

Tietäminen ja oppiminen vieraskielisen luokkahuoneen vuorovaikutuksellisia toimintoina

TEPPO JAKONEN

Väitöksenalkajaisesitys Jyväskylän yliopistossa 22. marraskuuta 2014

Luokkahuoneet ovat paikkoja, joissa toimimisesta lähes jokaisella on omakohtaisia kokemuksia. Nämä kokemukset ja muistot voivat olla hyvinkin syvällä meissä, ja ne voivat herättää monenlaisia tunteita vielä vuosien jälkeen. Monet muistavat myös luokkahuoneen käytänteitä, jotka eivät aikanaan vaikuttaneet mielekkäiltä eivätkä ehkä tuke-neet omaa opiskelua riittävästi. Yhtä lailla monelle on voinut jäädä kouluajoista pääl-limmäisenä mieleen tiettyjä – kenties ulkoa opeteltuja – tiedon murusia. Esimerkkeinä tällaisista, ehkäpä irrallisiksi koetuista faktoista ovat vaikkapa maantiedon tunneilla käsitellyt Euroopan suurten jokien nimet ja niiden sijainti kartalla.

Monesti ihmisten koulumuistoihin jäävät kuitenkin äärimmäiset kokemukset – sekä hyvät että huonot. Sen sijaan tavallista arkea, yleisiä tapoja ja toimintakäytänteitä ei välttämättä pidetä mitenkään erikoisina, eikä niitä aina edes huomata. Tavallisella arjella on silti merkitystä – ei vähiten siksi, että arjesta koostuu jo määritelmällisesti iso osa elämäämme. Väitöstutkimuksessani olen halunnut syventyä juuri tällaisiin luokkahuoneen arkisiin vuorovaikutuskäytänteisiin, joiden voidaan ajatella tukevan oppilaiden tiedonmuodostusta. Kyseessä on kuitenkin aihepiiri, joka asettaa tutkijalle monenlaisia sudenkuoppia. Mistä voimme tietää, että jostakin asiasta on ”hyötyä”? Mit-ten hyöty ylipäättään voidaan määritellä, ja kuka sellaisen määrittelyn on pätevä teke-mään? Entä mistä voimme lopulta tietää, että joku oppii tai on oppinut jotain? Tuleeko oppiminen ylipäättään näkyväksi ihmisten sosiaalisessa toiminnassa, ja jos tulee, niin miten?

Opetusta koskevassa tutkimuksessa ja keskustelussa toistuu usein metaforan kaltai-nen ihanne oppimisesta tiedon rakentamisena. Toinen nykymaailmassa opetustoimin-taan liitetty ihanne on opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tasavertaisuus.

Jos kuitenkin tarkastellaan, miten ihmiset kohtelevat tietoa ja suhtautuvat toistensa tietämiseen keskustelussa (ks. esim. Heritage 2012; Stivers, Mondada & Steensig toim. 2011), huomataan nopeasti, että tiedonrakennus kuvaa vain osaa tällaisesta toiminnasta. Sen lisäksi, että keskusteluissa rakennetaan yhteistä ymmärrystä asioista, niissä myös usein kohdellaan tietoa puhujien sosiaalisten identiteettien perusteella epäsymmetrisesti jakautuneena. Niinpä esimerkiksi englantia vieraana kielenään puhuvat henkilöt saattavat suuntautua syntyperäiseen englanninpuhujaan itseään tietävämpänä henkilönä englannin kielen sanojen merkityksen tai kieliopin suhteen. Kohtaamme arjessa myös tilanteita, joissa emme ole välttämättä samaa mieltä puhekumppanimme kanssa tai joissa osoitamme meitä neuvovalle ihmiselle, että hänen tarjoamaansa neuvoa ei itse asiassa tarvita. Molemmat esimerkit kuvaavatkin tilanteita, joissa tiedon *rakentamisen* metafora tuntuu epätarkalta: sen sijaan, että tietoa rakennettaisiin, siihen suhtaudutaan monesti jonkun puhujan määriteltävissä olevana asiana tai asiana, joka on olemassa puhujasta riippumatta ja löydettävissä esimerkiksi oppikirjasta.

