



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

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

Kirjoittajan yhteystiedot: anna-kaisa.jokipohja@tuni.fi

Artikkelissa tarkastellaan pitkittäisesti multimodaalista keskustelunanalyysiä hyödyntäen suomen kielen oppimista aikuisille maahanmuuttajille suunnatun kokkaus- ja viljelyhankkeen vuorovaikutustilanteissa. Analyysin kohteena on suomea toisena kielenään käyttävän fokusosallistujan ohjaama oppimisprojekti 15 kuukauden aikana. Tutkimus osoittaa, että kielenkäyttö ja oppiminen nivoutuvat tiiviisti kokkaus- ja viljelytoimintaan ja oppimisen hetket nousevat toisen kielen käyttäjän aloitteesta. Pitkittäinen näkökulma valottaa oppimisen vaiheita ja näyttää, miten oppimisprojektissa vaihtelevat selkeät ja hienovaraistemat oppimishetket. Ajan kuluessa fokusosallistujan oppimiskeinot monipuolistuvat ja kielellinen käyttörepertuaari laajenee. Fokusosallistujan toiminnassa näkyy kehittyvä vuorovaikutuskompetenssi, sillä ilmaisu täsmällistyy ja kielenkäyttö itsenäistyy. Tutkimus täydentää aikaisempaa keskustelunanalyttistä tutkimusta näyttämällä, miten kielen oppiminen tapahtuu pitkittäisesti osana käytännöllistä vapaa-ajan toimintaa.

Avainsanat: arkivuorovaikutus, keskustelunanalyysi, multimodaalisuus, suomi toisena kielenä, toisen kielen oppiminen

1 JOHDANTO

Tarkastelen artikkelissa suomen kielen oppimista pitkittäisesti kokkauksen ja kaupunkiviljelytoiminnan vuorovaikutustilanteissa 15 kuukauden aikana. Tutkimuskohteena on suomea toisena kielenään käyttävän Jamalin oppimisprojekti. Jamal osallistuu kotouttavaan vapaa-ajan toimintaan ja toteuttaa käytännön toiminnan lomassa *oppimisprojektia*: hän kohdistaa toistuvasti ja oma-aloitteisesti huomiota ja kielellistä analyysiä opittavaan kielenaineeseen yli yksittäisten sekvenssien (Eilola, 2023, s. 106–107; Eilola & Lilja, 2021; Kotilainen & Kurhila 2020; Lilja & Piirainen-Marsh, 2019a; projektin käsitteestä Levinson, 2013, s. 122). Tarkastelen oppimistointia ja oppimisen tuloksia keskustelunanalyttisestä ja pitkittäisestä näkökulmasta ajan

kuluessa näkyvänä muutoksena siinä, miten Jamal analysoi ja käyttää vuorovaikutuksessa verbejä *keittää* ja *kiehua* (ks. Deppermann & Pekarek Doehler, 2021; Wagner, Pekarek Doehler & González-Martínez, 2018).

Tutkimukseni näyttää, miten merkitys, muodot ja käyttö nousevat manuaalisesta toiminnasta ja muotoutuvat vuorovaikutuksessa ajan kuluessa. Jamalin oppimisprojektin analysointi valottaa myös Jamalin vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä, sillä oppiminen on pohjimmiltaan kehittyvää taitoa osallistua vuorovaikutustilanteisiin (Brouwer & Wagner, 2004). Vuorovaikutuskompetenssissa on kyse kokonaisvaltaisesta taidosta osallistua ymmärrettävästi vuorovaikutukseen, ja siihen sisältyy ymmärtäminen ja tuottaminen (Hall, Hellermann & Pekarek Doehler, toim. 2011). Jamalin kielellisen käyttörepertuaarin

kasvaminen on yhteydessä tarkempaan ilmaisuun sekä kokkausohjeiden ymmärtämiseen.

Aineistona on videoituja vuorovaikutustilanteita aikuisille maahanmuuttajille suunnatusta hankkeesta, jossa osallistujia ohjattiin suomen kielellä kaupunkiviljelyssä ja ruoan valmistamisessa. Tarkastelen kielen oppimista formaalin kielenopetuksen ulkopuolella vapaa-ajan vuorovaikutustilanteissa, joissa kielen oppimisen mahdollisuudet rakentuvat muun toiminnan ohessa (*“in the wild”*, Hellermann, Eskildsen & Pekarek Doehler, toim. 2019; Kotilainen, Kurhila & Kalliokoski, toim., 2019; Lilja, Eilola, Jokipohja & Tapaninen, toim. 2022). Menetelmänä käytän multimodaalista keskusteluanalyysiä (Mondada, 2018), joka mahdollistaa kokkaus- ja viljelytilanteissa hyödynnettävien sanallisten, kehollisten ja materiaalien resurssien analysoinnin osana oppimista ja kielenkäyttöä.

Tarkastelun kohteena on Jamalin aloittama ja ohjaama pitkittäinen oppimisprojekti, joka kohdistuu verbeihin *keittää* ja *kiehua*. Oppimisprojekti muodostuu toisiaan ajallisesti seuraavista vuorovaikutushetkestä, joissa oppiminen näkyy Jamalin sosiaalisessa toiminnassa, kun Jamal käyttää näitä verbejä tai kohdistaa huomion kieleen (*doing learning*) esimerkiksi kysymällä sanan merkitystä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kielen oppiminen rakentuu pitkittäisesti osana toistuvaa manuaalista toimintaa oppijan ohjaamana. Analyysiäni ohjaavat kysymykset siitä, miten Jamal käsittelee sanoja oppimisen kohteena vuorovaikutuksessa, miten oppimisprojekti etenee sekä mikä on kokkauksen ja viljelyn, vuorovaikutuskumppaneiden ja kehollisten ja materiaalien resurssien rooli oppimisessa. Pitkittäinen tarkastelu on hedelmällinen lähtökohta, sillä se tekee näkyväksi myös hienovaraisempaa oppimistoimintaa, joka ei välttämättä itsessään nousisi analyysin kohteeksi.

2 TOISEN KIELEN OPPIMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA

Tutkimuksessa tarkastelen Jamalin kielenkäytössä ja kielen oppimisen keinoissa tapahtuvia muutoksia sekä vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä. Tutkimukseni yhdistää prosessi- ja tulostulokulmaa (Pekarek Doehler, 2010): analyysi tekee näkyväksi oppimisen prosessia, eli

Jamalin oppimistoimintaa ja sen muutoksia ajan kuluessa, sekä oppimisen tulosta ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä (vrt. Kotilainen & Kurhila, 2020). Oppimisprojekti puolestaan kuvaa sitä, että Jamal ohjaa omaa oppimistaan suuntautumalla samojen kielenainesten oppimiseen ja käyttöön toistuvasti.

Oppimisprojekteja on tarkasteltu harvemmin (ks. Eilola & Lilja, 2021; Kotilainen & Kurhila, 2020; Lilja & Piirainen-Marsh, 2019a; Piirainen-Marsh & Lilja, 2019). Lisäksi tutkimus on keskittynyt kielenoppimiseen osana keskusteluun nojaavaa toimintaa esimerkiksi ruokapöytä- tai asiointikeskusteluissa (Pekarek Doehler & Berger, 2019; ks. kuitenkin Kurhila & Kotilainen, 2020). Kokkaus- ja viljelytoiminta on perustaltaan manuaalista toimintaa, mikä avaa uusia näkökulmia kielen käyttöön ja oppimiseen. Seuraavaksi taustoitan keskusteluanalyttistä kielen oppimisen tutkimusta, jossa on tarkasteltu osallistujien oppimiseen suuntautumista yksittäisissä hetkissä (luku 2.1) sekä kielenkäytön ja vuorovaikutuskompetenssin muutosta ajan kuluessa (luku 2.2) arkisissa vuorovaikutustilanteissa.

2.1 Kielenoppimiseen suuntautuminen arjen vuorovaikutustilanteissa

Kielen oppiminen mahdollistuu arjen vuorovaikutustilanteissa erityisesti ymmärtämisiongelmiin selvittämisen yhteydessä: silloin voidaan neuvotella yhteisymmärryksestä ja nostaa kieli keskustelun keskipisteeksi. Toisen kielen käyttäjien suuntautumista kielen oppimiseen on tarkasteltu erityisesti korjausaloitteiden (Kasper & Burch, 2016; Lilja, 2014; Theodórsdóttir, 2011) ja korjausilmiöihin kuuluvien sanahakujen yhteydessä (Brouwer, 2003; Kurhila, 2006). Toisen kielen käyttäjät voivat nostaa tuntemattoman sanan keskustelun kohteeksi toistamalla sen (Lilja, 2014; Kasper & Burch, 2016), käyttämällä kysymyssanakorjausaloitetta tai kysymällä lekseimin merkitystä (Theodórsdóttir, 2011).

Sanahaut kohdistuvat tarvittavan kielenaineksen löytämiseen ja siten liittyvät ongelmiin puheen tuottamisessa (Kurhila, 2006). Oppimisen mahdollistajana on tarkasteltu nimenomaan yhteistyössä ratkaistuja sanahakuja, joissa toisen kielen käyttäjä kysyy sanaa keskustelukumppaniltaan verbaalisin ja kehollisin keinoin (Brouwer,

2003; Koshik & Seo, 2012; Oittinen, 2022; Savijärvi, 2019). Oppimisorientaation on analysoitu näkyvän siinä, miten oppijat toistavat vastauksena saamiaan sanoja pyrkien tarkkuuteen. Korjausaloitteiden rajapinnalla on myös uuden kielenaineksen *huomaaminen* puheesta tai materiaalisesta ympäristöstä (*noticing*, suom. Eilola 2023, s. 55–56), minkä on havaittu toimivan kimmokkeena yhteiselle huomion kohdistamiselle kieleen (Greer, 2019; Jokipohja, 2022).

Oppimiseen suuntautumista on tutkittu vähemmän vuorovaikutustilanteissa, joissa ei ole ymmärtämisen ongelmia. Tehtyjä tutkimuksia yhdistävät manuaalisen ja fyysisen työn kontekstit. Manuaalisessa työssä ymmärtäminen on usein helpompaa, koska vuorovaikutusympäristön materiaaliset resurssit ja ohjeistaminen näyttämällä tukevat ymmärrystä (Strömmer, 2017). Näissä ympäristöissä toisen kielen käyttäjät orientoituvat oppimiseen nimeämällä ympäristöään: esimerkiksi rakennusalan ammatillisessa harjoittelussa kysytään tarvittavien työvälineiden nimiä (Lilja & Tapaninen, 2019) ja kokkauskursilla myös kokkaustoimintojen nimiä (Jokipohja, 2022). Näissä tilanteissa kielen oppiminen motivoituu ympäristön materiaalisista resursseista (Kurahila & Kotilainen, 2020).

2.2 Muutokset osoituksena oppimisesta ja vuorovaikutuskompetenssin kehittämisestä

Keskustelunanalyttinen kielen oppimista pitkitäisesti tarkasteleva tutkimus on kohdistunut yksilön kehityskaareen ja toimintayhteisöjen oppimiseen. Toimintayhteisö muodostuu toistuvan toiminnan ja osallistujajoukon välille, ja tästä näkökulmasta tarkastellaan ryhmän jäsenten keskinäistä oppimista yhteisen vuorovaikutushistorian aikana. Oppiminen voi olla esimerkiksi sitä, miten työyhteisön uusi jäsen oppii aloittamaan sujuvammin työpuheluita saman vuorovaikutuskumppanin kanssa (Brouwer & Wagner, 2004) tai miten teatteriharjoituksissa opitaan ymmärtämään toiminnalle keskeinen taiteellinen käsite (Deppermann & Schmidt, 2021).

