

Solin, A., J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.) 2016. *Kielenkäyttäjä muuttuvissa instituutioissa. The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 2016. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 74. Jyväskylä. s. 43–64.*

Niina Lilja¹ & Arja Piirainen-Marsh²

Tampereen yliopisto¹, Jyväskylän yliopisto²

Älypuhelimet oppimistoimintaa jäsentämässä

Situated at the intersection of usage-based and social interactional approaches to L2 learning (CA-SLA, in particular) and informed by usage-based research, this study aims to contribute to a better understanding of the role of objects in understanding and designing language learning activities. In particular, this study aims to contribute to a better understanding of the role of smartphones in group discussions in L2 classrooms. The data comes from “learning-in-the-Wild” tasks designed for courses focusing on conversational Finnish. The interactions around these activities were videotaped and analysed using the methods of multimodal conversation analysis. The analysis shows that in the classroom discussions the students used the phones as objects to think and remember with. The potentials of the phone were used in identifying and making sense of moments of trouble and constructing objects of learning. In the spatial organisation and material ecology of the classroom, the phone also crucially shaped the organisation of participation in the learning activities.

Keywords: interaction, learning, conversation analysis, Finnish as a second language, smartphone

Asiasanat: vuorovaikutus, oppiminen, keskusteluntutkimus, suomi toisena kielenä, älypuhelin



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Monelle suomea toisena kielenä opiskelevalle tulee valitettavan tutuksi kokemus siitä, että luokkahuoneen ulkopuolella käytettävä kieli on erilaista kuin se, jota luokassa opitaan ja opetetaan. Keskustelua siitä, miten luokkahuoneen ulkopuolisia kielenkäyttötilanteita voisi entistä tehokkaammin käyttää kielen oppimisen tukena, on käyty viime aikoina sekä Suomessa että kansainvälisesti (ks. esim. Lilja, Eloranta, Piirainen-Marsh & Saario 2014; Wagner 2015). Toisen kielen oppijoiden määrä lisääntyy kaikkialla maailmassa kasvaneen muuttoliikkeen myötä, mistä syystä on tarpeen miettiä myös toisen kielen opettamiseen liittyvää pedagogiikkaa ja sitä, millaista kieltä ja kielenkäyttöä toisaalta institutionaalisessa kielikoulutuksessa ja toisaalta sen ulkopuolella on mahdollista oppia.

Tämä artikkeli perustuu tutkimusta ja pedagogista kehitystyötä yhdistävään hankkeeseen, jossa analysoimme erilaisten arjen kielenkäyttötilanteiden vuorovaikutusta ja suunnittelemme pedagogisia käytänteitä, jotka tukevat kielen oppijan osallistumista luokkahuoneen ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin sekä niistä oppimista. Hanketta motivoi sosiaalinen ja toiminnallinen näkemys kielen oppimisesta vuorovaikutustoimintana ja toistuvien kielenkäyttökokemusten kautta ohjautuvana prosessina (ks. esim. Cadierno & Eskildsen 2015). Taustalla on myös pyrkimys ymmärtää, miten erilaiset materiaaliset ja teknologiset resurssit tukevat oppijan osallistumista vuorovaikutukseen ja miten niitä voi hyödyntää oppimisen tukena (Clark & Lindeman 2011). Yhteistyössä design-tutkijoiden, vuorovaikutusmuotoilijoiden ja opettajien kanssa olemme toteuttaneet pedagogisia kokeiluja, joissa oppijan kohtaamiset arjen tilanteissa ja niiden reflektointi ovat keskeinen osa suomi toisena kielenä -kurssien rakennetta. Opiskelijat ovat osallistuneet erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin luokan ulkopuolella. Luokassa he ovat ensin suunnitelleet näitä tilanteita, tilanteisiin osallistuessaan nauhoittaneet ne mobiililaitteella ja luokkahuoneessa sitten analysoineet ja reflektoineet tilanteita yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa.

Tässä artikkelissa keskitymme analysoimaan pienryhmäkeskusteluja, joissa opiskelijat kertovat nauhoittamistaan vuorovaikutustilanteista. Analyysin kohteena on erityisesti älypuhelimien käyttö sekä se, miten puhelimella nauhoitetun videon käyttö jäsentää oppimistoimintaa näissä keskusteluissa. Tulokset tuovat uutta tietoa siitä, miten älypuhelin materiaalisena ja teknologisena artefaktina jäsentää vuorovaikutusta ja luo mahdollisuuksia oppimistoiminnalle. Puhelimessa oleva videonauhoite auttaa pienentämään kuilua luokkahuoneen ja sen ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden välillä ja toimii vuorovaikutuksen resurssina: sen avulla oppijat havainnoivat ja käsittelevät kokemuksiaan kielenkäyttötilanteista sekä tunnistavat, muistavat ja analysoivat oppimisen kohteita.

2 Aikaisempi tutkimus

2.1 Kielen oppiminen tilanteisena sosiaalisena toimintana

Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa koettiin 1990-luvun puolivälissä ”sosiaalinen käänne”, jonka ansiosta kielenkäytön ja oppimisen sosiaalisia ulottuvuuksia korostavat tutkimussuuntaukset ovat tulleet entistä näkyvämmiin esiin (ks. esim. Firth & Wagner 1997, 2007; Seedhouse, Walsh & Jenks 2010). Esimerkiksi ekologinen näkökulma kielen oppimiseen (ks. esim. van Lier 2004), sosiokognitiiviset (ks. Atkinson 2011; Dufva, Aro & Suni 2014) ja kieleen sosiaalistumisen näkökulmat (ks. esim. Duff & Talmy 2011) ovat yhteydessä sosiokulttuurisen teorian näkemyksiin kielen oppimisesta välitteisenä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvana prosessina. Vuorovaikutuskumppaneiden oikea-aikainen tuki ja kielenkäyttöympäristön tarjoumat (affordanssit) nähdään oppimisen kannalta keskeisinä. (Ks. myös Suni 2008; Hellermann & Thorne 2015.)

Tässä artikkelissa analysoimme oppimista tilanteisena sosiaalisena toimintana, joka on kytköksissä kulloiseenkin vuorovaikutustilanteeseen ja siinä olennaisiin kielellisiin, kehollisiin ja materiaalsiin resursseihin (ks. esim. Kasper & Wagner 2011; Eskildsen & Theodorsdottir 2015; Wagner 2015). Viitekehyksenämme on keskustelunanalyttinen toisen kielen käytön ja oppimisen tutkimus, jonka kiinnostuksen kohteena ovat ne oppijoiden omat keinot ja metodit, joilla he jäsentävät vuorovaikutusta ja oppimistoimintaansa. Tavoitteena on kuvata ja dokumentoida, miten osallistujat tekevät toiminnastaan ymmärrettävää toisilleen ja miten nimenomaan oppimiseen liittyvä vuorovaikutustoiminta jäsentyy.

