

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

• Laura Eilola, Tampereen yliopisto

Kirjoittajan yhteystiedot: Laura Eilola, laura.eilola@tuni.fi

Tässä artikkelissa tarkastelen multimodaalisen keskusteluanalyysin keinoin aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden osallistumisen keinojen kehittymistä luokkahuonevuorovaikutuksessa kahdeksan kuukauden aikana. Aluksi kartoitan kolmen fokusopiskelijan osallistumiskeinojen kokonaiskuvan kahdessa eri aikapisteessä. Videoaineistosta hahmottuu kaksi erilaista oppijaprofiilia: aktivoituja ja alkujaankin aktiivinen osallistuja. Tämän jälkeen tarkennan analyysin näiden oppijaprofiilien edustajien kirjoitusaktiiviteetteihin liittyvien avunpyyntöjen kehittymisen tarkasteluun. Näytän, että avun pyytäminen opettajalta muotoutuu ajan mittaan aktivoitujalla rutiininomaiseksi osallistumisen keinoksi luokkahuonevuorovaikutuksessa. Jo alkujaan aktiivinen osallistuja kehittyi etenkin kyvyssään toimia ymmärrettävästi avunpyyntösekvenssin edetessä. Tulosten pohjalta esitän, että toisen kielen oppimista koskevassa pitkittäistutkimuksessa on tarkoituksenmukaista käyttää analyttisenä yksikkönä sekvenssiä yksittäisten kielellisten ilmausten, vuorojen tai sosiaalisten toimintojen lisäksi. Multimodaalisen analyysin vahvuus vuorovaikutuskompetenssin kehittymisen tarkastelussa on, että se huomioi myös kehollisten keinojen ja tilanteiden sekventiaalisen etenemisen kokonaisvaltaisemmin.

**Avainsanat:** aikuiset toisen kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opiskelijat, avunpyynnöt, multimodaalinen keskusteluanalyysi, suomi toisena kielenä, vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen

## 1 JOHDANTO

Tässä artikkelissa tarkastelen multimodaalisen keskusteluanalyysin (Harjunpää, Mondada & Svinhufvud 2019) keinoin aikuisten suomen kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoiden osallistumisen keinojen kehittymistä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Osallistumista voidaan luokkahuonekontekstissa määritellä monella tavalla (ks. esim. Koole, 2007). Tässä hyödynän erityisesti näkökulmaa, jossa osallistumista tarkastellaan opiskelijoiden sosiaalisten toimintojen suhteutumisenä meneillään olevaan vuorovaikutukselliseen ja pedagogiseen toimintaan (Jacknick 2021, s. 51). Sosiaalisilla toiminnoilla tarkoitetaan esimerkiksi kysymistä, kertomista,

pyytämistä, tarjoamista ja kutsumista, ja keskusteluanalyttisestä näkökulmasta on kiinnostavaa, miten tällaiset toiminnot saadaan aikaiseksi (Sidnell, 2013, s. 78–79). Nämä toiminnot voidaan pelkistetysti tuottaa esimerkiksi yksittäisillä silmän liikkeillä, hymyillä tai ei-leksikaalisilla äännähdyksillä. Oleellista on, että toiminta on sosiaalista eli vähintään yksi toinen osallistuja suuntautuu siihen. (Pallotti, 2001, s. 328.)

Tavoitteenani on esittää yleiskuva tyypillisimpien osallistumisen keinojen kehittymisestä. Aluksi kartoitan kolmen opiskelijan osallistumisen keinovalikoiman sekä tarkastelujakson ensimmäisessä että jälkimmäisessä aikapisteessä. Tämän jälkeen keskityn opettajalle kohdistettuihin avunpyyntöihin, jotka tapahtuvat kirjoitus-

aktiiviteetin tai muun kynän ja paperin käyttöä edellyttävän toiminnan yhteydessä. Avunpyyntö voidaan määritellä toisen toimintaa kontrolloivaksi toiminnoksi, jossa oleellista on pyrkimys saada toinen auttamaan itseä (ks. Rouhikoski, 2021, s. 40–41, 60–61). Avunpyynnössä opiskelijalla on yleensä jokin ehdotus siitä, mikä voisi olla tilanteessa sopiva ratkaisu ja hän pyytää tähän vahvistusta (Jakonen, 2014, s. 84). Aineistosani avunpyynnöt liittyvät johonkin meneillään olevaan konkreettiseen kirjalliseen tehtävään, eivätkä esimerkiksi pelkästään luokkahuoneen julkiseen keskusteluun. Lisäksi avunpyynnössä vastaanottaja tuottaa (myös) jonkin muun responsin kuin vastauksen, esimerkiksi alkaa ohjeistaa, selittää tai esittää apukysymyksiä.

Tutkimukseni perustuu pitkittäiseen videoaineistoon, jonka olen kerännyt videoetnografisesti kahdeksan kuukauden ajalta kahdesta aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutusta järjestävästä oppilaitoksesta. Olen valinnut analyysini fokukseen kolme opiskelijaa, Saeedin, Ibrahimin ja Karimin, koska he kaikki osallistuivat säännöllisesti opetukseen niin aineistonkeruun alku- kuin loppuvaiheessakin ja heidän erilaiset oppijaprofilinsa muodostavat kiinnostavan vertailuasetelman. Olen rajannut tämän artikkelin aineistoksi viisi tuntia videonauhoitettua luokkahuonevuorovaikutusta kultakin fokusopiskelijalta laajemman pitkittäisaineiston alku- ja loppupuolelta.

Artikkelin fokusvalinta on aineistoperusteinen: avunpyyntöjen kehittyminen on tarkemman analyysini kohteena, koska tavat pyytää apua muuttuvat kaikilla fokusopiskelijoillani ajan kuluessa. Fokus motivoituu myös institutionaalisesti. Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa suomeksi kirjoittamiseen käytetään paljon aikaa, ja kirjoitustaitojen kehittyminen on myös kaikissa tällaisen koulutuksen järjestämistä määrittävässä asiakirjoissa merkitty yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi (ks. Opetushallitus, 2012, 2017, 2018). Oppimisen kannalta opiskelijoiden avunpyynnöt ovat oleellisia, sillä opiskelijoiden aloitteiden nähdään tukevan oppimista: aloitteellisuus osoittaa opiskelijan osallistumista, aktiivista oman oppimisensa ohjaamista ja toimijuutta itselle hyödylliseen suuntaan (Garton, 2012; Waring, 2011). Tiedetään, että luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevat opis-

kelijat tekevät korkeakoulutettuja vähemmän aloitteita ja avunpyyntöjä luokkahuoneen vertaiskeskusteluissa (Ramírez-Esparza, Harris, Hellermann, Richard, Kuhl & Reder, 2012). Avunpyyntöseksensseistä ei kuitenkaan ole toistaiseksi pitkittäistä tutkimusta.

Pyrin näyttämään, miten fokusopiskelijoiden osallistumisen keinot kehittyvät. Havainnollistan, miten kolmen S2-lukutaito-opiskelijan sosiaalisten toimintojen määrä, tyyppivalikoima ja toimintojen välitön sekventiaalinen ympäristö kehittyvät luokkahuonevuorovaikutuksessa ajan kuluessa. Tämän jälkeen keskityn analysoimaan kultakin fokusopiskelijalta erityisesti yhtä toimintotyyppiä eli avunpyyntöä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Millaista muutosta fokusopiskelijoiden osallistumisen keinoissa tapahtuu määrällisesti ja laadullisesti kahden aikapisteen välillä?
- Miten erityisesti avunpyynnöt kehittyvät luokkahuonevuorovaikutuksessa kahden aikapisteen välillä?

## 2 TAUSTA

### 2.1 Osallistuminen luokkahuoneessa

Vuorovaikutuskompetenssi (engl. *interactional competence*) on kykyä osallistua sosiaaliseen toimintaan kulloisessakin tilanteessa tarkoituksenmukaisella tavalla (ks. Pekarek Doehler, 2019, s. 30). Toisen kielen oppimisen kontekstissa vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen tarkoittaa ennen kaikkea kompetenssin ”uudelleenkalibrointia”: se ei siis ole esimerkiksi ensikielen kompetenssin siirtämistä toiselle kielelle vaan sitä, että oppii sopivat tavat toimia vaihtelevissa tilanteissa uudella kielellä (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015). Vaikka tästä näkökulmasta tarkasteltuna kielenoppiminen nähdäänkin tilanteisena toimintana, yhdessä tilanteessa käytettyjä ja opittuja strategioita voidaan soveltavaa myös muihin tilanteisiin (ks. esim. Hellermann, 2007).

Tässä artikkelissa tarkastelen luku- ja kirjoit-

tustaitoon tukea tarvitsevien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen oppimista tilanteisena vuorovaikutustoimintana (ks. esim. Hellermann, Eskildsen, Pekarek Doehler & Piirainen-Marsh toim., 2019). Kaiken kaikkiaan vähäisessä aikaisemmassa aikuisten luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoiden vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä tarkastelevassa tutkimuksessa on osoitettu, että yksilön vuorovaikutuskompetenssi voi kehittyä, vaikka kielitaitotestien perusteella edistystä esimerkiksi kielen rakenteiden osaamisessa ei näyttäisi tapahtuvan (Hellermann, 2018; Hellermann & Harris, 2015). Hellermann ja Harris (2015) ovat kiinalaista englanninopiskelijaa tarkastelevassa tapaustutkimuksessaan havainneet, että opiskelija oppi tarkasteltavana ajanjaksona tärkeitä opiskelutaitoja, esimerkiksi käsittelemään opettajan kysymyksiä pedagogisina kysymyksinä, joihin opettajalla on jo olemassa vastaus. Hellermann (2018) on myös analysoinut saman opiskelijan toimintaa samanlaisessa parityöskentelyssä ja näyttänyt, kuinka opiskelija oppii tekstitapahtuman konseptin ja kehittää käytänteitään osallistua niihin tarkoituksenmukaisesti. Yhteisten kielellisten resurssien ollessa vähäiset fokusopiskelija turvautuu kehollisiin ja materiaaliisiin resursseihin saavuttaakseen yhteisymmärryksen vertaisopiskelijoidensa kanssa. Hän esimerkiksi muotoilee sosiaaliset toimintonsa osoittaviksi eleiksi oppikirjaa kohti. (Hellermann, 2018.)

Jacknick (2021) on esittänyt mallin opiskelijoiden luokahuonetoiminnan analysoimiseksi. Siinä hän tarkastelee opiskelijoiden toimintaa luokassa sekä osallistumisen (engl. *participation*) että sitoutumisen (engl. *engagement*) näkökulmasta. Osallistuminen liittyy pedagogiseen samanlinjaisuuteen ja sitoutuneisuus vuorovaikutuksen samanlinjaisuuteen. Osallistuminen viittaa kaikkien opiskelijoiden multimodaaliseen toimintaan ja sitoutuneisuus tiiviiseen vuorovaikutuksen monitorointiin, joka näkyy täsmällisenä multimodaalisten resurssien ajallisena ja sekventiaalisena käyttönä. Tämän perusteella opiskelijoiden toiminta luokahuoneessa voidaan jakaa nelikenttään, jonka kategoriat ovat tilanteisesti alati muuttuvia. (Jacknick, 2021, s. 1, 9–10.) Ensimmäinen kategoria on *sitoutunut osallistuminen* (engl. *engaged participation*), joka viittaa tarkoituksenmukaisesti osallistuvaan ja sitou-

tumista osoittavaan prototyyppiseen ”hyvään opiskelijaan” (Jacknick, 2021, s. 9). Tällainen opiskelija esimerkiksi esittää kysymyksiä sekventiaalisesti relevantissa paikassa tai osallistuu pienryhmätoimintaan silloin, kun niin on ohjeistettu tekemään, mutta hän voi myös haastaa opettajaa. Toinen kategoria on nimeltään *sitoutunut osallistumattomuus* (engl. *engaged nonparticipation*). Tällaisessa tilanteessa opiskelija ei häiritse muuta luokassa meneillään olevaa toimintaa mutta ei myöskään osallistu siihen vaan esimerkiksi kirjoittaa silloin, kun luokassa on meneillään keskusteluharjoitus. Kolmannessa kategoriassa opiskelija toimii sekä vuorovaikutuksellisesti että pedagogisesti erinlaisesti suhteessa meneillään olevaan muuhun toimintaan (‘sitoutumaton osallistumattomuus’, engl. *disengaged nonparticipation*). Hän saattaa esimerkiksi nukkua pulpetillaan tai selata puhelintaan muuhun kuin opiskelutarkoitukseen. Neljäs kategoria on *sitoutumaton osallistuminen* (engl. *disengaged participation*). Siinä opiskelija osallistuu, mutta tekee sen jollain tavalla ”väärin”. Hän saattaa esimerkiksi vastata ”myöhässä” tai alkaa puhua, vaikka opettaja on meneillään olevassa vuorossaan osoittanut halukkuutta jatkaa vuoroaan. (Jacknick, 2021, s. 8–11, 51–73.) Tässä Jacknickin matriisissa (2021) korostuu moniin aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna erityisesti se, että osallistuminen ja sitoutuminen ovat ennen kaikkea multimodaalista toimintaa, ja tämä ajatus on myös oman analyysini inspiraationa.