Tässä tutkimuksessa hyödynnän yksilön kehityskaaren näkökulmaa. Keskityn Jamalin kehityskaareen, joka näkyy Jamalin toiminnassa kokkaus- ja viljelytilanteissa eri vuorovaikutuskumppaneiden kanssa. Toisen kielen oppimista

on tarkasteltu enimmäkseen yksilön näkökulmasta kiinnittäen huomiota vuorovaikutuskompetenssin kehittymiseen (Deppermann & Pekarek Doehler, 2021). Huomiota on kiinnitetty muutokseen yksittäisten kielellisten resurssien vuorovaikutuksellisessa käytössä (diskurssipartikkeleista Kim, 2009) tai vuorovaikutustekojen muotoiluissa (sanahauista Pekarek Doehler & Berger, 2019). Vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä on tarkasteltu myös laajemmin osana vuorovaikutuksen kokonaisuuden hallintaa, kuten muutosta vuorottelun ja korjauksen keinoissa ja toimintajaksojen aloittamisessa ja rakentamisessa (ks. Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015; Skogmyr Marian & Balaman, 2018).

Kaikkiaan vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä luonnehtii monipuolistuminen, kompleksisuuden ja täsmällisen ilmaisun lisääntyminen sekä vuorovaikutuskontekstin parempi huomiointi (Hall ym., 2011). Ajan myötä toisen kielen käyttäjät oppivat tuottamaan pidempiä vuoroja, ajoittamaan ne tarkemmin sekä tekemään keskustelualoitteita (Nguyen, 2011) ja kytkemään uudet toimintajaksot paremmin keskustelukontekstiin (Hellermann, 2007). Vuorovaikutuskompetenssin kehittyessä toisen kielen käyttäjät hyödyntävät aiempaa monipuolisempia korjauskeinoja vuorovaikutuksellisten ongelmien ratkaisuun (Hellermann, 2011). Kielellisiä ilmaisuja opitaan myös käyttämään eri tehtävissä: esimerkiksi toinen kutsutaan avuksi sanahaun täydentämiseen ja myöhemmin samaa ilmausta käytetään merkkinä sanahausta, jonka toisen kielen käyttäjä täydentää itse (Pekarek Doehler & Berger, 2019).

Mutamissa tutkimuksissa on hyödynnetty oppimisprojektin käsitettä sen tarkastelemiseen, miten osallistujat suuntautuvat toiminnalle relevantin kielellisen ilmauksen oppimiseen vuorovaikutustilanteissa niin luokassa kuin sen ulkopuolella (Eilola & Lilja, 2021; Jakonen, 2018; Lilja & Piirainen-Marsh, 2019a; Piirainen-Marsh & Lilja, 2019; ks. myös Kotilainen & Kurhila, 2020). Lähelle tulevat myös tutkimukset, joissa tarkastellaan eleen ja sanan yhteenliittymien (Eskildsen & Wagner, 2015, 2018) tai toiminnalle keskeisen termin oppimista ajan kuluessa (Deppermann & Schmidt, 2021). Oppimisprojektinäkökulma mahdollistaa osallistujien oman näkökulman säilymisen, koska tarkastelun kohteena on, miten osallistujat orientoituvat oppimaan (Jakonen, 2018).

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimukseni pitkittäisaineisto on kerätty videonauhoittamalla vuorovaikutusta kokkaus- ja viljelytilanteissa aikuisille maahanmuuttajille järjestetyssä hankkeessa, jonka tavoitteena oli tukea kotoutumista. Aineistonkeruu on tehty osallistuvasti etnografisella otteella. Videoimme hankkeen vuorovaikutustilanteita reilun puolen toista vuoden ajan ja toisinaan osallistuimme toimintaan esimerkiksi vastaamalla osallistujien avunpyyntöihin tai kielikysymyksiin. Koska tässä tutkimuksessa tarkastelen Jamalín vuorovaikutustoimintaa, artikkelin aineisto koostuu hankkeen tapaamiskerroista, joille Jamal osallistui (yht. 25 tuntia). Aineistona on 6 videonauhoitettua kokkauskertaa (15¹ tuntia) ja 8 viljelykertaa (10 tuntia) 15 kuukauden ajalta (ks. taulukko 1).

Hankkeen osallistujat harjoittelivat kaupunkiviljelyä Suomen oloissa sekä valmistivat suomalaista ruokaa puutarha- ja kotitalousasiantuntijoiden ohjauksessa. Tapaamisten keskiössä oli käytännön toiminta, jota asiantuntijat ohjasivat suomen kielellä. Kokkaus- ja viljelytilanteita ei ollut suunniteltu kielipedagogisesti (vrt. Kurhila & Kotilainen, 2020), eivätkä ohjaajat olleet kielen opettajia, vaan heidän erityisalaansa olivat viljely- ja kokkaustaidot.

Tutkimuksen säännöllisiltä osallistujilta on saatu kirjalliset tutkimusluvut. Satunnaisilta osallistujilta pyydettiin suostumus suullisesti. Keskustelimme osallistujien kanssa tutkimuksesta toistuvasti aineistonkeruun aikana ja korostimme osallistujille, ettei tutkimuksesta kieltäytyminen estä viljely- ja kokkaustoimintaan osallistumista. Fokusosallistuja, pseudonyymiltään Jamal, on antanut kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen ja kevyesti muokattujen kuvien käyttöön. Muut kuvissa näkyvät osallistujat ovat antaneet luvan käsittelemättömien kuvien käyttöön, mutta myös heidän kuvansa on muokattu Jamalín tunnistamisen välttämiseksi. Jamal on taustaltaan korkeakoulutettu, ja hän puhuu ensikielensä arabiaa. Havaintojeni perusteella Jamal on suomen kielen taidoltaan viljelyhankkeeseen osallistuneista toisen kielen käyttäjistä edistynein (tutkijan arvio EVK:n B-taso) ja ainoa englannin puhuja.

Tässä artikkelissa analyysini kohdistuu Jamalín oppimisprojektiin. Oppimisprojektin käsite viittaa sekä oma-aloitteiseen että pitkittäiseen toimintaan: Jamal kohdistaa huomiota ja kielellistä analyysiä opittavaan kielenaineeseen yli yksittäisten sekvenssien (Eilola, 2023). Analyysi on lähtenyt liikkeelle yksittäisistä oppimisen hetkistä, joissa Jamal selkeästi suuntautuu oppimaan verbejä *keittää* ja *kiehua*. Oppimistilanteet herättivät kiinnostuksen lähtea kartoittamaan sanojen edeltäviä ja seuraavia käyttöhetkiä, minkä seurauksena Jamalín oppimisprojektin kokonaisuus tuli näkyväksi. Pitkittäinen näkökulma on auttanut kiinnittämään huomiota ongelmattomiin vuorovaikutushetkiin ja niiden rooliin oppimisessa. Oppimisprojekti on kestoltaan pitkä, ja sen alkupiste on mahdollista määrittää luotettavasti. Olen kerännyt aineistosta vuorovaikutustilanteet, joissa Jamal käyttää verbejä *keittää* tai *kiehua* tai tuottaa responssin edeltävään vuoroon, jossa nämä sanat ovat esiintyneet (ks. taulukko 1).

Aineiston analyysissä käytän vertikaalisesti vertailevaa keskusteluanalyysiä (Eilola 2023; Wagner ym., 2018; Zimmermann, 1999) sekä multimodaalista keskusteluanalyysiä (Mondada, 2018). Olen järjestänyt analysoitavat vuorovaikutustilanteet ajallisesti peräkkäin, mikä mahdollistaa muutoksen tarkastelun eli vertikaalisen vertailun siinä, miten Jamal suuntautuu oppimaan ja käyttämään tarkasteltavia kielenaineiksia oppimisprojektin eri vaiheissa sekä millaista muutosta Jamalín vuorovaikutuskompetenssissa on mahdollisesti nähtävissä. Oppimisprojektinäkökulma lisää vuorovaikutustilanteiden vertailtavuutta, sillä tarkastelun kohteena on Jamalín oma oppimisorientaatio samana pysyviin kielenaineisiin. Myös viljelyn ja kokkauksen toimintakonteksti sekä keskustelukumppaneiden osallistujakategoria (ohjaajat) pysyvät samana. Käytän Mondadan (n.d.) multimodaalista litterointijärjestelmää ja kuvankaappauksia havainnollistamaan kehollisten ja materiaalien resurssien käyttöä.

1 Aineistoa on videoitu useammalla kameralla, joten aineistoa on kokonaisuudessaan noin puolitoistakertainen määrä.

TAULUKKO 1.

Fokusilmiön esiintymät aineistossa.

Viljely- tai kokkauskerta	Keittää-verbin esiintymät	Kiehua-verbin esiintymät
Ajanjakso 1		
Yrttien istutus 4.6.2018	2	-
Kompostointiopetus 11.6.2018	1	-
Sieniretkellä 3.9.2018	6	-
Ajanjakso 2		
Sieniruokia 6.9.2018	2	-
Viljelypalstalta 13.9.2018	-	-
Kasvisruokakurssi 20.9.2018	1	-
Ajanjakso 3		
Leipominen 23.10.2018	5	2
Voileipäkakkukurssi 6.11.2018	1	-
Jouluruokia 11.12.2018	-	-
Keittojen kokkausta 18.2.2019	1	5
Ajanjakso 4		
Taimien istutusta kasvihuoneisiin 13.5.2019	1	-
Sipulin istutusta 27.5.2019	2	-
Sadonkorjuuta 12.8.2019	2	-
Kasvimaan hoitotyöt 29.8.2019	1	-
Yhteensä	23	7

4 ANALYYSI: OPPIMISPROJEKTI KEITTÄÄ JA KIEHUA

Jamalin *keittää*- ja *kiehua*-verbien ympärille rakentuva oppimisprojekti näyttää, miten kielenkäytön ja -oppimisen hetket nivoutuvat kokkaus- ja viljelytoiminnan ja siihen liittyvän keskustelun lomaan. Jamal huomaa (*noticing*, Greer, 2019) ohjaajan puheesta sanoja, joihin hän suuntautuu oppimisen kohteena käsittelemällä niitä eri tavoin (*learnables*, Majlesi & Broth, 2012). Jamal oppimisprojekti toteutuu sekä kokkaus- että viljelykerroilla. Verbit *keittää* ja *kiehua* toistuvat aineistossa, kun myös viljelykerroilla puhutaan vihannesten valmistamisesta ruoaksi. Oppi-

misprojektin seuraaminen näyttää, että Jamal suuntautuu kielenainesten oppimiseen niille luontaisessa kontekstissa: tietoinen huomion kiinnittäminen verbeihin *keittää* ja *kiehua* tapahtuu kokkaustoiminnassa.

Kuvio 1 antaa yleiskuvan Jamalin oppimisen etenemisestä 15 kuukauden aikana. Neljä ajanjaksoa on määritelty Jamalin *keittää*- ja *kiehua*-verbeihin liittyvän vuorovaikutus- ja oppimistoiminnan muutosten mukaan – jaottelu on itsessään analyysin tulos. Jamal oppimisprojekti alkaa näkyvästi ajanjaksolla 2. Aktiivisin oppimistoiminta sijoittuu ajanjaksoille 2–3. Tätä ydinvaihetta luonnehtii vuorovaikutuksessa näkyvä tietoinen huomion kohdistaminen kieleen

2 - tarkoittaa, että esiintymiä ei ole.