Keskustelunanalyttisen menetelmän avulla voidaan tehdä yksityiskohtaisia havaintoja vuorovaikutuksessa näkyvästä toiminnasta. On kuitenkin hyvin perusteltua ajatella, että kaikki oppimiseen liittyvä – esimerkiksi oppijan kognitiivinen – toiminta ei näy ulospäin. Tästä metodisesta rajoituksesta huolimatta keskustelunanalyttinen oppimisen tutkimus on tuonut paljon empiirisiin aineistoihin perustuvaa huolellisesti dokumentoitua tietoa erilaisista vuorovaikutustilanteista oppimisen ympäristöinä sekä siitä, mikä merkitys niin kielellisillä, kehollisilla kuin materiaalisillakin resursseilla on osana oppimistoiminnan jäsentymistä. Yksityiskohtainen vuorovaikutuksen analyysi on osoittanut myös, miten erilaisia kognitiivisia tiloja ja ilmiöitä (esim. tiedon, ymmärtämisen tai muistamisen ongelmia) tuodaan ilmi vuorovaikutuksessa. (Ks. esim. Brouwer 2003; Gardner & Wagner 2004; Brouwer & Wagner 2004; Kurhila 2006; Hellermann 2008; Piirainen-Marsh & Tainio 2009, 2014; Theodorsdottir 2011; Eskildsen & Wagner 2013, 2015; Jakonen 2014; Lilja 2014; Pekarek Doehler & Berger 2015; Eskildsen & Theodorsdottir 2015.) Tällainen tieto on tarpeen, kun pyritään lisäämään ymmärrystä siitä, miten oppi-

minen tapahtuu paikallisesti ja millaisia keinoja osallistujat käyttävät erilaisissa vuorovaikutustilanteissa oppiakseen.

Artikkelimme kannalta erityisen kiinnostavia ovat muutamit tuoreet tutkimukset, joissa on pohdittu, miten oppimisen tilanteisuuden ja sosiaalisen luonteen voisi huomioida toisen kielen opettamisessa ja pedagogisissa ratkaisuisissa entistä tarkoituksenmukaisemmin. Näissä tutkimuksissa on kehitetty pedagogisia rakenteita ja keinoja, joiden avulla voidaan hyödyntää arjen vuorovaikutustilanteita ja -ympäristöjä oppimisessa. Niissä korostetaan, että myös luokahuoneella on keskeinen rooli oppimisprosessin tukemisessa. (Ks. Clark & Lindeman 2011; Thorne 2012; Wagner 2015.) Luokahuoneessa arjen tilanteissa kerättyjä kokemuksia voidaan reflektoida ja koota esimerkiksi teknologian avulla niin, että oppimiseen liittyvät kokemukset syvenevät ja oppijan motivaatio kasvattaa kielellistä repertuaariaan lisääntyä.

Vaikka luokahuoneet ovat tavallinen oppimisympäristö, on selvää, että oppijat eivät aina opi juuri niitä asioita, jotka ovat opettajan pedagogisella agendalla. Sen sijaan he saattavat oppia monia muita asioita – joko opiskeltaviin sisältöihin tai johonkin aivan muuhun liittyen. Opettajan tavoitteet ja oppijoiden omat oppimistavoitteet ja -projektit eivät siis välttämättä aina kohtaa. Viimeaikaisessa keskusteluanalyttisessä kielen oppimisen tutkimuksessa yksi keskeinen kysymys onkin ollut se, miten osallistujat vuorovaikutustilanteissa nostavat jonkin tietyn kielen aineksen tai vuorovaikutuksen piirteen oppimisen kohteeksi, miten he tätä oppimisen kohdetta toiminnassaan käsittelevät ja miten tämä kaikki on yhteydessä muuhun meneillään olevaan toimintaan joko luokahuoneessa tai sen ulkopuolella. Useissa tutkimuksissa on analysoitu tapauksia, joissa osallistujat suuntautuvat oppimaan ilmausta, joka ensin on aiheuttanut heille ymmärtämisen vaikeuksia (ks. esim. Markee 2008; Lilja 2010). Aina oppimisen kohde ei kuitenkaan rakennu puheessa esiin tulleiden ongelmien kautta vaan myös esimerkiksi oppimistilanteessa läsnä olevat esineet tai vuorovaikutuksessa käytetyt eleet voivat olla tekijöitä, joiden ympärille oppimisen kohteet rakentuvat (ks. Majlesi & Broth 2012). Majlesi (2014) on yksityiskohtaisessa analyysissään osoittanut, miten kielellä, eleillä ja oppimistilanteen materiaalisilla resursseilla, kuten kynällä ja tehtäväviholla, on kaikilla keskeinen rooli oppimisen kohteiden tunnistamisessa ja käsittelyssä. Tässä artikkelissa jatkamme tätä oppimisen tutkimusta näyttämällä, millainen rooli älypuhelimille rakentuu osana oppimistoimintaa. Osoitamme, että aineistonamme olevissa pedagogisissa kokeiluissa älypuhelimella on keskeinen asema siinä, miten yksityiskohtaisesti osallistujat oppimisen kohteita tunnistavat ja miten monipuolisesti he pystyvät niitä vuorovaikutuksessaan käsittelemään.

2.2 Mobiililaitteet opetuksessa ja oppimisessa

Mobiililaitteiden käyttöä kielen opetuksessa on tutkittu määrällisesti paljon teknologia-välitteisen kielen oppimisen (*Computer Assisted Language Learning, CALL*) ja mobiilioppimisen (*Mobile Assisted Language Learning, MALL*) viitekehyksissä. Useimmat tutkimukset on toteutettu opetuskokeilujen yhteydessä ja tavoitteena on ollut kehittää pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla laitteiden erilaisia käyttömahdollisuuksia voidaan hyödyntää kielen opetuksen ja oppimisen tukena. Tutkimuksissa on todettu, että mobiililaitteet tukevat yhteistoiminnallista ja itseohjautuvaa oppimista luokassa ja sen ulkopuolella (esim. Kukulska-Hulme & Shield 2008; Kukulska-Hulme 2009). Laite voi toimia oppijan kehon jatkeena (Kress & Pachler 2007; ks. myös Raudaskoski 2009) ja kakkoskielisen identiteetin rakentumisen sekä reflektoinnin välineenä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Ros i Solé, Calic & Neijmann 2010). Mobiiliteknologian avulla oppija voi hyödyntää informaalin oppimisen mahdollisuuksia arjen vuorovaikutuksessa erilaisissa yksityisissä tai julkisissa ympäristöissä.

Mobiilioppimisen tutkimustuloksia on myös kritisoitu. Opetuskokeilujen yhteydessä tehtyjen tutkimusten lähtökohdat, tavoitteet ja kontekstit ovat moninaiset eikä tuloksia voi yleistää. Esimerkiksi Burston (2015) analysoi 291 tutkimusta 20 vuoden ajalta oppimistulosten näkökulmasta ja toteaa, että vain pieni vähemmistö näistä on kestoltaan ja osallistujamäärältään riittävä oppimistulosten arvioimiseksi. Vaikka tutkimuksista useimmat antavat viitteitä laitteen positiivisesta vaikutuksesta oppimistuloksiin, kokonaisuudessa vaikutus oppimiseen jää epäselväksi.

Mobiililaitteiden ja muun teknologian käytön yleistymisen myötä myös käsitykset kielen oppimisesta ja opettamisen käytänteistä ovat muuttumassa. Jonkin kielenkäytön osa-alueen oppimistulosten mittaamisen sijaan tutkimuksen ja pedagogisen kehittämisen painopiste on oppijan monimediainen toiminta ja vuorovaikutus erilaisten oppimisympäristöjen kanssa (ks. esim. Pegrum 2014; Jalkanen & Taalas 2015). Myös tässä tutkimuksessa tarkastelemme monimediaisia vuorovaikutustilanteita ja erityisesti älypuhelimien tarjoamia toiminnan mahdollisuuksia.

