

Opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit suomi vieraana kielenä -oppitunnin voimavarana

SAIJA MERKE

Väitöksenalkajaisitelmä Helsingin yliopistossa 8. kesäkuuta 2016

Toukokuussa Sveitsissä uutisoitiin epäonnistuneesta kättelytilanteesta ja sen seurauksista. Uutisessa kerrottiin kahdesta nuoresta syyrialaispojasta, jotka eivät halunneet kätellä naisopettajaansa, vaikka se kuuluukin paikkakunnan tapoihin. Mikä kättelyssä tai sen vastustamisessa on niin keskeistä ja tärkeää, että se pääsee päivän uutisiin?

Kättely on lyhyt vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen tapahtuma. Se tapahtuu jonkin tilanteen tietyssä sekventiaalisessa kohdassa, ja se etenee yleensä sekventiaalisesti. Kättelyssä kaksi ihmistä on havainnut toisensa ja päättänyt siinä tilanteessa, että kättely on seuraava aiheellinen ja asianmukainen toiminto. Kättelyn merkitys riippuu sen kontekstista ja ajankohdasta sekä kättelyhetken pituudesta. Tapaamisen alussa kättely tulkitaan tervehtimiseksi, kun taas neuvottelujen jälkeen se voi merkitä sopimuksen solmimista.

Me tiedämme, että kättely on ajallisesti rajoitettu toiminta. Poikkeuksen tekevät tässä esimerkiksi eri maiden poliitikot, jotka lehdistötilaisuudessa puristavat vuorovaikutuskumppanin kättä niin pitkään, että valokuvaajat ehtivät ikuistaa muuten lyhyen kättelyhetken lehtiyleisölle. Tässä tilanteessa kättely merkitsee vielä jotakin muuta, kuin mitä se merkitsee arkisissa kättelytilanteissa. Se symboloi maiden ystävällisiä suhteita tai onnistunutta yhteistyötä.

Kättelyä koskevia sääntöjä ei ole kirjoitettu mihinkään, mutta yhteinen tietomme siitä, milloin kättely on asianmukainen toiminto, auttaa meitä tulkitsemaan ja päättämään, milloin kätellään, ketä kätellään ja kuinka kauan kätellään. Kun olemme kerran kätelleet vuorovaikutuskumppania, emme todennäköisesti tarjoaa hänelle kättä heti uudestaan. Onnistunut kättely perustuu yhtäältä yhteiseen tietoomme tervehtimisriiteistä, toisaalta yksilön tarpeeseen tulla omissa yhteisössään nähdyksi ja hyväksy-

tyksi. Jos vuorovaikutustilanteessa toinen näkee kättelemisen tarpeelliseksi ja toinen ei, puhelukumppaneilla on mitä ilmeisimmin erilainen tulkinta tilanteesta tai siitä, mikä olisi tässä tapauksessa asian- ja norminmukainen seuraava toiminto. Voimme sanoa, että puhelukumppanien yhteisymmärrys horjuu hetkellisesti.

Syyt tähän voivat olla moninaisia. Voi esimerkiksi olla, että firman uusi työntekijä ilmestyy aamulla esimiehensä työhuoneeseen aikeenaan tervehtiä tätä kädenpuristuksella, koska aikaisemmassa työpaikassa näin oli tapana tehdä. Nykyinen esimies ei kuitenkaan vastaa uuden työntekijän aikeeseen vaan toimii niin kuin kyseisessä työpaikassa yleensä toimitaan, nimittäin tervehtimällä nopealla ja omasta mielestään tehokkaalla *hei*-tervehdyksellä. Tervehtimistilanteen konkreettiset tapahtumat eivät siis täytä uuden työntekijän odotuksia. Hän voi reagoida tapahtuneeseen usealla eri tavalla. Hän voi itsekseen tuumia, että esimies oli kiireinen eikä ehtinyt kätellä, jolloin työntekijä yrittää seuraavana päivänä onneaan uudestaan. Hän voi myös tuumia, että kättely ei ole tämän työpaikan jokapäiväinen rituaali, jolloin hän seuraavana päivänä tyytyy yksinkertaiseen *hei*-tervehdykseen. Tässä tapauksessa hän on oppinut jotakin uuden työpaikkansa normikäyttäytymisestä ja osaa jatkossa sopeutua toimintaan.