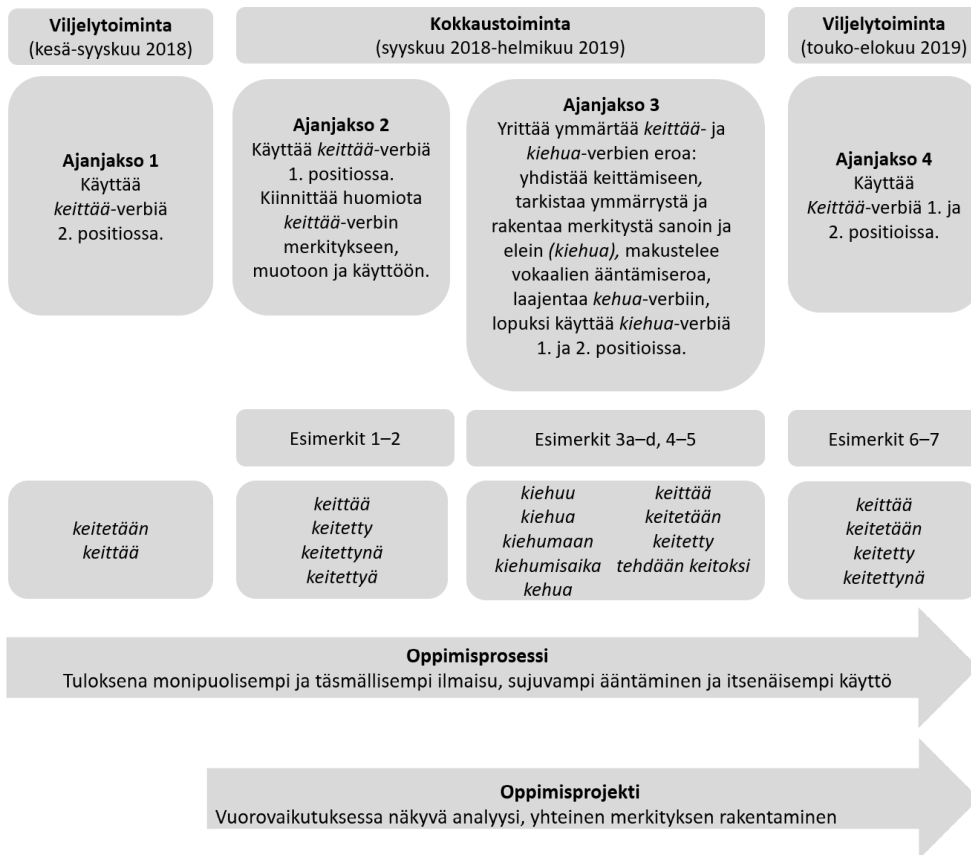
sanan merkitystä yhdessä rakentamalla ja muotoa analyoimalla.

Ajanjaksot 1 ja 4 havainnollistavat, miten Jamal käyttää *keittää-* ja *kiehua-*verbejä ennen ja jälkeen oppimisprojektin ydinvaiheen. Ajanjakso 1 osoittaa, että *keittää-*verbin merkitys on Jamalille tuttu, mutta *kiehua* on luultavimmin uusi tuttavuus. Ajanjaksolla 4 Jamalin oppimistoiminta on huomaamattomampaa kuin oppimisprojektin ydinvaiheessa. Kokonaisuutena Jamalin *keittää-* ja *kiehua-*verbeihin kohdistuvaa oppimistoimintaa luonnehtii kielellisen analyysin monipuolistuminen ja verbien käyttöä itsenäisyyden ja täsmällisyyden lisääntyminen. Ajanjakso 1 hahmottuu jälkikäteen Jamalin oppimisprosessin osaksi, sillä oppimista ja kielenkäyttöä ei voi erottaa toisistaan (esim. Kasper & Burch, 2016).

Aloitin käsittelemällä Jamalin oppimisprojektin ydinvaihetta (ajanjaksot 2–3), jossa keskityn analosoimaan Jamalin oppimistoiminnan etene- mistä (prosessinäkökulma). Sen jälkeen keskityn kuvaamaan Jamalin oppimisprojektin tuloksia eli muutoksia *keittää-* ja *kiehua-*verbien käytössä koko 15 kuukauden aikana ja erityisesti ajan- jaksosten 1 ja 4 välillä. Esimerkit ovat edustavia esimerkkejä kustakin ajanjaksosta ja havainnol- listavat mahdollisimman hyvin oppimisprojektin ydinvaihetta.

KUVIO 1.

Jamalin toiminta oppimisprojektissa.



4.1 Oppimistoiminnan eteneminen: Jamal kiinnittää huomiota keittää-verbin merkitykseen, muotoon ja käyttöön (ajanjakso 2)

Jamalin oppimisprojekti käynnistyy syyskuun alussa ensimmäisellä kokkauskerralla, jolle Jamal osallistuu.³ Oppimisprojektin käynnistyminen on nähtävissä siinä, että Jamal kiinnittää huomiota *keittää*-verbin merkitykseen ja muotoon samalla, kun hän käyttää verbiä ensimmäisen kerran itsenäisesti aloittavassa vuorossa (esimerkki 1). Oppimisprojekti jatkuu syyskuun puolivälin jälkeen kokkaustilanteessa, jossa toisella kokkauskurssin osallistujalla on ongelmia *keittää*-verbin ymmärtämisessä (esimerkki 2). Siten oppimisprojektin käynnistymiseen liittyvät tuottamisen ja ymmärtämisen ongelmat sekä kokkaustoiminnan ja vuorovaikutustilan haasteet. Tämä viittaa siihen, että ongelmatilanteet toimivat kipinäinä Jamalin oppimisprojektin käynnistymiselle (vrt. Lilja & Piirainen-Marsh, 2019a).

Esimerkeissä kiteytyvät kokkaustoiminnan tarjoamat mahdollisuudet tuottaa monipuolista kontekstiin sopivaa kieltä ja käsitellä toiminnalle relevantteja kielenaineiksia. On kuvaavaa, että ensimmäiset *keittää*-verbin analysoinnin hetket tapahtuvat viljelytoiminnan sijaan kokkauseroilla. Esimerkissä 1 Jamal osallistuu ensimmäistä kertaa kokkaukseen ja kiinnittää huomiota *keittää*-verbin merkitykseen ja muotoon, mikä poikkeaa edeltävästä ajanjaksosta. Seuraava kokkausvaihe on Jamalille epäselvä, mikä aiheuttaa tarpeen kysymiselle ja tarkalle merkityksen ilmaisulle. Tämä tarve yhdistettynä vuorovaikutustilanteen hälyisyyteen johtaa siihen, että Jamal tuottaa kysyessään useita *keittää*-verbin muotoja. Esimerkki havainnollistaa, miten oppimisprojektin käynnistyminen kytkeytyy kielenkäytön tarpeeseen sekä tuottamisen ja vuorovaikutustilanteen haasteisiin.

Esimerkissä Jamal aloittaa toimintajakson kysymällä seuraavasta työvaiheesta. Kysymyksensä *pitäisi ee keittää vettä* (r. 2) Jamal käyttää *keittää*-verbiä ensimmäistä kertaa aloittavassa vuorossa. Tilanteessa osallistujien kehollinen osallistumiskehikko (Goodwin, 2000) on hajallaan, ja Jamal yrittää tavoittaa kysymyksellään sekä ohjaajan että tutkijan, jotka ovat suuntautuneet kehollisesti toisalle. Vastausta ei kuulu, ja Jamal toistaa kysymyksensä uudelleenmuotoiltuna (r. 4, 7, 9–10, 13). Tässä esimerkissä Jamal ei selvästi suuntaudu *keittää*-verbiin oppimisen kohteena, vaan uudelleenmuotoilut ja englanniksi kääntäminen ovat yhteisymmärryksen rakentamisen työkaluja. Kuitenkin esimerkki näyttää, että Jamal kiinnittää huomiota *keittää*-verbin merkitykseen ja muotoon kohdatessaan ongelmia kysymyksensä muotoilussa ja ymmärtämisessä.

3 Kolme päivää ennen ensimmäistä kokkauskertaa Jamal osallistuu sieniretkelle, jonka vuorovaikutustilanteissa ohjaaja puhuu sienten keittämisestä. Jamal reagoi näihin vuoroihin tuottamalla jatkon, joka ei osoita ongelmia *keittää*-verbin ja sen eri muotojen ymmärtämisessä. Tämän lisäksi Jamal käyttää *keittää*-verbiä täydentämällä edeltävän vuoron tai tekemällä jatkokysymyksen keittämisestä. Sieniretki on Jamalin vuorovaikutustoiminnan puolesta sijoitettu ajanjaksolle 1 (ks. taulukko 1), sillä Jamalin *keittää*-verbiin liittyvä vuorovaikutus on ongelmatonta, eikä Jamal suuntaudu verbiin merkityksen tai muodon tasoiilla.

ESIMERKKI 1:

Sieniruoan valmistaminen (6.9.2018)

*Jamalin kehollinen toiminta
 +Ohjajaan kehollinen toiminta
 ~Tutkijan kehollinen toiminta

```
>>TUT katsoo pois JAM--->02
>>OHJ katse pois JAM--->09
01      +(.)*
      ohj  +ohittaa JAMin--->
      jam  *katse OHJ kohti--->
02 JAM   pitäisi:+ ee* *keittää.* *(.) *vet#tä.*+
          *pysäyttää---*jatkaa kääntelyä--->
          *katse TUT
          -----*alas---*TUT----*sivuun--->
      tut      +lähestyy JAMia--->
      tut
      kuv      -->+katse JAM--->
              #kuval
```



Kuva 1



Kuva 2

```
03      (1.2)*+  (.)+*      (.)*      (.)+*(.)
      jam      -->*katse alas
          -----*katse TUT*alas-----*katse TUT--->
      jam      *lyö lastaa pannun reunaan 7 krt*lasta kohti kattilaa--->
      tut      -->+katse
          alas+katse OHJ-----*katse reseptiä kohti--->
          tut      +astuu kohti pöytää--->
04 JAM   ~(tule *kei#t~to(a)? tä*mä?)
          -->*katse sivuun alas/kattila--->
          -->*jatkaa sienten kääntelyä--->08
      tut      ~katse JAM---~katse reseptiin--->
      tut      ~käsi kohti reseptiä, osoittaa reseptiä,
      kuv      avaa reseptivihkon
          #kuva2
05      *(0.8)
      jam-->*katse TUT kohti, vilkaisee välillä pannua--->
06 TUT   °ei (.) tää oli se k[ei-°
07 JAM   [*keitettynä?*
      jam      -->*katse alas-*katse TUT--->
08 TUT   +*mi*TÄ?
          -->+katse JAM--->
      jam      -->*katse kattilaan-->
      jam      -->*lopettaa sienten kääntelemisen--->
```


09 JAM *pitäisi *olla *keitet+tynä# *että tulee: keittää?#
 -->*katse TUT--->
 -->*laskee lastan kädestään
 -----*oik. etusormi osoittaa kattilaa
 -----*kämmen auki--->13
 ohj -->*katse JAM
 ohj +kävelee kohti JAM--->
 kuva #kuva 3 #kuva 4



Kuva 3



Kuva 4

10 (.) *vettä?
 -->*katse OHJ--->
 11 OHJ vet[tä].
 12 TUT [se,
 13 JAM *pitäisi: [boil?
 14 OHJ [ja sitten* (.) tota (.) °misäs°
 jam -->*katse alas
 jam-->*kämmen alaspäin---*jatkaa sienten kääntelyä>>
 15 mejän on (.) yksi. (.) yksi. tämmönen
 16 kasvisliemikuutio?

Jamal käsittelee ohjaajan tukea ensisijaisena suuntaamalla kysymyksensä katseellaan ja kehon asennollaan ensin ohjaajalle (r. 2). Ohi kulkiesaan ohjaaja katsoo Jamalista pois päin eikä orientoitu kysymykseen (r. 1). Jamal suuntaakin katseensa lähestyvään tutkijaan (r. 2; kuva 1). Seuraavaksi Jamal sekoittaa sieniä pannussa ja vilkaisee tutkijaa (r. 2–3), joka seuraa katseellaan Jamalina ja ohjaajan toimintaa. Ohjaaja tyhjentää edelleen tiskikonetta, ja ohjaajan tuen puuttuessa tutkija orientoituu Jamalina kysymykseen tutkimalla reseptiä (r. 3). Jamal muotoilee kysymyksensä uudelleen, kun tutkija katsoo kohti (r. 4).