Puhelimen käyttöä on tutkittu myös sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Raudaskoski (2009) on väitöskirjassaan tutkinut matkapuhelimen tarjoumia eli sen käytön luomia tilannekohtaisia toiminnan mahdollisuuksia arkipäivän toiminnoissa. Keskeisiä tarjoumia ovat laitteen henkilökohtainen luonne ja jatkuvan yhteyden mahdollisuus. Useissa tutkimuksissa kuvataan myös, miten puhelimen käyttö nivoutuu osaksi muita toimintoja. Esimerkiksi Haddington ja Rauniomaa (2011; ks. myös Rauniomaa & Haddington 2012) analysoivat, miten puhelimeen suuntaudutaan muun toiminnan lomassa autolla ajettaessa. Puhelin voidaan nostaa myös yhteisen huomion kohteeksi keskustelussa. Brown, McGregor ja McMillan (2015) tarkastelevat puhelimen

yhteiskäyttöä ryhmätehtävissä, joissa puhelinta käytetään internethakujen tekemiseen etsittäessä tiettyjä kohteita kaupungissa liikkeessa. He analysoivat, miten puhelimen käyttö jäsentää hakutoimintojen rakentumista ja miten osallistujille rakentuu niissä erilaiset epäsymmetriset roolit: yksi osallistujista yleensä toimii tilanteen ohjaajana ("kuljettajana"), kun taas muut asettuvat "matkustajan" rooliin (ks. myös Brown, McGregor & Laurier 2013; Brown, McGregor & McMillan 2014).

Aineistossamme ryhmäkeskustelujen institutionaalinen ja pedagoginen konteksti sekä luokkahuoneen fyysinen ympäristö luovat oman kontekstinsa puhelimen käytölle. Puhelimeen tallennettu video on keskeinen vuorovaikutuksen resurssi. Puhelimen käsittely taas jäsentää vuorovaikutustilaa ja ryhmäkeskustelun ja oppimistoiminnan rakentumista.

3 Aineisto ja metodit

Aineistomme on peräisin opetuskokeiluista, jotka liittyvät pohjoismaiseen *Language learning in the Wild* -tutkimus- ja kehittämishankkeeseen (ks. In the Wild). Opetuskokeilut on toteutettu Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen suomen kielen Sano vaan -kursseilla¹. Kurssien tavoitteena on tukea opiskelijoiden suullisen kielitaidon kehittymistä, ja ne on suunnattu alkuvaiheen opiskelijoille. Kurssien opiskelijat ovat vaihto-opiskelijoita tai Suomessa maisterintutkintoaan tekeviä kansainvälisiä opiskelijoita.

Kursseilla toteutetut opetuskokeilut ovat noudattaneet kolmivaiheista pedagogiikkaa, jonka pohjana on Ruotsissa *Språkskap*-hankkeessa kehitetty malli (ks. Clark & Lindeman 2011). Olemme soveltaneet sitä omien tavoitteidemme mukaiseksi MIETI-KÄYTÄ-MIETI-malliksi, jonka ideana on tukea arjen vuorovaikutustilanteisiin osallistumista ja niistä oppimista. Olemme lisäksi koonneet kurssin ympärille verkoston erilaisia yrityksiä, joissa opiskelijat voivat asioida suomeksi. Tähän verkostoon kuuluu esimerkiksi useampi yliopiston alueella oleva kahvila, yliopiston kauppa, kampaamo, pyöräkorjaamo, ravintola sekä turisti-informaatiopiste. Pedagogisen mallin ensimmäisessä MIETI-vaiheessa opiskelijoiden tehtävänä on valmistautua vuorovaikutustilanteeseen valitsemassaan yrityksessä. He käyvät havainnoimassa kielenkäyttöä paikan päällä ja valmistautuvat luokassa keräämällä tarpeellista sanastoa ja fraaseja. Asiointitilanteisiin opiskelijat menevät pareittain: toisen asioidessa toinen kuvaa vuorovaikutustilannetta älypuhelimella. Toisessa MIETI-vaiheessa opiskelijat kertovat luokkahuoneessa pienissä ryhmissä toisilleen, missä ovat asioineet, miten tilanne sujui ja tapahtuiko siinä jotakin yllättävää. Lisäksi he katsovat yhdessä videoita asiointitilanteistaan. Tämä toinen vaihe on olennainen oppimisen kannalta, sillä arjen tilanteita reflektoidessaan opiskelijat tun-

1 Kiitämme näiden kurssien opettajia Johanna Elorantaa ja Johanna Saariota lämpimästi yhteistyöstä!

nistavat vuorovaikutuskäytänteitä tai kielellisiä ilmiöitä, joita selvennettäessä ja käsiteltäessä syntyy oppimisen hetkiä. Malli perustuu kokemuksellisen oppimisen ideaan (ks. esim. Knutson 2003).

Olemme toteuttaneet opetuskokeiluja Sano vaan -kursseilla kolme kertaa ja tähän mennessä nauhoittaneet tutkimustamme varten 11 suunnittelukeskustelua (MIET11) ja 11 reflektointikeskustelua (MIET12) luokkahuoneesta sekä keränneet yhteensä 41 videota opiskelijoiden asiointilanteista luokan ulkopuolelta². Pienryhmäkeskusteluiden, oppituntien ja asiointilanteiden kuvaamisesta ja opetus- ja tutkimuskäytöstä sovittiin opiskelijoiden kanssa kurssin alkaessa: tilanteisiin osallistuminen oli osa kurssisuoritusta mutta videoiden luovuttaminen tutkimuskäyttöön vapaaehtoista. Myös kurssin tukena olevassa yritysten verkostossa sovimme ennen kurssin alkua siitä, että opiskelijat voivat videonauhoittaa asiointilanteensa. Kurssin jälkeen kävimme pyytämässä kirjalliset tutkimusluvut niiltä asiakaspalvelijoilta, jotka ovat mukana videonauhoituksissa. Tämän artikkelin aineisto on peräisin pääasiassa reflektointikeskusteluista, joissa älypuhelimissa olevien videoiden katsominen on yksi keskeinen toiminta. Videota katsotaan näissä keskusteluissa tavallisesti siinä vaiheessa, kun vuorovaikutustilanteen kulusta on ensin pääpiirteittäin raportoitu opiskelijakollegoille. Videon katselun ohella sitten ratkotaan vuorovaikutuksessa mahdollisesti esiintyneitä ongelmakohtia.

Aineisto tarjoaa oppimistoiminnan tutkimiseen erinomaisen mahdollisuuden, koska luokkahuoneessa käydyissä reflektointikeskusteluissa nousee esiin myös sellaisia opiskelijoiden kokemuksia ja havaintoja kielestä ja vuorovaikutuksesta, joista ei välttämättä näy selviä merkkejä heidän toiminnassaan itse asiointilanteessa. Tällainen pedagoginen malli myös antaa opiskelijoille paljon valtaa. Opettaja ei siinä määrittele pedagogista agenda, vaan se, mitä opiskelijat päättävät tehdä tai harjoitella luokan ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa ja mihin he niistä keskustellessaan kiinnittävät huomionsa, on täysin heidän itsensä päätettävissä. Opiskelijat siis otetaan mukaan oppimisprosessin suunnitteluun, minkä lisäksi käytetty pedagoginen malli kannustaa heitä löytämään omien oppimistavoitteidensa mukaisia kielen ja vuorovaikutuksen piirteitä opittavakseen.

Analysoimme aineistoamme multimodaalisen keskusteluanalyysin menetelmin (ks. esim. Stivers & Sidnell 2005; Mondada 2014). Vuorovaikutustilanteiden analysoiminen multimodaalisesta näkökulmasta tarkoittaa sitä, että analysoijan huomio kohdistuu kaikkiin niihin resursseihin, jotka ovat vuorovaikutuksen etenemisen kannalta olennaisia. Näitä ovat kielen lisäksi esimerkiksi prosodia, eleet, vartalon asennot, katse ja kaikki ne materiaalit ja esineet, joita osallistujat käyttävät. Olennainen on ajatus, että mikään

2 Ajallisesti suunnittelukeskusteluja on yhteensä 8 tuntia 43 minuuttia ja reflektointikeskusteluja 12 tuntia 21 minuuttia.

näistä resursseista ei ole lähtökohtaisesti toisia keskeisempi vaan jokaisen resurssin merkityksellisyys rakentuu aina tilanteisesti, osallistujien toiminnassa.

