan palautteen esityksen varsinaiseksi tavoitteeksi. Näin ollen naurureaktio on juuri se, mihin opiskelija pyrkii. Vitsin kertomiseen liittyy toisaalta vahva poeettinen funktio, jonka Larjavaara (2007: 501–502) on osoittanut. Opiskelija, joka lähtee kertomaan vitsiä luokkatovereilleen, onnistuu siinä parhaiten, kun hän osaa eläytyä taitavasti vitsin poeettiseen funktioon.

- (8) 01 Ville : Mul olis tua (.) vitsii (.) tai pari öö (.) kaks miestä tuli rautatieasemalle ja tuo? (.) toinen niist jäi aulaa istumaan ja °toine meni tiskille ja sano° (.) saisinko lipu kalakoskelle kiitos ja (.) sitten tämä virkailija °hermostuneesti° rupes kattoon karttaa ja (-)nas ei semmost paikkakuntaa ees ole olemasSAKAAN ja se kysy et anteeks misä tää? Kalakoski oikeen sijaitsee ja (.) mies sano et tosa se istuu odottamas lippuu he he
- 02 Muut : he he HEH HEH

Kuten esimerkistä käy ilmi, opiskelija voi herätellä naurureaktiota myös omalla naurulla, joka hauskan puheen rinnalla tukee osallistujien käytöstä naurun suuntaan. Lisäksi opiskelija korottaa tiettyssä kohdassa selvästi ääntään (*olemasSAKAAN*), mikä tehostaa poeettisia ja ekspressiivisiä funktioita.

Seuraavassa esimerkissä Rami kertoo haarukan käytöstä humoristisella otteella.

Hymy ja oma nauru saavat Pekan reagoimaan naurulla:

- (9) 07 Rami : ensimmäises haarukas oli vain kaks piikkii (.) sillon haarukat foli suorifa (.) toisi kui tää haarukka joka tual menee on kupera nii et sil pystyy lusikoimaa heh he joh kaikki
- 08 Pekka : heh

Toisinaan opiskelijat tuoda esiin puhe-esitykseen ja –tilanteeseen liittyvää jännitystään naurun avulla:

- (10) 01 Opettaja : No niin Sitten, (.) otetaas

ensimmäiseksi vaikkapa (.)
 02 Muut : he he
 03 Opettaja : Juha ole hyvä [vä pääset]ensimmäiseksi esille
 04 Muut : [yskimistä]
 05 Juha : oi
 .joih

Oma kiintoisa tapuksensa on se, että opettaja itse lähtee hauskuuttamaan oppilasryhmää vitsillä. Opettajan vitsit vaikuttavat yleensä luokkaan toivotulla tavalla, hänen naurunsa taas ei. Luokkahuonekeskusteluja pitkään tutkinut Liisa Tainio on havainnut, että opettajan nauru saa luokassa heti aikaan matkimista: jotkut oppilaat alkavat spontaanisti jäljitellä tekonaurutyylillä sekä naurun sävyä että rytmiä. Opettajan naurun ironisointi on siis luokkatilassa lähes automaattista. Tainion havainnoimat oppilaat eivät yhdy opettajan nauruun vaan sitä vastoin ironisoivat sitä tai ainakin naurun prosodista ulkoasua. (Tainio 2008: 156.)

4.4. Muistipaperin käyttö

Muistipaperin suhteen tutkitut opiskelijat jakaantuivat kolmiksi. Osa opiskelijoista luki puheensa kokonaan paperilta. Toinen osa opiskelijoista sen sijaan käytti paperia muistin apuvälineenä vilkaisten sitä tarpeen mukaan ja keskittäen päähuomionsa yleisöön. Kolmannella osalla opiskelijoista ei ollut apupaperia mukana ollenkaan. Puhe-esityksiin vaikutti olennaisesti se, että suurin osa opiskelijoista kokee esitystilanteen jännittävänä jopa pelottavuuteen saakka.

Seuraavassa esimerkissä Rami on valmistanut puheen haarukasta ja sen käyttömahdollisuuksista. Hän aloittaa puheen ilman paperia, mutta kaivaa sen puheen aikana esille muistin virkistykseksi.

(11) 05 Rami : eli haarukka on ruokailuväline (.) jossa o
 tavallisesti [piikk]ei (.) jotka t^okkästä
 06 Pekka : [kato ny]
 07 Rami : ruakaanf (.) eli ruoka tarttuu siihe (.) elikkä
 (.) se helpottaa ruuan laittamista suuhu likaamat
 käsi ((kaivaa taskustaan muistilapun)) otan
 muistilapun ((lukee lappua)) (.) elikkä joo ennen

haarukkaa (.) eli ennen tuhatlukuu (.) nii
käytettii enimmäksee veistä lusikkaa (.) ja käsiä
ruokaillessaan (.) mmrhh ((katsoo lappuaan)) eli
ensimmäise kerra haarukka esiteltii vuonna tuhat
LähiidäsSÄ (.)

Muistipaperin kaivaminen taskusta on Ramille tarkoitus itsessään, koska hän mainitsee asiasta ääneen muille puhetta kuunteleville osallistujille, ja muistipaperin lukemisesta muiden nähden tulee näin ollen osa esitystä. Tällainen esiintyminen muistipaperin kanssa oli opiskelijoiden puhe-esityksissä aika harvinaista.

Suuri osa opiskelijoista ei valmistanut minkäänlaista muistipaperia esitystään varten. Tämä saattoi yhtäältä johtua laiskuudesta, mutta toisaalta asiaan saattoi liittyä muutakin. Opiskelija saattoi ajatella, ettei kunnolliselta näyttävä esitys perustu muistipaperin vaan muistin ympärille. Eihän opettajakaan käytä paperia opetuksensa tukena.

5. KAKSI PUHE-ESITYSESIMERKKIÄ

Tarkastelen seuraavassa lähemmin kahta puhetta kokonaisuutena. Esittelen ensin puhe-esityksien taustatiedot ja erittelen sen jälkeen puheiden aikana ilmeneviä kielenaineksia ja kieliopillisuuksia. Otan samalla kantaa myös esitystilanteiden reunaehtoihin ja niiden vaikutuksiin puhe-esityksien kannalta.

5.1. Ensimmäinen esimerkki

17-vuotiaan, miespuolisen opiskelijan esitys kesti yhteensä noin viisi minuuttia. Esityksen aiheena oli roolipeli, jonka opiskelija oli ottanut mukaan luokkaan. Hänellä oli mahdollisuus havainnollistaa esitystään dokumenttikameralla, jolla pelin kansi ja osat saatiin näkymään isokokoisina valkokankaalla koko ryhmälle. Opiskelijalla kului esityksen aikana jonkin verran aikaa ja huomiota dokumenttikameran käytön opetteluun.

Puhe-esitys jakaantui kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa opiskelija käyttä muutaman minuutin kertoakseen aiheestaan, ja toisessa osassa on muilla mahdollisuus esittää kysymyksiä. Esityksen 55 lauseesta 30 liittyy puheen ensimmäiseen osaan ja 25 toiseen osaan, jossa käydään keskustelua roolipelin pelaamisesta.

Opiskelija aloitti esityksensä reippaasti, tosin hieman ujosti. Hän oli valinnut aiheekseen sellaisen harrastuksen, joka oli hänelle tärkeä ja josta hän oli innostunut. Lievästä hermostuneisuudesta kertoo se, että ensimmäisten lauseiden artikulaatio on monessa kohdassa epäselvä. Iso osa opiskelijan huomiosta keskittyy valkokankaalle, jonne hän havainnollistaa pelilautaa ja pelin muita osia:

(12) (Lasse.puhe-esitys)

01 Opettaja : Eli siitä sitten
02 Lasse : mälän näyttämäs tommost
arekramout se o pöytäroolpeli (0,5) joka perustu
toope lovekraftin TUULgu romaaneihi (.) tai se peli
perustuu tonne arekrammin kaupunkiin ((näyttää
sormellaan kankaalle, jossa dokumenttikameran kuva
pelin kannesta)) (0,5) siinä on ideana ((avaa
pöydälle pelilautikon)) (.) tämmönen (-)mysteeri
ennen ko joku iso paha pääsee vapaaks (0,5) ja
todennäkösest kaikki kuolee he he (.) ja siin valittaa

03 Opettaja : (.) ens joku etsivä (0,5) mistä tää tarkentaa tota kameraa ((kääntyy opettajan puoleen))
Siitä päältä (.) siinä kohti on autotarkennus

Mukana on alusta alkaen vuoropuhelun mahdollisuus opettajan kanssa, jota opiskelija käyttää hyväkseen ensimmäisestä vuorosta lähtien. Tämä havainnollistaa opettajan erilaista ja opiskelijoista poikkeavaa puheroolia luokkatilassa: hänen odotetaan olevan valmiina puhumaan koko ajan, vaikka muilta (opiskelijoilta) on puhuminen kielletty ennen lupaa kysymysten tekemiseen. Samalla tilanne alleviivaa puhe-esityksen opettajajohtoisuutta, vaikka opiskelija on luokan edessä yksinään. Opettajan ikään kuin odotetaan täyttävän sellaisia esityksen aukkoja, joita opiskelija ei kykene itse täyttämään ja joista pitäisi tilanteen jatkumiseksi päästä eroon tai ohitse.