## 2.2 Opiskelijoiden aloitteet

Opiskelijoiden osallistumisen keinoja on tarkasteltu erityisesti viime vuosikymmenen ajan luokahuonevuorovaikutustutkimuksessa oma-aloitteisuuden näkökulmasta. Aiempi tutkimus on mm. näyttänyt, että opiskelijat tekevät luokahuoneessa aloitteita esittämällä kysymyksiä (Jakonen, 2014; Lilja, 2014a; Tammelin-Laine, 2014), hakemalla neuvoa ja apua (Cekaite, 2009; Jakonen, 2014; Ramírez-Esparza ym., 2012) tai tekemällä selvityspyyntöjä (Kääntä & Kasper, 2018).

Opiskelijoiden aloitteellisuutta on määritelty hieman vaihtelevien tavoin. Joissakin määritelmässä keskeisimpänä kriteerinä on opiskelijan itsevalinta (esim. Jacknick, 2011; Garton, 2012),

toisissa taas itsevalintaa oleellisempaa on aloitteen sekventiaalin paikka eli että se aloittaa joko varsinaisen tai välisekvenssin (esim. Jakonen, 2014; Lehtimaja, 2012; Lilja, 2014a). Ehkä eniten lainattu ja uraauurtava mutta verrattain väljä opiskelijan oma-aloitteisuuden määrittelmä tulee Waringilta (2011). Hänen mukaansa näitä aloitteita on kolmenlaisia. Yleisimmässä tyypissä A) sekä itsevalinnan että toimintajakson aloituksen ehto täyttyy. Opiskelijan aloite voi kuitenkin olla myös B) hänen vapaaehtoisesti itsevalinnalla tuottamansa responssi tai C) seuraavaksi puhujaksi nimettynä oman vuoron hyödyntäminen uuden toimintajakson aloitukseen responssin tuottamisen sijaan. (Waring, 2011, s. 204.) Toisaalta Waring (2011, s. 214) huomauttaa, että konseptin soveltamisessa eri aineistoihin voi ilmetä eroja.

Aineistoni tapauksessa itsevalinnan pitäminen kriteerinä opiskelijan oma-aloitteisuutta määritettäessä ei ole tarkoituksenmukaista, koska vuorojen jakaantuminen muuten kuin itsevalinnalla on harvinaista ja esimerkiksi viittaamista tapahtuu vain vähän luokkahuoneen julkisessa puheessa (ks. Eilola, 2020). Toisaalta luokkahuoneen julkisen keskustelun ja ”pulpettipuheen” (Lehtimaja, 2012) sekä itsenäisen työskentelyn ja koko luokan yhteisen vuorovaikutuksen rajapinta ei ole aineistossa kovin selvä, koska opiskelijat tarvitsevat paljon yksilöllistä tukea esimerkiksi sanelukirjoitukseen. Itsenäisenä toimintana toteutuva lukeminen tapahtuu aineistossa usein ääneen ja kuorossa yhtä aikaa toisten kanssa. Nojaankin opiskelijan oma-aloitteisuuden määrittelyssä ennen kaikkea toiminnon sekvenssinalkuihinsa sijaintiin. Artikkelini tuo aiempaan tutkimukseen uuden näkökulman, sillä tarkastelen oma-aloitteisten toimintojen suhteutumista sekventiaalisti muissa paikoissa esiintyviin toimintoihin.

Opiskelijoiden luokkahuonevuorovaikutuksessa esittämien avunpyyntöjen on aikaisemmassa tutkimuksessa osoitettu olevan oppimisen kannalta tärkeitä. Esimerkiksi yläkouluikäiset CLIL-luokan oppilaat työstävät mielellään olevaan opetukseen tai tehtävään liittyviä tietoaukkoja pyytämällä neuvoa ja apua tyypillisimmin lähellään istuvilta vertaisilta, ja tästä syntyvä keskustelu sisältää neuvottelun kysyjän tietämättömyyden kohteesta ja asteesta (Jakonen, 2014). Kun opiskelija aloittaa tietoaukkonsa osoit-

tavan toimintajakson, on odotuksenmukaista, että jakson päättyessä hänen statussansa muuttuu tietämättömästä tietäväksi. Oppilaiden aloitteista syntynyttä tietoa voidaan hyödyntää resurssina myöhemmin. (Jakonen, 2014.)

Opettajan huomion saaminen on usein avunpyynnön ensimmäinen vaihe ja edellyttää jo itsessään monipuolisia vuorovaikutuksellisia taitoja (Cekaite, 2009). Cekaite (2009) on analysoinut ruotsalaisella valmistavalla luokalla olevien maahanmuuttajalapsien vuoroja, joilla he pyrkivät kiinnittämään opettajan huomion (ja joilla he usein pyytävät tämän apua), ja näyttänyt, että opettajan visuaalisen huomion kiinnittäminen kulloinkin meneillään olevaan tehtävään on tässä ensisijaista. Oppilaat eivät siis heti kerro, miksi tai mihin he tarvitsevat tukea, vaan ohjaavat opettajaa kehollisesti toiminnassaan oleellisten materiaalien resurssien äärelle (Cekaite, 2009).

Artikkelini kontekstille erityisen läheinen on Tammelin-Laineen (2014) tutkimus. Hän on analysoinut S2-lukutaito-opiskelijoiden kysymysten muotoilua ja osoittanut, että valtaosa osallistujien kysymyksiksi tulkituista lausumista on vaihtoehtokysymyksiä. Vaikutelma lausumien kysyvistä funktiosta syntyy lausumanloppuisesta nousevasta sävelkulusta. Tammelin-Laine tarkastelee myös opiskelijoiden avunpyyntöjä. Hänen esimerkeissään osallistujat pyytävät apua esimerkiksi lausumilla *Opettaja yksi s?*; *Yksi aa*; *Tämä hyvä joo?*; *Hyvä*; *Hyvä ja ei hyvä* (Tammelin-Laine, 2014, s. 87, 90, 91). Oma analyysini pyrkii nojaamaan tähän Tammelin-Laineen pioneeriseen tutkimukseen, mutta laajennan näkökulmaa huomioimalla myös kehollisten ja materiaalien resurssien käytön toimintojen toteutuksessa.

### 3 AINEISTO JA ANALYYSIMETODIT

Artikkelin aineisto perustuu pitkittäiseen 123 tunnin videoaineistoon, jonka olen kerännyt videoetnografisesti kahdeksan kuukauden ajalta kahdesta aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutusta järjestävästä oppilaitoksesta. Aineistonkeruun alussa kaikki kolme fokusopiskelijaa, Saeed, Karim ja Ibrahim, osallistuivat samassa oppilaitoksessa järjestettyyn aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen. Opiskelu oli osa kotoutumiskoulutusta ja opetuksessa toteutettiin aikuisten maahanmuutta-

jien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetus-suunnitelmaa (Opetushallitus, 2012).

Ensimmäisen kurssin päätyttyä fokusopiskelijoi-  
sta Saeed ja Ibrahim jatkoivat samassa oppi-  
laitoksessa järjestetyllä uudella kurssilla luku- ja  
kirjoitustaitoryhmässä. Karim puolestaan siirtyi  
suorittamaan aikuisten perusopetuksen lukutai-  
tovaihetta toiseen oppilaitokseen (ks. Opetus-  
hallitus, 2017). Saeed on darinkielinen afgaani  
ja oli aineistonkeruun alussa 22-vuotias. Karim  
puolestaan on syyrialainen, puhuu äidinkiele-  
nänsä arabiaa ja oli aineistonkeruun alkaessa  
24-vuotias. Sudanilainen Ibrahim oli aineis-  
tonkeruun alkaessa nelissäkymmenissä. Hänen  
äidinkielsä on arabia. Kaikkien osallistujien  
kielitaidon, luku- ja kirjoitustaidon ja opiskelu-  
valmiuksien taso oli testattu ennen koulutuksen  
alkua, ja näiden testien perusteella osallistujat oli  
sijoitettu kulloiseenkin ryhmään.

Olin luokassa läsnä aineistonkeruun aikana  
ja melko nopeasti opiskelijat alkoivat kohdella  
minua paitsi tutkijana myös toisena opettajana,  
jolta pyysivät apua. En ole haastatellut osallistu-  
jia heidän kotimaidensa koulunkäyntitaustoista,  
mutta aineistonkeruun aikana kävi selväksi, että  
he kaikki tarvitsivat paljon tukea lukemiseen ja

kirjoittamisiin suomeksi. Etnografisessa kenttä-  
työssä en myöskään kertaakaan aineistonkeruun  
aikana havainnut, että heistä kukaan olisi lukenut  
tai kirjoittanut millään muulla kielellä. Kaikki  
osallistujat antoivat suostumuksensa osallistua  
tutkimukseen ennen aineistonkeruun aloitusta.  
Tutkimuslupien pyytämässä hyödynnettiin  
selkosuomea ja tulkkeja (ks. Eilola, 2020). Tutki-  
muksen etnografisen luonteen vuoksi pystyin  
myös selventämään tutkimukseen liittyviä seik-  
koja prosessin edetessä uudelleen.

Olen poiminut laajemman 123 tunnin aineis-  
ton alusta ja lopusta viisi tuntia videonauhoitet-  
tua luokkahuonevuorovaikutusta kultakin fokus-  
opiskelijalta ja ottanut mukaan vain sellaisen  
plenaariopetuksen tai itsenäiseksi ohjeistetun  
työskentelyn, johon fokusopiskelijat osallistuivat.  
Taulukoista 1 ja 2 näkyy kunkin fokusopiskelijan  
videoiden määrä ja nauhoitusajankohta tarkas-  
telujakson alku- (Taulukko 1) ja loppupuolelta  
(Taulukko 2). Osassa etenkin alkuvaiheen vide-  
oista kaikki fokusopiskelijat ovat mukana, mutta  
joko hetkellisten tai pidempikestoisten poissaolo-  
jen vuoksi olen valikoinut laajemmasta aineis-  
tosta eri osallistujilta myös eri jaksoja analysoita-  
vaan aineistoon.

#### TAULUKKO 1

Osallistujilta analysoidut videot tarkastelujakson alkupuolelta

| Saeed                  | Karim                  | Ibrahim                |
|------------------------|------------------------|------------------------|
| 13.11.2017: 59 min     | 13.11.2017: 59 min     | 13.11.2017: 59 min     |
| 17.11.2017: 25 min     | -                      | 17.11.2017: 10 min     |
| 20.11.2017: 20 min     | 20.11.2017: 53 min     | 20.11.2017: 53 min     |
| 22.11.2017: 1 t 48 min | 22.11.2017: 1 t 35 min | 22.11.2017: 1 t 32 min |
| 27.11.2017: 45 min     | 27.11.2017: 71,5 min   | 27.11.2017: 71,5 min   |
| 29.11.2017: 43 min     | -                      | 29.11.2017: 14,5 min   |
| -                      | 30.11.2017: 21,5 min   | -                      |
| Yhteensä 300 min       | Yhteensä 300 min       | Yhteensä 300 min       |

## TAULUKKO 2

## Osallistujilta analysoidut videot tarkastelujakson loppupuolelta

| Saeed              | Karim              | Ibrahim            |
|--------------------|--------------------|--------------------|
|                    | 17.5.2018: 85 min  |                    |
|                    | 11.6.2018: 215 min |                    |
| 12.6.2018: 80 min  | -                  | 12.6.2018: 121 min |
| 19.6.2018: 160 min | -                  | 19.6.2018: 126 min |
| 11.7.2018: 60 min  | -                  | 11.7.2018: 53 min  |
| Yhteensä 300 min   | Yhteensä 300 min   | Yhteensä 300 min   |

Analysoidusta aineistosta olen kerännyt kaikki fokusopiskelijoiden suomenkieliset tai vain kehollisesti tuotetut sosiaaliset toiminnot. Muilla kielillä kuin suomeksi tapahtuvat toiminnot olen jättänyt analyysin ulkopuolelle, koska tarkastelen ensisijaisesti suomen kielen oppimista. Aineiston plenaariopetukselle ja itsenäiselle työskentelylle on tyypillistä, että niiden rajat ovat liukuvat. Kirjoitustehtävien kohdalla tähän on syynä erityisesti se, että kirjoittaminen vie opiskelijoilta paljon aikaa ja he tarvitsevat siihen tyypillisesti paljon tukea.

Artikkelin analyysimetodina on multimodaalinen keskusteluanalyysi (Harjunpää ym. 2019). Pitkittäisessä analyysissä hyödynnän vertikaalista vertailevaa keskusteluanalyysia, jossa aineistoimerkit järjestellään ajallisesti peräkkäin ja niissä näkyvää mahdollista muutosta vertaillaan vertikaalisesti (Zimmermann, 1999; ks. myös Wagner, Pekarek Doehler & Golzález-Martínez, 2018). Muutoksen tarkastelussa on oleellista, että tarkasteltavan ilmiön tai käytänteen tulee olla jollain tavalla erilainen aikapisteessä A kuin aikapisteessä B, mutta sen täytyy kuitenkin olla riittävän samanlainen, jotta sen ylipäänsä voidaan katsoa olevan sama ilmiö tai käytäntö (Koschmann, 2013, s. 1039).

Kokoelmien koostamisessa olen nojautunut keskusteluanalyysin lähtökohtaan kaikkien vuorovaikutuksen yksityiskohtien potentiaalisesta merkityksellisyydestä (ks. esim. Heritage, 1984). Lisäksi keskeinen periaate on ollut, että

sosiaalisen toiminnon tulee saada aikaan vähintään yhdessä luokkahuoneen osallistujassa jonkinlainen reaktio tai sen tulee olla sosiaalisena kohdeltu reaktio jonkun toisen sosiaaliseen toimintoon (ks. Sidnell, 2013, s. 78). Analyysin ulkopuolelle olen jättänyt esimerkiksi sellaiset eleet tai ilmeet, joihin kukaan toinen ei millään havaittavissa olevalla tavalla reagoi.