Jotta vuorovaikutusta voisi analysoida multimodaalisesta näkökulmasta, keskustelutilanteista tehtyjen litteraattien on oltava hyvin yksityiskohtaisia. On kuitenkin mahdotonta merkitä litteraatteihin näkyville aivan kaikkea osallistujien verbaalista ja kehollista toimintaa. Olemme käyttäneet tämän artikkelin litteraateissa keskustelunanalyttistä peruslitteraatiomerkistöä (ks. Seppänen 1997), jota olemme täydentäneet sekä puhelilitteraattirivin alapuolelle kirjoitetuilla kuvauksilla osallistujien kehollisesta toiminnasta että videonauhoitelta kaapatuilla still-kuvilla, joita on käsitelty niin, että osallistujat eivät ole tunnistettavissa (ks. LIITE 1). Kuvat olemme valinneet niin, että ne havainnollistaisivat analyysissa keskeistä kehollista toimintaa.

4 Älypuhelin oppimisen kohteiden tunnistamisessa ja käsittelyssä

Analyysoisuuudessa käsittelemme kahta esimerkkiä, jotka havainnollistavat yleisemminkin sitä, miten puhelinta aineistossamme käytetään osana kielenoppimistoimintaa. Molemmissa esimerkeissä älypuhelimessa olevasta asiointitilanteen videosta ryhdytään katsomaan erityisesti kohtaa, joka on noussut puheenaiheeksi äänessä olevan opiskelijan kertoessa vuorovaikutustilanteestaan. Molemmissa esimerkeissä tämä kohta liittyy tilanteissa mukana olleen asiakaspalvelijan puheeseen: siihen, mitä ja miten hän opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin vastaa. Aineistossamme videota asiointitilanteesta ei koskaan ryhdytä katsomaan ennen tilanteesta kertomista (vaikka opettajat joskus näin kehottavatkin tekemään). Sen sijaan videon katsominen näyttää edellyttävän jonkinlaista kehystämistä ja sen läpikäyntiä, mitä tilanteessa tapahtui.

Analyysoimme nostaa esiin havaintoja siitä, miten puhelimen käyttö ja videon katsominen vaikuttaa vuorovaikutuksen osallistumiskehikkoon (vrt. Brown ym. 2015). Puhelin on henkilökohtainen esine, ja oikeus sen käsittelyyn on ensisijaisesti sen omistajalla. Toisaalta puhelimen omistajan lisäksi pienryhmäkeskusteluissa on yleensä mukana myös hänen parinsa eli se henkilö, joka on ollut hänen mukanaan luokan ulkopuolisessa vuorovaikutustilanteessa ja usein toiminut sen kuvaajana. Näin ollen myös tämä toinen opiskelija tietää, mitä vuorovaikutustilanteessa tapahtui, ja tämän tiedon pohjalta myös hän pystyy jossain määrin ohjailemaan ja kommentoimaan videon katsomista.

4.1 ”Oikeesti”

Ensimmäisen esimerkin pienryhmäkeskustelussa on mukana kolme opiskelijaa, John, Mark ja Anne, sekä toinen kurssin opettajista. Keskustelun aiheena on Johnin asiointi-

tilanne yliopiston kahvilassa. Keskustelun on kuvannut Mark. Opiskelijoiden tehtävänä oli siis asioida jossakin yrityksessä ja kysyä asiakaspalvelijalta yksi tai kaksi ylimääräistä kysymystä varsinaisen asiointikeskustelun lisäksi. Näytämme ensin, miten Johnin asiointitilanne eteni, ja sitten analysoimme, miten John ensin luokkatilanteessa kertoo tilanteesta ja tällä kertomuksellaan kehystää videon katsomista. Videota katsottaessa fokukseen nousee asiointitilanteessa esitetty kysymys ja erityisesti myyjän reaktio siihen.

Asiointitilanteessa John ostaa kahvia ja kysyy useammankin kysymyksen. Hän tiedustelee esimerkiksi, mistä löytää kermaa kahviinsa. Asiointikeskustelun loppupuolella hän kuitenkin kysyy sen kysymyksen, josta hän sitten luokkahuoneen reflektointikeskustelussa pääasiassa kertoo. Tämä kysymys näkyy esimerkin 1 riveillä 27–28.

Esimerkki 1. Johnin kysymys.

- 24 AP: [kiitos (.) kuittia tarvitko (.) [ole [hyvä
[KATSOO JOHNIIN [OJENTAA KUITIN
- 25 John: [ääh
- 26 (.) ((John kumartuu lähemmäksi myyjää))
- 27 John: ää haluaisitko lähteä joskus öö (.)
- 28 [ulos (.) (mun kanssa)
- 29 AP: [(-)
- 30 (0.8) ((AP hymyilee)
- 31 AP: oikeesti? ((hymyilee))
- 32 John: oikeesti. (.) no [nähdään myöhemmin
[OTTAA ASKELEITA POISPÄIN KASSALTA,
HEILAUTTAA OIKEAA KÄTTÄÄN
- 33 AP: kiitos
- 34 John: kiitos

John siis pyytää kahvilan myyjää treffeille kanssaan. Myyjä reagoi kysymykseen tiedustelemalla, onko John toisissaan (r. 31). Samalla hän hymyilee hämmentyneesti. John vahvistaa olevansa tosissaan, mutta ei jää selvittämään mahdollisten treffien aikaa ja paikkaa, vaan kiirehtii pois tilanteesta (r. 32–34). Johnin kiirehtimisen voi nähdä vihjeeksi siitä, että hän ei täysin ymmärrä myyjän vuoroa. Myyjän reaktio yhdessä Johnin vahvistuksen kanssa aiheuttaa vuorovaikutukseen välisekvenssin (r. 31–32) (Schegloff 2007), joka viivyttaa myyjän varsinaista vastausta Johnin treffikutsuun. Kiirehtimisen lisäksi vuorovaikutuksessa ei kuitenkaan näy muita merkkejä ymmärtämisen ongelmista tai siitä, että John erityisesti käsittelisi mitään kielen tai vuorovaikutuksen piirrettä oppimisen kohteena. Tilanne etenee ja on nopeasti ohi.

Luokkahuoneessa John sitten kertoo asiointitilanteestaan. Tässä kerronnassa käy ilmi, että hän ei ole ymmärtänyt myyjän *oikeesti*-vuoron merkitystä. Merkitys on jäänyt epäselväksi myös Markille, joka kuvasi tilanteen. Esimerkki 2 on peräisin luokkahuoneen reflektointikeskustelusta, jossa John on Markin avustuksella kertomassa, miten kahvilan

myyjä hänen kysymykseensä reagoi. Myyjän puheen raportointi ei ole yksiselitteisen helppoa, ja sekä Mark että John toistelevat johtolauseetta *hän sano* ja *she said* monta kertaa (r. 28, 30, 32), ennen kuin John ryhtyy kehollisten keinojen avulla esittämään, mitä myyjä vastasi (tällaisesta aikaisemman puheen raportoinnista ks. Sidnell 2006; Lilja & Piirainen-Marsh 2015 ja arvioitavana) (r. 35–39).

Esimerkki 2. John ja Mark kertovat myyjän reaktiosta.