Tilanteessa kielen käytön monipuolisuus seuraa tarpeesta korjata omaa kysymysmuotoilua. Jamal tekee itsekorjaukset (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977) sanallisesti, kehollisesti ja materiaalisia resursseja käyttäen. Ensimmäisen kerran kysyessään (r. 2) Jamal paistaa sieniä pannussa ja kysyy sanallisiin resursseihin nojaten. Seuraavaksi Jamal kytkee kysymyksensä materiaaliseen kontekstiin: hän osoittaa hienovaraisesti puulastalla kattilaa ja käyttää demonstratiiviprono-

minia *tämä* (r. 3–4; kuva 2). Tutkijan katsoessa reseptiä (r. 4) Jamal sanoo vielä *keitettynä* (r. 7). Tutkija reagoi avoimella korjausaloitteella *mitä* todennäköisesti osoittaen ongelmia kuulemisessa (r. 8). Neljännen kerran Jamal muotoilee kysymyksensä kehollisesti ja sanallisesti selkeämmin hyödyntäen toiminnalle relevanttia esinettä (kuvat 3 ja 4): hän laskee lastan kädestään, osoittaa kattilaa ja viivyttää elettä ja katsetta, kunnes ohjaaja vastaa (r. 9–13; Floyd, Manrique, Rossi & Torreira, 2016; Sikveland & Ogden, 2012). Tässä vaiheessa ohjaaja osoittaa kuulleen Jamalina kysymyksen sanomalla *vettä* (r. 11). Jamal tuottaa vielä uuden kysymyksen, jossa hän korvaa *keittää*-verbin englanninkielisellä käännöksellä: *pitäisi boil* (r. 13). On mahdollista, että Jamal käyttää englantia, koska suomenkieliset yritykset eivät ole johtaneet vastaukseen. Lopulta ohjaaja vastaa epäsuorasti neuvomalla kasvisliemikuution käyttöä (r. 14–16).

Esimerkki 2 tapahtuu seuraavalla kokkauskerralla kaksi viikkoa myöhemmin, ja siinä Jamal käsittelee *keittää*-verbiä ensimmäistä kertaa selkeästi oppimisen kohteena pysähtymällä

varmistamaan verbin merkitystä ja kokeilemalla eri muotoja ja käyttöyhteyksiä. Oppimisen hetki kytkeytyy kokkaustoiminnalle relevanttiin reseptiin ja toisen kokkausosallistujan aloitteeseen kielellisen ongelman ratkaisemiseen (vrt. Kurhila & Kotilainen, 2020). Partitiivimuotoinen parti-

siippi *keitettyä* nousee keskustelunaiheeksi, kun Fahad näyttää reseptiä Jamalille, kysyy merkitystä arabiaksi⁴ ja tapailee suomenkielistä muotoa ilmaisten prosodisesti epävarmuutta (r. 1). Jamal vastaa Fahadin kysymykseen (r. 2) ja analysoi kielenainesta monipuolisesti (r. 5, 7, 9, 11, 19).

ESIMERKKI 2:

Keitettyä riisiä (20.9.2018)

*JAM kehollinen toiminta
+FAH kehollinen toiminta
~TUT kehollinen toiminta

>>FAH kävelee--->

```
01 FAH   ya zalameh sho hal kilme hai+* (.)* ↑kei~ti~tty:ä:?
        "hey bro  what is this word"
        +kumartuu kohti JAM,
        näyttää reseptiä--->
        jam   *katse reseptiin FAH
        jam   kädessä--->
        jam   *lopettaa pöydän
        pyyhkimisen--->03
        ----*kumartuu kohti
        reseptiä--->
        tut   ~kävelee kohti
        FAH ja JAM--->

02 JAM   keitet*tyä~ *rii#*siä [*maslou *rouz maslou
        "boiled boiled rice"

03 FAH   [+kei~tettyä?
        jam   -->*katse alas--->
        ----*FAH----*alas--->
        jam   -->*suoristaa vartaloa
        ----*jatkaa pöydän pyyhkimistä--->09
        tut   -->~asettuu FAH ja JAM väliin,
        katsoo reseptiä--->
        fah   +kääntyy/katse TUT--->
        tut   -->~katse FAH--->
        kuv   #kuva1
```



Kuva 1

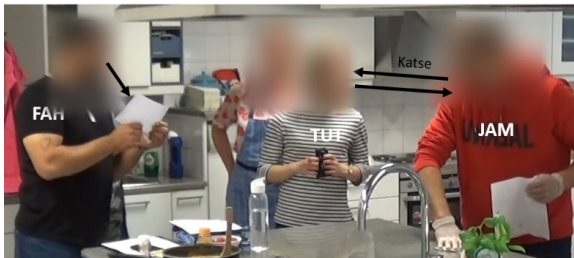
Kuva 2

```
04 TUT   ~joo
        -->~katse alas--->

05 JAM   +~keitet*tyä#
        -->*katse FAH--->
        fah   +katse alas reseptiin>>
        tut   -->~katse FAH--->
        kuv   #kuva2
```

4 Kiitän Angela Aldebsia arabian translitteroinnista ja kääntämisestä englanniksi.

06 TUT ~keit[tää?]
 07 JAM [keit]tää *ver~bi
 tut-->~katse alas-->
 jam -->*katse alas--->
 tut ~käden pyöräytys--->
 08 TUT keit+tää?~ (.) *sitte se [on ~keitetty.
 09 JAM [boil to boil
 tut -->~katse FAH--->11
 fah +peruuttaa--->14
 jam *katse TUT--->
 jam -->*keskeyttää pyyhkimisen-->
 tut -->~pyöräyttää
 3 krt--->
 10 (.)~(.)
 tut -->~katse JAM--->
 11 JAM to #boil
 kuv #kuva3



Kuva 3



Kuva 4

12 TUT joo*~
 jam *katse pois--->
 jam -->*jatkaa pyyhkimistä>>
 tut -->~katse FAH
 13 JAM keit[tää
 14 FAH [keitityttyä+
 fah -->+kävelee takaisin>>
 15 TUT ~että niinku keitet[ty* ~boiled
 16 TU2 [keitettyä
 tut ~astuu kohti JAM
 jam -->*katse TUT--->
 tut -->~katse JAM-->
 tut ~käden pyöräytys--->
 17 JAM *boil joo~
 -->*katse pois--->
 tut -->~katse sivuun--->
 tut -->~
 18 (.)
 19 JAM °boil°~ keitetty *mais*si# ja~ (.) keitetty peruna:
 jam -->*katse FAH
 ----*katse alas>>
 tut -->~katse JAM-----~katse sivuun>>
 kuv #kuva4

Fahadin kysymyksen jälkeen Jamal lukee reseptistä ääneen substantiivilausekkeen *keitettyä riisiä* ja kääntää sen arabiaksi (r. 2; kuva 1). Jamalın käännös vastaa merkitykseltään partisiippiä ja osoittaa, että Jamal ymmärtää ilmaisen merkityksen. Fahad kääntyy kohti tutkijaa ja jatkaa keskustelua tutkijan kanssa (r. 3; kuva 2), joka selittää verbin merkitystä Fahadille (r. 6, 8). Samaan aikaan Jamal analysoi kielenainesta: hän toistaa reseptissä käytetyn muodon *keitettyä* (r. 5), purkaa partisiipin perusmuodoksi ja luokittelee sen verbiiksi⁵ (*keittää verbi*; r. 7) sekä tarkistaa tutkijalta merkitystä englanniksi kääntämällä (*to boil*; r. 9; kuva 3). Jamal keskeyttää pöydän pyyhkimisen ja pyytää vastausta toistamalla *boil* kunnes tutkija vastaa (r. 11, 12). Jamal jatkaa analysointia itsenäisesti pöydän pyyhkimisen ohessa ja käyttää partisiipin taivuttamatonta muotoa määritteenä substantiivilausekkeissa, joihin sana merkitykseltään sopii (r. 19; kuva 4).

Oppimisen kannalta tilanteessa on oleellista vuorovaikutuskumppaneiden toiminta. Fahadin aloite kielellisen ongelman käsittelyyn johtaa Jamalın kielelliseen analyysiin. Tutkijan tarjoama tuki edesauttaa merkityksen varmistamista, ja tutkijan aloite kielikeskustelun jatkamiseen (r. 15) voi toimia kimmokkeena Jamalın itsenäiselle oppimistoiminnalle. Kuitenkin Jamal hyödyntää tutkijan tukea valikoiden ja ohjaa oppimistaan jatkamalla kielen analysointia itsenäisesti.

Esimerkit 1 ja 2 näyttävät, miten *keittää*-verbin luontainen esiintymiskonteksti tarjoaa monipuolista verbaalista ainesta käytettäväksi ja käsiteltäväksi. Kun keittäminen on mahdollinen seuraava työvaihe, on ymmärtämisen varmistaminen erityisen tärkeää. Tästä seuraa tarve käyttää kieltä monipuolisesti, jotta tulisi ymmärretyksi (esimerkki 1). Erilaiset tuottamisen ja ymmärtämisen ongelmat sekä kokkaukseen ja keittötilaan liittyvät haasteet synnyttävät monipuolista kielenkäyttöä. Ongelmatilanteet näyttäisivät toimivan kipinäinä tietoiselle huomion kiinnittämiselle kieleen. Esimerkit näyttävät, että kun *keittää*-verbin perusmerkitys on jo hallussa, oppimiseen suuntautuminen voi olla hienosyisempää itsenäistä kielellistä analyysiä ja kokeilua sekä purkamista muotoihin, merkitykseen ja käyttöön.

4.2 Oppimistoiminnan eteneminen: Jamal käsittelee *keittää-* ja *kiehua-*verbien merkityseroa (ajanjakso 3)

Ajanjaksolle 3 sijoittuu Jamalın oppimisprojektin ydin, jolloin Jamal kohtaa kokkauskurssilla verbin *kiehua* ja käsittelee *kiehua-* ja *keittää-*verbien eroa keskeyttäen kokkaustoiminnan etenemisen. Myös *keittää*-verbi joutuu uudelleen Jamalın analyysin kohteeksi, kun Jamalın tietoisuuteen ilmaantuu uusi verbi *kiehua* (Lesonen, 2020). Englannin ja arabian kielessä molempia merkityksiä ilmaistaan samalla verbillä, mutta suomen kielessä erotetaan objektin saava *keittää* sekä intransitiiviverbi *kiehua*. Lisäksi Jamal laajentaa kielellistä analyysiään äänteellisesti samankaltaiseen *kehua*-verbiin. Analyysissä esitän tämän ydinjakson peräkkäisten esimerkkien avulla (3a–3d; kaikki samalta kokkauskerralta). Lisäksi näytän kaksi esimerkkiä viimeiseltä kokkauskerralta neljä kuukautta myöhemmin. Esimerkissä 4 Jamal orientoituu *kiehua*-verbin merkityksen ja muodon tarkistamiseen, mutta selvittäminen sujuu jouhevammin ja Jamal näkyvästi muistelee kiehumisesta käytyä keskustelua. Esimerkissä 5 Jamal käyttää itsenäisesti *kiehua*-verbistä uutta muotoa, jolle hän hakee varmistusta.

Esimerkit havainnollistavat kielen analysoinnin monipuolisuutta ja näyttävät, miten oppimiseen suuntautuminen tapahtuu sekä itsenäisesti että tuen avulla ja erilaisia vuorovaikutuskäytänteitä käyttäen – mutta aina Jamalın aloitteesta. Uuden sanan merkitys rakennetaan yhteistyössä kehollisin ja sanallisoin keinoin aiemmin opitun päälle.

Esimerkissä 3a Jamal mittaa riisiä kattilaan. Ohjaaja neuvoo odottamaan veden kiehumista (r. 1–2, 13). Jamal ei ensin reagoi *kiehua*-verbiin (r. 3) ja toisella kerralla kysyy riisin pesemisestä (r. 14). Ohjaaja vastaa Jamalın kysymykseen kieltävästi ja toistaa ohjeensa painottaen verbiä *kiehuu* ja viitaten kädellään kattilaan (r. 15). Jamal huomaa verbimuodon *kiehuu* (r. 16) ja käsittelee sen merkitystä sanallisoin ja kehollisin keinoin (r. 18–20). Jamal näyttäisi pyytävän ohjaajalta varmistusta (r. 18), mutta analysointi on melko itsenäistä, sillä Jamal tuottaa heti ymmärryshedokkaan sanan merkityksestä (r. 20).