Tieto ja tietäminen ovat myös asioita, joita arkinen kielenkäyttö ohjaa ymmärtämään tietyllä tavalla. Sanat *tietäminen* ja sen vastakohta *tietämättömyys* ovat substantiiveja, ja ehkäpä siksi miellämme tietämisen ensisijaisesti asiantilaksi tai mielensisäiseksi tilaksi emmekä konkreettiseksi toiminnaksi. Tässä tutkimuksessa näitä käsitteitä on kuitenkin lähdetty tarkastelemaan sosiaalisen toiminnan näkökulmasta: toisin sanoen, mitä silloin tapahtuu, kun oppilaat eivät tiedä jotain? Tarkemmin ottaen tarkastelun kohteena ovat vuorovaikutustilanteet, jotka alkavat siitä, että oppilas tekee jollain tavalla oman tietämättömyytensä konkreettiseksi, näkyväksi ja senhetkisen toiminnan kannalta merkitykselliseksi. Oppilaiden aloitteiden tarkastelu tuo uutta näkökulmaa luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen, joka on aiemmin keskittynyt opettajan aloittamiin toimintoihin ja tilanteisiin, toisin sanoen opetukseen. Sosiaalisen toiminnan nostaminen keskiöön myös heijastelee viime aikoina kielentutkimuksessa käytyä keskustelua käsitteiden *kieli* ja *kielentäminen* (englanniksi *language* ja *languageing*, ks. esim. Swain, Lapkin, Knouzi, Suzuki & Brooks 2009; Dufva, Suni, Aro & Salo 2011) eroista.

Tietämättömyyden vuorovaikutukselliset osoitukset ovat mielenkiintoinen tutkimuskohde monestakin syystä. Ensinnäkin tällaisia osoituksia tehdään harvoin vain niiden itsensä takia – sen sijaan niillä voi olla monenlaisia funktioita oppilaiden sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Nämä funktiot liittyvät usein niihin keskustelunsisäisiin asemiin, joissa tietämättömyyttä osoitetaan. Niinpä tietämättömyyden osoituksia seuraavien toimintojen luonne riippuu siitäkin, aloittaako tällainen osoitus uuden toimintajakson vai tuotetaanko se reaktionä johonkin aiempaan toimintoon, esimerkiksi opettajan kysymykseen. Ensimmäisessä tilanteessa tietämättömyyden osoituksia pidetään tavallisesti tietoa hakevina kysymyksinä, toisessa puolestaan synnä tai selontekona sille, miksi pyydettyä tietoa ei voida tarjota kysyjälle.

Toinen, kenties edellistä tärkeämpi syy tutkia tietämättömyyden osoituksia on näkökulma, jonka ne avaavat oppilaiden pääasialliseen työhön eli opiskeluun. Jonkin asiantilan, kielellisen merkityksen tai muun oppimistehtävään liittyvän asian identifioiminen ongelmalliseksi tai ”ei-tiedetyksi” on jo itsessään analyttinen teko. Jos tiedämme, mitä emme tiedä, olemme edenneet jo pitkälle ongelmamme ratkaisemisessa.

Päinvastaisessa tapauksessa opiskelun tai jonkin muun toiminnan aikana kohdattu ongelma voi muodostua ylitsepääsemättömäksi esteeksi. Niinpä oppilaiden tietämättömyyden osoituksia voidaan tarkastella tällaisina pedagogisten tehtävien analyysineen, joilla on ennen kaikkea merkitystä tietynä hetkenä tietyssä tilanteessa.

Tutkimusaineistoni olen käyttänyt vieraskielisessä sisällönopetuksessa, ns. CLIL-opetuksessa (ks. esim. Dalton-Puffer 2011), tallennettuja oppitunteja. Lyhenne CLIL tulee opetusmuodon englanninkielisestä nimestä *content and language integrated learning*. Nimi pitää sisällään ajatuksen siitä, että tällaisessa opetuksessa integroituvat vieraaseen kieleen ja koulun oppiaineisiin liittyvät sisältötavoitteet. Aiemmassa CLIL-opetusta ja sen lähikäsitteitä, kuten kielikykyä, koskevassa tutkimuksessa on saavutettu paljon tietoa vieraan kielen opiskeluprosesseista ja kielitaidon kehityksestä näissä ohjelmissa. On kuitenkin vielä melko vähän tutkimusta siitä, miten oppilaat järjestävät samanaikaisen vieraan kielen ja sisältöjen oppimisen luokkahuoneiden käytänteissä ja minkälaisessa suhteessa kieli ja ainesisällöt ylipäättään ovat CLIL-luokkahuoneessa. Oppilaiden vuorovaikutuksellisten tietokäytänteiden tarkastelu voi paitsi tarjota näihin kysymyksiin vastauksia myös herättää uudenlaisia kysymyksiä.