- 28 Mark: [eh: hän sano [(.) hän sano
[KATSOO JOHNIIIN [JOHN KATSOO MARKIIN
29 John: [mää
30 Mark: >she said<
31 John: joo hän sano (.) äm:
32 Mark: [£>sä et< sä et [tiedä£ häh heh
[OSOITTAO JOHNIA OIKEASSA KÄDESSÄ
OLEVALLA KYNÄLLÄ JA NOJAUTUU TÄTÄ KOHTI (KUVA 1)
[MOLEMMAT HYMYILEVÄT



Kuva 1.

- 33 John: [hän sano
34 Mark: eh heh [>(me)<
35 John: [hän sano [(.) öö tdö [td
[YLÄVARTALO JÄYKÄSSÄ
ASENNOSSA, NOSTAA KÄDET
PÖYDÄLTÄ (KUVA 2)



Kuva 2.

- 36 Anne: [mh eh heh h
 37 Mark: [£]jee [(.)] jeeh£
 38 Ope: [eh heh heh
 39 John: [eh eh eh
 40 Mark: [eh eh: [eh:
 [KOHOTTAA HARTIOITA, KOHOTTAA KULMAKARVOJA
 41 Anne: [eh heh heh
 42 (.)
 43 Anne: [ih heh heh
 44 John: [mhh. ööh (se oli) [↑oikka oi=
 [KATSOO MARKIIN, PYÖRITTÄÄ OIKEAA
 KÄTTÄ ILMASSA (Kuva 3)



Kuva 3.

- 45 Mark: [tjoo
 46 Mark: =oikeesti joo [>joo< yeah:
 47 John: [°oikka°
 48 Mark: hän sanoo (.) hän sanoi:n (.) >something< (.)
 49 mutta mä [ei ei me ymmärrä eh heh heh

Johnin kehollinen myyjän toiminnan ”näytteleminen” saa aikaan paljon naurua, jonka jälkeen Mark ja John kuitenkin yhteistyössä saavat toistettua myyjän vuoron (r. 44, 46). Heti tämän jälkeen he kuitenkin toteavat, että itse tilanteessa he eivät ymmärtäneet ilmausta (r. 48–49).

Vuorovaikutuksen jäsentymisen näkökulmasta olennaista on se, että esittämällä myyjän reaktiota John rakentaa kertomuksensa huippukohtaa, ja tämä esittäminen on omiaan herättämään osallistujissa huvitusta (ks. esim. Holt & Clift 2007; Prior 2015). Kun myyjän vuoro ja sen ymmärtäminen on näin nostettu koko kertomuksen keskiöön ja kaikkien osallistujien huomion kohteeksi, siitä puhumista ja sen käsittelyä on luonteva jatkaa. Vuorovaikutustilanne jatkuu rivin 49 jälkeen niin, että John kertoo vielä menneensä kaiken tämän jälkeen kysymään myyjältä englanniksi, oliko tämä vastannut kyllä vai ei. Myyjä on tässä keskustelussa Johnin raportoinnin mukaan vastannut treffikutsuun myönteisesti. Näin ollen reflektointikeskustelussa arvioidaan, että tilanne meni

kaiken kaikkiaan hyvin. Kun kertomus on näin saatu päätökseen, ryhtyvät osallistujat katsomaan Johnin puhelimesta olevaa videota asiointitilanteesta.

John on siis kertomuksellaan kehystänyt videon katselua ja onkin odotuksenmukaista, että videon katselun yhteydessä osallistujien kiinnostus kohdistuu nimenomaan myyjän reaktioon. Esimerkissä 3 näkyy, että heti kun myyjän vuoro kuuluu puhelimesta olevalta videolta, Mark toistaa sen, minkä jälkeen osallistujat ryhtyvät puhumaan tarkemmin tämän vuoron merkityksestä.

Esimerkki 3. Asiointitilannevideon katselu ja myyjän vuoron toistelu.

((Osallistujat katsovat videota))

- 01 John?: eh heh heh heh eh heh
 02 Myyjä videolla: oikeesti?
 03 John videolla: oikeesti.
 04 Mark: [oikeasti?

[KATSE OPETTAJAAN, OIKEA KÄMMEN AVOINNA(KUVA 4)



Kuva 4.

- 05 Ope: °mm°
 06 John: what is oikeesti right right is it=
 07 Ope: =eiku (.) oikeesti (.) f- for real
 08 Ope: [do you mean for real
 09 Mark: [aah
 10 John: [aah yeah
 11 Mark: >what then< what does she say
 12 (.)
 13 Ope: [I- I didn't hear
 14 John: [se on oikeasti
 15 Ope: joo oikeesti [is for real
 16 Mark: [like is for real
 17 Mark: [yeah
 18 Ope: [joo
 19 Mark: and then and then what ↑does she say

Kun Mark kuulee myyjän *oikeesti*-vuoron ja Johnin reaktion siihen, hän toistaa sanan nousevalla sävelkululla (r. 4, kuva 4). Samalla hän suuntaa katseensa opettajaan ja nostaa oikean kätensä vähän ylös pöydältä kämmen avoinna. Sanan toisto yhdessä tämän

kehollisen toiminnan kanssa viestii siitä, että Mark on etsimässä selitystä (r. 4). Ennen kuin opettaja ehtii vastata, John esittää oman arvauksensa siitä, mitä sana ehkä voisi merkitä (r. 6). Tämä Johnin vuoro osoittaa, että vaikka hän kertomuksessaan pystyikin summittaisesti toistamaan myyjän ilmauksen, hän ei kuitenkaan ole saanut selväksi sen merkitystä. Opettaja selittää *oikeesti*-partikkelin merkitystä englanninkielisten käännösten avulla (r. 7–8), minkä jälkeen sanaa ja sen merkitystä vielä toistellaan (r. 14–16).

Tämä esimerkki havainnollistaa älypuhelimien käyttöä osana kielenoppimistointimintaa sekä sitä, millainen rooli puhelimelle rakentuu oppimistoiminnan jäsentäjänä. Esimerkistä näkyy, että asiointitilannetta koskeva kertomus on ensisijainen. John rakentaa kertomuksensa niin, että se elementti, joka oli asiointitilanteessa olennainen (eli myyjän reaktio hänen kysymykseensä) nousee kertomuksessa keskeiseen asemaan ja huomion kohteeksi. Näin kertomus kehystää videon katselua ja videota katsottaessa osallistujien huomio kiinnittyy juuri tähän kertomuksessa esiin nostettuun elementtiin. *Oikeesti*-partikkeli on ilmaus, joka saa täsmällisen merkityksensä suhteessa siihen keskustelun toimintakontekstiin, jossa sitä käytetään. Videon avulla opiskelijat voivat siis tässä suuntautua oppimaan tätä yhtä leksikaalista elementtiä, mutta olennaista on se, että he samalla saavat tietoa tuon ilmauksen yhdestä tyypillisestä käyttökontekstista sekä niistä merkityksistä, joita ilmaukseen ja sen käyttöön juuri tässä kontekstissa liittyy. Kyse ei siis ole yhden sanan oppimisesta vaan laajemmin myös erilaisten partikkeleiden vuorovaikutuksellisesta käytöstä ja vuorovaikutuksen vastausvuorojen rakentumisesta. Näitä laajempia teemoja käsiteltiin tämän pienryhmäkeskustelun jälkeen myös koko opiskeluryhmän yhteisessä keskustelussa.

4.2 "Ei maksa"

Myös toinen keskustelukatkelma on peräisin Markin, Johnin ja Annen keskustelusta, mutta nyt ryhmään on liittynyt kaksi opiskelijaa lisää (Claire ja Jill). Mark kertoo omassa asiointitilanteessaan tapahtuneesta yllättävästä episodista: hän ei kahvia tilatessaan tiennyt, pitikö kahvista maksaa vai saisiko sen kenties ilmaiseksi, koska hän oli samalla suorittamassa suomen kurssiin liittyvä tehtävää. Ennen esimerkkiä 4 John on tuonut esiin oman tulkintansa: hän ajatteli, että kahvi olisi ilmaista ja hämmentyi tilanteessa siitä, että Mark kuitenkin maksoi kahvista. Esimerkin 4 riveillä 12–15 Mark referoi myyjän puhetta.