Lassen esityksen alku on puheaktina assertiivinen: puheen keskeinen funktio on siirtää tietoa roolipelistä toisille opiskelijoille. Lassen kysymys opettajalle (*mistä tää tarkentaa tota kameraa*) sisältää hieman vihaistakin sävyä, mikä luo puheaktiin osin ekspressiivistä, osin direktiivistä funktiota.

Seuraavaksi opiskelija kertoo pelin säännöistä ja niistä hahmoista, joiden avulla peliä pelataan eteenpäin. Puheen edetessä opiskelija alkaa vaikuttaa yhä hermostuneemmalta: sanat menevät entistä enemmän sekaisin ja tavaraa putoaa kädestä lattialle, mikä häiritsee esitystä merkittävästi. Opiskelija kääntää tilanteen kuitenkin edukseen jatkamalla esitystä häiriötekijöistä piittaamatta:

04 Lasse : Täs valitaa ens joku etsivä joka ollaan ensin ja (0,5) ja sil on sit kaikkii ominaisuuksii sil on mieleterveyttä (0,5) ja energiaa (.) ja sillon sit muita ominaisuuksii mitä se saa (0,5) tollasii randomominaisuuksii (.) sitte tosa alus määritellää se taidot (0,5) panna tollane palikka ja se määrittää tota taitoa siinä ja sitte sitä voi liikuttaa ((pelinappuloita putoaa opiskelijan kädestä lattialle, ja hän kumartuu lattian suuntaan keräämään niitä)) (.)

05 Muut : he he

06 Lasse : selvästi esineitäkin on täs pelissä ja niit o TAIkoja ja Aseita ja aah sit o tapahtumia mitä tapahtuu eri paikois ku mennää kaupunkiin (0,5) ja tääl o tämmöne pelialusta tää o vähä pieni ku tää on se lisäosa (0,5) laajennusalusta ((pane alustan dokumenttikameran alle)) siitä saa vähä käsitystä

siitä millane paikka se oikein on ((näyttää paikkoja luokalle siirtämällä alustaa kameran alla)) siäl on tommosii paikkoja (.) semmone

Opiskelija puhuu melko nopeasti ja lyhyesti. Hän keskittää monipolviseen virkkeeseen pelaajan monipuoliset ominaisuudet, joiden lista katkeaa vasta, kun pelinappuloita tippuu lattialle. Pelaajaominaisuuksien jälkeen on pelialustan esittelyn vuoro, jonka senkin opiskelija käy läpi nopeasti ja lyhyesti. Samalla dokumenttikameran alle ilmestyy tiuhaa tahtia erilaisia pelin osia.

Puheakteina Lassen puheenvuorot alkavat saada yhä enemmän direktiivisiä funktioita. Puheen tarkoitus selviää myös muille: Lasse pyrkii opastamaan vieraan roolipelin salaisuuksiin niistä tietämättömiä opiskelijoita. Hän löytää kuudennen vuoron alussa humoristisen näkökulman vahingolliseen käänteeseen (tavaroiden putoamiseen lattialle) ja käyttää sen heti hyväksi. Tavallaan tilanne on esitykselle eduksi sikäli, että huomio on vangittu entistä paremmin pelin osiin, joita Lasse on juuri esittelemässä.

Sanottavan loputtua opiskelija siirtää vuoron opettajalle *semmone*-sanalla ja odottaa opettajan jatkavan siitä eteenpäin omalla vuorolla. Kuudennen vuoron lopulla on näin selvä direktiivinen funktio. Vastauksena tällaiseen ”käskyyn” opettaja kysyy opiskelijalta kolmen kysymyksen sarjan:

07 Opettaja : Kuinka paljo pelaajia kerralla on tos mukana
08 Lasse : noo (.) paketi mukaan se on tost yhdest kaheksaa mut tarttis olla suuri piirtein viis pelaajaa aina (.) ja peli kesto o kuudest tunnist eteepäi ((raapii leukaansa))
09 Opettaja : kui pitkiä pelejä te ootta pelanneet
10 Lasse : no joku seitsemän tuntii tais mennä kun viimeks pelattii
11 Opettaja : Mites peli päättyy
12 Lasse : no peli päättyy aika todennäkösest sillä et tommone ((kääntyy pelilaaatikon puoleen)) näytetääs joku esimerkiks (.) vaikka tuo ((paneet kuvan kameran alle)) (.) mitä siin lukee jos se näkys siinä ((koettaa tarkentaa kameran kuvaa)) (.) ja sitte ku se herää nii peli loppuu ku kaikki kualee juuh se päätty sillai viimeks (.)

Opettajan kysymykset pelaajien määrästä, pelien pituudesta ja pelin loppumistavasta saavat Lasselta ytimekkäät ja asiapitoiset vastaukset. Puheakteina opettajan kysymykset ovat direktiivisiä, opiskelijan vastaukset puolestaan assertiivisiä. Lasse aloittaa kahdeksannen vuoron *no*-partikkelilla, mikä yhdessä leuan raapimisen kanssa kertoo esiintymisjännityksen vähittäisestä uudesta noususta. Opettajan kolmas kysymys pelin päättymisestä (vuoro 11) saa Lassen kääntymään äkisti havainnollistamisvälineidensä puoleen ja ottamaan esiin kuvan pelaajien tärkeimmästä vihamiehestä. Hätäiset kysymykset ja toteamukset dokumenttikameran toiminnasta saavat ekspressiivisiä ja direktiivisiä funktioita.

Seuraavassa Lassen ja kuulijoiden keskustelu jatkuu siten, että vuorot siirtyvät Lasselta toisille opiskelijoille ja päinvastoin. Keskusteluun osallistuvat Harri, Santeri ja Taneli, jotka saavat merkin oman vuoronsa alkamisesta suoraan Lasselta, eivät opettajalta:

12 Lasse : onko muita kysymyksiä (.) ((nyökkää Harrin suuntaan)) nii?
 13 Harri : mistä sen tietää (0,5) koska noi herää
 14 Lasse : aa no
 siin pelis on sellane (.) error kontel levelli (.) ja sit aina ku o hirviöit liikaa se nousee ja sit ku se pääsee kymmenee toi vapautuu ja sitte se pitäs voittaa
 15 Harri : selvä
 16 Lasse : Onks muit kysymyksii? ((kääntyy Santerin puoleen))
 nii
 17 Santeri : perustuuks tää siihe pelii joka tuli
 sillon joskus (-)
 18 Lasse : nää perustuu kaik
 kirjasarjaan
 19 Santeri : ookoo
 20 Lasse : ja muita kysymyksii ((nyökkää Tanelille)) nii?
 19 Taneli : voiks tommost isoo mörripörrii liikuttaa siin pelis itte
 20 Lasse : e:i
 21 Taneli : jaa siin ei sit pysty
 tappaa niit toisia sitte
 22 Lasse : no täs sillai pelialuee
 ulkopualel (.) sit ku ne vapautuu ((pane alustan näytille ja osoittaa sormella kankaalle)) ja sit siin tapahtuu mitä tos lukee (0,5) ja sit pitää voittaa se (0,5) tai hävii pelin (.) tai estää sitä pääsemäst pelii sisäkautta (.) ja sit tähä saa niit lisäosiaki ((ottaa alustan lisäosan esille ja panee sen kameran alle)) tommone toine ja (.) toinenkin viäl (.)