Menetelmällisesti lähestyn vieraskielistä luokkahuonetta analysoimalla videolle tallennettuja oppitunteja sekä oppituntien tekstejä ja tehtäviä. Tutkimusaineistoni on 15 peräkkäistä yläkoulun historian oppituntia, jotka pidettiin englanniksi suomenkielisille oppilaille. Varsinaisena tutkimusmenetelmänäni on etnometodologinen keskusteluanalyysi (esim. Hutchby & Wooffitt 2008; Psathas 1995). Keskusteluanalyysissä tehdään tyypillisesti ero niin sanotun varsinaisen ja soveltavan, joko arkipuheeseen tai yhteiskunnan instituutioihin, kuten kouluun, keskittyvän tutkimuksen välillä. Rajat ovat usein häilyviä, mutta tässä tutkimuksessa soveltavuus näkyy etenkin siinä, kuinka keskusteluanalyttistä tarkastelutapaa käytetään kielenoppimistutkimuksen ja kasvatustieteen vakiintuneiden käsitteiden tarkasteluun vuorovaikutuksen näkökulmasta. Lisäksi työn tarkoituksena on ymmärtää, kuinka eräs yhteiskunnan vakiintuneista opetusmuodoista, luokkahuone, rakentuu mikrotason vuorovaikutuskäytänteiden myötä. Tällainen tutkimusperinteiden välillä liikkuminen ja kielenkäytön tarkastelu sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissaan myös nivovat työn osaksi soveltavan kielentutkimuksen alaa.

Väitöskirjani empiirisen aineiston kautta olen tarkastellut, mikä on tietämättömyyden osoitusten ja niiden ratkaisemisen suhde luokkahuoneen muihin toimintoihin, miten ja kenelle oppilaat suuntaavat tietämättömyytensä osoitukset, miten niistä alkavat tilanteet rakentuvat ja minkälaisia tietoon ja tietämiseen liittyviä normeja niihin liittyy sekä minkälainen suhde tietämättömyydellä ja tiedolla on oppimiseen.

Aineiston valossa tietämättömyys voidaan tehdä näkyväksi ilmiöksi monin kielellisin ja vuorovaikutuksellisin tavoin, ja se tehdään sellaiseksi pääasiassa oppilaiden keskuudessa. Oppilaat eivät tuo tietämyksensä aukkoja toistensa tarkasteltaviksi pelkästään puheenvuoroilla, jotka on kieliopillisessa mielessä muotoiltu kysymyksiksi. He saattavat lisäksi kohdella myös tietynlaisia eleitä, puheen takeltelua tai tehtävävastauksen kirjoittamista merkinä tietämisestä tai sen ongelmista. Monesti oppilaiden toiminnan keskiössä ovat myös luokkahuoneen erilaiset tekstit ja tehtävät. Nämä pedagogiset artefaktit paitsi synnyttävät tietoaukkoja ovat myös resursseja tietoaukkojen

ratkaisemisessa vuorovaikutustoiminnan avulla. Ratkaistessaan oppimistehtäviin liittyviä ongelmia oppilaat nojautuvat monin tavoin yhteisen tehtävän synnyttämään kontekstiin yrittäessään ymmärtää luokkatovereidensa sosiaalisen toiminnan luonnetta. Tästä esimerkkinä ovat tilanteet, joissa toisen oppilaan olan yli kurkkimista kohdellaan pyyntönä jakaa tehtävävastaus.

Avun saaminen tietämättömyyteen edellyttää paitsi sitä, että tietoaikko pystytään identifioimaan riittävän tarkasti ja pätevästi, myös sitä, että luokkahuoneesta löytyy joku toinen, joka on halukas ja kykenevä tarjoamaan apua. Lähtökohtaisesti voisi ajatella, että oppilaat suuntaisivat ongelmansa opettajalle, jonka asema on olla tiedollinen auktoriteetti luokkahuoneessa. Tutkimusaineistoni tietämättömyyden osoituksista kuitenkin ylivoimaisesti suurin osa on suunnattu jollekin toiselle oppilaalle. Koska aineisto on kerätty yhdestä luokkahuoneesta, on vaikea arvioida, kuinka yleisestä havainnosta on kyse ja toisaalta missä määrin esimerkiksi luokkahuoneen istumajärjestys tai kielivalinta vaikuttaa luokassa käytävän puheen suuntiin (ks. myös Lehtimaja 2012). Kun tämän tutkimuksen havaintoja peilataan aiempiin tutkimuksiin, joissa on pystytty teknisesti tarkastelemaan oppilaiden välistä puhetta (esim. Alton-Lee, Nuthall & Patrick 1993; Sahlström 1999), on kuitenkin perusteltua olettaa, että vertaisvuorovaikutus muodostaa hyvinkin merkittävän osan monenlaisten luokkahuoneiden sosiaalisesta elämästä.