Sosiaalisen toiminnon käsitteen rajat ovat kontekstisidonnaiset. Jos opiskelija esimerkiksi pyytää opiskelutoveriaan ojentamaan hänelle pyyhkekumin, vastaanottaja voi kumin ojentamisen lisäksi osoittaa pyynnön hyväksymistä myös sanallisesti. Tällöin vastaanottajan kielellisten ja muiden kehollisten toimintojen ajallinen ja sekventiaalinen suhteutuminen toisiinsa vaikuttaa siihen, tulkitaanko kielellinen ja kehollinen toiminta yksittäisen toiminnon osiksi vai eri toimintoiksi. (Ks. Mondada, 2016, s. 99–100.) Näin analyysissäni yksittäisen toiminnon tunnistaminen perustuu ennen kaikkea toiminnan ajoitukseen ja sekventiaaliseen kontekstiin. Lisäksi vuorovaikutustoimintamme on usein monifunktioista, ja puheen kanssa samanaikaisella kehollisella toiminnalla voidaan ilmaista myös toiminnon episteemistä, deonttista tai emotionaalista ulottuvuutta (Stevanovic & Peräkylä, 2014). Päästäkseni kiinni luokkahuoneen toimintojen laajaan kirjoon olen tässä paikoin yksinkertaistanut toimintojen funktioita. Tällöinkin sosiaalisten toimintojen keskinäisessä erottelussa on ollut olennaista, minä toimintona toiset ensisijaisesti

kutakin tekoa kohtelevat (ks. Mondada, 2016, s. 340). Artikkelin aineistoesimerkit on litteroitu Mondadan kehittämän multimodaalisen merkin-tätävän mukaisesti (ks. Mondada, 2016).

#### 4 ANALYYSI

Analyysi jäsentyy kahteen alalukuun, joista ensimmäisessä (4.1) kartoitan määrällisesti opiskelijoiden tyypillisimmät osallistumiskeinot. Tämä alaluku pyrkii vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tekemällä kokonaisesityksen fokusopiskelijoiden sosiaalisten toimintojen määrästä näytän, kuinka paljon fokusopiskelijat osallistuvat määrällisesti luokkahuonevuorovai- kutukseen tarkastelujaksojen alussa ja lopussa ja miten heidän osallistumisensa keinot kehittyvät sekventiaalisilta sijainneiltaan ja toimintotyypeiltään ajan myötä. Jälkimmäisessä aluvussa (4.2) vastaan toiseen tutkimuskysymykseen: analysoin

laadullisesti aineistoesimerkkejä tarkastelemalla fokusopiskelijoiden avunpyyntöjen kehittymistä ajan mittaan.

##### 4.1 Määrällinen katsaus aineistoon

Tässä aluvussa näytän ensin kokonaisesityk- sen fokusopiskelijoiden sosiaalisten toimintojen määrästä ja sekventiaalisesta sijainnista tarkas- telujakson alussa ja lopussa. Taulukko 3 esittelee osallistujien yksilölliset erot sekä heidän keskinäi- set eronsa keinoissa osallistua luokkahuonevu- rovaikutukseen kahdessa eri aikapisteessä. Siitä näkyy sosiaalisten toimintojen määrä ja niiden sekventiaalinen sijainti. Taulukkoon on laskettu erikseen luokkahuoneen julkisessa keskustelussa ja opettajalle suunnatussa keskustelussa toteu- tuneet sosiaaliset toiminnot sekä opiskelijoiden vertaiskeskustelujen sosiaaliset toiminnot.

TAULUKKO 3

Fokusopiskelijoiden sosiaaliset toiminnot

| Osallistuja    | Ensimmäinen tarkastelujakso (13.–30.11.2017)  |  |      |  |  |      |                              |
|----------------|---|--|------|--|--|------|------------------------------|
|                | Sosiaalisten toimintojen määrä luok-<br>kahuoneen julkisessa tai opettajalle<br>suunnatussa keskustelussa |  |      | Sosiaalisten toimintojen määrä<br>vertaiskeskustelussa   |  |      | Kaikki<br>sos. toim.<br>yht. |
|                | Sekvenssin<br>aloittavien tai 3.<br>vuorossa esiinty-<br>vien sosiaa-<br>listen toimin-<br>tojen määrä    | Vierusparin<br>jäsenenä<br>esiintyvien<br>sosiaalisten<br>toimintojen<br>määrä | Yht. | Sekvenssin<br>aloittavien tai 3.<br>vuorossa esiinty-<br>vien sosiaa-<br>listen toimin-<br>tojen määrä | Vierusparin<br>jäsenenä<br>esiintyvien<br>sosiaalisten<br>toimintojen<br>määrä | Yht. |                              |
| <b>Saeed</b>   | 50  | 167  | 217  | 39   | 46   | 85   | <b>302</b>                   |
| <b>Karim</b>   | 576   | 783  | 1359 | 31   | 24   | 55   | <b>1414</b>                  |
| <b>Ibrahim</b> | 543   | 577  | 1120 | 187  | 132  | 319  | <b>1439</b>                  |

| Osallistuja    | Toinen tarkastelujakso (17.5.–11.7.2018)   |   |      |   |   |      |                        |
|----------------|--|---|------|---|---|------|------------------------|
|                | Sosiaalisten toimintojen määrä luokahuoneen julkisessa tai opettajalle suunnatussa keskustelussa |   |      | Sosiaalisten toimintojen määrä vertaiskeskustelussa                               |   |      | Kaikki sos. toim. yht. |
|                | Sekvenssin aloittavien tai 3. vuorossa esiintyvien sosiaalisten toimintojen määrä                | Vierusparin jäsenenä esiintyvien sosiaalisten toimintojen määrä | Yht. | Sekvenssin aloittavien tai 3. vuorossa esiintyvien sosiaalisten toimintojen määrä | Vierusparin jäsenenä esiintyvien sosiaalisten toimintojen määrä | Yht. |                        |
| <b>Saeed</b>   | 225  | 255   | 480  | 2   | 6   | 8    | <b>488</b>             |
| <b>Karim</b>   | 594  | 517   | 1111 | 89  | 40  | 129  | <b>1240</b>            |
| <b>Ibrahim</b> | 278  | 480   | 758  | 32  | 23  | 55   | <b>813</b>             |

Oppijoiden luokkahuonevuorovaikutuksessa tapahtuvaa muutosta analysoitaessa on tärkeää olla varovainen määrien suhteen, sillä muutokset kytkeytyvät vääjäämättä myös kontekstin muutoksiin: ryhmä muuttuu (vaikka osallistujat olisivatkin samoja), tilanteet muuttuvat ja myös toimintotyyppien luonne muuttuu kielitaidon kehittyessä (Hellermann, 2011). Taulukosta 3 näkyy, että muutokset fokusopiskelijoiden sosiaalisten toimintojen määrien kehityksessä poikkesivat selvästi toisistaan. Saeed osallistui luokkahuonevuorovaikutukseen huomattavasti kahta muuta vähemmän sekä aiemmin että myöhemmän tarkastelujakson aikana. Toisaalta hän on opiskelijoista ainoa, jonka sosiaalisten toimintojen määrä lisääntyi tarkastelujaksojen välillä. Saeedin toiminnassa tapahtui siis selvä määrällinen muutos. Ibrahimin sosiaalisten toimintojen määrä puolestaan väheni merkittävästi. Sekä hänen että Karimin kohdalla sosiaalisten toimintojen määrä oli runsas jo ensimmäisenä tarkastelujaksona, mutta Karimin tapauksessa sosiaalisten toimintojen suhteellisessa määrässä ei tapahtunut merkittävää muutosta näiden kahden aikapisteen välillä. Opiskelijat olivat siis sekä tarkastelujakson alussa että lopussa erilaisia tavoissaan osallistua luokkahuonevuorovaikutukseen. Ibrahim ja Karim olivat opiskelijoina alusta asti vuorovaikutussuuntautuneita, kun taas Saeedilla vuorovaikutukseen osallistumisen määrä kasvoi ajan myötä.

Yksi tulosten keskeinen ulottuvuus oli myös sosiaalisten toimintojen välitön sekventiaali-

nen sijainti. Taulukosta 3 näkyy, että Saeedilla ja Karimilla oma-aloitteisuuden määrä kasvoi. Saeedin aloittamien toimintajaksojen määrä moninkertaistui ja Karimillakin aloitteet lisääntyivät selvästi ajan kuluessa. Tämä aloitteellisuus voidaan nähdä osoituksena kasvaneesta vastuun ottamisesta suhteessa omaan oppimiseen. Ibrahimin kohdalla tulos oli kuitenkin päinvastainen: ensimmäisen tarkastelujakson aikana noin puolet hänen kaikista sosiaalisista toiminnoistaan oli aloittavia, kun taas jälkimmäisellä tarkastelujaksolla hänen aloittavien toimintojensa määrä väheni reiluun kolmannekseen.

Verrattaessa sellaisia keskusteluja, joihin opettaja osallistui, ja niitä, jotka tapahtuivat vertaisten kesken, on kiinnostavaa, että Saeed ja Ibrahim osallistuivat vertaiskeskusteluihin ensimmäisen tarkastelujakson aikana suhteellisen usein, kun taas Karimin tapauksessa ne olivat hyvin harvinaisia. Jälkimmäisellä tarkastelujaksolla Saeed ei puolestaan osallistunut juuri lainkaan vertaiskeskusteluihin ja Ibrahimilla ne vähentyivät merkittävästi, kun taas Karimin kohdalla niiden määrä kasvoi hieman. Niin vertaiskeskustelujen kuin yleinenkin sosiaalisten toimintojen määrä voi selittyä ryhmien sisäisellä dynamiikalla, luokkayhteisön mahdollisilla kielisopimuksilla ja jopa luokan proksemiikalla: esimerkiksi Ibrahim istui käytännössä kaikilla ensimmäisen tarkastelujakson oppitunneilla farsinkielisen ystävänsä Yaffirin vieressä. Suomi oli heidän vahvin yhteinen kieliensä ja he tekivät paljon yhteistyötä itenäisiksi ohjeistetuissa tehtävissä. Näin voidaan



päätellä, että Ibrahimin oli luontevaa olla Yaffirin kanssa vuorovaikutuksessa suomeksi. Tarkastelujakson jälkipuolella Ibrahimin vierustoverit vaihtelivat enemmän ja he olivat usein arabiankielisiä. Näin ollen puitteet eivät olleet enää yhtä hedelmälliset suomenkielisille vertaiskeskusteluille. Saeed puolestaan istui ensimmäisen tarkastelujakson aikana yleensä itseään selvästi nopeamman ja usein muita omaehtoisesti auttavan Abdallan vieressä, kun taas jälkimmäisen tarkastelujakson aikana hän oli usein vailla vierustoveria, mikä saattoi vaikuttaa hänen käymiensä vertaiskeskustelujen määrään.

Seuraavaksi tarkastelen kunkin fokusopiskelijan toimintatyyppien kirjoja sekä ensimmäisessä että toisessa aikapisteessä. Esittelen kultaakin opiskelijalta tyypillisimmät toimintotyypit kummassakin aikapisteessä (ks. toimintotyyppien määritelmistä liite 1). Lisäksi olen niputtanut kontekstissaan epäselvät ja monitulkintaiset tai aineistossa harvinaiset tapaukset *Muut responssit* ja *Muut aloittavat* -kategorioihin. *Muut responssit* -ryhmään kuuluvat kaikilla fokusopiskelijoilla esimerkiksi responsiiviset naurut ja hymyt, aineistossa epätyypillisessä paikassa tapahtuvat nyökäykset, kiittämiset ja sekä saman- että erilinjaiset responssit, jotka eivät selvästi ole mitään muita

toimintoja. Aloitan kunkin fokusopiskelijan tulosten esittelyn kuvailemalla kutakin ensin lyhyesti.

### Saeed

Saeedin luokassa olemisesta näkyi jo hyvin varhaisessa vaiheessa, että hän ei ollut tottunut opiskeluun tai koulukontekstiin. Yleishavaintoni oli, että hän osallistui hyvin passiivisesti luokassa tapahtuvaan toimintaan. Taulukoista 4 ja 5 näkyy, mitkä toimintotyypit olivat Saeedin aineistoista yleisimpiä. Taulukko 4 esittää ensimmäisen tarkastelujakson toimintotyypit ja taulukko 5 jälkimmäisen. Niistä näkyy, että Saeedin osallistumisen keinovalikoima muuttui tarkastelujakson aikana, vaikkakaan ei merkittävästi. Taulukossa näkyvien toimintojen lisäksi Saeedin keinovalikoimaan kuului molemmissa aikapisteissä myös esimerkiksi kommentti, kertova toiminto ja toisto orientaationa oppimiseen. Keinojen kirjoja oleellisempaa on, että oma-aloitteisten ja kirjallisia taitoja edellyttävien toimintojen määrä kasvoi Saeedin repertoarissa ajan myötä. Esimerkiksi avunpyyntöjä ja selvityspyyntöjä esiintyi Saeedin keinovalikoimassa jo tarkastelujakson alkupuolella, mutta niiden molempien määrä kasvoi selvästi ajan saatossa. Näin hän alkoi ottaa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan.