Opiskelijoiden välinen keskustelu etenee tässä katkelmassa ilman yhtään opettajan puheenvuoroa. Lasse jakaa puheenvuoroja direktiivisesti kuin opettaja. Opiskelijoiden keskustelussa direktiiviset puheaktit (kysymykset) vuorottelevat Lassen assertiivisten puheaktien kanssa.

Harrin kysymys (vuoro 13) on suoraa jatkoa opettajan kysymykseen pelin loppumisesta. Lassen vastauksessa (vuoro 14) tulee mutkikkaita sitaattilainasanoja, joiden hän olettaa olevan tuttuja opiskelutovereilleen. Santerin kysymys (vuoro 17) menee aivan toiseen asiaan: hän muistelee vanhempaa peliä, josta Lassen peli voisi olla sovellus. Lassen tyrmättyä kohteliaasti tämän ajatuksen vuoro siirtyy Tanelille, joka palaa omalla vuorollaan (19) takaisin opettajan ja Harrin esiin nostamaan kysymykseen pelin loppumisesta suurikokoisen hirviön avulla. Vaikka Lassen sekavat ja moneen suuntaan ampuvat vuorot (20, 22) eivät sisällä kovin informatiivisia vastauksia Tanelin kysymyksiin, Taneli ei silti jatka keskustelua pitemmälle uusilla vuoroilla.

Keskustelun päättyessä Lasse tuo elliptisellä lauseella ilmi, että esitys on hänen puolestaan päättynyt:

```
22 Lasse          :   nii ei mul täs mitää muut ((kerää tavaroita
                    :   kasaan))
23 Opettaja       :   Onks muita kysymyksiä vielä (.) el-lei nii kiitos
                    :   havainnollisesta esityksestä
                    :   ((Muut taputtavat))
```

Opiskelijoiden taputukset tavallaan kertovat tyytyväisyydestä Lassen esitykseen, vaikka aplodeilla on muitakin funktioita luokahuonekeskustelussa.

On syytä huomata Lassen puhe-esityksen eri ansioita. Yksi ansio oli se, että opiskelija oli valinnut niin kiintoisan aiheen, että muut esittivät kysymyksiä. Valtaosa ammatillisten opiskelijoiden puhe-esityksistä on sellaisia, ettei niiden aikana esitetä yhtään kysymystä. Opiskelija pysyi aiheessaan kurinalaisesti. Myös havainnollistaminen onnistui verraten hyvin alkuvaikeuksista ja demoeefekteistä huolimatta. Ansio on sekin, että havainnollistamisvälineitä on tuotu mukana kotoa kouluun. Esityksessä on kielellisiä ansioita. Kuten kohta ilmenee, esityksen sanavalinnoissa näkyy selvä perehtyminen

yleiskielen piirteisiin. Vaikka opiskelijan artikulaatio on välillä epäselvä varsinkin esityksen alkupuolella, kirjakielen sanojen kautta esitystä on kohtalaisen vaivaton seurata.

Yksi keino eritellä puhe-esityksen rakennetta on tutkia, millaisia verbejä ja verbimuotoja esityksen lauseet pitävät sisällään. Lassen puhe-esityksestä on yhteensä 55 lausetta ja 30:n eri verbin muotoja (ks. Taulukko 1). Määrittelen tässä lauseeksi Pirkko Leinoa (1999: 104) lainaten ns. täydellisen lauseen, joka rakentuu finiittimuotoisen verbin ympärille.

Kuten oletettua, yleisin teonsana on *olla*-verbi, joka esiintyy 19 kertaa. Kolme kertaa esiintyviä verbejä ovat *perustua*, *päästä* ja *saada*. Kaksi kertaa esiintyviä verbejä on kahdeksan: *kuolla*, *tapahtua*, *mennä*, *päätyä*, *lukea*, *vapautua*, apuverbi *pitää* ja *voittaa*.

Frekvensseistä voi päätellä, että Lasse käytti verbejä monipuolisesti: edes apuverbejä ei käytetty kuin muutaman kerran. Tautologisia tai maneerinomaisia verbejä hänellä ei ollut muita kuin *olla*-verbi, jolle ei liene viisasta mieltää tautologista funktiota. Kokonaisfrekvenssiin (63) suhteutettuna Lasse käyttää kutakin verbiä keskimäärin kaksi kertaa.

Lassen puhe-esitys on varsin homogeeninen verbien aikamuotojen suhteen. Preesens on aikamuotona 47 kertaa, eli noin 75 % verbiesiintymistä on tämänhetkisen ajan muodossa. Imperfektiiä ja muita menneen ajan muotoja esiintyy lähinnä silloin, kun Lasse kertoo aikaisemmista pelikokemuksistaan. Puheen ensimmäisessä osassa ei ole kuin preesensmuotoja.

Huomionarvoista on se, että Lasse käyttää paljon geneerisiä ja passiivisia verbimuotoja (17 kertaa). Geneeriset ja passiiviset muodot keskittyvät selvästi tiettyihin verbeihin. Nämä ovat *lukea*, *tapahtua*, *valita*, *hävitä*, *näyttää*, *tarvita*, *panna*, *voida* ja *taitaa*, joilla ei ole Lassen puheessa yhtään aktiivista tai ei-geneeristä verbimuotoa.

Kiinnitän seuraavassa huomiota muun muassa siihen, ovatko verbit neutraaleja (esim. kommunikaatioverbejä kuten *sanoa*, *puhua*) vai liittyykö niihin kannanottoa kommunikaation sävyyn tai reunaehtoihin (esim. *syyttää*, *valehdella*). Tällaista verbierittelyä löytyy esimerkiksi Routarinteeltä (2005: 86).

Taulukko 1. Lassen puhe-esityksen verbit ja niiden kielipiillisten ominaisuuksien erittely.

Verbi	Frekvenssi	Apuverbin kanssa	Preesens aikamuotona	Passiivi tai geneerinen	Predikaattina
olla	19	1	15	1	18
perustua	3	-	2	-	3
päästä	3	1	2	-	2
saada	3	-	3	1	3
mennä	2	1	1	1	1
lukea	2	-	2	2	2
pitää (apuverbi)	2	-	2	1	2
päätyä	2	-	1	-	1
tapahtua	2	-	2	2	2
vapautua	2	-	1	-	1
voittaa	2	1	-	-	-
kuolla	2	-	2	-	2
valita	2	-	2	2	2
hävitä	1	-	1	1	1
estää	1	1	-	-	-
näyttää	1	1	1	1	1
tarkentaa	1	-	1	-	1
liikuttaa	1	1	-	-	-
herätä	1	-	1	-	1
tarvita (apuverbi)	1	-	1	1	1
loppua	1	-	1	-	1
nousta	1	-	1	-	1
määritellä	1	-	1	1	1
panna	1	-	1	1	1
voida	1	-	1	1	1
taita	1	-	-	1	1
pelata	1	1	-	-	-
näkyä	1	-	1	-	1
nousta	1	-	-	-	-
määrittää	1	-	1	-	1
Yhteensä 30	Yhteensä 63	Yhteensä 8	Yhteensä 47	Yhteensä 17	Yhteensä 52

On huomionarvoista, että Lassen käyttämät verbit ovat poikkeuksetta neutraaleja ja tyyliivärittömiä. Alatyylisiä teonsanoja ei ole ollenkaan. Vaikka puhe ei ole kirjakielistä, käytettyjen verbien osalta Lassen esitys on lähellä yleiskieltä. Ajatusta Lassen vahvasta kirjakielisyydestä tukee tilanne, jossa toinen opiskelija (Taneli) tuo keskusteluun toisentyypisiä verbejä ja tyyliivärisempää kielen rekisteriä:

20 Lasse : ja muita kysymyksiä ((nyökkää Tanelille)) nii
19 Taneli : voiks tommost **isoo mörripörrii** liikuttaa siin pelis itte
20 Lasse : e:i
21 Taneli : jaa siin ei sit pysty
tappaa niit toisia sitte
22 Lasse : no täs sillai pelialuee

ulkopuolel (.) sit ku ne vapautuu ((pane alustan näytille ja osoittaa sormella kankaalle)) ja sit siin tapahtuu mitä tos lukee (0,5) ja sit pitää voittaa se (0,5) tai hävii pelin (.) tai estää sitä pääsemästä peliin sisäkautta (.)