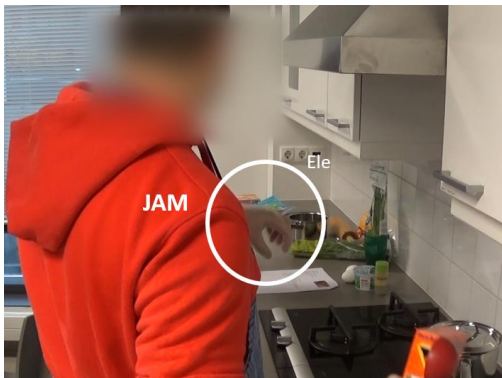
5 On myös mahdollista, että Jamal käyttää verbiä merkityksessä *perusmuoto/infinitiivi*.

ESIMERKKI 3a:

Odota et se kiehuu (23.10.2018)

*JAM kehollinen toiminta
+OHJ kehollinen toiminta

```
>>JAM on kaatamassa desilitran mittaan riisiä--->
01 OHJ kannattaa laittaa toi kansi ni
02 vähän nopeemmi[n kiehuu
03 JAM [joo
((rivejä poistettu))
13 OHJ kannattaa odottaa tosiaan et se kiehuu ni
14 JAM pitäisi pestä tai ei tarvi
15 OHJ ei tarvi +*mutta odota* et se kiehuu se vesi ensin
+kämmen kohti kattilaa-->
jam *katse kattilaan
-----*katse OHJ--->
16 JAM kie*huu
-->*katse alaviistoon
17 OHJ kiehuu ja sitte [riisi vasta+
18 JAM [*boil#
ohj -->+
jam -->*katse OHJ--->
jam *kämmen alas,
sulkee sormet, kevyesti kohti kattilaa--->
jam -->*laskee riisipaketin pöydälle
kuv #kuval
```



Kuva 1



Kuva 2

```
19 (.)*(.)
jam -->*
20 JAM +*käyt*tää (.) öö keit*#tää
-->*katse ylös-----*katse kattilaan--->
*väistää ohjaaajaa
ohj +kurottaa JAM edestä kohti kattilaa
ohj +katse kattilaan--->
kuv #kuva2
21 (.)*
jam *vasen käsi ylös, alas--->
22 OHJ joo ensin *ensin# tulee *se kuuma *ve+si
ohj -->+katse JAM--->
jam -->*katse OHJ
jam *kämmenet ylöspäin, liikuttelee
käsiiä vuorotellen ylös
alas-----*
kuv #kuva3
23 ja sitte *riisi
jam -->*katse alas
```



Kuva 3

Ohjaaja reagoi Jamalin huomaamiseen toistamalla ohjeen (r. 17) – hän ei käsittele Jamalin vuoroa kielellisen ymmärtämisen ongelmana, vaan pysyy kokkauksen toimintalinjalla. Ohjeen painotus on tarpeen, koska Jamal kaataa jo riisiä desilitraan, vaikka täytyisi odottaa veden kiehumista. Jamal seuraa katseellaan ohjaajan osoitusta kattilaa kohti (r. 15), ja näin esine osana ruoanvalmistusvaihetta tukee Jamalin ymmärrystä. Jamal osoittaakin ymmärrystä kääntämällä sanan englanniksi ja laskemalla riisipaketin kädestään (r. 18). Samalla Jamal katsoo ohjaajaa ja liikuttaa kuperrettua kämmentään itsestään pois päin ylhäältä alaspäin (ks. kuva 1). Toiminnassa on vahvistusta hakevia piirteitä (katse, eleen viivyttäminen vuoron loppumisen jälkeen). Ohjaaja ei huomioi Jamalin vuoroa, vaan kumartuu Jamalin editse kohti kattilaa ja tarkistaa veden kiehumisvaihetta (kuva 2).

Jamal tekee ohjaajalle tilaa väistämällä ja tuottaa verbin *käyttää*, jonka hän korjaa verbiksi *keittää* (r. 20; kuva 2). Jamalin vuorossa on epäröintiä (tauko, *ee*-epäröintiäänne), ja myös yläviistoon katsominen viittaa muisteluun (Goodwin & Goodwin, 1986). Jamalin toiminnassa on viitteitä *keittää*- ja *kiehua*-verbien merkityseron ymmärtämisestä. Jamal ei pyydä varmis-

tusta intensiivisesti eikä nosta verbin merkitystä keskusteluun, vaan käsittelee verbin merkitystä itsekseen: muistellessaan verbiä *keittää* ja elehtiessään Jamal katsoo ohjaajasta pois päin (r. 20–22). Myös Jamalin ele antaa viitteen verbien merkityseron hahmottamisesta (Eskildsen & Wagner, 2015): Jamalin ensimmäinen ele näyttäisi kuvaavan agenttiivista keittämistä (Jamal vie kätensä kattilan suuntaan; r. 18; kuva 1) ja toinen ele kuplien nousemista (Jamal nostaa kämmeniä alhaalta ylöspäin; r. 21–22; kuva 3). Ohjaaja orientoituu läpi sekvenssin kokkaustoiminnan etene- miseen, mutta tarjoaa ohimennen uudelleenmuo- toillun selityksen kiehumisesta (*tulee se kuuma vesi*; r. 22).

Esimerkki 3b tapahtuu minuutti myöhemmin. Ohjaaja neuvoo kananmunan keittämistä (r. 40, 45). Ohje jää Jamalille epäselväksi (hän tervehtii samaan aikaan uutta kurssilaista): Jamal jatkaa kysymällä kuinka paljon vettä tarvitaan (r. 46) vai tarvitaanko sitä (r. 49). Ohjaaja vastaa näyt- tämällä: hän laittaa kananmunan kattilaan ja näyttää kädellä kuinka paljon vettä tarvitaan (*about tohon asti*; r. 50–52). Tämän jälkeen Jamal osoittaa ymmärrystä orientoituen samalla verbaaliseen ainekseen (r. 53).

ESIMERKKI 3b:

Kananmuna pitää keittää (23.10.2018)

40 OHJ kananmuna pitää keittää kanssa
 ((rivejä poistettu))

45 OHJ tota (.) siihen kans vettä

46 JAM vettä montako

47 OHJ ööö (.) ei o väliä paljon sinne laitetaan noi

48 kaks kananmunaa

49 JAM (tarvitsen) laittaa vettä myös+ mukana?
ohj +katse kattilaan--->52

50 OHJ ei o väliä paljonko *laita tar- silleen
*jam *katse alas---*

51 että että nää kananmunat peittyy ni (.)

52 about tohon asti lai[ta +vettä

53 JAM [ahaa *okei e[li:* *keitetään

54 OHJ [ei tarvi mitata
*jam ---*katse OHJ---*
ohj -->+katse reseptiin
*jam *tarttuu kattilaan*
 -----*nostaa kattilaa--->
*jam *liikkuu kohti*
lavuaaria---

55 OHJ ei tarvi mitata

56 JAM e (.) keitetän *kana+muna?
*ohj -->*pysähtyy*
ohj -->+katse JAM

57 OHJ joo+
-->+katse alas

58 JAM *joo *keitetään
*-->*katse alas*
**avaa hanan*

Jamal osoittaa ymmärrystä sanallisesti myötämielisellä partikkeli-ilmauksella *ahaa okei* sekä kielentämällä kokkaustoiminnan *eli keitetään* (r. 53) ja kehollisesti tarttumalla kattilaan ja liikkumalla kohti vesihanaa. Jamal hakee varmistusta ohjaajalta ennen veden laskemista kattilaan, sillä hän katsoo ohjaajaa (r. 53), toistaa kysymyksensä ja pysähtyy odottamaan vastausta (r. 56). Ohjaajan vahvistuksen jälkeen Jamal suuntautuu toimintaan ja toistaa verbimuodon *keitetään* (r. 58).

Esimerkki 3b havainnollisti, miten Jamal toteuttaa oppimisprojektiään itsenäisesti ja hienovaraisesti muun vuorovaikutustoiminnan ohessa. Jamal tarkistaa seuraavaa kokkausvaihetta ja samalla verbin merkitystä (r. 53, 56) ja käyttää idiomaattista käyttöyhteyteen sopivaa muotoa *keitetään* (r. 58). Esimerkki myös näytti, miten kieleen suuntautuminen ja vahvistuksen saaminen on kiinni Jamalin aloitteellisuudesta.

Seuraava esimerkki 3c tapahtuu kaksikymmentä sekuntia myöhemmin, ja se kuvaa hyvin

oppimisen prosessimaisuutta. Esimerkissä 3a Jamal kohtasi *kiehua*-verbin, mutta *kiehua*- ja *keittää*-verbien merkityseron ymmärtäminen jäi Jamalin varaan. Nyt Jamal nostaa *kiehua*-verbin merkityksen rakentamisen kohteeksi tarjoamalla ymmärrysehdoikkaan verbin merkityksestä (r. 77; Kurhila, 2006). Ymmärrysehdoikkaan pääsältö on välitetty eleellä, joka kuvaa (Clark, 2016; Eilola, 2023, s. 49) kuplien nousemista ja on kierrätetty ohjaajan vuorosta. Jamal on laittanut kananmunan veteen kattilaan, ja ohjaaja kertoo, että aika lasketaan veden kiehumisesta (r. 66–67). Jamal ehdottaa sopivaa keittoaikaa (r. 68), jonka ohjaaja korjaa (r. 71–72). Ohjaaja täsmentää jälleen, että aika lasketaan veden kiehumisesta, ja kuvaa kiehumista eleellä (r. 74–76). Jamal nostaa *kiehua*-verbin merkityksen keskustelun pintaan (r. 77), ja ohjaaja ja Jamal selvittävät sanan merkitystä yhdessä sanallisia ja kehollisia resursseja käyttäen (r. 77–80).