Opettajalle tai toiselle oppilaalle suunnattujen tietämättömyyden osoitusten välisiä määrällisiä eroja merkittävämpi havainto on se, että näistä alkavissa tilanteissa näyttäisi esiintyvän hyvinkin erilaisia tietoon liittyviä vuorovaikutusnormeja sen mukaan, ketkä tilanteissa ovat läsnä. Vertaisvuorovaikutuksessa oppilaat saattavat esimerkiksi kiistää heille tarjotun tiedon oikeellisuuden tai tuoda ilmi kysyjälle, jos heidän tarjoamansa vastaus on arvelua tai päättelyä eikä ”varmaa” tietoa. He saattavat myös kieltäytyä vastaamasta, jos eivät ole tehneet tehtävää, johon toisen oppilaan tietämättömyyden osoitus kohdistuu. Se, että vastaavia käytänteitä ei esiinny opettajan ollessa vastaajan roolissa, osoittaa, että osallistujilla on hyvinkin erilaisia tietämiseen kohdistuvia tehtäviä ja vastuita. Vertaisvuorovaikutuksen ja opettaja–oppilas-keskustelun väliset erot tarkoittavat myös sitä, että oppilaille avautuu näissä tilanteissa hyvinkin erilaisia osallistumisen ja oppimisen mahdollisuuksia.

Sen lisäksi, että väitöstutkimukseni tavoitteena on ollut tarkastella tietämättömyyteen liittyvien sosiaalisten käytänteiden rakentumista vieraskielisessä luokkahuoneessa, olen myös pyrkinyt tarkastelemaan sitä, mitä tietämättömyydestä liikkeelle lähtevät tilanteet kertovat oppimisesta. Erona moneen muuhun kielenoppimistutkimukseen en ole väitöstutkimuksessani tarkastellut oppimista minkään vakiintuneen oppimisteorian, kuten sosiokulttuurisen (Lantolf & Thorne 2006) tai käyttöpohjaisen kielenoppimisteorian (Tomasello 2003), näkökulmasta. Sen sijaan olen lähestynyt teemaa keskusteluanalyttiseen tapaan mahdollisimman aineistolähtöisesti etsimällä vastauksia kysymykseen siitä, mitä kaikkea inhimillinen oppiminen ylipäättään on ja miten se ilmenee tietämiseen liittyvissä vuorovaikutuskäytänteissä. Aineistolähtöisyyden myötä olen myös välttänyt etukäteen tapahtuvaa oppimisen kohteiden rajausta esimerkiksi vieraan kielen sanastoon tai syntaksiin. Sen sijaan olen pyrkinyt tarkastelemaan kaksi kuukautta kattavan pitkäjänteisen aineiston avulla, mitkä näyttävät ole-

van tyypillisiä oppimiskohteita ja niiden ilmenemismuotoja vieraskielisessä luokkahuoneessa.

Oppimisen analyysi kiinnittyy siihen, miten keskusteluanalyysisessä tutkimuksessa usein käytetty ilmaus ”osallistujien orientaatio oppimiseen” ilmenee. Tutkimuseni osoittaa oppimiseen kohdistuvalle orientaatiolle kaksi eri ajallista suuntaa, tulevaisuuden ja menneisyyden. Tietämättömyyden osoituksista liikkeelle lähtevä vuorovaikutus on ensinnäkin rutiininomainen keino selvittää tai rakentaa jotakin itseltä vielä puuttuvaa tietoa, jota oppilas tarvitsee esimerkiksi jostain tehtävästä suoriutuakseen tai opettajan vieraskielisen puheen ymmärtääkseen. Näissä tilanteissa oppilaat suuntautuvat oppimiseen asiana, jota he aloittamansa vuorovaikutuksen myötä tavoittelevat: he orientoituvat oman tietotasemansa muutokseen tietämättömästä tietäväksi henkilöksi. Sikäli kuin oppilas onnistuu käyttämään selvittämäänsä tietoa ja suorittamaan senhetkisen tehtävänsä menestyksekkäästi, vuorovaikutusta analysoiva tutkija voi löytää toiminnasta todisteita oppimisesta, ainakin kyseisen tilanteen muodostamassa merkityskontekstissa.