#### TAULUKKO 4

Saeedin yleisimmät sosiaaliset toiminnot ensimmäisenä tarkastelujaksona (13.–29.11.2017)

| Selvityspyyntö    | Avunpyyntö      | Direktiivin noudattaminen | Toisen ymmärrysehdoikkaan vahvistaminen | Vastaaaminen   | Ymmärryksen väittäminen (engl. <i>claim of understanding</i> ) | Kuoron mukana ääneen lukeminen | Muu toisto     | Muut responssit | Muut aloittavat | Sos. toim. yht. |
|-------------------|-----------------|---------------------------|---|----------------|--|--------------------------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 44 kpl;<br>14,5 % | 30 kpl;<br>10 % | 27 kpl;<br>9 %            | 26 kpl;<br>8,5 %                        | 25 kpl;<br>8 % | 20 kpl;<br>6,5 %   | 17 kpl;<br>5,5 %               | 14 kpl;<br>5 % | 69 kpl;<br>23 % | 30 kpl;<br>10 % | 302 kpl         |

#### TAULUKKO 5

Saeedin yleisimmät sosiaaliset toiminnot jälkimmäisenä tarkastelujaksona (12.6.–11.7.2018)

| Selvityspyyntö  | Avunpyyntö      | Kuoron mukana ääneen lukeminen | Direktiivin noudattaminen | Muu toisto     | Vastaaaminen   | Ymmärryksen väittäminen (engl. <i>claim of understanding</i> ) | Kysyminen      | Muut responssit | Muut aloittavat | Sos. toim. yht. |
|-----------------|-----------------|--------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|--|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 99 kpl;<br>20 % | 93 kpl;<br>19 % | 56 kpl;<br>11 %                | 38 kpl;<br>8 %            | 33 kpl;<br>7 % | 19 kpl;<br>4 % | 38 kpl;<br>8 %   | 13 kpl;<br>3 % | 69 kpl;<br>14 % | 30 kpl;<br>6 %  | 488 kpl         |

## Karim

Luokkahuoneessa opiskelijoiden toimintaa etnografisesti observoidessani identifioin Karimin pian aktiiviseksi opiskelijaksi, joka pystyi alusta asti osallistumaan monipuolisesti luokkahuoneen toimintaan ja aloitti paljon oma-aloitteisesti keskusteluja opettajan kanssa. Taulukoista 6 ja 7 näkyy, että Karimilla oli sekä alussa että lopussa laaja sosiaalisten toimintojen keinovalikoima käytössä. Taulukoissa näkyvien lisäksi hänellä oli jälkimmäisenä tarkastelujaksoneen käytössä fokus

opiskelijoista myös laajin kirjo sosiaalisia toimintoja (ks. kaikki toiminnot liitteessä 1). Ajan myötä hänen aloittavat toimintonsa, kuten avunpyyntö, kysyminen ja kommentti, lisääntyivät ja responsiivisista toiminnoista esimerkiksi vastaaminen väheni hieman. Määrällisen analyysin perusteella voi varovaisesti sanoa, että Karim alkoi hyödyntää vieläkin rohkeammin vuorovaikutusta resursina oppimiseensa ajan myötä.

TAULUKKO 6

Karimin yleisimmät sosiaaliset toiminnot ensimmäisenä tarkastelujaksoneen (13.–30.11.2017)

| Vastaa-<br>minen | Kom-<br>mentti   | Selvitys-<br>pyyntö | Ymmärryk-<br>sen väittä-<br>minen<br>(engl. <i>claim<br/>of under-<br/>standing</i> ) | Kysy-<br>minen | Toisto<br>orien-<br>taationa<br>oppi-<br>miseen | Kertova<br>toiminto | Avun-<br>pyyntö | Muut<br>res-<br>ponssit | Muut<br>aloit-<br>tavat | Sos. toim.<br>yht. |
|------------------|------------------|---------------------|---|----------------|---|---------------------|-----------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| 216 kpl;<br>15 % | 164 kpl;<br>12 % | 131 kpl;<br>9 %     | 104 kpl;<br>7 %   | 97 kpl;<br>7 % | 62 kpl;<br>4 %                                  | 50 kpl;<br>4 %      | 46 kpl;<br>2 %  | 233 kpl;<br>16 %        | 45 kpl;<br>3 %          | 1414 kpl           |

TAULUKKO 7

Karimin yleisimmät sosiaaliset toiminnot jälkimmäisenä tarkastelujaksoneen (17.5.–11.7.2018)

| Kom-<br>mentti     | Vastaa-<br>minen   | Kysy-<br>minen   | Ymmärryk-<br>sen väittä-<br>minen<br>(engl. <i>claim<br/>of under-<br/>standing</i> ) | Avun-<br>pyyntö  | Selvitys-<br>pyyntö | Toisto<br>orien-<br>taationa<br>oppi-<br>miseen | Muu kont-<br>rolloiva<br>toiminto<br>kuin<br>avun-<br>pyyntö | Muut<br>res-<br>ponssit | Muut<br>aloit-<br>tavat | Sos.<br>toim.<br>yht. |
|--------------------|--------------------|------------------|---|------------------|---------------------|---|--|-------------------------|-------------------------|-----------------------|
| 220 kpl;<br>17,5 % | 155 kpl;<br>12,5 % | 127 kpl;<br>10 % | 104 kpl;<br>8 %   | 95 kpl;<br>7,5 % | 85 kpl;<br>7 %      | 62 kpl;<br>5 %                                  | 44 kpl;<br>3,5 %   | 135 kpl;<br>11 %        | 25 kpl;<br>2 %          | 1240 kpl              |

## Ibrahim

Karimin tavoin Ibrahim oli aineistonkeruun alussa aktiivinen osallistuja luokkahuoneessa. Hänellekin kirjoitetun kielimuodon hyödyntäminen oli kuitenkin selvästi uusi tapa oppia asioita. Ibrahim erottui muista ryhmän opiskelijoista siinä, että hänen osallistumisensa oli erityisen kokonaisvaltaisesti kehollista. Runsaan elehdinnän lisäksi tämä ilmeni esimerkiksi jatkuvana kielen ”makusteluna”. Toimintopyyntöjen määrällisessä analyysissä tämä näkyi runsaina ilmausten toisteluina, minkä voi ajatella viestivän halusta luoda niihin henkilökohtaista suhdetta (ks. taulukot 8 ja 9).

Ibrahimilla oli fokusopiskelijoista laajin sosiaalisten toimintojen keinovalikoima käytössä en-

simmäisellä tarkastelujaksolla. Taulukosta 8 näkyvien toimintojen lisäksi siihen kuuluivat mm. kysyminen, kontrolloivan toiminnon mukaan toimiminen, kuoron mukana ääneen lukeminen ja sanahaku. Ajan myötä tämä keinovalikoima kuitenkin niukkeni niin kokonaismäärällisesti kuin laajuudeltaankin. Selvästi väheneviä selvityspyyntöjä lukuun ottamatta hänen eniten käyttämiensä sosiaalisten toimintojen määrässä tapahtui kuitenkin vain vähän muutosta tarkastelujaksojen välillä (ks. taulukot 8 ja 9). Selvityspyyntöjen, avunpyyntöjen ja kysymisen vähenemiseen syynä voi olla, että hän oli oppinut tehtävien tekemisen logiikan eikä tarvinnut enää niin paljon tukea niihin.

TAULUKKO 8

Ibrahimin yleisimmät sosiaaliset toiminnot ensimmäisenä tarkastelujaksona (13.–29.11.2017)

| Selvitys-<br>pyyntö | Ymmärryk-<br>sen väittä-<br>minen<br>(engl. claim<br>of under-<br>standing) | Avun-<br>pyyntö  | Kom-<br>mentti  | Ymmärryk-<br>sen osoitus<br>(engl.<br>display of<br>under-<br>standing) | Vastaa-<br>minen | Toisto<br>orien-<br>taationa<br>oppimiseen | Muu<br>toisto    | Muut<br>res-<br>ponssit | Muut<br>aloit-<br>tavat | Sos. toim.<br>yht. |
|---------------------|---|------------------|-----------------|---|------------------|--|------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| 331 kpl;<br>23 %    | 187 kpl;<br>13 %  | 163 kpl;<br>11 % | 130 kpl;<br>9 % | 73 kpl;<br>5 %  | 67 kpl;<br>5 %   | 57 kpl;<br>4 %                             | 65 kpl;<br>4,5 % | 266 kpl;<br>18,5 %      | 100 kpl;<br>7 %         | <b>1439 kpl</b>    |

TAULUKKO 9

Ibrahimin yleisimmät sosiaaliset toiminnot jälkimmäisenä tarkastelujaksona (12.6.–11.7.2018)

| Selvitys-<br>pyyntö | Ymmärryk-<br>sen väittä-<br>minen<br>(engl. claim<br>of under-<br>standing) | Avun-<br>pyyntö  | Vastaa-<br>minen | Muu<br>toisto    | Ymmärryk-<br>sen osoitus<br>(engl.<br>display of<br>under-<br>standing) | Kom-<br>mentti | Kuoron<br>mukana<br>ääneen<br>lukeminen | Muut<br>res-<br>ponssit | Muut<br>aloit-<br>tavat | Sos. toim.<br>yht. |
|---------------------|---|------------------|------------------|------------------|---|----------------|---|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| 124 kpl;<br>15 %    | 115 kpl;<br>14 %  | 79 kpl;<br>9,5 % | 77 kpl;<br>9,5 % | 76 kpl;<br>9,5 % | 62 kpl;<br>8 %  | 47 kpl;<br>6 % | 43 kpl;<br>5 %                          | 134 kpl;<br>16,5 %      | 56 kpl;<br>7 %          | <b>813 kpl</b>     |

Kaikilla fokusopiskelijoilla kehollisten resursien rooli sosiaalisten toimintojen toteuttamisessa oli ilmeinen niin tarkastelujakson alkuun kuin loppupuolella. Fokusopiskelijoista Saeedin toimintotyyppien repertoaari oli molemmissa aikapisteissä niukin, mutta se kuitenkin laajeni ajan kuluessa kytkeytymään haastavampiin pedagogisiin aktiviteetteihin. Karimilla sosiaalisten toimintojen keinovalikoima puolestaan pysyi tarkastelujaksojen välillä niin kokonaisuutensa määrältään kuin laajuudeltaankin suhteellisen laajana. Ibrahimin käyttämät erilaiset keinot taas vähenivät ajan myötä, mikä saattaa liittyä sen oppimiseen, miten tehtäviä tehdään. Määrällisen analyysin perusteella fokusopiskelijoiden toiminnasta voi karkeasti erottaa kaksi erilaista oppijaprofiilia: Saeedin selvän aktivoitumisen oman oppimisen edistämiseksi sekä Karimin ja Ibrahimin jo alun perin aktiivisen osallistumisen ja näin stabiilimman kehityskaaren. Tilan puutteen vuoksi analysoin seuraavaksi alaluvun 4.2 aineistoesimerkeissä tarkemmin vain Saeedin ja Karimin kehityskaaria.

## 4.2 Avunpyyntöjen aineistoesimerkkianalyysit

### 4.2.1 Tarkastelujakson alkupuoli

#### Saeed ja Karim

Esimerkki 1 on aineiston alkupuolelta. Fokusopiskelijoista tähän tilanteeseen osallistuivat Saeed ja Karim. Esimerkki on osa sanelukirjoitusaktiviteettia, joka on hyvin yleinen toimintatyyppi aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa: opettaja sanelee yhteisesti koko luokalle sanan ja opiskelijoiden tulee kirjoittaa se vihkoonsa. Tyypillisesti tämän jälkeen opiskelijat varmistavat opettajalta sanan yksittäisiä ääniteitä tai tavuja ja opettaja kiertää neuvomassa opiskelijoita yksilöllisesti. Esimerkissä 1 saneltava sana on *kaveri*.

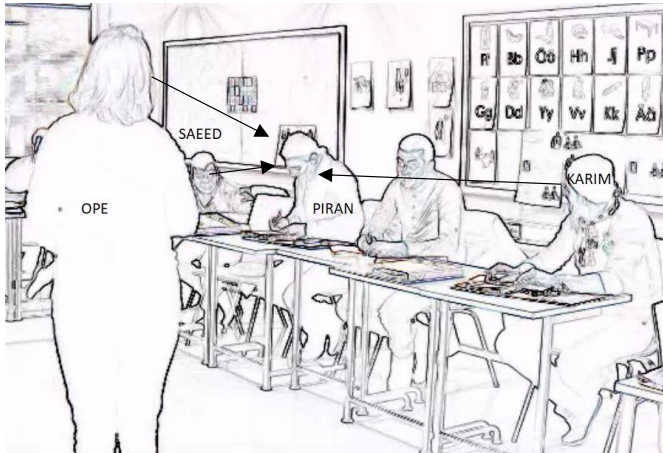
Analyysi tuo näkyväksi Saeedin ja Karimin osallistumisen keinojen erot tarkastelujakson alkuvaiheessa: Karim osallistuu jo alussa aktiivisesti luokkahuoneen toimintaan ja pyytää oma-aloitteisesti apua, kun taas Saeed seuraa luokkahuoneen toimintaa sivusta ja osallistuu vain minimaalisesti.