Tilanteesta voi syntyä myös kriisi. Uusi työntekijä saattaa esimerkiksi päätellä esimiehensä tervehtimistavasta, että lyhytsanainen tapa oli hänelle tarkoitettu henkilökohtainen viesti, ja hän loukkaantuu. Alussa mainitsemani uutisen tilanteesta oli käynyt niin, että syyrialaispojat eivät halunneet loukata naisopettajaa kättelemällä tätä. Heidän tilanteeseen tuomansa odotukset sekä kättelyn merkitys poikkesivat siitä, mitä kyseisellä sveitsiläisellä paikkakunnalla yleensä yhdistetään kättelyyn: toisen ihmisen tervehtiminen, hyvästely sekä kunnioittaminen. Osapuolten yhteisymmärrystä oli vaikeuttanut se, että osapuolten tietämys sekä odotukset kättelyhetkestä ja sen merkityksestä eivät kohdanneet. Selittääkö tämä, miksi kättelytapaus oli päätynyt päivän uutisiin?

Sosiologi Alfred Schütz (1932, 1976) mukaan ihmisen niin sanottu *Lebenswelt* eli elinympäristö ja siinä tapahtuneiden toimintojen kokonaiskuva määrittelevät sen, mitä koemme tavalliseksi ja oikeaksi tai toisaalta odotuksenvastaiseksi ja vääräksi. Kättelyrituaali yhtä lailla kuin käytännöt kielenopetusluokassa ovat osa meidän järjestelmällisesti jäsentämäämme elinympäristöä, ja me jaamme näitä käytäntöjä suurelta osin yhteisömme jäsenten kanssa, kunkin jäsenen kanssa omalla tavallamme. Siinä tapauksessa, että yhteisöön kuuluva jäsen toimii odotuksenvastaisesti, meillä on tapana selittää asiaa itsellemme niin kuin me selostamme myös omaa norminvastaista käyttäytymistämme muille.

Etnometodologi Harold Garfinkelin (1967) mukaan nämä niin sanotut selonteot ovat tarpeellisia, jotta tapahtumasta tulisi jälleen ymmärrettävä ja tunnistettava, niin että se jäsentyisi norminmukaisesti elinympäristömme järjestykseen. Tätä kuvasti firman uuden työntekijän tapauksessa se vaihtoehto, jossa hän tulkitsi johtajan tervehtimisen olevan merkki erilaisen normijärjestelmän olemassaolosta. Tässä tapauksessa työntekijä osasi siis muokata oman *Lebensweltinsa* normijärjestelmää uuteen normijärjestelmään sopivammaksi. Siinä tapauksessa, ettei ihminen pysty muokkaamaan oman elinympäristönsä normijärjestelmää ulkoisille tapahtumille sopiviksi, hän joutuu kriisiin. Sveitsiläinen uutinen käsitteli kättelytapausta epäsuorasti yhteiskunnan normatiivisen järjestelmän kriisinä. Kriisi sai konkretiaa sveitsiläisen kouluyhteisön

jäsenten ja syyrialaispoikien kohtaamasta ongelmatilanteesta, johon osapuolet olivat joutuneet, kun ulkoiset olosuhteet ja tapahtumat eivät vastanneet oman elinympäristön normijärjestelmää.

Miten kättely ja sen onnistuminen tai epäonnistuminen liittyvät kielen opiskeluun ja kielen oppitunteihin? Tilanne, jossa konkreettiset tapahtumat eivät kohtaa osapuolten omia odotuksia, voi merkitä osapuolille kriisiä. Vihjasin äsken kuitenkin jo siihen, että osapuolilla on myös vapaus ja mahdollisuus tulkita vastoinkäyminen tilaisuutena oppia uutta. Vieraan kielen opiskelu ja kohtaaminen muodostavat opiskelijalle polun, jonka varrella hän voi helposti joutua kriisiin. *Kriisillä* tarkoitan tässä yhteydessä kohtausta, jossa opiskelijan on tarkistettava omaa ymmärrystään ja jossa hänen pitää asettaa ja sovittaa uutta tietoa olemassa olevaan.