Taneli saattaa haluta ”herättää” Lassea kirjakielen rekisteristä viljelemällä sanoja *mörripörri* tai *tappaa*, mutta sanat eivät vaikuta tällä tavoin Lassen seuraavalla vuorolla tai myöhemminkään.

Lassen puhe-esityksessä lauseet seuraavat toistaan jatkuvalla syötöllä. Yksi vuoro sisältää yleensä yhden virkkeen, jossa voi olla jopa 10 lausetta eroteltuina alistus- ja rinnastuskonjunktioilla. Ilmiö ei liene puhekielessä kovin poikkeava. Lassen tapauksessa ilmiötä voi tosin tulkita haluksi päästä äkkiä pois luokan edestä eli nopeutetuksi puheeksi.

Lassen puhe-esityksen aikana luokan osallistumiskehikko ei ole staattinen, vaan koko ajan liikkeessä osallistujaroolien vaihtumisen myötä (vrt. Seppänen 1997: 159–162). Puhujan ja kuulijan roolit muuttuvat paitsi puhe-esitystä pitävän opiskelijan ja esityksiä ohjaavan opettajan toimesta, myös opiskelijoiden spontaanien reaktioiden ja puheenvuorojen myötä. Lassen esityksen aikana spontaania vuorovaihtoa on varsin vähän: opiskelijat odottavat omille puheenvuoroilleen selvää merkkiä joko Lasselta itseltään tai opettajalta.

Näin ollen voidaan olettaa opiskelijoiden ja opettajien diskurssi-identiteettien muodostuvan lähtökohdiltaan verraten ”vanhanaikaisiksi”: opettaja säilyy luokan johtohahmona, vaikka (1) puhetta pitävä opiskelija ja opettaja käytännössä vaihtavat esityksen ajaksi paikkoja ja (2) sekä pitempi puheoikeus että mahdollisuus puheenjohtajan tehtävään siirtyvät väliaikaisesti puhetta pitävälle opiskelijalle. Lasse ei esityksen aikana käytä väliaikaisia valtaoikeuksiaan koko ajan, vaan tietyssä tilanteessa tavallaan palauttaa ne takaisin opettajalle (vuoro 6). Keskustelun lähdettyä käyntiin hän kuitenkin ottaa valtaoikeudet takaisin (vuoro 12) käyttäen niitä keskustelun loppuun asti. Opettajan tehtäväksi jää keskustelun päätyttyä vahvistaa eli legitimoida keskustelu ja puhe-esitys päättyneeksi (vuoro 23).

5.2. Toinen esimerkki

Toinen puhe-esitysesimerkki koskee 17-vuotiasta poikaa, joka pitää esitelmän itsestään. Esitelmän valmisteluun hän ei ole uhrannut kovin pitkää aikaa, vaan marssii puhetilanteeseen käytännössä ”kylmiltään” eli ilman kunnollista valmistautumista. Samoin kuin Lassen kohdalla, nimi Eero on pseudonyymi.

Kokonaisuudessaan Eeron puhe kestää noin kolme minuuttia. Toisin kuin Lasse, Eero ei käyttänyt ollenkaan varsinaisia havainnollistamisvälineitä (piirtoheitintä, liitutaalua, dokumenttikameraa tms.). Lassen puheen tapaan Eeronkin puhe jakaantuu kahteen osaan: varsinaiseen puheeseen ja keskusteluosuuteen. Koska Eero ei ole kunnolla valmistautunut puheeseensa, hän puhuu yksin melko lyhyen ajan. Puheen kokonaisuutena nähden keskusteluosuus on pitempi kuin esimerkiksi Lassella.

Eero aloittaa puheensa eleiviestillä vilkuttamalla kädellään toisille opiskelijoille. Se tuottaa heti tuloksen: muut vilkuttavat takaisin, ja Eero tervehtii muita uudelleen:

(13) (Eero.puhe-esitys)

```
01 Opettaja      :   Sitten (0.5) olee hyvä Eero (4.5) ja siitä
02 Eero          :                                     hei
                  ((vilkuttaa kädellään))
03 Muut         :   heei
04 Eero          :   ((vilkuttaa uudelleen)) @mä olen eero@ (.)
```

Eeron eleviestit luovat tehokkaasti pohjaa humoristiselle ilmapiirille. Sen jälkeen Eero alkaa kertoa perheestään ja harrastuksistaan. Hän laskee samalla sormiaan jokaisen perheenjäsenen kohdalla:

```
04 Eero          :   mä asun Nakkilassa↑ (1.5) ja ja (.) ((alkaa
                    laskea sormiaan)) mul on isä (.) äiti (.) isovelji
                    (0.5) pikkuveli (.) ja yks kissa (2.0) ja @tua@↑
                    harrastuksista löytyy (0.5) ((Eero laskee toisen
                    käden sormia)) hapkido (.) sitä mä oon harrastanu
                    jotai kuus vuotta (.) lukkopaini ja (0.4)
                    vapaaottelu (.) ja ja (.)
```

Eeron puhe-esitys muodostuu assertiivisista puheakteista. Hän luettelee perheenjäsenensä ja harrastuksensa konemaisesti. Sormien laskeminen osoittaa asennetta eleviestejä kohtaan: näitä kannattaa käyttää. Eero pitää paljon taukoja, joista jotkut ovat melko pitkiä ajatustaukoja. Hän hakenee lisää sanottavaa, joka ponnahtaa seuraavassa lauseessa kuin tykin suusta.

Sormimerkit ovat jälleen käytössä, kun Eero kertoo syntymäpäiväjuhlistaan:

04 Eero : mä oon seittäm^äntoistavuotias (0.5) täytin tossa sunnuntaina (.) perjantaina oli sitte kaveriporukalla sellaset pienet (.) ((tekee sitaatteja kuvaavia sormimerkkejä)) juhlat (.) ja ja (3.0) öhöm

Eeron varsinainen puhe, jossa on yhteensä 50 sanaa, loppuu tähän. Puheen lopun ”öhöm” on direkttiivinen viesti lähinnä opettajan suuntaan, että sanottava alkaa jo loppua. Opettaja reagoikin tähän kysymällä ensimmäisen kysymyksen, johon Eero vastaa saman tien:

05 Opettaja : kerroppas niistä tulevaisuudensuunnitelmistas
06 Eero : no koulu jälkeen jos sinne armeijaa @menis ja sen jälkee jonneki jatkokoulutukseen@ (.) ((kohauttaa olkapäitään)) sen näkkee sit
07 Opettaja : hyvä

Jälleen Eero käyttää eleviestiä, kohauttamalla olkapäitään epätietoisuuden merkiksi.

Myös hymy on Eerolle tärkeä viesti. Kädet käyvät jälleen, kun Eero oivaltaa spontaanisti tärkeän asian, jonka hän on vahingossa jättänyt itsestään mainitsematta:

08 Eero : ((heilauttaa kädellään huomion merkiksi)) nii ja se piti viäl sanoa kisamenestyksest ku Jani pääsi tosa lesoilemaan
09 Muut : he he
10 Eero : mä ole vuode
11 Muut : kakstuhatneljä suome mestari ((nostaa kädet ylös)) uhuu he he ((taputuksia))

Eeron huomautus Suomen mestaruudesta vaikuttaa muihin opiskelijoihin voimakkaasti: joku ulvoo, toiset nauravat, joku taputtaa käsiään. Tilanteeseen liittyy kuitenkin vahvaa farssin ainesta, jota seuraavaksi Jani vahvistaa omalla kysymyksellään:

12 Opettaja : onks muilla kysymyksiä (.) siältä nousee Janin käsi
13 Jani : millane teidä kissa on
14 Muut : he he
15 Eero : @se on semmone (0.5) joku tommone@ ((näyttää käsillään kissan mittaa)) (.) mustavalkone peto
16 Opettaja : siinä tais olla kaikki kiitoksia (.) sä pääset paikalles
17 Muut : ((taputtavat))

Janin direktiivinen kissakysymys ei liity Eeron henkilöön tai saavutuksiin, vaan tuo keskusteluun vieraannuttavaa aspektia. Kysymys herättää sen vuoksi hilpeyttä ja naureskelua. Eero itse vahvistaa Janin vitsikkään argumentin vaikutusta kertomalla kissastaan liioittelevia huomioita. Loppuaplotit kertovat, että Eeron puheeseen ollaan melko tyytyväisiä.