### Esimerkki 1: "Kaveri" (22.11.2017)

Saeed (SAE) + katse  
 ^ kehollinen toiminta  
 Piran (PIR) Δ kehollinen toiminta  
 Mohammad (MO1) \* kehollinen toiminta  
 Karim (KAR) ▫ katse  
 % kehollinen toiminta  
 Opettaja (OPE) ■ katse  
 × kehollinen toiminta  
 Yafir (YAF) ● kehollinen toiminta

01 OPE +▫<kaveri>  
 sae >>+katse open suuntaan-->  
 kar >>▫katse omaan vihkoon--> (03)  
 02 MO1 ka+ve-? (.) \*Δ■ei: Δkävele=  
 \*heiluttaa oik. käden etu- ja keskisormea  
 alaspäin osoittaen ilmassa-->  
 sae -->+katse omaan vihkoon--> (03)  
 pir Δkoskettaa oik. kädellä ohimoaanΔ  
 ope ■katse Piranin suuntaan-->  
 03 PIR Δ=e::i\* kave:+▫(r)i:. .hΔ  
 Δlevittää kädet sivuilleΔ  
 mo1 -->\*  
 sae -->+katse Piranin suuntaan--> (06)  
 kar ▫katse Piranin suuntaan-->  
 04 OPE %eh:[he: #hehe +hehehehehe:  
 05 KAR [hehe#hehe +hehehehe  
 06 SAE [he: #(.) he+[hehe+  
 07 IB2 [hehehe  
 kar %hymyilee-->  
 sae -->+katse opea  
 kohti+katse omaan vihkoon--> (20)

kuv #kuva1



08 OPE ■^ [<ka-, ▫%(0.4) ve-,] (.) ri>  
 09 AMI? ■^ [>ka:? (.) ▫ve:??< ]  
 ope-->▫katse Yafirin suuntaan-->  
 sae ^kirjoittaa-->  
 kar -->▫katse omaan vihkoon-->  
 kar -->%kirjoittaa--> (15)  
 10 KAR [ka?]

11 AMI [ve?]  
 12 PIR k:a  
 13 OPE ka:, (.) [ve:,] (.)  
 14 IB2 [ve? ]  
 15 KAR ve:?  
 -->katse opea kohti-->  
 -->%lopettaa kirjoittamisen  
 16 OPE \*ri.  
 mol \*nappaa vihkonsa pulpetiltaan, laskee takaisin, jatkaa  
 kirjoittamista-->  
 17 KAR p:e?  
 18 OPE \*xve.  
 -->katse Karimin suuntaan-->  
 xlähtee kävelemään luokan keskiosaa kohti-->  
 19 KAR [veev ve]  
 20 OPE [ka:-, (.)] xve:-  
 x, (.) ri.x^+\*  
 -->  
 xnyökkääx  
 xalkaa nopeuttaa askeliaan ja  
 suuntaa kulkunsa Mohammadia  
 kohti-->  
 sae -->^lopettaa kirjoittamisen  
 sae -->+...--> (22)  
 kar -->katse omaa vihkoa kohti-->  
 mol -->\*lopettaa kirjoittamisen  
 21 \*(0.0)...+(0.4)  
 mol \*nappaa vihkonsa pulpetiltaan ja kääntää sen sisäpuolen  
 opea kohti-->  
 kar %kirjoittaa--> (39)  
 22 YAF ●ka+ve:ri?  
 ●nappaa vihkonsa pulpetilta ja kääntää sen sisäpuolen  
 luokan keskiosaa kohti-->  
 sae -->+katse opea kohti--> (23)  
 23 +(.)  
 sae-->+katse kohti Piranin vihkoa--> (24)  
 24 OPE ka-, x+^[ (.) xve-, ] (.) ri, x (.) joo? (.) ja sit^  
 25 PIR x+^[ka:::x? ]  
 ope -->xpysähtyy M01:n eteen  
 ope xosoittaa M01:n vihkoa x  
 sae -->+katse omaan vihkoon--> (27)  
 sae ^kirjoittaa-----^  
 26 +[kaksi kaa?]  
 27 OPE +[ei mitään,]  
 sae-->+katse opea/Yafiria kohti--> (32)  
 28 (.)  
 29 IB2 <ei>  
 30 OPE tämä ei mitään  
 31 IB2 ei:  
 32 YAF [ope:ttaja?]  
 33 M01 [EI EI ]  
 sae -->+katse naisia kohti--> (35)  
 34 OPE joo (.) hyvä  
 35 YAF ka xveri?+  
 ope xope kävelee Yafia kohti-->  
 sae -->+katse Yafiria kohti--> (38)  
 36 (0.4)  
 37 OPE HYxVÄ:  
 -->xlähtee kävelemään Pirania kohti-->  
 38 +(0.0)...(0.3)  
 sae-->+katse opea kohti--> (39)

39 OPE mmhy? (0.2)+...(0.2) ka:, x(.) xmmhy?% (.) hyvä?  
 -->xpysähtyy Piranin eteen  
 xnojautuu Piranin vihkoa  
 kohti, osoittaa sitä--> (40)  
 sae -->+katse Piranin vihkoa kohti--> (42)  
 kar %lopettaa kirjoittamisen

40 ka:-, x(0.2) ve:,  
 -->xlopettaa osoittamisen, nojaa yhä eteenpäin--> (47)

41 (.)


42 KAR +r: (.) #r:: (.)  
 -->#katse opea kohti-->  
 sae-->+katse omaan vihkoon--> (47?)

43 PIR re  
 44 KAR ri=  
 45 IB2 =ope:ttaja?=  
 46 KAR =i=%  
 %...-->

47 OPE =x+[tarvit]see %aa? +(.) #koo #xaa,  
 48 IB2 x+[<ei:??>]  
 ope xosoiittaa IB2:n vihkoa kohti-->  
 ope #katse Karimin vihkoa  
 kohti-->  
 ope xkääntää pään Karimin vihkoa  
 kohti-->

kar -->.....%nappaa vihkonsa pulpetilta ja kääntää sen  
 sisäpuolen opea kohti-->

sae -->+katse M01:a kohti+katse omaan vihkoon--> (48)  
 kuv #kuva2



49 x(0.0)...+(0.0)...(0.4)~  
 ope -->xlopettaa osoittamisen  
 sae -->+katse Piranin vihkoa kohti-->  
 ~kuuluu, kun ovi avataan

50 OPE ka (.) x+mmhy? %(.)\* läh-x  
 xnyökkää 2 krtx xottaa vihkon Karimilta  
 sae -->+katse luokan ovea kohti--> (esim. loppuun asti)  
 kar %hymyilee--> (55)

51 yksi kirjain puuttuu  
 kar -->#katse luokan ovea kohti-->

52 #(.)  
 kar-->#katse omaan vihkoon-->

53 OPE ka:-, %(.)\* ve:, (.) [ve::,] (.) ee.  
 kar %paneekin kynän vihkolle%

54 KAR [ve:? ]  
 55 ee.%  
 %lakkaa hymyilemästä, kirjoittaa-->

56 OPE joo laitap pieni ee siihen.

Lisäksi esimerkki havainnollistaa Karimin avunpyyntösekkvenssiä, jossa hän pyytää opettajalta kirjoitusprosessiinsa apua toistelemalla saneltavan sanan osia ja kääntämällä vihkonsa sisäpuolen opettajaa kohti. Tämän jälkeen hän kuitenkin jää avunpyyntösekkvenssissä yhtä selviytyspyyntöä lukuun ottamatta melko passiiviseen rooliin neuvottavaksi.

Karim osallistuu esimerkissä 1 luokahuonevuorovaikutukseen monipuolisesti: hän tulkitsee luokkatoverin vuoron nopeasti vitsiksi nauramalla sille (r. 4–5), tuottaa neljä osittaista toistoa korjausaloitteena opettajan vuoroihin (r. 10, 15, 17, 19, 53–54), pyytää opettajalta apua (r. 42, 44, 46–47) ja reagoi hymyllä opettajan evaluatioon (r. 50–55). Hänen toimintansa edustaa Jacknickin matriisissa sitoutunutta osallistumista (ks. Jacknick, 2021). Toisaalta Karimin toiminta tuo myös näkyväksi, että hän tarvitsee melko paljon tukea kirjoitusprojektiinsa ja että kirjain-äännevastaavuuden hahmottaminen aiheuttaa hänelle haasteita.

Saeedin katsekäyttäytymisestä puolestaan näkyy, että hän seuraa aktiivisesti luokahuoneen julkista toimintaa ja mahdollisesti pyrkii myös aktiivisesti osallistumaan siihen ja hakemaan eri tavoin tukea omaan kirjoitusprojektiinsa. Jostain syystä hän ei kuitenkaan kykene tekemään näin tai muuten tule ottaneeksi aktiivisempaa roolia luokahuonevuorovaikutuksessa. Saeed tuottaakin luokahuonevuorovaikutuksessa vain yhden sosiaalisen toiminnon: hän reagoi naurulla vertaisen vuoroon, jota opettaja ja Karim ovat jo ennen tätä hymyllä tai naurulla kohdelleet vitsinä (r. 6). Jää siis epäselväksi, ymmärtääkö Saeed, mikä on vitsin aiheena vai yhtyykö hän vain muiden naurunremakkaan. Jacknickin nelikentässä hänen toimintansa edustaa sitoutunutta osallistumattomuutta.

Sekä Karimin että Saeedin ensimmäinen (ja Saeedin tapauksessa viimeinen) esimerkin 1 sosiaalinen toiminto tapahtuu jo alussa. Esimerkki alkaa opettajan *kaveri*-sananelemisellä, jolloin Saeed suuntaa katseensa opettajaa kohti ja Karim katsoo omaa vihkoaan (r. 1). Rivillä kolme Piran saa niin opettajan, Karimin kuin Saeedin huomion itseensä levittämällä kätensä sivuille ja sanomalla *e::i kave:(r)i: .h*. Opettaja ja Karim kohtelevat tätä vuoroa vitsinä todennäköisesti liittyen siihen, että Piran väittäisi, ettei hänellä ole lainkaan kavereita: opettaja alkaa välittömästi

nauraa ja Karim ensin hymyillä ja sitten nauraa. Saeed yhtyy hetkeä myöhemmin tähän naurunremakkaa, mutta hänen reaktionsa tapahtuu muihin verrattuna myöhään. Naurunsa loppupuolella Saeed katsoo ensin opettajaa ja sitten suuntautuu taas omaan vihkoonsa. (R. 4–6.) Rivillä kahdeksan opettaja toistaa saneltavan sanan *kaveri* ja sekä Saeed että Karim alkavat kirjoittaa vihkoihinsa.

Sitten päällekkäispuhuntuana opettajan rivin kahdeksan sanelevan vuoron kanssa ja sitä seuraten useat opiskelijat, Karim mukaan lukien, toistavat sanan *kaveri* tavuja nousevalla intonaatiolla (r. 9–12). Opettaja suuntautuu näihin osittaisiin toistoihin korjausaloitteina, sillä hän toistaa koko sanan uudelleen (r. 13, 16) (ks. Lilja 2014b). Opettajan lausueessa hitaasti saneltavaa sanaa Karim lakkaa kirjoittamasta, katsoo opettajaa ja toistaa nousevalla intonaatiolla saneltavan sanan *tavun ve?* (r. 15), minkä jälkeen hän ehdottaa vaihtoehtoista muotoilua *pe?* (r. 17). Opettaja vilkaisee Karimia, responsina Karimin välisekkvenssin aloittavaan, vaihtoehtokysymykseksi muotoutuvaan kysymykseen sanoo laskevalla intonaatiolla *ve* ja lähtee kävelemään luokan keskiosaa kohti (r. 18). Vaikuttaa, että Karimin ymmärtämisen tai kuulemisen ongelmakohta on nimenomaan kirjaimia *v* ja *p* vastaavien äänneiden kuulemisessa, sillä hän toistelee vielä tämän jälkeen samaa *ve*-tavua korostaen erityisesti ensimmäistä äännettä varmistaakseen, että on kuullut oikein (r. 19). Opettaja jatkaa kävelemistään kohti luokan toista puolta mutta nyökkää Karimille ja toistaa saneltavan sanan kuitenkin vielä responsina Karimin ymmärrysehdokkaaseen (r. 20). Opettajan vuoron aikana Karim alkaa jälleen kirjoittaa, kun taas Saeed lopettaa verrattain pitkään kestäneen kirjoitusprosessinsa ja alkaa suunnata katsettaan häntä lähemmäs tulleeseen opettajaan.

Tämän jälkeen Saeed seuraa tiiviisti katseellaan luokan tapahtumia. Mohammad (r. 16, 20–21) ja Yafir (r. 22) kohdistavat opettajalle avunpyynnöt nappaamalla vihkonsa pulpetiltaan ja kääntämällä sen sisäpuolen opettajaa kohti. Opettaja neuvoo ja evaluoi responsseissansa molempien suoriutumista tehtävässä (r. 24, 27, 30, 34, 37). Saeed seuraa näitä molempia tapahtumia ja myös vierustoverinsa Piranin kirjoitusprosessin etenemistä katseellaan (r. 22–24; 27–32; 35–38). Yafirin tehtävää evaluoivan vuoronsa aikana opettaja lähtee kävelemään Saeedin vieressä olevan

Piranin luo ja antaa myös Piranin suoriutumisesta positiivisen arvion mutta kuitenkin myös korjaa tämän tehtävää. Vuoronsa loppuksi hän lausuu vielä saneltavan sanan kaksi ensimmäistä tavua. (R. 37–39). Tämän toiminnan aikana Saeed suuntaa katseensa ensin opettajaa kohti, sitten opettajan relevantiksi tekemän Piranin vihkon suuntaan (r. 38–39) ja loppuksi taas omaan vihkoonsa (r. 42). On mahdollista, että hän kopioi tekstiä Piranilta, mutta nauhalta ei näy varmaksi, alkaako hän kirjoittaa tämän jälkeen vai ei.