Opiskelija havaitsee opiskelupolullaan jatkuvasti uusia asioita. Hän yllättyy, turhautuu, huvittuu – välillä onnistuu ja välillä lannistuu. Polku voi olla pehmeä tai kivinen, siinä on ylä- ja alamäkiä, ja se voi yllättäen tarjota uusia odottamattomia näkymiä ja maisemia. Joskus näkymät tuovat mieleen jotain polulla aiemmin kohdattua, jolloin opiskelija tulkitsee näkemänsä aikaisemmin opitun kautta ja oppii katsomaan asioita uudella tavalla. On myös mahdollista, että hän kohtaa odottamattoman esteen ja joutuu hetkellisesti kriisiin.

Onneksi opiskelija ei kulje polullaan yksin. Suomi vieraana kielenä -opiskelijalla on tavallisesti mukana matkalla opiskeluryhmä ja opettaja, joiden kanssa hän voi jakaa vastaan tulevia asioita. Polku on näin yhteinen polku, ja siihen vaikuttavat kaikki opiskelijan näkemät, kuulemat ja kokemat kielelliset ja vuorovaikutukselliset tilanteet, joihin hän kielen opiskelussaan törmää.

Väitöskirjassani olen tutkinut tilanteita, jotka syntyvät silloin, kun opiskelija kyseenalaistaa polun suuntaa tai sillä vastaan tulleiden elementtien oikeellisuutta ja johdonmukaisuutta. Polulla on siis sattunut tapahtuma, joka ei täytä opiskelijan odotuksia. Tällaiset tilanteet perustuvat opiskelijoiden havaintoihin ja analyysiin vastaan tulevista asioista sekä siihen tietoon, jonka he ovat keränneet matkan varrelta.

Seuraavassa esimerkissä ryhmä on harjoittelemassa imperfektimuotoja. Kuvassa 1 (seur. sivulla) oikealla istuva Viola on saanut tehtäväkseen kääntää harjoituslauseen suomeksi. Hän osaa muodostaa oikein lauseen *hän kopioi koko kirjan*.

```
01 Ope:      il a copié tout le livre. Viola
02 Viola:    hän:: (1.0) kopioi koko *kirjan
             Viola                                     *((nostaa katseen opet-
                                                         tajaan))
→ Mathilde
   ja Marine: [Kuva 1]
```



Kuva 1.
Marine ja Mathilde nostavat katseen opettajaan.

Huomionarvoista on, että Violan lisäksi kaksi ryhmäläistä, vasemmassa reunassa istuvat Marine ja Mathilde, seuraavat opettajan reaktiota Violan vastaukseen (r. 3, kuva 1). Seuraavaksi opettaja hyväksyy vastauksen (r. 4). Tämän jälkeen ainoastaan Mathilden katse pysyy taulussa ja opettajassa.

04 Ope: hän kopioi koko kirjjan.
05 [Kuva 2]



Kuva 2.
Viola ja Marine laskevat katseen, Mathilde katsoo taululle.

Marine ja Viola laskevat katseen takaisin tehtäväpaperiin (r. 5, kuva 2). He ovat saaneet tarpeellisen tiedon, ja tehtäväsykli on heidän puolestaan päättynyt. Mathilde sen sijaan seuraa tarkkaan opettajan toimintaa. Opettaja näyttää hyväksyvän vastauksen tässä muodossa. Hän kirjoittaa oikean vastauksen taululle (r. 6) ja toistaa sen vielä kerran (r. 7), mikä on tässä tilanteessa merkki siitä, että hän on valmis menemään tehtävän seuraavaan kohtaan.

- 06 ((Ope kirjoittaa taululle ja kääntyy takaisin luokkaan))
- 07 Ope: hän kopioi koko kirjan
- Mathilde: * mais le présent ça fait pareil* °non°
mutta preesensissä (se) on sama °eikö°
 * ((nostaa ja laskee kättä)) *
- 09 Ope: oui ça fait pareil.
joo se on sama.
- 10 Mathilde: mhmh ((nyökkää))
- 11 Ope: oui. justement
kyllä. täsmälleen

Tästä tilanteesta Mathilde esittää varmistavan kysymyksen (r. 8). Hän pysäyttää opettajan agendan ja esittää oman analyysinsä muodosta. Mathilden odotus, että imperfektin muoto, jolla on *i*-tunnus, eroaa preesensistä, ei täyty. Hän varmistaa, voiko oikeasti olla näin, että eri aikamuodot ovat morfologisesti identtiset. Hänen kysymyksensä saa opettajalta hyväksynnän (r. 9), ja hänen analyysinsä saa vahvistuksen (r. 11).