Eeron puheen 15 lauseessa esiintyy 11 verbiä, jotka on eritelty Taulukossa 2. Lassen tavoin Eerokin käytti verbejä monipuolisesti: kutakin verbiä ainoastaan yhden kerran. Eeron käyttämistä verbeistä neljä ovat samoja kuin Lassen esityksessä: *olla*, *päästä*, *mennä* ja apuverbi *pitää*. Kuten Lassenkin esityksessä, Eeronkin lauseista valtaosalla on predikaattiverbi. Yleisin teonsana on jälleen *olla*-verbi, joka esiintyy 7 kertaa. Näinkin pienillä aineistoilla voitaneen päätellä edellä mainittujen havaintojen kuvaavan tiettyjä kielellisiä lainalaisuuksia ammattiin opiskelevien poikien puhe-esityksissä.

Erojakin näiden kahden opiskelijan välillä löytyi. Kun Lassen puheessa generiset ja passiiviset ilmaukset ovat huomionarvoisia, Eero käyttää niitä suhteellisesti paljon vähemmän (3 kertaa). Lassen verrattuna Eero käytti vähemmän preesensia (52 % esiintymistä) ja sitä vastoin enemmän menneen ajan aikamuotoja. Voisiko tällä olla jotain yhteyttä siihen, että Eero oli valmistautunut huomattavasti huonommin esitykseensä kuin Lasse?

Taulukko 2. Eeron puhe-esityksen verbit ja niiden kieliopillisten ominaisuuksien erittelyä.

Verbi	Frekvenssi	Apuverbin kanssa	Preesens aikamuotona	Passiivi tai geneerinen	Predikaattina
olla	7	-	5	-	7
päästä	1	-	-	-	1
mennä	1	-	1	1	1
pitää (apuverbi)	1	-	-	1	1
asua	1	-	1	-	1
löytyä	1	-	1	-	1
harrastaa	1	1	-	-	1
täyttää	1	-	-	-	1
nähdä	1	-	1	1	1
sanoa	1	1	-	-	-
lesoilla (murt.)	1	1	-	-	1
Yhteensä 11	Yhteensä 17	Yhteensä 3	Yhteensä 9	Yhteensä 3	Yhteensä 16

Entä millaisia Eeron käyttämät verbit olivat tyyliväriiltään? Tässä mielessä Eeron ja Lassen puheet olivat varsin samanlaisia: lauseissa on vähän tyylivärisiä ja ei-neutraaleja ilmauksia, ja ne lähenevät näin ollen yleiskieltä. Tästä voisi toisaalta päätellä, että puhe-esitys koulun opiskelutilanteena todennäköisesti luo paineita huolitellumman kielen käyttöön, ja sen vuoksi opiskelijat ikään kuin korjaavat arkikielistä ilmaisuaan tilanteeseen paremmin sopivaksi. Opiskelijoiden kysymykset kuitenkin luovat vastapaineen: kun joku opiskelija kysyy murteellisen tai tyylivärisen kysymyksen, puhetta pitävä opiskelija lähtee tähän kielelliseen peliin mukaan eli vastaa samalla rekisterillä takaisin.

Kuten Lassen esityksessä, Eeronkin puheessa lauseet seuraavat usein toistaan jatkuvalla syötöllä rinnastuskonjunktioilla eroteltuina. Vuoro 4 sisältää neljän lauseen virkkeen. Eero käyttää toistuvasti *ja*-sanaa, mikä kertonee konjunktion välisanafunktiosta: konjunktion tarkoituksena on ilmiselvästi paitsi tauottaa puhetta, myös antaa puhujalle aikaa löytää lisää sanottavaa.

Liisa Tainion mukaan keskusteluanalyttikot ovat pyrkineet tutkimaan luokkahuonekeskusteluissa erityisesti kolmiosaista vuorovaikutusrakennetta, joka koostuu opettajan aloitteesta (Initiation), oppilaan vastauksesta (Response) ja opettajan palauteilmauksesta (Feedback / Evaluation). Tässä ns. IRE-rakenteessa tulee Tainion mukaan näkyviin luokkahuonevuorovaikutuksen ydin ja institutionaalinen perusta:

Opettaja esittää omien tietojensa kannalta kaikkein sopivimman kysymyksen, johon oppilas vastaa tämän jälkeen ja opettaja arvioi oppilaan tuottaman vastauksen onnistumista. (Tainio 2007: 30.)

Tainion esiin nostaman IRE-rakenteen kannalta tarkasteltuina sekä Lassen että Eeron puheet saavat opettajasta riippumattoman evaluaatioperustan: muiden opiskelijoiden palautteen ja arvioinnin. Kun opiskelijat taputtavat molempien esityksille, puheet pitäneet opiskelijat huomaavat onnistuneensa. Tällöin puhe-esitys on päässyt tietynlaiseen tavoitteeseen, vaikka sen funktiot saattavat olla opiskelijan mielessä aivan erilaisia ennen puhetta. Tällainen onnistuminen palvelee tärkeällä tavalla puheviestinnän opetuksen pedagogisia päämääriä: opastaa opiskelijaa luottamaan paitsi omiin taitoihinsa, myös kykyynsä kehittää taitojaan.

Eeron puhe-esityksen aikana luokan osallistumiskehikko ilmenee samanlaisena kuin Lassenkin esityksessä. Osallistuvaa opiskelijaa, joka pitää puhetta, ei häiritä spontaaneilla puheenvuoroilla. Muiden opiskelijoiden kysymykset tavallaan tukevat Eeroa, joka ei ole valmistautunut esitykseensä kovin paljon. Myös Eeron esityksen aikana muut opiskelijat odottavat omille puheenvuoroilleen selvää merkkiä joko Lasselta itseltään tai opettajalta.

Eeron esityksen aikana käsillä tehdään paljon merkityksellisiä akteja. Viittaaminen saa korostunutta asemaa sekä vuoronvaihdon osoittimena että huumorin tuojana jännittävään ja kiusallisen tuntuiseen tilanteeseen. Viittaamisen klassinen koulumerkitys ('pyytää oikein puheenvuoroa opettajalta') tulee myös näkyviin esimerkiksi ennen Janin kissakysymystä (vuoro 13). Eero hakee käsi- ja sormimerkeillään ensikontaktia yleisöön (vuoro 2), ironista kontaktia yleisöön (vuoro 4), muistiapua laskutoimituksissa (vuoro 4), sanan ironista sivumerkitystä (vuoro 4), epätietoisuuden viestiä (vuoro 6), huomiota (vuorot 8 ja 10) ja kissan pituusmittaa (vuoro 15). Opiskelijoiden taputukset liittyvät luontevasti samaan eleviestintään, jota Eero aktiivisesti harjoittaa. Eeron käsiviestit ovat sikäli taitavia, etteivät niiden sanomat ole ristiriidassa sen kanssa, mitä hän kulloinkin sanoo eli eleet vahvistavat sanoja tärkeällä tavalla.

Eeronkin esityksessä opettaja säilyy luokan johtohahmona koko esityksen ajan. Eeron diskurssi-identiteetti puhe-esityksen pitäjänä on Lassea heikompi, koska hänellä ei ole mukana havainnollistamisvälineitä eikä hän ole muutenkaan kovin hyvin valmistautunut. Tähän nähden Eero esiintyy rohkeasti, mutta ei lähde Lassen tavoin

jakamaan puheenvuoroja muille, vaan suo sen oikeuden opettajalle (vuoro 12). Myös Eeron esityksessä opettaja vahvistaa keskustelun ja puhe-esityksen päättyneeksi (vuoro 16). Kun Eerolla ei ole kovin paljon kerrottavaa, hän rakentaa esitystään pitkälti myös ilmaisullisen eli viihdyttävän funktion varaan.