ESIMERKKI 3c:

Kiehua eli bubbles (23.10.2018)

66 OHJ lasketaan aika aika sitten kun
 67 ne a- [se alkaa kiehuun?
 68 JAM [viistoista
 ((rivejä poistettu))
 71 OHJ +mä luulen että tota (.) riittää toi (.)
 +katse lieteen--->
 72 kymmenen minuuttia
 73 JAM kymmenen
 74 OHJ siittä kun ne (.) siittä ku se
 75 +alkaa+ (.) sit# ku kiehuu (.) +ni +siit
 +kämmenet kuperrettuna ylöspäin,
 liikuttelee ylös alas---+käden
 pyöräytys--->
 -->+katse JAM-----+katse alas--->

kuv #kuva1



Kuva 1

76 katotaa +vasta aika
 -->+nostaa kantta
 77 JAM *kiehua eli:# tämä *kie[hua
 78 OHJ [+joo+# +(.) *kuplia*
 jam *kämmenet kuperrettuina ylöspäin
 liikuttelee ylös alas-----*
 jam *katse OHJ-----*katse
 alas--->
 ohj +katse JAM kädet
 ohj +katse JAM
 ohj +kämmenet
 kuperrettuna
 ylöspäin,
 liikuttelee
 ylös alas--->
 kuv #kuva2 #kuva3

ESIMERKKI 3d:

Verbi kehua (23.10.2018)

101 JAM *mut[ta kehua tarkoittaa että k(e)hua: [että: että
 102 OHJ [boil [kehua
 jam *katse OHJ--->
 103 JAM äää[ää
 104 OHJ [aa *kehua [kehua kiehua
 105 JAM [joo*
 jam *kädet kohti
 OHJ-----*
 106 JAM keuhua?
 107 OHJ kieh+ua? +(.) +bubbles
 +katse alas
 -----+katse JAM
 +nostelee käsiä ylös alas
 kattilan lähellä--->
 108 JAM joo?
 109 OHJ kehua (.) +you look nice (.) ehe+hehe
 -->+osoittaa JAM-----+
 110 JAM *joo o*kei
 *nyökkää
 -->*katse alas--->
 111 JAM kehua (.) keu*hua
 *katse OHJ
 112 OHJ kiehua (.) kehua
 113 JAM *ki(e)hua joo [joo
 114 OHJ [kaks eri sanaa hehehe
 jam-->*katse alas--->
 115 OHJ melkein sama[h] haha
 116 JAM [joo joo
 117 OHJ ihan eri tar[kotus hehe
 118 JAM [joo kyllä
 >>JAM katse sivuun
 119 (.)+(.)
 ohj +nostaa kattilan kantta
 120 JAM *kehua Helsingin öö luon- öö (.) luontoa:*
 vasen käsi ele-----
 121 OHJ nyt sinne voi laittaa ne riisit
 122 JAM kehua Helsingin luon*toa (.)
 *katse OHJ
 123 JAM +kehua eli: hyvä (.) [(- -)
 124 OHJ [mmm jo jo
 ohj +katse JAM
 125 OHJ mä laitan pienemmälle

Jamal kutsuu katseella ja eleellä ohjaajaa täydentämään sanahakunsa (r. 101, 104; Oittinen, 2022), ja ohjaaja tuottaa verbit *kehua* ja *kiehua* (r. 104). Jamal tuottaa ääntämiseltään horjuvan muodon *keuhua* (r. 106), johon ohjaaja reagoi selittämällä verbit englanninkielisen käännöksen ja esimerkin avulla: ohjaaja käyttää tuttua selitystä *bubbles* ja kuplimista kuvaavaa elettä (r. 107) ja antaa esimerkin kehua *you look nice* (r. 109).

Kun verbin merkitys on selvä, Jamal harjoittelee ääntämistä (r. 111) pyytäen ohjaajalta vahvistusta (Brouwer, 2004). Ohjaaja ääntää sanat selkeästi (r. 112) ja tekee metakielellisen

yhteenvedon muotojen samankaltaisuudesta ja merkityksen eroavaisuudesta (r. 114–115, 117). Sitten ohjaaja siirtyy kokkauksen toimintalinjalle (r. 119, 121), ja Jamal analysoi *kehua*-verbiä itseksensä (r. 120, 122–123). Jamal katsoo sivuun ja tuottaa lausuman, jossa hän käyttää *kehua*-verbiä sopivassa käyttökontekstissa ja muistelee verbin rektiota (r. 120, 122), ja selittää verbin merkityksen adjektiivin avulla (*kehua eli hyvä*; r. 123).

Esimerkit 3a–3d ovat näyttäneet, miten Jamal hyödyntää kokkaustilanteen ohjeita aktiivisesti kielen oppimiseen. Jamal tarkistaa merkitystä ja ääntämistä ja harjoittelee itsenäisesti verbien

morfologista muotoa, rektiotäydennyksiä sekä käyttöyhteyksiä. Toistuvan kokkaustoiminnan ja siihen liittyvän puheen myötä Jamal alkaa rakentaa yhä tietoisempaa oppimisprojektia, mikä näkyy myös seuraavissa esimerkeissä 4 ja 5, joissa *kiehua*-verbi nousee uudelleen Jamalin kiinnostuksen kohteeksi. Esimerkit ovat viimeiseltä kokkauskerralta neljä kuukautta myöhemmin. Oppimista on jo havaittavissa, sillä *kiehua*-verbin analysointi ja käyttö etenee aikaisempaa sujuvammin ja Jamal orientoituu merkityksen tarkistamisen lisäksi syvällisemmin muodon käsittelyyn.

ESIMERKKI 4:

Tehdä sen keitoksi (18.2.2019)

```
01 OHJ sitten se +pistetään *kiehu*maan?+
    ohj          +käsi kohti kattiloita-+
    jam          *katse OHJ
                -----*katse alas---->

02      (.)
03 JAM *kiehu?+ kiehuma?#
    *katse OHJ--->

    kuv          #kuva1
```



Kuva 1



Kuva 2

```
04 OHJ kiehumaan? kie[hua?
05 JAM      [mitä kiehua,
06 OHJ *kiehua.
    jam-->*katse sivuun--->
07 OHJ e[li +sama *ku tuos*sa# nytte nuo kaksi,**
08 JAM  [°kiehua,°
    ohj      +osoittaa kattiloita-----+
    jam          *nyökkäilee
    jam          *katse OHJ
                -----*katse kattiloihin--->

    kuv          #kuva2

09 JAM *kie[hua,
10 OHJ  [+tota kie*huu,
    jam-->*katse OHJ----*katse sivuun--->
    ohj      -->*katse JAM
11 JAM  kiehua kehua,
12 OHJ  joo,
13 JAM  *kiehua?
    -->*katse OHJ--->
14 OHJ  keitto kiehuu,
```

15 JAM kie- *a[haa joo,
 16 OHJ [kiehua on se pe*rus*muoto.
 jam *nostaa ja laskee leuan
 jam -->*katse sivuun, alas--->
 jam -->*katse OHJ--->
 jam *nyökkäilee

17 JAM kiehua,
 18 OHJ kiehua.
 19 JAM verbi* kie[hua,
 20 OHJ [joo verbi on kiehua,
 jam -->*katse alas
 21 JAM *eli tehdään keitto.
 -->*katse OHJ--->

22 OHJ joo.
 23 JAM tehdään *sen *(keittoksi)
 -->*katse sivuun
 ----*katse OHJ--->

24 keito[ksi.
 25 OHJ [joo kei*tetään keitto
 jam -->*katse alas

26 jolloin se vesi +sitten [kiehuu.
 27 JAM [keitoksi
 ohj -->*katse sivuun

28 JAM *keitoksi
 -->*katse OHJ

Jamal tarttuu korjausaloitteella *kiehuma* ohjaajan käyttämään verbiin (r. 3) ja tuottaa heti mahdollisen sanavartalon *kiehu*. Jamal käsittelee verbiä heti kielellisenä yksikkönä, jolla on useita muotoja. Ohjaaja tekee samoin (r. 4), jolloin Jamal kysyy verbin merkityksestä (r. 5). Ohjaaja selittää merkityksen viittaamalla sanallisesti ja keholisesti viereisiin kattiloihin (r. 7) ja käyttämällä yksikkömuotoa *kiehuu* (r. 10). Samaan aikaan Jamal muistelee verbiä *kiehua* (r. 8–9, 13) ja *kehua* (r. 11), sillä hänen keholinen toimintansa (katse pois päin) ja sanojen hiljainen toistaminen viittaavat muisteluun.

Jamal ilmaisee ymmärrystä (r. 15), kun ohjaaja on yhdistänyt selitykseensä subjektin *keitto* sekä tuottanut painokkaammin persoonamuodon *kiehuu* (r. 14). Jamal näyttäisi suuntautuvan *kiehua*-verbiin ensisijaisesti muodon tasolla (Kasper & Burch, 2016) – kattilassa kiehuvan keiton näkeminen riittänee ymmärtämiseen, mutta Jamal jatkaa muodon käsittelyä

ohjaajan kanssa. Ohjaaja määrittelee perusmuodoksi *kiehua* (r. 16), johon Jamal vastaa nyökäyksellä (r. 16) ja toistolla sekä luokittelemalla sanan verbiksi (r. 17, 19; tai mahdollisesti käyttää *verbiä* sanan infinitiivimuodosta vrt. esimerkki 2). Jamal jatkaa selittämällä kiehuminen sanallisesti *eli tehdään keitto* (r. 21), ja yhdistää selitykseensä ohjaajan käyttämän sanan *keitto*. Lopuksi Jamal harjoittelee ja tarkistaa rektion käyttöä (r. 23–24, 27–28), mutta ohjaaja vahvistaa vain Jamalin aikaisemman vuoron (r. 25–26).

Esimerkki 5 tapahtuu kaksikymmentä minuuttia myöhemmin, ja se on ajanjakson viimeinen kerta, jolloin Jamal orientoituu *kiehua*-verbiin. Jamal kokeilee muotoa *kiehumisaika* ja tarkistaa sen oikeellisuutta ohjaajalta (r. 1–4). Jamal kiinnittää huomiota *kiehua*-verbin käyttöön vuorovaiikutustilanteessa pitäen yllä oppimisprojektiaan. Jamal kokeilee onnistuneesti tuottaa muotoa, jota hän tarvitsee tilanteessa tarkkaan ilmaisuun (r. 1–2, 4).

ESIMERKKI 5:

Kiehumisaika (18.2.2019)

01 JAM *montako: *kesto kie-* (.) *kiehua:, (.)
 *katse OHJ*katse alas*katse kattila
 -----*katse alas--->

02 *kiehuman. (.) kiehuman. (.) k[iehumis-
 03 OHJ [kiehua
 jam-->*katse OHJ--->

04 JAM kiehum*us- +öö aika *kiehumis[aika?
 05 OHJ [kiehu*misaika?
 ohj +nostaa kantta, katse kattilaan>>
 jam -->*katse sivuun-*katse OHJ-----*katse alas>>

06 OHJ kiehumisaika.
 07 OHJ noin varmaan semmonen viistoista minuuttia

Jamal hyödyntää kokeilussaan juuri aikaisem-
 min kohtaamiaan (esimerkki 4) muotoja *kiehua* ja
kiehuma(a)n johtaakseen tarvitsemansa muodon.
 Jamal onnistuu itsenäisesti tuottamaan tarvitse-
 mansa muodon ja aloittamaan uuden toiminta-
 jakson, ja kielen analysointi tapahtuu ohimennen
 toiminnan lomassa.

Ajanjakso 3 näytti Jamalin oppimisprojektin
 aktiivisimman vaiheen, jolloin Jamal tarkisti
kiehua-verbin merkitystä ja muotoja ja suhdetta
keittää-verbiin. Oppimisprojektin ydinvaiheiden
 aikana (ajanjaksot 2 ja 3) *keittää*- ja *kiehua*-verbi-
 en analysointi syvenee ja samalla käyttö laajenee
 sekä itsenäistyy ajanjakson edetessä. Ydinvaiheen
 seuraaminen näyttää, miten Jamalin oppimistoiminta
 monipuolistuu ja muuttuu itsenäisemmäksi
 sekä sujuvammaksi.

4.3 Kielen käytön muutokset: *keittää*-verbin käyttö itsenäistyy ja täsmällistyy

Tässä luvussa keskityn kuvaamaan Jamalin oppi-
 mistoiminnan tuloksia eli muutoksia *keittää*- ja
kiehua-verbi-
 en käytössä sekä vuorovaikutuskompe-
 tenssissa koko 15 kuukauden aikana. Kuvaan
 ensin lyhyesti Jamalin vuorovaikutustoiminta-
 aksella 1. Sen jälkeen tiivistän, miten
 Jamalin kielenkäyttö kehittyi oppimisprojek-
 tin ydinvaiheen aikana, ja lopulta tarkastelen
 Jamalin kielenkäyttöä tarkemmin oppimisprojek-
 tin viimeisellä ajanjaksolla (4)⁶.