Yhteisellä polulla jatkaminen vaatii osapuolilta yhteisymmärrystä siitä, että polun oikeellisuudesta ja johdonmukaisuudesta on keskusteltava. Tutkimani opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit antavat opiskelijalle tilaisuuden pysäyttää yhteinen matka hetkeksi ja tuoda esille sen, mikä estää matkan etenemistä yhteisymmärryksessä. Polku voi myös hetkellisesti hävitä näkyvistä, jolloin tarvitaan kaikkien voimavaroja löytää ne keinot, jotka palauttavat yhteisymmärryksen.

Yhteisymmärrystä ei rakenneta ainoastaan asiatasolla eli neuvottelemalla siitä, mihin suuntaan on kuljettava ja miten kielen palikat on asennettava yhteen. Yhtä tärkeitä ovat osapuolten oikeutus, mahdollisuus sekä velvollisuus tuntea palikoiden asennusohjeet ja paikka (Stivers, Mondada & Steensig 2011). Yhteistyössä on edettävä siten, että jokainen vuorollaan tuo oman osaamisensa tai tarpeensa esille. Tilanne voi myös olla emotionaalisesti ja moraalisesti vaativa: se, joka tarjoaa väärän palikan tai arvioi palikan tarvetta eri tavalla kuin muut, voi joutua puolustamaan ryhmässä omaa valintaansa (Bergmann & Luckmann toim. 1999). Opiskelijoiden normijärjestelmä saattaa kin horjua tilanteessa, jossa oma johdonmukainen päättely ja omat odotukset polun rakenteesta eivät vastaakaan muiden osapuolten tulkintaa sen ominaisuuksista. Toisaalta yhteisymmärrys voi horjua myös silloin, kun joku osapuolista haluaa jakaa ihmetystä polun muodosta, mutta muut keskittyvät selittämään sen sijaan polun rakennuselementtien lainalaisuuksia.

Keskustelun sekventiaalinen jäsenitys tuo haastaviin tilanteisiin tarvittavaa järjestystä ja ennakoitavuutta, joiden avulla osapuolet voivat tunnistaa, mikä on seuraava odotuksen- ja asianmukainen toiminto (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Schegloff 1990). Samalla jokainen toiminta on sekä merkitystä vahvistava että uutta merkitystä tuova (Heritage 1984). Esimerkkinä voimme käyttää kahden tuntemattoman ihmisen ensitapaamisen kädenpuristusta, jonka molemmat tunnistavat tervehtimiseksi ja joka oikeuttaa jatkossa molempia pitämään vuorovaikutuskumppania tuttuna.

Oppitunnilla opiskelijalla on mahdollisuus ymmärtämisvaikeuden sattuessa pyytää selvennystä ongelmaansa tai varmennusta omaan analyysiinsä. Tällainen tiedon

tai tarkennuksen pyyntö on julkinen tapahtuma ja ensiaskel yhteiseen tiedon rakentamiseen. Vastaamalla kysymykseen ryhmän jäsenet tunnistavat ongelman olevan yhteinen. Ryhmän jäsenillä voi toki olla eri näkemyksiä selitettävästä asiasta, jolloin se ryhtyy yhdessä selvittämään ongelman varsinaista juurta. Tarve päästä samanmielisyyteen ongelman lähteestä luo yhteisymmärrystä, jota osapuolet tarvitsevat löytääkseen ongelmalle sopivan selityksen. Samaan aikaan selitysehdotuksia voi olla montaakin. Selitykset eivät kuitenkaan ole välttämättä kilpailevia vaan samaa toimintaa edistäviä: epäselvästä ja hämmentävästä asiasta tehdään kaikille näkyvä, ymmärrettävä ja hyväksyttävä. Selityksen tarjoaminen vahvistaa yhteisymmärryksen rakentamista siinä mielessä, että selittävä vuoro itsessään osoittaa ongelman olevan tiedostettu ja yhteinen. Samalla vuoro osoittaa, että ymmärrysongelma on voitettavissa. Selittävä vuoro tarjoaa tilaisuuden vahvistaa ymmärrystä tai toisaalta hylätä se. Molemmat toiminnot ovat oppitunnilla asianmukaisia ja tarpeellisia toimintoja.