Sitten tapahtuu pitkään omaan kirjoitusprojektiinsa keskittyneen Karimin avunpyyntö. Hän katsoo opettajaa kohti ja tuottaa jatkoa opettajan viimeisimmälle vuorolle sanomalla ensin kahdesti *r*-äänteen, sitten *ri*-tavun ja loppuksi vielä *i*-äänteen (r. 42, 44, 46). Viimeisissä muotoiluissa *i*-äänteen mukaan tuleminen voi motivoitua Piranin rivillä 43 tuottamasta *re*-lausumasta. Opettaja ei kuitenkaan suuntaudu enää Piraniin eikä myöskään Karimiin vaan aloittaa uuden opiskelijan, Karimin ja Piranin välissä istuvan Ibrahimin (ei fokusopiskelija) ohjeistamisen (r. 47). Opettajan ohjeistavan vuoron aikana Karim nappaa samalla tavalla vihkonsa pulpettiltaan kuin Mohammad ja Yafir aiemmin ja suuntaa sen sisäpuolen opettajaa kohti. Vuoronsa lopulla opettaja alkaa katsoa Karimin vihkoa kohti, sen jälkeen osoittaa suhtautuvansa siihen hyväksyvästi mutta sitten identifioi siinä virheen: *kaveri*-sanasta puuttuu *e*-kirjain (r. 50–51, 53). Karim ottaa neuvon vastaan ensin hakemalla tukea kirjoitusprosessiinsa tuottamalla toistaen korjausaloitteen ja sitten alkamalla kirjoittaa (r. 54–55). Loppuksi opettaja vielä muotoilee uudelleen ohjeensa Karimille kehottamalla tätä kirjoittamaan pienen *e*-kirjaimen (r. 56). Loppuvaiheessa Saeedin katse kiertää pitkän luokkaa eri osallistujissa ja myös omassa vihkossaan, mutta hän ei enää kirjoita tehtävää.

Kaiken kaikkiaan esimerkki 1 demonstroi Karimin monipuolisia osallistumisen keinoja ja niistä erityisesti avunpyyntöä, jonka hän toteuttaa saneltavan sanan osien toistetulla ja kääntämällä vihkon sisäpuolen opettajaa kohti. Avunpyyntöön vastatessaan opettaja myös korjaa Karimin suoritetta, ja Karim tekeekin korjausaloitteen opettajan identifioitua erheen ja alkaa taas kirjoittaa eli onnistuu todennäköisesti neuvon myötä suuntaamaan toimintaansa uudelleen ja näin edistämään tehtävänsä tarkoituksenmukaisemmalla tavalla.

Saeedin osalta esimerkki näyttää, että tämä seuraa aktiivisesti luokassa tapahtuvaa toimintaa mutta osallistuu itse siihen hyvin niukasti. Näin hän observoi toisten tapoja toimia luokassa, mistä hän voi mahdollisesti ottaa mallia vastaisuutta varten, mutta hänen oma osallistumisensa jää vähäiseksi ainakin tässä vaiheessa.

#### 4.2.2 Tarkastelujakson jälkipuoli

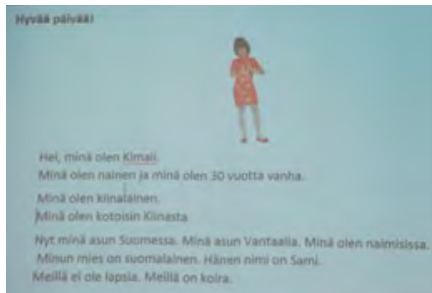
##### Saeed

Esimerkki 2 tulee aineiston loppupuolelta ja havainnollistaa, miten opettajalta avun pyytäminen on tarkastelujakson loppupuolella rutinoitunut Saeedin osallistumisen keinoksi luokahuonevuorovaikutuksessa: hän toteuttaa avunpyyntötoimintonsa tyypillisesti hyödyntämällä vihkoaan, katsetta ja yksittäisiä kielellisiä aineksia. Esimerkin sekventiaalinen analyysi näyttää myös, että hän kykenee pyytämään tarkennuksia epäselvään tilanteeseen ja osaa kiinnittää opettajan huomion itseensä tarkoituksenmukaisella tavalla ja tarkoituksenmukaisessa sekventiaalisessa paikassa.

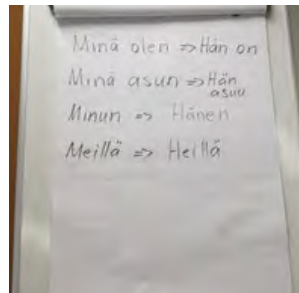
Koulutuksen alkuvaiheen saneluissa oli vain yksittäisiä sanoja, jotka osaltaan jaettiin tavuihin ja kirjaimiin tai äänteisiin. Loppuvaiheessa koulutuksessa ei ollut enää ollenkaan saneluita vaan vaativampia kirjoitusharjoituksia, joissa opiskelijoiden tuli kirjoittaa kokonaisia lauseita. Esimerkissä 2 opiskelijoiden pitää kirjoittaa yksikön ensimmäisessä persoonamuodossa oleva teksti (ks. kuva 3) niin, että se on yksikön kolmannessa persoonassa. Teksti on aiemmin luettu ääneen yhdessä ja samalla suullisesti muutettu yksikön ensimmäisestä persoonamuodosta yksikön kolmanteen persoonamuotoon. Tämän jälkeen opettaja on antanut ohjeeksi kirjoittaa tekstin yksikön kolmanteen persoonamuotoon. Hän on myös kirjoittanut fläppitaululle yhteisen keskustelun tuloksena, miten tietynlaiset konstruktiot toimivat yksikön ensimmäisessä ja kolmannessa persoonamuodossa (ks. kuva 4).

Ennen esimerkkiä 3 Saeed on kaksi kertaa pyytänyt opettajaa tulemaan luokseen auttamaan kirjoitustehtävässä ja molemmilla kerroilla on käyty pidempi neuvottelu siitä, mitä pitäisi seuraavaksi tehdä. Esimerkin alkuun mennessä alkuperäisestä tehtävänannosta on kulunut kolme minuuttia. Analyysin keskiössä on Saeedin opettajalle kohdistama avunpyyntö.





KUVA 3. ALKUPERÄINEN TEKSTI



KUVA 4. LUOKKAHUONEEN FLÄPPITAUHU

**Esimerkki 2: "Hän on" (19.6.2018)**

Saeed (SAE) + katse  
^ kehollinen toiminta  
Opettaja (OPE) \* katse  
x kehollinen toiminta

01 SAE +opettaja?  
>>+katse omaan vihkoon-->

02 (0.0)...(0.2)x...(0.3)\*  
ope xkääntyy Saeedin suuntaan ja lähtee kävelemään  
Saeedia kohti-->  
ope \*katse Saeedin vihkon suuntaan-->

03 SAE hän ^on? (.) tämä.^  
^nojaa ylävartaloaan pulpettia kohti^

04 OPE juu? x(.) [kyl+lä]  
05 ? [on:+ ]  
ope xpysähtyy  
sae -->+katse opea kohti-->

06 OPE \*juu?+ (.) mutta tässäkin on,  
\*nojautuu Saeedin vihkoa kohti ja osoittaa sitä oik.  
kädellä-->  
sae -->+katse omaan vihkoon-->

07 (.)  
08 OPE hän on  
09 ? °tässä?°  
10 (0.3)  
11 OPE tännekin sitten kirjoitat, (.)  
12 mutta ensin kirjoitat <hä:n> <on.>  
13 SAE ei tämä tämä ei? (.) ei hy-, (.) ei: hyvä?  
14 OPE on o:n. (.) on hyvä, (.) mutta, \*(.)  
\*nappaa kumin pöydältä ja  
alkaa kumittaa Saeedin  
vihkoa-->

15 ei hyvä se että tässä pitäisi olla \*(0.0)...(0.4)  
-->\*

16 hän? \*(0.3) sitten tu:lee väli: (0.3) o:n?  
\*kirjoittaa?--> (19)

17 SAE on?  
18 (1.2)  
19 OPE hä:n o:n?\* (.) \*nai:nen \*  
-->\* \*nousee suuremmaksi pois päin  
Saeedin pulpetista\*

20 SAE ↑nai\*nen  
ope \*nojaa Saeedin pulpettia kohti ja osoittaa hänen  
vihkoon-->

21 OPE ja muistav väli: \*ai:na\* laittaa  
-->\*, , , , , \*

Esimerkki 2 alkaa, kun Saeed kutsuu opettajan verbaalisesti luokseen mutta pitää katseensa omassa vihossaan (r. 1). Opettaja menee hänen luokseen ja suuntaa katseensa Saeedin vihkoa kohti (r. 2). Tässä kohtaa Saeed tuottaa avunpyynnön nojaamalla ylävartaloaan pulpettia kohti ja lukemalla vihkostaan *hän on?* ja sanomalla pronominin *tämä* (r. 3). Tällä sosiaalisella toiminnolla Saeed tuo näkyväksi, että on kirjoittanut vihkoonsa jotain, mistä voi pyytää arvioita, ja tarkentaa, mistä pyytää arvioita. Rivillä neljä opettaja arvioi Saeedin suorituksen vahvistuksella onnistuneeksi. Saeed kohdistaa tämän opettajan vuoron aikana katseensa opettajaa kohti ensimmäistä kertaa koko sekvenssin aikana. Lisäksi opettaja antaa Saeedille ohjeen, miten tämän tulee toimia sen jälkeen, kun hän on kirjoittanut vihkoonsa *hän on* (r. 6–7, 11–12). Saeed suuntaa katseensa opettajan ohjeen alussa takaisin omaa vihkoaan kohti (r. 6).

Seuraavaksi Saeed ilmaisee selvityspyynnösään tulkitsevansa, että opettaja on arvioinut hänen suorituksensa ”ei hyväksi” (r. 13). Selvityspyynnön tarve johtuu mahdollisesti opettajan lisäohjeesta. Opettaja kertoo Saeedin suorituksen olevan ”hyvä” ja sinänsä oikein mutta paikantaa sen ongelmaksi, että Saeed on kirjoittanut sanat *hän ja on* yhteen eikä ole jättänyt niille väliä. Opettaja kumittaa Saeedin kirjoittaman tekstin ja alkaa kirjoittaa itse tilalle uutta (r. 14–16). Saeed reagoi opettajan selitykseen toistamalla nousevalla intonaatiolla opettajan vuoron viimeisen sanan *on* (r. 17), mihin opettaja reagoi lukemalla todennäköisesti ääneen juuri kirjoittamansa tekstin *Hän on nainen* (r. 19). Saeed toistaa jälleen viimeisen sanan opettajan lausumasta, joka on myös uusi aines keskusteluun (r. 20). Rivillä 21 opettaja ei reagoi tähän Saeedin vuoroon vaan toistaa vielä ohjumuodossa sen ongelman, jonka hän on juuri Saeedin tekstistä korjannut. Tällä vuorolla hän ennakoii, ettei Saeed tekisi vastaavaa virhettä enää vastaisuudessa.

Esimerkkiin 1 verrattuna Saeedin sosiaalisten toimintojen määrä esimerkissä 2 on selvästi runsaampi ja hän osoittaa kykyä ratkoa keskustelussa ilmeneviä epäselvyyksiä. Toisaalta esimerkissä 2 opettaja ei sekvenssin alkaessa osallistu vuorovaikutukseen kenenkään muun kanssa, eikä Saeedin siis tarvitse kilpailla opettajan huomiosta (ks. Lehtimaja, 2012). Tilanne on myös vähem-

män julkinen kuin esimerkissä 1, jossa jokainen sinänsä toteuttaa omaa itsenäistä projektiaan mutta kyseessä on kuitenkin opettajajohtoinen luokkahuoneen julkinen keskustelu.

### Karim

Esimerkki 3 havainnollistaa Karimin avunpyyntöä ja avunpyyntöjakson sekventiaalista etenemistä tarkastelujakson loppupuolella. Karim pyytää esimerkissä opettajalta apua matematiikan tehtävään. Esimerkin 2 tavoin myös tämä esimerkki siis osaltaan näyttää, että kirjoittamista edellyttävät tehtävätyypit vaikeutuivat ajan myötä myös aikuisten maahanmuuttajien perusopetuksessa. Karim toteuttaa avunpyynnön matematiikan tehtävään nostamalla tehtäväpaperia opettajan eteen katsottavaksi, kun tämä on kulkemassa hänen ohitseen. Karimin keinot pyytää apua kirjoitustehtävään ovat siis hyvin samantyyppiset kuin tarkastelujakson alkuvaiheessa. Toisaalta esimerkki 3 myös demonstroi, miten tarkastelujakson loppuvaiheessa Karim ratkoo tehtävään liittyvää ongelmaa ennemmin yhdessä opettajan kanssa tämän vihjeiden perusteella eikä niinkään opettajan suorien neuvojen tai selvien ohjeiden keinoin, mitä taas esimerkki 1 Karimin osalta havainnollisti. Hänen keinonsa tehdä tämä ovat myös ajoitukseltaan ja muodoiltaan tarkoituksenmukaiset.