Esimerkki 4. Mark kertoo myyjän vastauksesta.

- 12 Mark: mutta mutta han (0.4) han sanoi han (.)
 13 this girl, like the first one, (0.3)
 14 han sanoi (0.8) ma ei maksa: (0.3)
 15 [I think, like she said ei
 [OSOITTAA PUHELINTA JA SITTEN KOSKETTAA SITÄ, NYÖKKÄÄ
 16 and then she say maksa (.) like pay.
 17 John: yeah [but it can also be (.) ei maksa.
 [MARK KOSKEE PUHELINTA
 18 Mark: [me-
 19 Mark: ye:ah
 20 Ope: niin mut se voi olla ei maksa, (1.7) [doesn't cost
 [VAAKASUORA LIIKE
 KÄDELLÄ
 21 John: ye[ah
 22 Mark: [yeah l- ee;
 [SIIRTÄÄ KATSEEN PUHELIMEEN, NOJAUTUU PUHELIMEN SUUNTAAN,
 KOSKETTAA PUHELINTA
 23 John: but the punctuation:
 24 (0.4)
 25 Ope: nii-
 26 (1.4) ((Mark käsittelee puhelintaan))
 27 Mark: [mmmm hmm mm[mm ((hyräilee))
 [KÄSITTELEE PUHELINTA

Myyjän puhetta referoidessaan Mark erittelee, että puheessa esiintyi ensin kieltoverbi *ei* ja sitten *maksaa*-verbi, jonka hän kääntää englannin *pay*-verbiksi (r. 15–16). Hän on siis käsittänyt myyjän sanovan, että kahvista ei tarvitse suorittaa maksua. Mark suuntaa puheensa Johnille, mutta kohdistaa huomionsa samalla myös puhelimeen (r. 15). Osoittava ele, joka muuttuu puhelimen koskettamiseksi, nostaa puhelimelle tallennetun videon merkitykselliseksi.

Sekä John että opettaja tarjoavat seuraavaksi oman käsityksensä tilanteesta. Ensin John (r. 17) ehdottaa *yeah but*-partikkeliketjulla alkavassa vuorossaan vaihtoehtoista tulkintaa, jonka mukaan myyjän vastaus olisi koostunut yhdestä prosodisesta yksiköstä (ei maksa) Johnin ehdottaman tulkinnan sijaan. Myös opettaja rakentaa oman vuoronsa vaihtoehtoiseksi näille tulkinnoille: hän aloittaa vuoronsa *niin mut*-partikkeliketjulla (r. 20) ja esittää *maksaa*-verbin käännöksenä *cost*-verbin, joka käsitteellistää tilanteen eri tavalla kuin *pay*-verbiä käytettäessä: kyse on siitä, että kahvi ei maksa – ei siitä, pitääkö kahvia ostavan henkilön maksaa vai ei.

Samalla kun John ja opettaja jatkavat ongelman selvittelyä, Mark vetäytyy keskustelusta ja kohdistaa huomion puhelimeensa (r. 22–27). Hän hyräilee ja alkaa etsiä videolta ongelmallista kohtaa (r. 27). Löydettyään sen hän käynnistää videon ja asettaa puhelimen pöydälle siten että video on koko ryhmän katsottavissa (vaikka kaikki eivät

näe sitä oikein päin) (ks. esimerkin 5 r. 31 ja kuva 5). Näin videosta tulee tilanteessa yhteinen huomion kohde ja vuorovaikutuksen keskipiste. Samoin kuin esimerkissä 1 myös tässä kerronta on kehystänyt videon katsomista ja on odotuksenmukaista, että videota katsottaessa osallistujien huomio kiinnittyy ennen kaikkea siihen myyjän vastaukseen, joka on ollut kerronnassa huomion kohteena.

Esimerkki 5. Myyjän vastauksen kuuntelu ja toistelu.

31 MARK LAITTAU PUEHELIMEN PÖDÄLLE JA
NOJAUTUU SITÄ KOHTI (KUVA 5)



Kuva 5.

32 (.)
33 Myyjä puhelimen videolla: *okei maksaa?*
34 John: ei [maksaa?
[ELEHTII PUEHELINTA KOHDEN
35 Mark: [↑ei maksaa.
[SUORISTAA ISTUMA-ASENTONSA, KÄÄNTÄÄ KATSEEN OPETTAJAAN
36 Myyjä puhelimen videolla: *opiskelija?*
37 John: si?
38 (0.5)
39 John: put it a little bit back
40 (0.7) ((Mark kurottautuu puhelinta kohden))
41 Claire: ei maksaa >maybe<
42 Mark: we- [we'll see when she goes [back, (.)
[VIDEO LOPPUU JA ALKAA UDELLEEN
43 Ope: [uh::
44 se oli ehkä ei, (0.3) maksaa:
45 (0.3)
46 Jill: aah

Heti kun kerronnan fokuksessa ollut myyjän puheenvuoro kuuluu videolta, sekä John että Mark toistavat sen (r. 34–35). Heidän lisäksi puheenvuoron toistavat myös Claire (r. 41) ja opettaja (r. 43–44), mutta molempien toisto on merkitty epävarmaksi *ehkä*-sanan avulla (Clairella englanniksi ja opettajalla suomeksi). Vuoron merkitys ei siis

edelleenkin ole täysin selvä. Opiskelijat näyttävät kuitenkin olevan motivoituneita selvittämään ongelmaksi nostetun ilmauksen merkitystä ja älypuhelimessa oleva video tarjoaa tähän sopivan mahdollisuuden, koska sitä voi kuunnella yhä uudelleen. Videolta näkyy miten Mark tilaa kahvin ja sen jälkeen kysyy leveästi hymyillen: *eihän se maksa mitään koska mä tulen suomen kurssilta?* (esimerkki 6, r. 58).

Esimerkki 6. Videota katsotaan toisen kerran

- 58 *Mark videolla: eihän se maksa mitään koska mä tulen suomen kurssilta?*
 59 Mark: [eh hahhah
 [OSOITTA APUHELINTA
 60 Ope: [hh hehh hehh
 61 John: [ha ha hahhh
 62 John: I go and ask hh hh hh
 63 (video jatkuu noin 5 s.)
 64 Myyjä videolla: *okei maksaa?*
 65 Ope: [okei maksa
 [KOHOTTA A KATSETTAAN, KÄÄNTYY VÄHÄN MARKIN SUUNTAAN,
 MARK NYÖKKÄÄ (kuva 6)



Kuva 6

- 66 Mark: yea, (.) okei
 67 Ope: joo [okei maksaa ni,
 68 Mark: [ah:
 69 Claire: [so what's that mean, pay?
 70 John: [yeah
 71 Ope: [joo
 72 Mark: okay pay [heh heh heh
 73 Ope: [hhh hhh
 74 Mark: [oh I thought it was ei maksaa
 75 Ope: tai sit or [then it was ei, maksaa
 76 Mark: [or ei, maksaa
 77 Ope: so no, it does cost
 78 John: okay
 79 (2.4)
 80 Claire: o:kei