Yksittäisessä tilanteessa muodostettu ja käytetty tieto ei kuitenkaan vielä tarjoa vastausta kysymykseen siitä, kuinka pysyvää siinä tilanteessa saavutettu oppiminen on ja missä määrin oppilaan voidaan olettaa tietävän tai osaavan saman asian myöhemmissä, ehkä itsenäisemmissä tilanteissa. Pysyvyyden osoittamiseen on vuorovaikutustutkimuksilta yleensä vaadittu aineistopohjaista näyttöä siitä, että selvitetty asia myös osataan tai tiedetään myöhemmin ilmenevissä vastaavissa tilanteissa (esim. Pekarek Doehler 2010). Tämäkään ei ole aivan ongelmaton näkemys, sillä yhtä hyvin jotain jo opittua voidaan unohtaa tai siitä voidaan oppia pois, eikä toisaalta vuorovaikutuksessa aina edes ilmene tilanteita, joissa jo opittua on luontevaa käyttää. Aineistossani on kuitenkin tilanteita, joissa oppilaat suhtautuvat joihinkin asioihin jo opittuina käyttämällä aiemmin selvittämäänsä tietoa myöhemmissä vuorovaikutustilanteissa. He voivat esimerkiksi omaksua asiantuntijan roolin vetoamalla johonkin aiemmin käsitelyyn tietoon ja tehdä sen siten, että he myös odottavat muiden läsnä olevien puhujien tunnistavan heidän asiantuntemuksensa ja sen perustana olevan tiedon.

Kun aiemmin muodostettua tietoa tai yhteisiä kokemuksia käytetään uusien vuorovaikutustoimintojen rakentamiseen, suuntaudutaan menneisyyteen ja tehdään se merkitykselliseksi tässä hetkessä tapahtuvalle toiminnalle. Monesti tavat, joilla menneisyys tuodaan esille, ovat hyvinkin hienovaraisia ja liittyvät puheenvuorojen muotoiluun tietylle vastaanottajalle (ns. *recipient design*). Erilaisilla vuorovaikutustoimintojen muotoilun tavoilla oppilaat eivät pelkästään tuo esille aiemmin oppimaansa ja sen merkitystä jollekin uudelle toiminnalle, vaan he myös asettavat odotuksia keskustelukumppaneidensa tietämykselle. Tällaisten tietämiseen liittyvien ajallisten muutosten kytkeytyminen toimintojen muotoiluun ja tunnistamiseen avaa tulevalle tutkimukselle mahdollisuuksia tarkastella oppimista sen kautta, miten vuorovaikutukseen osallistujat suuntautuvat aikaan. Aiempiin tapahtumiin viittaaminen ei nähdäkseni edusta selkeää oppimista, joka myöskään rajoittuisi pelkästään luokkahuonetilanteisiin vaan on läsnä myös arkikeskusteluissa. Menneisyyden käyttö keskusteluresurssina liittyy kiinteästi myös siihen, kuinka pitkään toisensa tunteneet ihmiset saattavat ymmärtää jo puolikkaasta sanasta, mitä toinen kulloinkin tarkoittaa. Niinpä ihmiset oppivat ajan

myötä sekä uusia asioita että tuntemaan toisensa. Lisäksi tällainen oppiminen liittyy siihen, millaisia merkityksiä ihmiset antavat tämän kirjoituksen alussa mainitulle esimerkille Euroopan jokien nimitystä ja sijainneista sekä koulumuistoissaan että kenties juuri tässä kohdassa tekstiä, toiseen kertaan mainittuna. Tässä mielessä (yhteinen) menneisyys on yksi tulkintakehys, johon vedotaan etsittäessä merkitystä uudelle toiminnalle ja uusille tapahtumille.