6. POHDINTA

Voidaanko ammattiin opiskelevien puhe-esityksissä ja niihin liittyvässä vuorovaikutuspuheessa osoittaa sellaisia kirjoittamattomia sääntöjä, joita noudatetaan, vaikka niistä ei olla välttämättä edes kovin tietoisia, kuten Routarinne (2008: 131) yleistää vuorovaikutuspuheen reunaehdoksi? Pyrin seuraavassa suuntaamaan ajatuksia näihin lainalaisuuksiin ja kausaliteetteihin, joita suppean aineistoni perusteella voidaan osoittaa.

Tutkimani opiskelijat aloittivat puheensa yleensä tervehdyksellä tai jollakin muulla sellaisella puheaktilla, jonka funktiona oli rakentaa yhteisyyttä ja myönteistä ilmapiiriä opiskelijajoukon sisälle. Tervehdysten tai aihetta kuvaavien esimerkkien jälkeen mentiin tavallisesti suoraan asiaan, esimerkiksi itsen esittelyyn. Viittaaminen saa korostunutta asemaa sekä vuorovaihdon osoittimena että huumorin tuojana jännittävään ja kiusalliseen tuntuiseen tilanteeseen. Opiskelijoiden kysymykset toisilleen olivat joko asiallisia tai ei-asiallisia. Jälkimmäisten osalta aineistossani oli esimerkkejä siitä, kuinka ei-asialliset kysymykset haastoivat puheen pitäjän kielelliseen peliin, jota opiskelijajoukon naurureaktiot vahvistivat. Tällainen ns. naurukeskustelu näyttää olevan potentiaalinen vaihtoehto opiskelijajoukon interpersoonaiseksi tavoitteeksi, vaikka opettaja tuo ilmi toisenlaisen (asiallisen) vaihtoehdon ja tavoitteen. Opiskelijoiden nauru on ristiriitainen palautteena puhetta pitävälle opiskelijalle, koska hän voi tulkita naurun joko tukena omalle esitykselleen tai päinvastoin kyseenalaistavaksi tai halveksivaksi palautteeksi. Erityisen vaikea naurukeskustelu on opettajan kannalta, jonka tavoitteet oppitunnin suhteen eivät useinkaan täyty naurukeskustelun aikana.

Miten puhetta pitävän opiskelijan ja kuuntelemaan siirtyvän opettajan diskurssi-identiteetit muodostuvat puhe-esityksen aikana? Suppea aineistoni vahvistaa käsitystä, että opiskelijoiden ja opettajien diskurssi-identiteetit muodostuvat lähtökohdiltaan verraten ”vanhanaikaisiksi”: opettaja säilyy luokan johtohahmona, vaikka (1) puhetta pitävä opiskelija ja opettaja käytännössä vaihtavat esityksen ajaksi paikkoja ja (2) sekä pitempi puheoikeus että mahdollisuus puheenjohtajan tehtävään siirtyvät väliaikaisesti puhetta pitävälle opiskelijalle. Kun tilanne muuttuu puhetta pitävän opiskelijan kannalta häiritseväksi, sekavaksi tai muuten vaikeaksi, hän kääntyy opettajan puoleen pyytäen tätä ottamaan tilanteen käsiinsä. Opettajalta odotettiin

havainnoimissani esityksissä myös legitimoivaa loppulausetta esitysten päättymisen merkiksi.

Opiskelijan diskurssi-identiteetti puheen pitäjänä riippuu ennen kaikkea ennakkoon valmistautumisesta. Kun valmistautuminen on heikkoa, opiskelija monesti rakentaa esityksensä ilmaisullisen eli viihdyttävän funktion varaan.

Puhe-esitysten aikana opettajan rooli muodostui monipuoliseksi niin pedagogisesti kuin sosiaalisesti. Oppitunnilla opettajan erityinen puherooli saattaa tehdä opiskelijoiden roolin mahdottomaksi. Tarkoitan tällä sitä, että opettaja voi halutessaan ehkäistä opiskelijoiden puhumisen vaientamalla heidät oman monologinsa kuuntelijoiksi, eikä keskustelua tällöin synny ollenkaan. Tällaisen yksinpuhelun tutkimus ei liene kiintoisaa kenestäkään keskusteluanalyttikosta. Mutta onko opettajajohtaisen luokkahuonekeskustelunkaan tutkimus relevanttia tai perusteltua, kun opettajan rooli määrittää suvereenisti opiskelijoiden rooleja ja puheenvuoroja? Mielestäni tässä on tutkimuskohdetta myös lingvistille, ei pelkästään pedagogille. Luokkahuoneessa voivat vahvistua sekä opettajan että opiskelijan puhediskurssit, kun niille tulee selvä mahdollisuus ja tilaus.

Vaikka opettaja olisi ohjeistanut opiskelijoita olemaan häiritsemättä puhe-esitystä pitävää opiskelijaa kesken tämän puheen, aineistoni osoitti, että tällaista häiriköintiä silti tapahtui usein. Vapaamuotoiseen keskusteluun verrattuna koulutyöskentelyssä on tärkeä eroavaisuus: kun vapaamuotoisesti etenevässä keskustelussa ei ole ennalta tehtyjä sopimuksia siitä, miten keskustelu etenee, luokkahuonekeskustelu etenee selvästi rajatummin. Opettaja asettaa tärkeällä tavalla keskustelulle rajoja, joiden sisällä keskustelua voidaan käydä ja joiden ylittäminen verbaalisesti on kiellettyä (vapaamuotoisesta keskustelusta ks. Routarinne 2005: 110). Tämän taidon oppimisesta on opiskelijoille selvää hyötyä myös työelämässä, jonka neuvottelu- ja kokoustilanteissa on osattava tulkita oikein keskustelun rajoja ja sääntöjä.

Sellainen opiskelija, jolle puhe-esityksen pitäjä kohdistaa huomionsa katseellaan (Goffman käyttää hänestä termiä *addressed recipient*; Goffman 1981: 133), voi mahdollisesti tulkita katseen merkiksi aloittaa oma puheenvuoro kesken toisen puheen. Vaikka tällainen ”häiriköinti” olisi kielletty ennen esitystä, opettajan on sitä vaikea estää edes luokkaympäristössä, koska sielläkään seuraava vuoro ei ole yksin puhujan määrättävissä. Näin voi todeta Charles Goodwinin ajatuksia seuraten (C. Goodwin 1979,

1981: 151-152; 1984). Esitystä kuuntelevat opiskelijat voivat luoda itselleen puhujan roolia ja aloittaa puheenvuoroa sopivan tilaisuuden tullen. Sama tietysti pätee luokkahuonekeskusteluun myös opettajan ja opiskelijan välillä, niin kuin Kyllikki Keravuori on todennut: sekä opettajalla että oppilaalla on mahdollisuus oppitunnin aikana aloitteentekijän ja vastaajan diskursseihin (Keravuori 1988: 191).

Opiskelijoiden suullisista esityksistä ei voida mielivaltaisesti kartoittaa diskursseja, vaan jo esitystilanne itsessään rajoittaa tulkintamahdollisuuksia merkittävästi. Vaikka Opetushallitus puhuu äidinkielen ja viestinnän opetussuunnitelmissa opiskelijoiden ja ammatti-ihmisten tekstitaidoista laajassa merkityksessä (kattaen sekä suulliset että kirjalliset taidot samalla kertaa), voisiko olla täsmällisempää puhua tekstitaitojen sijasta opiskelijoiden diskurssitaidoista?

Tärkeä jatkotutkimuksen aihe on opettajan diskursiivisen roolin tarkempi selvittäminen. Opettajahan on luokassa keskushenkilö, jonka käytös ja vuorovaikutustaidot käytännössä sanelevat sen, miten oppitunti etenee ja millaisiin tuloksiin opetuksella päästään. Keskusteluanalyysillä voisi selvittää, miten opettajan puheenvuorot suhteutuvat luokkahuonekeskusteluun ja ovatko niiden vaikutukset toivotun suuntaisia. Samalla voisi eritellä niitä tekijöitä, joita opettajan on syytä muistaa luokkahuonekeskustelun onnistumiseksi. Tässä keskusteluanalyysi voisi suoraan palvella ammatillisen opetuksen pedagogisia päämääriä. Tutkimus on jo todentanut, että kokeneet opettajat ovat harjaantuneet hoitamaan luokkahuoneessa vaikeitakin vuorovaikutustilanteita spontaanisti ja sujuvasti siten, että oppitunti voi jatkua suunnitellusti ja oppilaat tuntevat tulleensa huomioonotetuiksi (ks. Tainio & Harjunen 2005 ja Tainio 2007: 32).