Vieraan kielen opiskelija tuo tilanteeseen mukanaan omat kielikäsitteensä sekä käsityksensä kielen oppimisesta. Vieras kieli muodostaa oppitunnilla kokonaisuuden, jolla on selkeät rajat, säännöt ja lainalaisuudet. Niitä voi opiskella ja niistä voi kysyä. Opiskeltava kieli voi herättää opiskelijassa odotuksia samalla tavalla kuin vieras ihminenkin. Vieras kieli voi opetustilanteissa jopa nousta vuorovaikutuskumppanin asemaan siinä mielessä, että sitä haastetaan ja pyydetään tilille epäjohdonmukaisesta tai epäreilusta käyttäytymisestä.

Tätä monipolvista tiedonrakentamisen sekä yhteisymmärryksen prosessia tukevat yhtäältä osapuolten tarve solmia aina uudelleen sopimus polun suunnasta, toisaalta heidän kykynsä ymmärtää ja hyväksyä muiden tarpeita suhteessa omiin tarpeisiinsa, jolloin ymmärtäminen käsitetään puhujien onnistuneeksi yhteistoiminnaksi (Macbeth 2011: 440). Yhteinen kielen oppiminen on näin sosiaalinen, emotionaalinen sekä moraalinen toiminto, johon vieras kieli kytketään (Pallotti & Wagner 2011).

Kielen kuten kaiken muunkin oppimiseen kuuluu hetkellisiä pienempiä tai isompia kriisejä, joiden ei tarvitse olla dramaattisia. Kriisin sattuessa yhteisymmärryksen rakentaminen lähtee kuitenkin siitä, että osapuolet toteavat kriisin olevan yhteinen. Siinä tapauksessa, että omat odotukset eivät täyty ja opiskelija kokee kohdanneensa vääryyttä, hänellä on mahdollisuus testata oman normijärjestelmänsä toimivuutta ja hän voi tarvittaessa muokata sitä (Luhmann 1987). Hän voi myös perustella kysymystään polulla aikaisemmin voimassa olleiden sääntöjen avulla – kuten äskeisessä esimerkissä Mathilde, joka toteaa imperfektin ja preesensin muodon samankaltaisuuden olevan huomionarvoinen ja yllättävä seikka. Opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit tarjoavat osapuolille oppimista mahdollistavia paikkoja siten, että osapuolet voivat tarkastella, testata ja verrata omaa tietämystään ja ymmärrystään tilanteen yhteiseen tulkintaan. Kaikki tämä tapahtuu turvallisessa ympäristössä, minkä erityisesti opiskelu pienryhmässä pystyy luomaan ja varmistamaan.

Lähteet

- BERGMANN, JÖRG – LUCKMANN, THOMAS (toim.) 1999: *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- GARFINKEL, HAROLD 1967: *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- HERITAGE, JOHN 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- LUHMANN, NIKLAS 1987: *Rechtssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MACBETH, DOUGLAS 2011: Understanding as an instructional matter. – *Journal of Pragmatics* 43 s. 438–451.
- PALLOTTI, GABRIELE – WAGNER, JOHANNES 2011: *L2 learning as social practice. Conversation-analytic perspectives*. Honolulu: NFLRC, The University of Hawai'i.
- SACKS, HARVEY – SCHEGLOFF, EMANUEL A. – JEFFERSON, GAIL 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50 s. 696–735.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1990: On the organization of sequences as a source of “coherence” in talk in interaction. – B. Dorval (toim.), *Conversational organization and its development* s. 51–77. Norwood: Ablex publishing corporation.
- SCHÜTZ, ALFRED 1932: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Julius Springer.
- 1976: The stranger. An essay on social psychology. – Arvid Brodersen (toim.), *Collected Papers II. Studies in social theory* s. 91–105. The Hague: Nijhoff.
- STIVERS, TANYA – MONDADA, LORENZA – STEENSIG, JAKOB 2011: Knowledge, morality and affiliation in social interaction. – Tanya Stivers, Lorenza Mondada & Jakob Steensig (toim.), *The morality of knowledge* s. 3–24. Cambridge: Cambridge University Press.

Saija Merke: *Opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit suomi vieraana kielenä -oppitunnin voimavarana*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirjan yhteenveto-osa on luettavissa osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/162208>.

Kirjoittajan yhteystiedot:
etunimi.sukunimi@helsinki.fi