Esimerkin 3 alussa Karim on kääntynyt istumaan tuolillaan niin, että ainakin hänen koko ylävartalonsa kohdistuu kohtisuoraan pulpettien välistä käytävää kohti. Hänen kehonsa on siis 90 asteen kulmassa suhteessa hänen omaan pulpettiinsa. Hän pitelee oikeassa kädessään matematiikan tehtävänippua ja katsoo sitä. (R. 1.) Tehtävässä kysytään *Kuinka paljon rahaa jää?* ja siinä on piirroksat kymmenen euron setelistä, kahden euron kolikosta ja värikynistä, joissa on kahden euron hintalappu. Opettaja neuvoa luokan takaosassa, samalla käytävällä, toista opiskelijaa (r. 2). Opettaja lähtee kävelemään luokan etuosaa kohti, Karim valpastuu ja alkaa kohottaa kättään, jossa on monistenivaska (r. 2–3). Opettaja tulkitsee tämän avunpyynnöksi pysähtymällä Karimin viereen, osoittamalla tämän paperia ja kyseenalaistamalla Karimin ilmeisesti tehtävään kirjoittaman yhteenlaskun esittämällä hypoteettisen skenaarion, että Karim olisi kaupassa ostoksilla ja hänen rahojensa määrä kasvaisi (r. 4–5).

**Esimerkki 3: 11.6.2018**

Karim (KAR) ▫ katse  
% kehollinen toiminta

Opettaja (OPE) ▫ katse  
× kehollinen toiminta

01 PIR %ttämä, (.) samat (on)  
kar-->%istuu ylävartalo kohdistettuna käytävää kohti, keho 90°  
kulmassa suhteessa omaan pulpettiin, pitelee monistenippua  
oik. kädessään-->  
-->▫katse monistetta kohti-->

02 OPE joo, (.) puoli tuntia ▫(myö▫[hem×%min)

03 PIR [joo×%joo, (.) se:l%vä?  
ope ▫....▫katse Karimin paperinippua  
kohti--> (05)  
ope ×lähtee kävelemään luokan  
etuosaa kohti--> (04)  
kar %.....%nostaa  
paperia ylemmäs, osoittaa  
sitä vas. etusormella--> (06)

04 ×(0.5)... ×(0.2)...(0.8)

ope ×pysähtyy×osoittaa Karimin paperia-->

05 OPE rahaa, (.) sinä saat kau▫passa lisää rahaa  
-->▫katse Karimia kohti--> (06)

06 % (0.5) % ▫  
kar-->%,,,,,%  
ope -->▫katse Karimin paperia kohti-->

07 KAR %ei lisää. %  
%lysähtää tuolillaan alaspäin%

08 OPE kaa-, (.) kuinka paljon rahaa jää, (.)  
09 hän menee kauppaan, (.) hänel[lä %on kaksitoista euroa  
10 KAR [ka:k%si jeuro  
%nostaa vas. käden keski-  
ja etusormen pystyyn-->

11 ja  
12 OPE hä:n ostaa vain värikyntät, (.) .hh  
13 ▫tu▫leeko rahaa ▫lisää vai meneekö pois kaupassa  
▫katse Karimia kohti  
▫katse Karimin paperia kohti▫katse Karimia kohti--> (14)

14 KAR %menee bois %kaksi %  
%heilauttaa sormilla olan yli%loitontaa yhdessä olevia sormiaan%

15 OPE ×v ä▫ h e: n n y s×lasku, (.)  
×nyökkää, heilauttaa kättään×osoittaa Karimin paperia-->  
▫katse Karimin paperia kohti-->

16 fmiix▫nus kak%si f hi▫hi  
-->×  
-->▫katse Karimia kohti-->  
kar %...-->  
-->▫katse opea kohti-->

17 KAR miinus?

18 OPE ↑joo▫ (.) kos%ka fkaupassa f, (.) ↑kaupassa raha %vähenee  
kar -->.....%pane paperin pulpetilleen ja nojaa sitä  
kohti  
%pitelee oik.  
kädessään  
kynää, vie oik.  
käden paperin  
päälle  
-->▫katse paperia kohti-->

19 KAR tä- ✎kirjoittaa miinus?  
-->✎katse opea kohti-->

20 OPE ✎joo, (.) ✎miinus  
kar ✎kumittaa paperiaan-->  
-->✎katse paperia kohti-->

21 (0.6) ✎  
kar -->✎

22 OPE ei plus, (.) kau✎[passa ei tule ✎lisää

23 KAR ✎[miinus, ✎(.) ja:?  
ope ✎osoittaa paperia--> (26)  
kar ✎tekee kynällä merkinnän paperiinsa✎

24 OPE niin sitten=  
25 KAR =kymmenen=  
26 OPE =ei:, ✎(.) joo, ✎(0.4) kymmenen  
-->✎  
kar ✎kirjoittaa-->

Opettajan vuoron sisältämän kritiikin ymmärtäminen edellyttää verrattain etevää vuorovaikutuskompetenssia. Karim osoittaa rivin seitsemän vuorossaan ymmärtävänsä tehtävän olevan väärin sanomalla *ei lisää*. Hänen samanaikaisesti tekemänsä kehollinen lysähtäminen tuolla viestii pettymystä eli toiminnon emotionaalista asennoitumista opettajan arvioon (ks. Stevanovic & Peräkylä, 2014).

Opettaja alkaa neuvoa Karimia lukemalla tehtävänannon tälle ääneen ja verbalisoimalla, kuinka paljon tehtävän henkilöllä on kauppaan mennessään rahaa (r. 8–9, 12). Karim vastaa päällekkäispuhunnana tehtävänannon kysymykseen (r. 10). Opettaja ei kuitenkaan huomioi tätä vaan uudelleen formuloi tehtävänannon kysymällä Karimilta, onko tehtävä yhteen- vai vähennyslasku (r. 13). Karim vastaa kehollis-kielellisesti ilmaisten, että rahaa *menee Bois kaksi* (r. 14). Opettaja vahvistaa Karimin vastauksen painottaen, että tehtävässä on kysymys vähennyslaskusta eli siinä on *miinus kaksi* (r. 15–16). Tästä seuraa osittaisena toistona toteutuva Karimin korjausaloite, johon opettaja vastaa vahvistuksella ja selittämällä, että *kaupassa raha vähenee* (r. 17–18). Tämän jälkeen Karim tuottaa vielä ymmärrysehdokkaan, jolla pyrki varmistamaan, että hänen tulee kirjoittaa tehtävään *miinus* (r. 19). Opettajan vahvistettua tämän Karim alkaa kumittaa tehtävänsä ja opettaja kertoo vielä, miksi Karim oli aluksi tehnyt tehtävän väärin (r. 20–22). Avunpyyntösekvenssi päättyy siihen, että Karim kertoo vielä, millainen laskutoimitus tehtä-

vässä tulee tehdä ja ehdottaa ratkaisua (r. 23, 25). Opettaja vahvistaa tämän, minkä jälkeen Karim alkaa taas kirjoittaa (r. 26).

Esimerkki 3 osoittaa, että Karimin kehollisin ja materiaalisin resurssien tuottama avunpyyntötoiminto on tarkoituksenmukainen, taloudellinen ja tehokas. Toisaalta esimerkki myös havainnollistaa, että tehtävätyypin monimutkaistumisesta huolimatta Karim käyttää myöhemmässä tarkastelupisteessä aloittamassaan avunpyyntösekvenssissä paljon enemmän kielellisiä resursseja ja kantaa vastuuta toiminnan etenemisestä. Verrattuna esimerkkiin 1 tämän esimerkin tehtävä ja keskustelu opettajan kanssa edellyttävät selvästi enemmän kielellistä ymmärtämistä ja itsenäistä päättelykykyä, mutta Karim onnistuu silti osallistumaan neuvotteluun verrattain sujuvasti, tarkoituksenmukaisesti ja täsmällisestikin. Tämä varsinaisen avunpyyntötoiminnon jälkeen tapahtuva Karimin toiminta osoittaa hänen vuorovaikutuskompetenssinsa kehitystä verrattuna esimerkkiin 1.

## 5 LOPUKSI

Tässä artikkelissa olen analysoinut aikuisten suomen kielen ja luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoiden osallistumisen keinojen kehittymistä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Ensin kartoitin kolmen fokusopiskelijan tyypillisimpien osallistumiskeinojen yleiskuvan kahdessa eri aikapisteessä ja näytin, että aineistosta hahmottuu karkeasti kaksi erilaista oppijaprofiilia: aktivoituja ja alun perinkin aktiivinen osallistuja. Sitten analysoin

tarkemmin näiden oppijaprofilien edustajien kirjoitusaktiiviteetteihin liittyvien avunpyyntöjen kehittymistä ajan mittaan. Osoitin, että avun pyytäminen opettajalta muotoutui aktivoitujalla ajan mittaan rutiininomaiseksi osallistumisen keinoksi luokahuonevuorovaikutuksessa. Lisäksi hän kehittyi taidoissaan pyytää tarkennuksia epäselvään tilanteeseen ja kiinnittää opettajan huomion itseensä tarkoituksenmukaisella tavalla. Näin hänen sitoutunut osallistumisensa luokahuonevuorovaikutukseen lisääntyi. Jo alkujaan aktiivisen osallistujan toiminta oli alun perinkin pedagogisesti samanlinjaista luokahuonediskurssin kanssa, mutta hän kehittyi etenkin kyvysään toimia tarkoituksenmukaisesti avunpyyntösekvenssin edetessä: itse toiminnan aloittaminen oli hänelle helppoa jo alussa, mutta hänen kompetenssinsa kannatella etenevää tilannetta niin kielellisin kuin kehollisinkin resurssein parani. Tämä on osoitus erityisesti vuorovaikutuksen samanlinjaisuuden kehittymisestä.

Kahden oppijaprofilin selvin ero oli, että aktivoitujan osallistuminen oli kaiken kaikkiaan vähäistä verrattuna jo alun perin aktiiviseen. Toisaalta hänen osallistumisessaan tapahtui selvemmin vuorovaikutuskompetenssin kehittymiseksi luokiteltavaa edistystä: hänen sosiaalisten toimintojensa määrä kasvoi merkittävästi ja yhä useampi niistä aloitti uuden toimintajakson ja kytkeytyi kirjoitusaktiiviteetteihin. Voidaan sanoa, että hän alkoi aktiivisesti ottaa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan (ks. Ramírez-Esparza ym., 2012). Jo alkujaan aktiivisen osallistujan toiminnasta oli hankalampaa nähdä aina-kaan pelkän määrällisen analyysin perusteella muutosta. Laadullista analyysia tarvitaankin määrällisen rinnalle syventämään ymmärrystä vuorovaikutuskompetenssin kehittymisestä. Toimintojen laajempi yksityiskohtainen analyysi jääkin jatkok tutkimuksen haasteeksi.

Aineistoesimerkit havainnollistivat, että koulutusten edetessä luokahuoneessa käytetyt tehtävyyt pitävät vaikeutuivat ja edellyttivät yhä enemmän kirjallisia taitoja. Luokahuonevuorovaikutukseen kuuluukin perustavanlaatuisesti ajatus oppimisesta, mikä vaikuttaa myös siihen, että odotuksenmukaisesti luokassa käytettävä oppimateriaali ja tehtävät harjoitukset vaikeutuvat eli muuttuvat ajan kuluessa (ks. Hellermann, 2011). Pitkittäisessä keskustelunanalyysissä muita

muuttujia pyritään kontrolloimaan pyrkimällä siihen, että toiminnan konteksti pysyisi mahdollisimman samanlaisena: osallistujat ovat samoja tai edustavat samaa ryhmää (esimerkiksi opettajia) ja vuorottelujärjestelmä, toimintotyyppi, osallistumiskehikko ja ilmiön sekventiaalinen ympäristö eivät muuttuisi (ks. Wagner ym., 2018). Todellisuudessa tilanteet ja myös toimintotyyppien luonne kuitenkin vääjäämättä muuttuvat osallistujien kielitaidon kehittyessä. Näin ollen vertailtavien esimerkkien löytäminen voi olla vaikeaa. Lisäksi analyysi valottaa näkökulmaa vain siitä oppimisesta, joka on videoilta havaittavissa.

Analysoimissani avunpyyntösekvensseissä kehollisilla ja materiaalisilla resursseilla oli molemmissa aikapisteissä keskeinen merkitys. Näissä osallistumiskeinoissa on paljon samaa kuin siinä, miten valmistavalla luokalla olevat lapset kiinnittävät opettajan huomion (Cekaite, 2009). Multimodaalisen näkökulman vahvuus vuorovaikutuskompetenssin kehittymisen analyysissa onkin, että sen avulla voidaan tehdä näkyväksi myös osallistumisen kehollinen ulottuvuus: vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen ei aina tarkoita sitä, että kielelliset keinot tulevat täsmällisemmäksi, vaan se voi tarkoittaa myös kehittymistä kehollisten keinojen käytössä tai toiminnan tarkoituksenmukaisessa ajoittamisessa (ks. Hellermann ym. toim. 2019; Jacknick, 2021).

Laadullinen analyysi näytti myös, että avun pyytäminen yksittäisenä sosiaalisena toimintona ei välttämättä ole hankalaa, vaan haaste on, mitä siitä sekventiaalisesti seuraa: keskustelukumppanin responssi voi olla yllättävä ja siihen pitäisi silti osata reagoida luontevasti (ks. myös Piirainen-Marsh & Lilja, 2019). Toisen kielen oppimista koskevassa pitkittäistutkimuksessa olisikin tarkoituksenmukaista käyttää enemmän analyysiyksikkönä sekvenssiä: yksittäisten sosiaalisten toimintojen tai kielellisten ilmausten käytön kehittymisen sijaan tietyntyyppisten sekvenssien vertailu eri aikapisteissä voisi ilmentää vähemmän yksilökeskeistä lähestymistapaa vuorovaikutuskompetenssin kehittymisen tutkimiseen.

Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen näyttäisi olevan luku- ja kirjoitustaidon opiskelijoilla aikuisilla hitaampaa kuin mitä muunlaisia toisen kielen oppijoita tarkastelevassa pitkittäistutkimuksessa on näytetty (ks. Hellermann, 2018; Hellermann & Harris, 2015). Luokahuonedis-

kurssi onkin erityinen ja uusi sellaiselle henkilölle, jolla on ennestään vähän koulutustaustaa. Tällaisen oppijan opinpolun kannalta on tärkeää jatkossa tarkastella vielä tarkemmin laadullisesti, miten juuri luokassa opitaan osallistumaan. Tämä on tärkeää erityisesti oppimaan oppimisen strategioiden paremman tuntemisen kannalta, sillä näiden taitojen karttuminen ja niiden kehittämisen tukeminen on aivan keskeistä myös kielenoppimisessa.

## LÄHTEET

- Cekaite, A. (2009). Soliciting teacher attention in an L2 classroom: Affect displays, classroom artefacts, and embodied action. *Applied Linguistics*, 30, 26–48.
- Eilola, L. (2020). Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit aikuisten S2-lukutaito-opiskelijoiden luokkahuonevuorovaikutuksessa. *Virittäjä*, 124, 243–277.
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3, 29–45.
- Harjunpää, K., Mondada, L. & Svinhufvud, K. (2020). Multimodaalinen litterointi keskusteluanalyyssissä. *Puhe ja Kieli*, 39, 195–220.
- Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: Focus on task openings. *The Modern Language Journal*, 91, 83–96.
- Hellermann, J. (2011). Members' methods, members' competencies: Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. Teoksessa J. K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (toim.), *L2 Interactional Competence and Development*, (s. 147–172). Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (2018). Talking about reading: Changing practices for a literacy event. Teoksessa S. Pekarek Doehler, J. Wagner & E. González-Martínez (toim.), *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*, (s. 105–142). Palgrave Macmillan.

## Kiitokset

Lämpimät kiitokset tutkimuksen osallistujille! Kiitän myös väitöskirjaohjaajiani Niina Liljaa ja Arja Piirainen-Marshia sekä anonymoivia vertaisarvioijia käsikirjoitukseni kommentoinnista työn eri vaiheissa.

- Hellermann, J., Eskildsen, S. W., Pekarek Doehler, S. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) (2019). *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction “in the wild”*. Springer.
- Hellermann, J. & Harris, K. (2015). Navigating the language-learning classroom without previous schooling. Teoksessa D. A. Koike & C. S. Blyth (toim.), *Dialogue in multilingual, multimodal and multicompetent communities of practice*, (s. 49–77). John Benjamins.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.
- Jacknick, C. (2011). Breaking in is hard to do: How students negotiate classroom activity shifts. *Classroom Discourse*, 2, 20–38.
- Jacknick, C. (2021). *Multimodal participation and engagement: Social interaction in the classroom*. Edinburgh University Press.
- Jakonen, T. (2014). *Knowing matters: How students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. Jyväskylän yliopisto.
- Koole, T. (2007). Parallel activities in the classroom. *Language and Education*, 21, 487–501.
- Koschmann, T. (2013). Conversation analysis and learning in interaction. Teoksessa C. A. Chapelle (toim.), *The encyclopedia of applied linguistics*, (s. 1038–1043). Wiley-Blackwell.
- Kääntä, L. & Kasper, G. (2018). Clarification requests as a method of pursuing understanding in CLIL physics lectures. *Classroom Discourse*, 9, 205–226.
- Lehtimaja, I. (2012). *Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsingin yliopisto.

- Lilja, N. (2014a). Matematiikkaa vai suomea? – S2-oppijoiden oma-aloitteiset kysymykset peruskoulun matematiikan oppitunneilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*, (s. 25–48). AFinLAN vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 72.
- Lilja, N. (2014b). Partial Repetitions as other-initiations of repair in second language talk: Re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98–116.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality. Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20, 336–366.
- Opetushallitus (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012:2. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2017). *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Määräykset ja ohjeet 2017:9a. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2018). *Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017*. Määräykset ja ohjeet 2018:2a. Opetushallitus.
- Pallotti, G. (2001). External appropriations as a strategy for participation in intercultural multi-party conversations. Teoksessa A. Di Luzio, S. Guenther & F. Orletti (toim.), *Culture in communication*, (s. 295–334). John Benjamins.
- Pekarek Doehler, S. (2019). On the nature and the development of L2 interactional competence. State of the art and implications for praxis. Teoksessa M. R. Salaberry & S. Kunitz (toim.), *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice*, (s. 25–59). Routledge.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence. Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. Teoksessa T. Cadierno & S. W. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning*, (s. 233–268). De Gruyter Mouton.
- Piirainen-Marsh, A. & Lilja, N. (2019). How wild can it get? Managing language learning tasks in real life service encounters. Teoksessa J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction “in the wild”*, (s. 161–192). Springer.
- Ramírez-Esparza, N., Harris, K., Hellermann, J., Richard, C., Kuhi, P. & Reder, S. (2012). Socio-interactive practices and personality in adult learners of English with little formal education. *Language Learning*, 62, 541–570.
- Rouhikoski, A. (2021). *Direktiivien variaatio. Pyyntöt, neuvot ja ohjeet asiakaspalvelutilanteissa*. Helsingin yliopisto.
- Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis*, (s. 77–99). Wiley Blackwell.
- Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2014). Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. *Language in Society*, 43, 185–207.
- Tammelin-Laine (2014). ”Tämä hyvä?” Kurkistus luku- ja kirjoitustaidottomien suomenoppijoiden esittämiin kysymyksiin. *Puhe ja Kieli*, 2, 81–99.
- Wagner, J., Pekarek Doehler, S. & González-Martínez, E. (2018). Longitudinal research on the organization of social interaction: Current developments and methodological challenges. Teoksessa S. Pekarek Doehler, J. Wagner & E. González-Martínez (toim.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction*, (3–35). Palgrave Macmillan.
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Discourse Studies*, 2, 201–218.
- Zimmerman, D. H. (1999). Horizontal and vertical comparative research in language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 32, 195–203.

## THE DEVELOPMENT OF PRACTICES FOR PARTICIPATION OF THREE ADULT L2 LITERACY STUDENTS IN CLASSROOM INTERACTION

• Laura Eilola, Tampere University

This multimodal conversation analytical study examines the development of interactional competence of three adult L2 literacy students in classroom interaction. The analysis focuses on the focal students' requests for assistance. The longitudinal video data for the study were gathered during eight months. First, the analysis identifies two different learner profiles: type A, who actively participates in classroom activities from the beginning, and type B, whose active participation increases over time. Second, the analysis shows that requests for assistance become a routine for type A. In addition, the analysis demonstrates that when the request for assistance sequence unfolds, the type B learner develops their ability to act in a way that is understandable and acceptable for the interlocutors. These findings suggest that in addition to focusing on special linguistic expressions, turns or actions, we should take the sequence as the analytical unit in longitudinal L2 research. Moreover, the results of this study demonstrate that when examining the development of interactional competence, the strength of multimodal analysis lies in the opportunity to analyze the use of embodied resources and sequential progress of situations comprehensively.

**Keywords:** adult L2 literacy students, development of interactional competence, Finnish as a second language, multimodal conversation analysis, request for assistance



## LIITE 1

## Aineistossa yleisimmin esiintyvät sosiaaliset toiminnot ja niiden selitykset

|  |  |
|--|--|
| avunpyyntö   | konkreettisen toiminnan, tässä aineistossa kirjoitusaktiiviteetin tai kynän ja paperin, kanssa tekemistä edellyttävän toiminnan yhteydessä tapahtuva kontrolloiva, apua pyytävä toiminto, jonka tarkoituksena on päästä etenemään tehtävässä, esim. ehdottaa, mikä voisi olla tilanteessa sopiva ratkaisu ja pyytää tähän vahvistusta; responsina muuta(kin) kuin vastaus, esim. kiinnittää katseella vastaanottajan huomion ja sitten katsoo ja osoittaa kynällä paperiaan. |
| kysymys  | kysymys-vastaus-vierusparin etujäsen; eroaa avunpyynnöstä myös siinä, että ei liity aineistossa konkreettiseen toimintaan eli kirjoitusaktiiviteettiin tai muuhun kynällä ja paperilla tapahtuvaan toimintaan  |
| vastaus  | kysymys-vastaus-vierusparin jälkijäsen   |
| kommentti  | (väli)sekvenssin tai 3. vuoron aloittava toiminto, jolla kommentoidaan aiempaa toimintaa; voi olla myös yksittäinen "heitto", esim. <i>ope:ttaja, (.) paljon on Suomessa vanha, (.) pa:ljon</i>  |
| selvityspyyntö   | toisen tekemä korjausaloite, esim. avoin korjausaloite <i>mitä?</i> ; toisto; ymmärrysehdokas  |
| toisen ymmärrysehdokkaan vahvistaminen                         | toisen korjausaloitteena tekemän ymmärrysehdokkaan vahvistaminen, esim. <i>joo</i> ; nyökkäys  |
| muu kontrolloiva toiminto kuin avunpyyntö                      | pyyntö, käsky, ohje, kehoitus, esim. osoittaa pyyhekumia kohti ja pyytää näin vertaisopiskelijaa ojentamaan sen  |
| kontrolloivan toiminnon noudattaminen                          | esim. alkaa lukea tekstiä ääneen, kun siihen kehoitetaan; ojentaa pyynnöstä pyyhekumin   |
| ymmärryksen väittäminen (engl. <i>claim of understanding</i> ) | väittää, että on ymmärtänyt toisen toiminnan / ei ole ymmärtänyt toisen toimintaa, esim. <i>joo</i> ; toisto; nyökkäys   |
| ymmärryksenosoitus   | osoittaa, että on ymmärtänyt toisen toiminnan/ ei ole ymmärtänyt sitä, esim. uudelleen muotoilee toisen edellisen toiminnon  |
| kuoron mukana ääneen lukeminen                                 | opettajan aloitteesta lukee muiden kanssa ääneen yhtä aikaa tekstiä  |
| kertova toiminto   | laajempaan kertomuksen toimintatyyppiin kuuluva kertova yksittäinen toiminto, jossa fokusopiskelija on kertoja ja vastaanottaja kertomuksen vastaanottajan roolissa; erottuu tämän laajemman kehyksen vuoksi kommentista, esim. <i>ole(e) yksi, (.) syyrialainen?</i> ja responsin jälkeen <i>nyt, (.) Irakissa</i> .  |
| kehote   | laajempaan kertomuksen toimintatyyppiin kuuluva kertomuksen vastaanottajan yksittäinen toiminto, jolla hän osoittaa vastaanottajan rooliin asettumista, esim. <i>joo?</i> ; nyökkäys   |

|   |  |
|---|--|
| huomion kiinnittäminen itseen                 | toiminto, jolla haetaan vastaanottajan huomio itseen, esim. <i>opettaja</i> ja samaan aikaan kohdistaa katseen opettajaan; huom. jos osallistuja samanaikaisesti osoittaa myös vihkoaan eikä tämän lisäksi enää erikseen spesifioi esim. katseella tai osoittavalla eleellä tiettyä kohtaa paperista, tämä toiminta on analysoitu avunpyyntönä |
| uutisen vastaanottaminen                      | toiminto, jolla vastaanottaja reagoi uuteen tietoon, esim. toisto, jota ei seuraa korjaus  |
| arvio   | toiminto, jolla arvotetaan jotain asiaa tai henkilöä; vastaanottaja voi olla arvion kohde tai kolmas osapuoli, esim. <i>tämä ei hyvä</i>   |
| selitys                                       | sanan, käsitteen tai asian selitys, esim. selittää sanan <i>kumi</i> sanomalla <i>tämä;</i> , <i>(.) tämä</i> ja samaan aikaan tekemällä kuvaavan eleen, joka ilmentää pyyhkeumilla kumittamista.  |
| sanahaku                                      | ilmaisee, että pohtii, miten ilmaisisi mielessään olevan ilmauksen, esim. <i>mikä news</i> ja samaan aikaan kääntää kämmenen ylöspäin ilmaan vastaanottajaa kohti  |
| vertaisen responssin tuottamisessa auttaminen | auttaa opettajan seuraavaksi puhujaksi nimeämään vertaista tuottamaan responssin, esim. sanoo sanan ensimmäisen äänteen tai tavun ja samaan aikaan katsoo ko. vertaista  |
| jonkun toisen toiminnan korjaus               | toisen aloittama ja toisen loppuun saattama korjaus, esim. korjaa toisen muotoileman ilmauksen ääntämystä  |
| jonkun toisen toiminnan haastaminen           | (väli)sekvenssin tai 3. vuoron aloittava toiminto, jolla kritisoidaan aiempaa toisen toimintaa; eroaa nimenomaan toisen agendan kriittisyydellä kommentista, esim. ramadanin aikaan ruoka-aihetta käsiteltäessä <i>älä opettaja</i> , <i>(.) älä (ruoka)</i> , <i>(.) sitten</i>   |
| toisto orientaationa oppimiseen               | toimintajakson lopussa tapahtuva toistaminen, joka ei olisi vuorovaikutuksen näkökulmasta välttämätön; esiintyy aineistossa yleensä toisteluna   |
| muu toisto                                    | toisen oikaisun, avun tai vinkin toistaminen oman osallistumisen edistämiseksi   |