Ajanjaksolla 1 (kesä-syyskuu 2018) ennen

oppimisprojektin käynnistymistä Jamal ymmär-
 tää *keittää*-verbin merkityksen, sillä hän ei osoita
 ongelmia ymmärtämisessä ja osaa käyttää verbiä
 sujuvasti toisessa positiossa muun muassa teke-
 mällä jatkokysymyksen keittämisestä tai täyden-
 tämällä edeltävän vuoron *keittää*-verbiä käyttäen.
 Jamal osaa tuottaa itsenäisesti ja ymmärrettä-
 västi muodot *keittää* ja *keitetään*. Oppimispro-
 jektin alussa ajanjaksolla 2 Jamal osaa jo tuottaa
 itsenäisesti partisiippi muodon *keitetty* (esim. 1),
 mutta vuorovaikutustilanteessa näkyy partisiipi-
 in käyttämisen epävarmuus: Jamal kokeilee
 erilaisia merkitykseltään epätarkkoja ilmauk-
 sia, joita vastaanottaja ei heti ymmärrä. Oppi-
 misprojektin edetessä Jamal saa varmistuksen
 partisiipin merkitykselle ja muodolle ja kokeilee
 sopivia käyttöyhteyksiä (esim. 2). Tämän jälkeen
 ennestään tuntemattoman *kiehua*-verbin käsittely
 nousee Jamalin oppimisprojektin keskiöön, kun
 Jamal oppii ymmärtämään verbi-
 en merkityksen (esimerkit 3a–3d). Samalla Jamal harjaan-
 nutta *keitetään*- ja *keittää*-muotojen käyttöä
 käyttämällä muotoja sopivissa vuorovaikutusti-
 lanteiden hetkissä. Oppimisprojektin ydinvaiheen
 loppupuolella Jamal osaa aloittaa toimintajakson
 kysymyksellä, jossa hän käyttää *kiehua*-verbistä
 johdettua merkitykseltään täsmällistä yhdyssa-
 naa *kiehumisaika* (esim. 5).

Ajanjaksolla 4 Jamal ei käytä *kiehua*-verbiä,⁷
 mutta *keittää*-verbin käytössä näkyy kehitystä.
 Jamal käyttää itsenäisesti ja täsmällisesti muotoja
keitetään ja *keitetty*, joita hän on analysoinut oppi-

6 Sanamäärän rajoitusten vuoksi näytän esimerkit vain ajanjaksolta 4.

7 Havainto korostaa kielenkäytön ja oppimisen kytköstä toimintaan: Jamal orientoituu oppimaan ja käyttämään
 vuorovaikutustilanteessa oleellisia kielenaineiksi. Ajanjaksolla 4 viljellään, eikä ruonvalmistuksesta keskustella
 yksityiskohtaisesti.

misprojektinsa ydinvaiheessa (esimerkit 1–5). Esimerkki 6 tapahtuu kolmen kuukauden kuluttua oppimisprojektin ydinvaiheesta ja osoittaa, että Jamal orientoituu täsmälliseen ilmaisuun, mutta muodon valinnassa on vielä horjuntaa. Jamal osaa kuitenkin itse korjata sanamuotonsa *keitto* tilanteeseen sopivaksi partisiipiksi *keitettyinä* (r. 2), mikä osoittaa itsenäisyyttä. Muotoon orientoituminen viittaa siihen, että Jamal jatkaa oppimisprojektiaan yhä, mutta oppimistoiminnan muoto on aiempaa huomaamattomampaa ja itsenäisempää. Tilanteessa Jamal istuttaa lipstikan taimia ja kysyy niiden käytöstä ruoaksi.

ESIMERKKI 6:

Syödään keitettyä (27.5.2019)

01 JAM tämä vaan (.) keitto (.) syödään (.)
 02 keittona (.) keitettyinä tämä sy[ödan
 03 MAR [ei se on yrtti

Esimerkin 7 vuorovaikutustilanne tapahtuu neljä kuukautta myöhemmin. Jamal ja ohjaaja tasoittavat viljelymaata haravalla ja keskustelevat samalla siitä, miten härkäpavusta valmistetaan ruokaa. Esimerkissä näkyy, miten *keitetty*-partisiipin käyttö on täsmällistynyt ja sujuvoitunut kolmen kuukauden takaisesta (esim. 6). Jamal osaa käyttää muotoa itsenäisesti täsmälliseen ilmaisuun, eikä tuottamisessa näy epäröintiä (r. 19, 35).

ESIMERKKI 7:

Keitetty papu ja herne (29.8.2019)

>>JAM tasoittaa kasvimaan pintaa haravalla-->
 19 JAM =joo mutta siellä on valmis keitetty, (.)
 20 voi ostaa kaupa[sta
 21 OHJ [aa niin joo
 22 JAM ja ei maksa paljon ee (.) se- kahdeksankymmenttä
 23 (0.3) ee senttiä?
 24 (0.3)
 25 JAM kahdeksankymmentä senttiä noin neljä sataa grammaa
 26 OHJ ooo [se on halpa
 27 JAM [keitetty.
 28 OHJ se o [halpa
 29 JAM [keitetty.
 30 (.)
 31 JAM ja: laitetaan myös sen mukana (.) ee (0.4)
 32 eee (.) herne.
 33 (.)
 34 OHJ aa kiknernetä
 35 JAM kikherne keitetty kikherne myös

Esimerkissä 7 Jamal myös toistelee *keitetty*-paratiippiä (r. 27, 29, 35), mikä voidaan oppimisprojektin valossa käsittää oppimiseen suuntautumiseksi. Pitkittäisen analyysin myötä yksittäiset tilanteet asettuvat osaksi vuorovaikutushetkien jatkumoa. Pitkittäinen tarkastelu tuo näkyviin myös hienovaraisemman oppimistoiminnan, kuten toistelun esimerkissä 7. Jamalin oppimisprojekti näyttäisi jatkuvan vieläkin, mutta Jamal ei enää tarvitse tukea muotojen tuottamiseen.

5 LOPUKSI

Jamalin oppimisprojektin seuraaminen näyttää, miten kielenkäyttö ja oppiminen nivoutuvat tiiviisti kokkaus- ja viljelytoimintaan (vrt. Kurhila & Kotilainen, 2020). Jamal suuntautuu oppimaan sanoja, joita käytetään toiminnan takia: ohjaaja antaa ohjeita kokkaukseen ja viljelyyn, ja Jamal huomaa (*noticing*; Greer, 2019) ohjeista sanoja, joihin hän suuntautuu oppimisen kohteena käsittelemällä niitä eri tavoin (Majlesi & Broth, 2012). Toiminnan ja oppimisen saumatonta yhteyttä (Pekarek Doehler, 2019) korostaa myös se, että Jamal suuntautuu oppimaan ja käyttämään toiminnalle relevantteja ilmauksia – Jamal oppii *kiehua*- ja *keitää*-verbien eron kokkaustoiminnassa (esimerkit 2, 3ac, 4–5) ja käyttää näitä verbejä kysyäkseen ruoanlaiton työvaiheesta (esim. 5). Kiehumista ja keittämistä on tarpeen ohjeistaa ruoanlaiton yhteydessä, ja ymmärtäminen ja ymmärrettyksi tuleminen on tärkeää ruokalajin onnistumisen kannalta.

Aito vuorovaikutustilanne on muuttuva ja altis ongelmille esimerkiksi seuraavan työskentelyvaiheen (esim. 1) tai uuden sanan ymmärtämisessä (esim. 2–3ac) sekä kuulemisessa ja keskustelukumppanin huomion saamisessa (esim. 1, 3b). Ongelmat synnyttävät tarpeen monipuoliselle kielenkäytölle ja vuorovaikutustoiminnalle, mikä sisältää oppimisen mahdollisuuksia. Tuottamisen ja ymmärtämisen ongelmilla näyttäisi olevan tärkeä rooli Jamalin oppimisprojektin käynnistymisessä (esim. 1–2; vrt. Lilja & Piirainen-Marsh, 2019ab) ja syvenemisessä (esim. 3ad), sillä Jamal orientoituu *keitää*-verbiin ensimmäisen kerran selkeästi kielellisenä yksikkönä ymmärrysongelmien jälkeen. Samoin uuden *kiehua*-verbin kohtaaminen saa Jamalin havahtumaan *keitää*- ja *kiehua*-verbien merkityseroon ja analysoimaan

uudestaan *keitää*-verbiä (Lesonen, 2020). Siten ymmärrysongelmilla on erityinen rooli yhteisten oppimistilanteiden synnystä ja uusien kielenainesten oppimisessa (esimerkki 1–2, 3ac, 4; Lilja, 2014; Piirainen-Marsh & Lilja, 2019).

Pitkittäinen näkökulma kirkastaa myös hetkiä, joissa Jamal suuntautuu oppimaan hienovaraisesti toiminnan lomassa esimerkiksi kysyessään seuraavasta työvaiheesta tai orientoituessaan täsmälliseen muotojen käyttöön (esim. 3c, 6–7). Havainto perustelee vertikaalisesti vertailevan metodin käyttöä, sillä menetelmällä voidaan tehdä näkyväksi oppimisen kokonaisprosessia (Eilola & Tapaninen, 2022; Eskildsen & Wagner, 2015, 2018), johon liittyy myös huomaamattomampaa oppimistoimintaa – oppimisen suvantovaiheita. Pitkittäinen analyysi valottaa, miten hienovaraisemmillä oppimisen hetkillä on merkitystä oppimisessa ja niiden juuret voivat ulottua aikaisempiin vuorovaikutustilanteisiin. Pitkittäisanalyysin laajempi näkökulma tekee näkyväksi, miten sekä selkeät että hienovaraisemmat oppimisen hetket nousevat lähes poikkeuksetta Jamalin omasta aloitteesta (Jokipohja, 2022; Theodórsdóttir, 2011).

Jamalin oppimistoiminta syvenee, laajenee ja sujuvoituu ajan kuluessa. Kun verbin merkitys, perusmuoto ja ääntäminen ovat hallussa, Jamal toteuttaa hienosyisempää itsenäistä kielellistä analyysiä ja purkaa verbejä muotoihin, merkitykseen ja käyttöön myös muun vuorovaikutustoiminnan ohessa (*keitää* esimerkki 2, 6–7; *kehua* esimerkki 3d; *kiehua* esimerkki 4–5). Vuorovaikutuskumppaneiden tuki on etenkin oppimisprojektin alkuvaiheessa oleellista, sillä uusia merkityksiä ja muotoja selvitetään yhteistyössä (esim. 3c). Kokonaisuudessaan Jamal ohjaa oppimistaan olemalla aloitteellinen ja valitsemalla oppimisprojektinsa kohteen ja analyysin etenemisen.

Jamalin oppimisprojektin seuraaminen havainnollistaa, miten sanojen merkityksen, käyttöyhteyksien ja morfologisten muotojen ymmärtäminen ja käyttö muotoutuu toistuvien vuorovaikutushetkien myötä. Sanojen mukana kulkee niiden käyttöhistoria, josta kuuluu ja näkyy kaikuja muodoissa ja eleissä. Jamal ottaa mukaan käyttörepertuaariinsa kokkaustilanteissa esiintyneitä sanoja ja muotoja (esim. 5), ja merkityksen rakentamisessa ja muistiin painamisessa hyödynnetään toistuvaa elettä (esimerkit 3ac; vrt. Eilola

& Tapaninen, 2022; Eskildsen & Wagner 2015, 2018). Oppimisprojektin edetessä Jamal nojaa yhä enemmän sanallisiin resursseihin, eikä hän käytä aikaisemmin käyttämäänsä elettä (vrt. Eskildsen & Wagner, 2015, 2018). Kaiken kaikkiaan Jamalin osaaminen etenee kielenainesten horjuvasta ja epätarkasta käytöstä itsenäiseen ja täsmälliseen muotojen käyttöön (vrt. esim. 1 ja esim. 6–7). Kielellisen käyttörepertuaarin laajeneminen ja täsmällistyminen sekä *kiehua-* ja *keittää-*verbien ääntämisen selkeyden lisääntyminen on yhteydessä siihen, miten Jamal ymmärtää kokkausohjeita ja osaa toimia niiden mukaan, sekä siihen, miten muut ymmärtävät Jamalia. Siten Jamalin toiminnassa näkyy vuorovaikutuskompetenssin kasvu (Hall ym., 2011), vaikka lingvistisen repertuaarin kasvamisen yhteys vuorovaikutuskompetenssin kehittymiseen onkin monimutkainen kysymys (ks. Pekarek Doehler, 2019).