Yhden luokkahuoneen toimintaa tarkkaan tutkimalla ei voida vastata siihen, käsitelläänkö kaikissa CLIL-luokissa juuri samanlaisia tietämisen kohteita. Tapaus-tutkimusta muistuttavan aineiston ja sen tarkan analysoinnin avulla voidaan kuitenkin todeta oppimisen kohteiden monimuotoisuus, joka puolestaan on vähintäänkin mahdollinen ilmiö muissa luokkahuoneissa ja erilaisissa opetuskonteksteissa. Samalla kun oppilaat opiskelevat vieraskielisen opetuksen sisältöjä, he muodostavat myös tietoa, joka liittyy esimerkiksi kulttuurisiin asioihin tai luokkahuoneen toiminnassa tarvittaviin vuorovaikutustaitoihin. Lisäksi vieras kieli on tyypillisesti ainesisältöjen opiske-lua tukevassa roolissa. Esimerkiksi sanojen merkityksestä tai kirjoitusasusta neuvotellaan lähinnä silloin, kun niitä koskevaa tietoa tarvitaan jonkin tehtävän tai toiminnon suorittamiseen. Tällaisissa tilanteissa sanan oppimisella onkin konkreettinen merkitys ja panos oppilaille. Havainto, että oppilaat voivat suuntautua monenlaisen tiedon oppimiseen, tulisi myös ottaa huomioon vieraskielisen opetuksen tutkimuksen parissa, jossa on pääasiassa tarkasteltu kielitaidon kehittymistä eikä niinkään ainesisältöjen oppimista.

Kaiken kaikkiaan väitöstutkimukseni tulokset lisäävät ymmärrystämme niistä käytänteistä, joilla tietämistä ja oppimista tehdään näkyviksi ja vuorovaikutuksessa ajallisesti rakentuviksi ilmiöiksi luokkahuoneessa. Tutkimus myös lisää tietämystämme oppilaiden tekemien aloitteiden, oppilaskeskeisten toimintamuotojen ja vertaisvuorovaikutuksen merkityksestä luokkahuoneissa tapahtuvalle oppimiselle. Oppilaiden aloittamia tiedonmuodostuskeskusteluita tutkimalla voidaankin etsiä vastauksia siihen, minkälaisia merkityksiä he antavat opetettaville asioille, minkälaisia tietoja ja taitoja he tuovat mukanaan koulun arkeen ja minkälaisena luokkahuone ja sen toiminta heille näyttäytyy. Nämä kysymykset ja niiden herättämät vastaukset tarjoavat myös mahdollisuuden opetuskäytänteiden kehittämiseksi tulevaisuudessa.

Lähteet

- ALTON-LEE, ADRIENNE – NUTHALL, GRAHAM – PATRICK, JOHN 1993: Reframing classroom research. A lesson from the private world of children. – *Harvard Educational Review* 63 s. 50–84.
- DALTON-PUFFER, CHRISTIANE 2011: Content-and-language integrated learning. From practice to principles? – *Annual Review of Applied Linguistics* 31 s. 182–204.
- DUFVA, HANNELE – SUNI, MINNA – ARO, MARI – SALO, OLLI-PEKKA 2011: Languages as objects of learning. Language learning as a case of multilingualism. – *Journal of Applied Language Studies* 5 s. 109–124.
- HERITAGE, JOHN 2012: Epistemics in conversation. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The*

- handbook of conversation analysis* s. 370–394. Chichester: Wiley-Blackwell.
- HUTCHBY, IAN – WOOFFITT, ROBIN 2008: *Conversation analysis*. Toinen painos. Cambridge: Polity Press.
- LANTOLF, JAMES P. – THORNE, STEVEN L. 2006: *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2010: Conceptual changes and methodological challenges. On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. – Paul Seedhouse, Steve Walsh & Chris Jenks (toim.), *Conceptualising 'learning' in applied linguistics* s. 105–126. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- PSATHAS, GEORGE 1995: *Conversation analysis. The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks, California: Sage.
- SAHLSTRÖM, FRITJOF 1999: *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Acta Universitatis Upsaliensis 85. Uppsala: Uppsala University.
- STIVERS, TANYA – MONDADA, LORENZA – STEENSIG, JAKOB (toim.) 2011: *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWAIN, MERRILL – LAPKIN, SHARON – KNOUZI, IBTISSEM – SUZUKI, WATARU – BROOKS, LINDSAY 2009: Languaging. University students learn the grammatical concept of voice in French. – *Modern Language Journal* 93 s. 5–29.
- TOMASELLO, MICHAEL 2003. *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Teppo Jakonen: *Knowing matters. How students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. Jyväskylä Studies in Humanities 235. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2014. Kirjan verkkoversio on luettavissa osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5934-0>.

Kirjoittajan yhteystiedot:
etunimi.sukunimi@jyu.fi