Toinen suoraan opettajiin liittyvä jatkotutkimuksen aihe on ns. työsalityöskentelyn diskursiiviset reunaehdot. Valtaosa tekniikan alan ammatillisesta opetuksesta näet tapahtuu teorialuokan sijasta työsaleissa, joissa keskustelun ja opetuksen reunaehdot ovat aivan erilaiset kuin luokassa muun muassa eri koneiden äänien vuoksi.

Vaikka aineistossani on lähinnä ammattikoulupoikien puhe-esityksiä, en varsinaisesti selvittänyt juuri pojille tyypillisiä puhetapoja tai diskursseja. Sukupuolisidonnainen tutkimusote voisi olla hedelmällinen sikäli, että vertailtaisiin keskusteluanalyttisin menetelmin tyttö- ja poikaluokkien eroja ja samuuksia esitystilanteissa. Erot eivät välttämättä silti ole kovin merkittäviä, kuten Tainio on

osoittanut esimerkiksi poikien ja tyttöjen ironiasta luokkahuonekeskusteluissa (Tainio 2005). Keskustelunanalyttikot ovat olleet kiinnostuneita tyttöjen ja poikien puhe-eroista aiemminkin (ks. esim. Tainio 2005 ja 2008, Lappalainen 2005 sekä Routarinne 2005). Yläasteikäisiä tyttöjä tutkinut Routarinne osoittaa, että teinitytöt suosivat johtoilmauksissaan kalpeita yleisverbejä, jotka eivät paljasta kertojan asennetta kerrottuun (Routarinne 2005: 87). Olisi kiintoisaa selvittää, millaisilla ilmauksilla pojat johtoilmauksiaan rakentavat. Tärkeä olisi tutkia myös sitä, käyttävätkö opiskelijapojat miehiseen tapaan äänitehosteita puhuessaan siten, kuin Hanna Lappalainen on havainnoinut aikuisilla miehillä (Lappalainen 2005: 170, 185).

7. LÄHTEET

- GOODWIN, CHARLES 1979: *The interactive construction of sentence in natural conversation*. – Teoksessa George Psathas (toim.): *Everyday language studies in ethnomethodology*, s. 97–121. New York: Irvington Publishers.
- GOODWIN, CHARLES 1981: *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- GOODWIN, CHARLES 1984: *Notes on story structure and the organization of participation*. – Teoksessa J. M. Atkinson & John Heritage (toim.): *Structures of social action: studies in conversation analysis*, s. 225–246. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODWIN, CHARLES 1987: *Forgetfulness as a interactive resource*. – *Social Psychology Quarterly* 50 vol.2 s. 115–131.
- GOODWIN, CHARLES – GOODWIN, MARJORIE HARNESS 1990: *Context, activity and participation*. – Teoksessa P. Auer & A. di Luzo (toim.): *The contextualization of language*, s. 77–99. Amsterdam: John Benjamins.
- GOFFMAN, ERVING 1981: *Forms of Talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- HILTUNEN, JARI OLAVI 2008: – *Eihän putkimiehen tarvitse koskaan kirjoittaa! Havaintoja ammattikoulupoikien kielestä ja viestinnästä*. – Teoksessa Tuuli Uusi-Hallila & Sara Routarinne (toim.): *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 165–168. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JAKOBSON, ROMAN 1990: *On language*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- JOKINEN, ARJA – JUHILA, KIRSI – SUONINEN, EERO 1993: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

KERAVUORI, KYLLIKKI 1988: *Ymmärrätkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja -funktioista*. Suomen kielen väitöskirja. Helsinki: SKS.

KOROLJA, NATASCHA 1995: *Två, tre eller flera parter. Om flerpartsamtalet i diskurs- och konversationsanalys*. Arbetsrapporter från Tema K. Linköping.

KORPELA, EVELIINA 2007: *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. Keskustelunanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Suomen kielen väitöskirja. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1111. Helsinki: SKS.

LAPPALAINEN HANNA 2005: *Referointi ja variaatio*. – Teoksessa Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.): *Referointi ja moniäänisyys*, s. 150–186. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LAPPALAINEN HANNA 2008: *Kielellinen vaihtelu vuorovaikutuksen resurssina*. – Teoksessa Tuuli Uusi-Hallila & Sara Routarinne (toim.): *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 85–102. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LARJAVAARA, MATTI 2007: *Pragmasemantiikka*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1077. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LEINO, PIRKKO 1999: *Suomen kielioppi*. Viides, uusittu painos. Helsinki: Otava.

LINDROOS, MAARIT 1997: *Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

LONDEN, ANNE-MARIE 1997: *Kahden- ja monenkeskinen keskustelu*. – Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, s. 56–74. Tampere: Vastapaino.

PÄLLI, PEKKA 2003: *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina*. Suomen kielen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 910. Tampere: Tampere University Press.

ROUTARINNE, SARA 2008: *Miksi intonaatio nousee?* – Teoksessa Tuuli Uusi-Hallila & Sara Routarinne (toim.): *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 125 – 145. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

ROUTARINNE, SARA 2005: *Keskustelupuheen johtolauseiden kielioppia*. – Teoksessa Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.): *Referointi ja moniäänisyys*, s. 83–113. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

SEARLE, JOHN R. 1975: *A classification of illocutionary acts*. – *Language in Society* 5.

SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997: *Osallistumiskehikko*. – Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 156–176. Tampere: Vastapaino.

TAINIO, LIISA 2005: *Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset*. – Teoksessa Leena Kuure & Elise Kärkkäinen & Marja Saarenkunnas (toim.): *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and social action* s. 179–182. AFinLA:n vuosikirja 2005. AFinLA:n julkaisuja 63.

TAINIO, LIISA & HARJUNEN, ELINA 2005: Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. – *Kasvatus* 3/2005, s. 172–186.

TAINIO, LIISA 2007: *Keskusteluanalyttikko luokkahuoneessa*. – Teoksessa Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.): *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*, s. 28–50. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

TAINIO, LIISA 2008: *Toisten puhujien matkiminen luokkahuoneessa*. – Teoksessa Tuuli Uusi-Hallila & Sara Routarinne (toim.): *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 146–164. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

TRACY, KAREN 2001: *Discourse Analysis in Communication*. – Teoksessa Deborah Schiffrin – Deborah Tannen – Heidi E. Hamilton (toim.), *The Handbook of Discourse Analysis* s. 724–749. Malden (USA): Blackwell Publishing.

TAULUKOT

Taulukko 1. Lapsen puhe-esityksen verbit ja niiden kieliopillisten ominaisuuksien erittelyä.

Verbi	Frekvenssi	Apuverbin kanssa	Preesens aikamuotona	Passiivi tai geneerinen	Predikaattina
olla	19	1	15	1	18
perustua	3	-	2	-	3
päästä	3	1	2	-	2
saada	3	-	3	1	3
mennä	2	1	1	1	1
lukea	2	-	2	2	2
pitää (apuverbi)	2	-	2	1	2
päätyä	2	-	1	-	1
tapahtua	2	-	2	2	2
vapautua	2	-	1	-	1
voittaa	2	1	-	-	-
kuolla	2	-	2	-	2
valita	2	-	2	2	2
hävitä	1	-	1	1	1
estää	1	1	-	-	-
näyttää	1	1	1	1	1
tarkentaa	1	-	1	-	1
liikuttaa	1	1	-	-	-
herätä	1	-	1	-	1
tarvita (apuverbi)	1	-	1	1	1
loppua	1	-	1	-	1
nousta	1	-	1	-	1
määritellä	1	-	1	1	1
panna	1	-	1	1	1
voida	1	-	1	1	1
taitaa	1	-	-	1	1
pelata	1	1	-	-	-
näkyä	1	-	1	-	1
nousta	1	-	-	-	-
määrittää	1	-	1	-	1
Yhteensä 30	Yhteensä 63	Yhteensä 8	Yhteensä 47	Yhteensä 17	Yhteensä 52

Taulukko 2. Eeron puhe-esityksen verbit ja niiden kieliopillisten ominaisuuksien erittelyä.