Pitkittäinen analyysi valottaa myös manuaalisen toistuvan toiminnan ja kielen oppimisen suhdetta: kokkaus- ja viljelytilanteissa on paljon toistoa toiminnallisesti ja kielenkäytöllisesti, mutta aidot, vaihtelevat kokkaus- ja viljelytilanteet tekevät toistosta mielekäästä. Manuaalinen toiminta ja materiaalinen ympäristö auttavat näkemään, kokemaan ja ymmärtämään kieltä, ja tarjoavat mahdollisuuden rakentaa tietoa edellisen päälle. Toistuva toiminta ei kerrytä pelkäämistään sanoja, vaan myös kokemuksia: sanojen mukana kulkee kokemuksellinen käyttöhistoria. Arjen kielen oppiminen kietoutuu kokemuksiin ja muiden taitojen, kuten kokkauksen ja viljelyn oppimiseen.

Tässä tutkimuksessa olen osoittanut, miten pitkittäinen näkökulma voi havainnollistaa oppimisen etenemistä. Kyseessä on kuitenkin tapaus-tutkimus, eikä tuloksia voi suoraan yleistää. Jamal on taustaltaan korkeakoulutettu, ja hänen oppimisprojektissaan on piirteitä, jotka kertovat oppimaan oppimisen taidoista ja viittaavat vahvaan koulutustaustaan. Olisikin paikallaan tarkastella lisää myös vähemmän koulutettujen kielen käyttäjien oppimistoimintaa (Eilola, 2023). Oppimistaitojen kehittyminen, lingvistisen repertuaarin kasvu ja vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen ovat osin erillisiä ja osin päällekkäisiä ilmiöitä (Pekarek Doehler, 2019). Niiden syvä-liseksi ymmärtämiseksi ja kielenoppimistietoi-suuden kasvattamiseksi (Lilja, Eilola, Jokipohja

& Tapaninen, 2022) tarvitaan lisää pitkittäistä tutkimusta erilaisista vuorovaikutuskonteksteista. Kuitenkin tutkimus osoittaa, että toistuvassa, käytännöllisessä vapaa-ajan toiminnassa on mahdollista oppia kieltä.

KIITOKSET

Kiitän väitöskirjaohjaajiani Niina Liljaa, Arja Piirainen-Marshia sekä artikkelin anonyymejä vertaisarvioijia hyödyllisistä ja tarkkanäköisistä kommenteista.

LÄHTEET

- Brouwer, C. (2003). Word searches in NNS–NS Interaction. Opportunities for language learning? *The Modern Language Journal*, 87(4), 534–545.
- Brouwer, C. (2004). Doing pronunciation: A specific type of repair sequence. Teoksessa R. Gardner & J. Wagner (toim.), *Second language conversations*, (s. 93–113). Continuum.
- Brouwer, C. & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29–47.
- Clark, H. H. (2016). Depicting as a method of communication. *Psychological Review*, 123(3), 324–347.
- Deppermann, A. & Pekarek Doehler, S. (2021). Longitudinal conversation analysis: Introduction to the special issue. *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), 127–141.
- Deppermann, A. & Schmidt, A. (2021). How shared meanings and uses emerge over an interactional history: *Wabi Sabi* in a series of theater rehearsals. *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), 203–224.
- Eilola, L. (2023). *Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden vuorovaikutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Eilola, L. & Lilja, N. (2021). The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. *The Modern Language Journal*, 105(1), 294–316.
- Eilola, L. & Tapaninen, T. (2022). Kahvi mukaan: kielellisten ilmausten ja eleiden yhteispeli pedagogisen torikokeilun jälkipuintivaiheessa. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdotto- muudet*, (s. 211–243). Vastapaino.
- Eskildsen, S.W. & Wagner, J. (2015). Embodied L2 construction learning. *Language Learning*, 65(2), 268–297.
- Eskildsen, S.W. & Wagner, J. (2018). From trouble in the talk to new resources: The interplay of bodily and linguistic resources in the talk of a speaker of English as a second language. Teoksessa S. Pekarek Doehler, J. Wagner & E. González-Martínez (toim.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction*, (s. 143–171). Palgrave Macmillan.
- Floyd, S., Manrique, E., Rossi, G. & Torreira, F. (2016). Timing of visual bodily behavior in repair sequences: Evidence from three languages. *Discourse Processes*, 53(3), 175–204.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522.
- Goodwin, M.H. & Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62(1–2), 51–76.
- Greer, T. (2019). Noticing words in the wild. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction “in the wild”*, (s. 131–158). Springer.
- Hall, J.K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (toim.) (2011). *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: Focus on task openings. *The Modern Language Journal*, 91(1), 83–96.
- Hellermann, J. (2011). Members’ methods, members’ competencies. Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. Teoksessa J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (toim.), *L2 interactional competence and development*, (s. 147–172). Multilingual Matters.
- Hellermann, J., Eskildsen, S.W., Pekarek Doehler, S. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) (2019). *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction “in the wild”*. Springer.
- Hellermann, J. & Thorne, S. (2022). Collaborative mobilizations of interbodied communication for cooperative action. *The Modern Language Journal*, 106(S1), 89–112.
- Jakonen, T. (2018). Retrospective orientation to learning activities and achievements as a resource in classroom interaction. *The Modern Language Journal*, 102(4), 758–774.
- Jokipohja, A.-K. (2022). Kieltä kokkauksen lomassa. Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen

- (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*, (s. 61–94). Vastapaino.
- Jokipohja, A.-K. (2023). Demonstrating and checking understanding. Bodily-visual resources in action formation and ascription. *Journal of Pragmatics*, 210, 87–108.
- Jokipohja, A.-K. & Lilja, N. (2022). Depictive hand gestures as candidate understandings. *Research on Language and Social Interaction*, 55(2), 123–145.
- Kasper, G. & Burch, R. (2016). Focus on form in the wild. Teoksessa R.A. van Compernelle & J. McGregor (toim.), *Authenticity, language and interaction in second language contexts*, (s. 198–232). Multilingual Matters.
- Kim, Y. (2009). The Korean discourse markers – *nuntey* and *kuntey* in native-nonnative conversation: An acquisitional perspective. Teoksessa H. T. Nguyen & G. Kasper (toim.), *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives*, (s. 317–350). National Foreign Language Resource Center.
- Koshik, I. & Seo, M.-S. (2012). Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text and Talk*, 32(2), 167–189.
- Kotilainen, L. & Kurhila, S. (2020). Orientation to language learning over time. A case analysis on the repertoire addition of a lexical item. *The Modern Language Journal*, 104(3), 647–661.
- Kotilainen, L., Kurhila, S. & Kalliokoski, J. (toim.) (2019). *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. SKS.
- Kurhila, S. (2006). *Second language interaction*. John Benjamins.
- Kurhila, S. & Kotilainen, L. (2020). Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. *Linguistics and Education*, 56, Article 100807.
- Lesonen, S. (2020). Valuing variability: Dynamic usage-based principles in the L2 development of four Finnish language learners. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Levinson, S.C. (2013). Action formation and ascription. Teoksessa T. Stivers & J. Sidnell (toim.), *The handbook of conversation analysis*, (s. 103–130). Wiley-Blackwell.
- Lilja, N. (2014). Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk. Reestablishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98–116.
- Lilja, N., Eilola, L., Jokipohja, A.-K. & Tapaninen, T. (toim.) (2022). *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Vastapaino.
- Lilja, N., Eilola, L., Jokipohja, A.-K. & Tapaninen, T. (2022). Loppukaneetit. Suomen kielen käytöstä, oppimisen mahdollisuuksista ja mahdottomuuksista. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.), *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*, (s. 247–258). Vastapaino.
- Lilja, N. & Piirainen-Marsh, A. (2019a). Connecting the language classroom and the wild: Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 40(4), 594–623.
- Lilja, N. & Piirainen-Marsh, A. (2019b). Making sense of interactional trouble through mobile-supported sharing activities. Teoksessa M.R. Salaberry & S. Kunitz (toim.), *Teaching and testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice*, (s. 260–285).
- Lilja, N., & Tapaninen, T. (2019). Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja Kieli*, 39(1), 69–98.
- Majlesi, A.R. (2015). Matching gestures: Teachers' repetitions of students' gestures in second language learning classrooms. *Journal of Pragmatics*, 76, 30–45.
- Majlesi, A.R. & Broth, Mathias (2012). Emerging learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 193–207.
- Mondada, L. (n.d.). *Conventions for multimodal transcription*. Haettu 24.4.2023 osoitteesta https://mainly.sciencesconf.org/conference/mainly/pages/Mondada2013_conv_multi_modality_copie.pdf
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85–106.
- Nguyen, H. T. (2011). A longitudinal microanalysis of a second language learner's participation. Teoksessa G. Pallotti & J. Wagner (toim.), *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, (s. 17–44). University of Hawai'i at Manoa.

- Oittinen, T. (2022). Multimodal and collaborative practices in the organization of word searches in lingua franca military meetings. *Journal of Pragmatics*, 192, 41–55.
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. Teoksessa P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (toim.), *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*, (s. 105–126). Palgrave Macmillan.
- Pekarek Doehler, S. (2019). On the nature and the development of L2 interactional competence: State of the art and implications for praxis. Teoksessa M.R. Salaberry & S. Kunitz (toim.), *Teaching and testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice*, (s. 25–59). Routledge.
- Pekarek Doehler, S. & Berger, E. (2019). On the reflexive relation between developing L2 interactional competence and evolving social relationships: A longitudinal study of word-searches in the wild. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction "in the wild"*, (s. 51–75). Springer.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: Evidence from turn taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. Teoksessa T. Cadierno & S.W. Eskildsen (toim.), *Usage-based perspectives on second language learning*, (s. 233–268). De Gruyter Mouton.
- Piirainen-Marsh, A. & Lilja, N. (2019.) How wild can it get? Managing language learning tasks in real life service encounters. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction "in the wild"*, (s. 161–192). Springer.
- Savijärvi, M. (2019). Yhdessä oppiminen teatteriharjoituksissa: Fokuksessa sanahaut. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*, (s. 88–113). SKS.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Sikveland, R.O. & Ogden, R. (2012). Holding gestures across turns: Moments to generate shared understanding. *Gesture*, 12(2), 166–199.
- Skogmyr Marian, K. & Balaman, U. (2018). Second language interactional competence and its development. An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language and Linguistics Compass*, 12(8), 1–16.
- Strömmer, M. (2017). *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Theodórsdóttir, G. (2011). Language learning activities in everyday situations: Insisting on TCU completion in second language talk. G. Pallotti & J. Wagner (toim.), *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*, (pp. 185–208). University of Hawai'i at Manoa.
- Wagner, J., Pekarek Doehler, S. & González-Martínez, E. (2018). Longitudinal research on the organization of social interaction. Current developments and methodological challenges. Teoksessa S. Pekarek Doehler, J. Wagner & E. González-Martínez (toim.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction*, (s. 3–35). Palgrave MacMillan.
- Zimmermann, D.H. (1999). Horizontal and vertical comparative research in language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 32(1–2), 195–203.

FINNISH LANGUAGE LEARNING AS A PROJECT IN COOKING AND GARDENING ACTIVITIES

- Anna-Kaisa Jokipohja, Tampere University, Faculty of Information Technology and Communications Sciences

This article uses multimodal conversation analysis to explore Finnish language learning over time in cooking and gardening interactions within an integration project for adult immigrants. The analysis focuses on a single learning project (spanning 15 months) led by a focal Finnish as a second language user. The study shows how language learning intertwines with the cooking and gardening activities and is initiated by the second language user. The longitudinal perspective sheds light on phases of doing learning in interaction and shows the variety of explicit and implicit moments of learning. Over time, the focal participant's ways of doing learning show diversification resulting in a widened linguistic repertoire. The learner uses the focal verbal items more precisely and independently which shows developing interactional competence. This study contributes to previous conversation analytic research by demonstrating how language learning unfolds longitudinally in practical activities outside of classroom.

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