Myyjä ei heti vastaa Markin kysymykseen, vaan katsoo Markia hämmentyneesti hymyillen. Videon katselun yhteydessä John sanoittaa myyjän toimintaa (r. 62): myyjä menee siis kysymään asiaa takahuoneesta. Palattuaan tiskille myyjä nyökkää ja sanoo *okei maksaa* (r. 64). Kun tämä vuoro kuuluu uudelleen videolta, opettaja toistaa sen uudelleen kahteen otteeseen (r. 65, 67). Nyt hänen toistonsa on täsmällisempi ja nostaa esiin sen, että toistetussa ilmauksessa ei ole käytetty kieltoverbiä, vaan se alkaa *okei*-dialogipartikkelilla, jota seuraa *maksaa*-verbi (maksaa). Tämä toisto johtaa vastauksen merkityksestä neuvotteluun, johon osallistuvat niin Mark (r. 72, 74, 76), John (r. 70, 78), Claire (r. 69, 80) kuin opettajakin (r. 75, 77). Kiinnostavasti tässä neuvottelussa on edelleen kieltoverbi mukana, vaikka toistetussa ilmauksessa sitä ei enää ollut. Opettaja kuitenkin analysoi vastauksen kahdeksi prosodiseksi yksiköksi, jolloin toistetun vastauksen ensimmäinen osa eli kieltoverbi on reaktio Markin kysymykseen ja siis kieltää siinä esitetyn oletuksen siitä, että kahvista ei tarvitsisi maksaa. Toinen osa taas on *maksaa*-verbi.

Esimerkin tapaus on monella tapaa hyvin samankaltainen kuin aikaisempi *oikeesti*-tapaus. Molemmissa tapauksissa itse asiointitilanne sujui melko vaivattomasti. Vaikka tässäkin reflektiokeskustelu osoittaa, että myyjän vastauksen tarkka merkitys on jäänyt Markille epäselväksi, hän osaa tilanteessa kuitenkin toimia täysin odotuksenmukaisesti myyjän vastauksen edellyttämällä tavalla eli maksaa kahvinsa. Videotallenne kuitenkin mahdollistaa sen, että tähän joka tapauksessa ongelmalliseksi jääneeseen vastaukseen voidaan palata ja sitä voidaan analysoida luokassa yhdessä opiskelijakollegoiden ja opettajan avustuksella.

5 Lopuksi

Olemme tässä artikkelissa käsitelleet kahden esimerkkikatkelman avulla sitä, miten älypuhelimet ja niissä olevat nauhoitteet opiskelijoiden omista vuorovaikutustilanteista luokan ulkopuolella jäsentävät luokassa käytyjen pienryhmäkeskustelujen oppimistoimintaa. Aineistossamme älypuhelimien käyttöä ja siinä olevan videotallenteen katsomista kehystetään tavallisesti kerronnalla. Kerronnallaan opiskelijat ohjaavat videon katsomista, sillä kerronta nostaa yleensä huomion kohteeksi jonkun tietyn kieleen tai vuorovaikutukseen liittyvän ilmiön – tässä käsitellyissä esimerkeissä myyjän vastauksen – johon videon katselu keskittyy. Kun videota tämän jälkeen katsotaan, huomion kohteena olevaa ilmausta ryhdytään usein toistelemaan, kun se kuullaan videolta. Toistaminen on kielen oppimisessa keskeistä (ks. esim. Suni 2008). Analyysimme osoittaa, millaisia tarkempia funktioita toistolla on aineistomme tapauksissa: *oikeesti*-esimerkissä John ja Mark osoittavat toistamisen avulla, että haetun ilmauksen muoto on nyt hahmottu-

nut heille. *Ei maksa* -esimerkissä taas toistamisen kautta päästään keskustelemaan ilmauksen täsmällisestä merkityksestä ja muodosta.

Oppimisen kohde rakentuu siis näissä keskusteluissa sekä kerronnan että videon katsomisen kautta. Olennainen havainto on kuitenkin se, että oppimisen kohteen yksityiskohtainen tunnistaminen ja siihen fokuoiminen mahdollistuu nimenomaan videon avulla, koska videota voi katsella ja kuunnella toistuvasti. Video siis tukee yksityiskohtaisiin kielen ja vuorovaikutuksen piirteisiin keskittymistä, niiden tunnistamista ja mieleen palauttamista sekä niistä keskustelemista. Näiden havaintojen pohjalta voi väittää, että osana tämänkaltaista pedagogista mallia älypuhelin tukee oppimista ja tekee oppimistoiminnasta mielekästä.

Pedagogisessa mielessä tärkeä havainto on myös se, että omasta vuorovaikutustilanteesta tehty videotallenne mahdollistaa luokkahuoneen ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden tuomisen luokkahuoneeseen sekä tarjoaa autenttista oppimismateriaalia, josta on mahdollista tehdä havaintoja kielenkäytöstä kontekstissaan. Tällä tavalla kuilu luokassa käytetyn kielen ja luokkahuoneen ulkopuolisen kielimaailman välillä kapeenee. Älypuhelimien käyttö ja erilaisten videoiden tekeminen on erityisesti nuoremmille opiskelijoille osa jokapäiväistä elämää ja luonteva osa oppimista. Aineistoesimerkeistä näkyy myös se, että opiskelijat ovat innostuneita tehtävästä ja se herättää heissä huvittuneisuutta. Tehtävä luo siis tilaisuuksia ilmaista myönteistä affektia, minkä voi myös ajatella olevan oppimista edesauttava seikka.

On selvää, että kielenopiskelun organisoiminen tähän tapaan muuttaa myös opettajan roolia. Opettajan on oltava valmis toimimaan luokkahuoneessa opiskelijoiden esiin nostamien oppimisprojektien tukemiseksi. Hän ei siis ole ainoana vastuussa siitä, millaiset asiat nousevat käsiteltäviksi vaan oppimisen kohteet määräytyvät opiskelijoiden kokemusten ja kiinnostusten mukaan. Opettajan on luotettava omaan asiantuntemukseensa ja pidettävä tämänkaltaista oppimista mielekkäänä.

Aineistomme pohjana olevien pedagogisten kokeilujen yksi idea on myös se, että niiden pedagogiset käytänteet olisivat helposti sovellettavissa myös omatoimiseen opiskeluun. Omaehtoiselle oppimiselle voisi olla hyödyksi, jos opiskelijat jatkaisivat oman vuorovaikutustilanteidensa nauhoittamista ja niiden itsenäistä analysointia myös jatkossa. Tällaisen itseopiskelun seuraaminen olisi mielekästä myös tutkimuksen näkökulmasta ja antaisi lisää tietoa siitä, millaisia oppimissuunnitelmia opiskelijoille rakentuu ja miten he näitä toteuttavat arkipäivän erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin osallistuessaan.