Verbi	Frekvenssi	Apuverbin kanssa	Preesens aikamuotona	Passiivi tai geneerinen	Predikaattina
olla	7	-	5	-	7
päästä	1	-	-	-	1
mennä	1	-	1	1	1
pitää (apuverbi)	1	-	-	1	1
asua	1	-	1	-	1
löytyä	1	-	1	-	1
harrastaa	1	1	-	-	1
täyttää	1	-	-	-	1
nähdä	1	-	1	1	1
sanoa	1	1	-	-	-
lesoilla (murt.)	1	1	-	-	1
Yhteensä 11	Yhteensä 17	Yhteensä 3	Yhteensä 9	Yhteensä 3	Yhteensä 16

LIITTEET

LIITE 1 Ensimmäinen puhe-esitysesimerkki

(Lasse.puhe-esitys)

- 01 Opettaja : Eli siitä sitten
02 Lasse : mälän näyttämäs tommost
arekramout se o pöytäroolpeli (0,5) joka perustu
toope lovekraftin TUULgu romaaneihi (.) tai se peli
perustuu tonne arekrammin kaupunkiin ((näyttää
sormellaan kankaalle, jossa dokumenttikameran kuva
pelin kannesta)) (0,5) siinä on ideana ((avaa
pöydälle pelilaatikon)) (.) tämmönen (-)mysteri
ennen ko joku iso paha pääsee vapaaks (0,5) ja
todennäkösest kaikki kuolee he he (.) ja siin valitaa
(.) ens joku etsivä (0,5) mistä tää tarkentaa tota
kameraa ((kääntyy opettajan puoleen))
- 03 Opettaja : Siitä päältä (.) siinä kohti on autotarkennus
04 Lasse : Täs valitaa ens joku etsivä joka ollaan ensin ja
(0,5) ja sil on sit kaikkii ominaisuuksii sil on
mieleterveyttä (0,5) ja energiaa (.) ja silloin sit
muita ominaisuuksii mitä se saa (0,5) tollasii
random ominaisuuksii (.) sitte tosa alus määritellää
se taidot (0,5) pannaan tollane palikka ja se
määrittää tota taitoa siinä ja sitte sitä voi
liikuttaa ((pelinappuloita putoaa opiskelijan
kädestä lattialle, ja hän kumartuu lattian suuntaan
keräämään niitä)) (.)
- 05 Muut : he he
06 Lasse : selvästi esineitäkin on täs pelissä ja niit o
TAIkoja ja Aseita ja aah sit o tapahtumia mitä
tapahtuu eri paikois ku mennää kaupunkiin (0,5) ja
tää o tämmöne pelialusta tää o vähä pieni ku tää on
se lisäosa (0,5) laajennusalusta ((pane alustan
dokumenttikameran alle)) siitä saa vähä käsitystä
siitä millane paikka se oikein on ((näyttää paikkoja
luokalle siirtämällä alustaa kameran alla)) siäl on
tommosii paikkoja (.) semmone
- 07 Opettaja : Kuinka paljo pelaajia kerralla on tos mukana
08 Lasse : noo (.) paketi mukaan se on tost yhdest kaheksaa
mut tarttis olla suuri piirtein viis pelaajaa aina
(.) ja peli kesto o kuudest tunnist eteepäi ((raapii
leukaansa))
- 09 Opettaja : kui pitkiä pelejä te ootta pelanneet
10 Lasse : no joku
seitsemän tuntii tais mennä kun viimeks pelattii
- 11 Opettaja : Mites peli päättyy
12 Lasse : no peli päättyy aika
todennäkösest sillä et tommone ((kääntyy
pelilaatikon puoleen)) näytetääs joku esimerkiks
(.) vaikka tuo ((pane kuvan kameran alle)) (.) mitä
siin lukee jos se näkys siinä ((koettaa tarkentaa
kameran kuvaa)) (.) ja sitte ku se herää nii peli
loppuu ku kaikki kualee juuh se päätty sillai viimeks
(.)
- 12 Lasse : onko muita kysymyksiä (.) ((nyökkää Harrin

13 Harri : suuntaan)) nii?
 mistä sen tietää (0,5) koska noi herää
 14 Lasse : aa no
 siin pelis on sellane (.) error kontel levelli (.)
 ja sit aina ku o hirviöit liikaa se nousee ja sit ku
 se pääsee kymmenee toi vapautuu ja sitte se pitäs
 voittaa
 15 Harri : selvä
 16 Lasse : Onks muit kysymyksii? ((kääntyy Santerin
 puoleen))
 nii
 17 Santeri : perustuuks tää siihe pelii joka tuli
 silloin joskus (-)
 18 Lasse : nää perustuu kaik
 kirjasarjaan
 19 Santeri : ookoo
 20 Lasse : ja muita kysymyksii ((nyökkää Tanelille)) nii?
 19 Taneli : voiks tommost isoo mörripörrii liikuttaa siin
 pelis itte
 20 Lasse : e:i
 21 Taneli : jaa siin ei sit pysty
 tappaa niit toisia sitte
 22 Lasse : no täs sillai pelialuee
 ulkopualel (.) sit ku ne vapautuu ((pane alustan
 näytille ja osoittaa sormella kankaalle)) ja sit
 siin tapahtuu mitä tos lukee (0,5) ja sit pitää
 voittaa se (0,5) tai hävii pelin (.) tai estää sitä
 pääsemäst pelii sisäkautta (.) ja sit tähä saa niit
 lisäosiaki ((ottaa alustan lisäosan esille ja panee
 sen kameran alle)) tommone toine ja (.) toinenkin
 viäl (.)
 22 Lasse : nii ei mul täs mitää muut ((kerää tavaroita
 kasaan))
 23 Opettaja : Onks muita kysymyksiä viälä (.) el-lei nii kiitos
 havainnollisesta esityksestä
 ((Muut taputtavat))

LIITE 2 Toinen puhe-esitysesimerkki

(Eero.puhe-esitys)

01 Opettaja : Sitten (0.5) olee hyvä Eero (4.5) ja siitä
02 Eero : hei
((vilkuttaa kädellään))
03 Muut : heei
04 Eero : ((vilkuttaa uudelleen)) @mä olen eero@ (.) mä asun
Nakkilassa↑ (1.5) ja ja (.) ((alkaa laskea
sormiaan)) mul on isä (.) äiti (.) isovelii (0.5)
pikkuvelli (.) ja yks kissa (2.0) ja @tua↑
harrastuksista löytyy (0.5) ((Eero laskee toisen
käden sormia)) hapkido (.) sitä mä oon harrastanu
jotai kuus vuotta (.) lukkopaini ja (0.4)
vapaaottelu (.) ja ja (.) mä oon
seitsemäntoistavuotias (0.5) täytin tossa
sunnuntaina (.) perjantaina oli sitte
kaveriporukalla sellaset pienet (.) ((tekee
sitaatteja kuvaavia sormimerkkejä)) juhlat (.) ja ja
(3.0) öhöm
05 Opettaja : kerroppas niistä tulevaisuudensuunnitelmistas
06 Eero : no koulu jälkeen jos sinne armeijaa @menis ja sen
jälkee jonneki jatkokoulutukseen@ (.) ((kohauttaa
olkapäitään)) sen näkkee sit
07 Opettaja : hyvä
08 Eero : ((heilauttaa kädellään huomion merkiksi)) nii ja
se piti viäl sanoa kisamenestyksest ku Jani pääsi
tosa lesosilemaan
09 Muut : he he
10 Eero : mä ole vuode
kakstuhatneljä suome mestari ((nostaa kädet ylös))
11 Muut : uhuu he he ((taputuksia))
12 Opettaja : onks muilla kysymyksiä (.) siältä nousee Janin
käsi
13 Jani : millane teidä kissa on
14 Muut : he he
15 Eero : @se on semmone
(0.5) joku tommone@ ((näyttää käsillään kissan
mittaa)) (.) mustavalkone peto
16 Opettaja : siinä tais olla kaikki kiitoksia (.) sä pääset
paikalles
17 Muut : ((taputtavat))