Kirjallisuus

- Atkinson, D. (toim.) 2011. *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge.
- Brouwer, C. 2003. Word searches in NNS-NS interaction: opportunities for language learning? *The Modern Language Journal*, 87 (4), 534–545. DOI: 10.1111/1540-4781.00206.
- Brouwer, C. & J. Wagner 2004. Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 30–47. DOI: 10.1558/japl.v1.i1.29.
- Brown, B., M. McGregor & E. Laurier 2013. iPhone in vivo: video analysis of mobile device use. *Proceedings of CHI '13, Paris, France, ACM Press*, 1031–1040. DOI: 10.1145/2470654.2466132.
- Brown, B., M. McGregor & D. McMillan 2014. 100 days of iPhone use: understanding the details of mobile device use. *Proceedings of Mobile HCI 2014*, 2335–2340. DOI: 10.1145/2628363.2628377.
- Brown, B., M. McGregor & D. McMillan 2015. Searchable objects: search in everyday conversation. *Proceedings of CSCW 2015*, 508–517. DOI: 10.1145/2675133.2675206.
- Burston, J. 2015. Twenty years of MALL project implementation: a meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27 (1), 4–20. DOI: 10.1017/S0958344014000159.
- Cadierno, T. & S. W. Eskildsen 2015. *Usage-based perspectives on L2 learning*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Clark, B. & K. Lindeman (toim.) 2011. *Språkskap. Swedish as a social language*. Stockholm: Folkuniversitetet & Interactive Institute.
- Duff, P. A. & S. Talmy 2011. Language socialization approaches to second language acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge, 95–116.
- Dufva, H., M. Aro & M. Suni 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola & M.-L. Varila (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 6*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 20–31. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/46278/12361>.
- Eskildsen, S. W. & G. Theodorsdottir 2015. Constructing L2 learning spaces: ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics*. DOI: 10.1093/applin/amv010.
- Eskildsen, S. W. & J. Wagner 2013. Recurring and shared gestures in the L2 classroom: resources for teaching and learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 139–161. DOI: 10.1515/eujal-2013-0007.
- Eskildsen, S. W., & J. Wagner 2015. Embodied L2 construction learning. *Language Learning*, 65 (2), 419–448. DOI: 10.1111/lang.12106.
- Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285–300. DOI: 10.2307/329302.
- Firth, A. & J. Wagner 2007. Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91 (5), 800–819. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x.
- Gardner, R. & J. Wagner 2004. *Second language conversations*. London: Continuum.
- Haddington, P. & M. Rauniomaa 2011. Technologies, multitasking and driving: attending to and preparing for a mobile phone conversation in a car. *Human Communication Research*, 37 (2), 223–254. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2010.01400.x.
- Hellermann, J. 2008. *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Hellermann, J. & S. Thorne 2015. Sociocultural approaches to expert–novice relationships in second language interaction. Teoksessa N. Markee (toim.) *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: John Wiley & Sons, 281–297.
- Holt, E. & R. Clift (toim.) 2007. *Reporting talk: reported speech in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- In the Wild = Language Learning in the Wild. <http://languagelearninginthewild.com/>.
- Jalkanen, J. & P. Taalas 2015. Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielenoppimisen virtaukset – Flows of language learning*. AFinLAn vuosikirja 2015. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 172–186. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk/article/view/49416>.
- Jakonen, T. 2014. *Knowing matters: how students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. Jyväskylä Studies in Humanities 235. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5934-0>.
- Kasper, G. & J. Wagner 2011. Conversation analysis as an approach to second language acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.) *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge, 117–142.
- Knutson, S. 2003. Experiential learning in second-language classrooms. *TESL Canada journal / Revue TESL du Canada*, 20 (2), 52–64.
- Kress, G. & N. Pachler 2007. Thinking about the ‘m’ in m-learning. Teoksessa N. Pachler (toim.) *Mobile learning – Towards a research agenda*. London: The WLE Center, Institute of Education, 6–32.
- Kukulska-Hulme, A. 2009. Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21 (2), 157–165. DOI: 10.1017/S0958344009000202.
- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. 2008. An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20 (3), 271–289. DOI: 10.1017/S0958344008000335.
- Kurhila, S. 2006. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen: toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4116-1>.
- Lilja, N. 2014. Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98–116. DOI: 10.1016/j.pragma.2014.07.011.
- Lilja, N., J. Eloranta, A. Piirainen-Marsh & J. Saario 2014. Oppija arjen sankarina – Luokasta arjen vuorovaikutustilanteisiin ja takaisin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, huhtikuu 2014. <http://www.kieliverkosto.fi/article/oppija-arjen-sankarina-luokasta-arjen-vuorovaikutustilanteisiin-ja-takaisin>.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2015. Telling about learning experiences: reported speech and re-enactments. Esitelmä International Pragmatics Associationin konferenssissa Antwerpenissä. Heinäkuu 2015.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh arvioitavana: *Re-enactments in L2 storytelling: connecting the language classroom and the wild*.
- Majlesi, A. R. 2014. Finger dialogue. The embodied accomplishment of learnables in instructing grammar on a worksheet. *Journal of Pragmatics*, 64, 35–51. DOI: 10.1016/j.pragma.2014.01.003.
- Majlesi, A. R. & M. Broth 2012. Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1 (3–4), 193–207. DOI: 10.1016/j.lcsi.2012.08.004.

- Markee, N. 2008. Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29 (3), 404–427. DOI: 10.1093/applin/amm052.
- Mondada, L. 2014. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. DOI: 10.1016/j.pragma.2014.04.004.
- Pegrum, M. 2014. *Mobile learning. Language, literacy and cultures*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pekarek Doehler, S. & E. Berger 2015. The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. Teoksessa T. Cadierno & S. W. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: de Gruyter Mouton, 233–268.
- Piirainen-Marsh, A. & L. Tainio 2009. Collaborative game-play as a site for participation and situated learning of second language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (2), 167–183. DOI: 10.1080/00313830902757584.
- Piirainen-Marsh, A. & L. Tainio 2014. Asymmetries of knowledge and epistemic change in social gaming interaction. *The Modern Language Journal*, 98 (4), 1022–1038. DOI:10.1111/modl.12153.
- Prior, M. 2015. Introduction: represented talk across activities and languages. *Text and Talk*, 35 (6), 695–705. DOI 10.1515/text-2015-0026.
- Raudaskoski, S. 2009. *Tool and machine. The affordances of the mobile phone*. Acta Universitatis Tamperensis 1441. Tampere: Tampere University Press.
- Rauniomaa, M. & P. Haddington 2012. Driven by a social and interactional routine: responding to a mobile phone summons in a car. *International Journal of Cyber Behaviour, Psychology and Learning*, 2 (3), 39–58. DOI: 10.4018/ijcbpl.2012070104.
- Ros i Solé, C., J. Calic & D. Neijmann 2010. A social and self-reflective approach to MALL. *ReCALL*, 22 (1), 39–52. DOI: 10.1017/S0958344009990188.
- Schegloff, E. 2007. *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P., S. Walsh & C. Jenks 2010. *Conceptualising “learning” in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seppänen, E.-L. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Sidnell, J. 2006. Coordinating gesture, talk, and gaze in reenactments. *Research on language and social interaction*, 39 (4), 377–409. DOI: 10.1207/s15327973rlsi3904_2.
- Stivers, T. & J. Sidnell 2005. Introduction: Multi-modal interaction. *Semiotica*, 156 (1/4), 1–20. DOI: 10.1515/semi.2005.2005.156.1.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>.
- Theodorsdottir, G. 2011. Second language interaction for business and learning. Teoksessa J. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek-Doehler (toim.) *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters, 93–116.
- Thorne, S. 2012. Language learning, ecological validity and innovation under conditions of superdiversity. *Balterra Learning and Teaching Language and Literature*, 6 (2), 1–27. <http://archives.pdx.edu/ds/psu/9753>.
- van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston, MA: Kluwer Academic.
- Wagner, J. 2015. Designing for language learning in the Wild: creating social infrastructures for second language learning. Teoksessa T. Cadierno & S. W. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: de Gruyter Mouton, 75–102.

LIITE 1.

Litterointimerkit

1. 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 (alleviivaus) painotus
2. Päälekkäisyydet ja tauot
 - [päällekkäispuhunnan alku, myös kehollisen toiminnan alku on ilmoitettu tällä merkillä puherivin alla
 -] päällekkäispuhunnan loppu
 - (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
 - (0.4) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
 - = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
3. Puhenoisuus ja äänen voimakkuus
 - >joo< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
 - <joo> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
 - e:i (kaksoispisteet) äänteen venytys
 - °joo° (astemerkit) ympäristöä vaimempaa puhetta
 - JOO (kapiteelit) äänen voimistaminen
4. Hengitys
 - .hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1 sekuntia
 - hhh uloshengitys
 - .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen
5. 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
6. 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))