

Kielen opiskelu ja tunteet

Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymyssekvenssejä vieraan kielen oppitunneilla

SAIJA MERKE

1 Johdanto

Vieraan kielen opiskelija kohtaa jatkuvasti uusia ja yllättäviä asioita. Tämä voi herättää hänessä erilaisia kielteisiä ja myönteisiä tunteita. Ryhmässä opiskeltaessa oppimisprosessi ja siihen liittyvät tunteet koetaan yhdessä. Tätä kautta oppimisprosessista ja tunnekokemuksista tulee yhteistä tietoa, johon oppituntitapahtumat kytkeytyvät. Yhteinen tieto ja yhteiset tunnekokemukset muodostavat tärkeän osan oppituntia ja opetuskeskustelua (ks. von Wright 2001: 5).

Oppituntikeskusteluissa kysyminen on keino jakaa ajatuksia ja virittää keskustelua. Opiskelijoiden kysymykset nostavat esiin ymmärtämisiongelmiä lisäksi sen, millaiseksi oppiminen koetaan. Kysymyksen esittäminen viittaa itsessään jo siihen, että sen kysyjä havaitsee, analysoi ja ymmärtää hänelle kysymyksen hetkenä uusia, odotuksenvastaisia tai yllättäviä asioita (vrt. Hakkarainen ym. 1999: 223). Kysymysten avulla voidaan käsitellä joko opiskeltavaa asiaa, ymmärrysongelmia tai oppimistilannetta. Käsitteiden tässä artikkelissa¹ vieraan kielen opiskelijoiden esittämiä kysymyksiä ja niiden yhteydessä esiintyvää affektisuutta.

Analyysini osoittaa, että opiskelijoiden aloittamat kysymyssekvenssit ovat selkeästi jäsentyneitä. Ne muodostavat kolmiosaisen rakenteen, joka toimii kysymystoiminnan sekä tunteiden ilmaisemisen viitekehyksenä. Tarkastelen artikkelissa erityisesti sitä, kuinka tunnelataukset rakentuvat opetuskeskustelun luontevaksi osaksi ja kuinka keskustelun osallistujat säätelevät niillä yhteisymmärrystä ja yhteisyyden tunnetta. Keskityn analyysissä opiskelijoiden humoristisiin sekä yllätystä ja turhautumista ilmaiseviin vuoroihin, sillä ne nousevat kysymysten kontekstissa keskeisiksi. Esitän, että

1. Kiitän Virittäjän arvioijia arvokkaista ja tarkoista kommentteista. Kiitän Jyrki Kalliokoskea ja Ritva Laurya siitä, että he ovat lukeneet ja kommentoineet tutkimustani pitkin kirjoitusprosessia. Kiitän myös Aino Koivistoä käsikirjoituksen kommentoinnista sekä Elizabeth Couper-Kuhlenia, jonka kurssi *Affectivity in Storytelling* innosti minut tähän aihevalintaan. Kiitän myös erittäin lämpimästi Anne Mäntystä tarkkanäköisestä ja huolellisesta toimitustyöstä.

tunneilmauksilla² voi suhteuttaa omaa oppimiskokemusta opetustilanteeseen ja tuoda esille henkilökohtaisia näkemyksiä (vrt. Hakkarainen ym. 2004: 210). Ymmärtämisongelmien lisäksi oppitunneilla on myös tärkeää saada pohtia sitä, mitä pitää itse olennaisena, mitä saa ihmetellä ja mitä saa kysyä.

Esittelen aluksi tutkimusaineiston, tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet. Kuvaan, millaisia ehtoja oppituntiympäristö luo kysymystoiminnalle ja millä lailla kysymyssekvenssin sekventiaalinen rakenne toteutuu. Luvussa 2 käsittelen kysymyssekvenssien kulkua ja luvussa 3 tarkastelen kysymysten jäsenyyksen yhteyttä tunneilmauksiin. Tässä luvussa kiinnitän myös erityistä huomiota siihen, kuinka tunteita kielennetään. Näytän, kuinka tunneilmauksilla osoitetaan asennoitumista tilanteeseen ja kuinka niitä käytetään vuorovaikutuksellisinä resursseina.

1.1 Tutkimusaineisto, -asetelma ja -tavoitteet

Käsittelen artikkelissani suomea vieraana kielenä -oppitunteja, joita olen videoinut ranskalaisessa yliopistossa. Opiskeluryhmän muodostaa joukko ranskankielisiä kielten opiskelijoita, jotka opiskelevat suomea ensimmäisellä vuosikurssilla, sekä heidän suomenkielinen opettajansa. Opiskelijat ovat pääasiassa nuoria aikuisia ja opiskelevat suomea joko pää- tai sivuaineena. Analysoimissani esimerkeissä opiskelijat³ ryhtyvät pohtimaan suomen kieleen liittyviä seikkoja, jolloin heidän pohdiskelunsa muodostaa senhetkisen oppituntikeskustelun päätoiminnan. Ryhmä on kuvaushetkellä opiskellut yhdessä noin puoli vuotta. Kuvasin opetuskustelua kahden viikon ajan: opetusta on neljä tuntia viikossa ja aineistoa tästä ryhmästä yhteensä viisi tuntia. Ryhmässä oli 8–9 opiskelijaa, joista puolet opiskeli muitakin aineita yhdessä. Suomen kielen alkeiskurssi on osa pohjoismaitten kielten laitoksen opetustarjontaa.

Analysoin tässä artikkelissa keskusteluanalyttisestä näkökulmasta (ks. Tainio toim. 1997) tilanteita, jotka syntyvät silloin, kun opiskelija kysyy opettajalta asiasältöön liittyviä asioita. Opiskelijan näkökulmasta katsottuna kysyminen on moniulotteinen toiminta. Kysymyksestä käy ilmi, mitä opiskelija tietää, mutta samalla kysyvä tuo esille omaa tietämättömyyttään (Pomerantz 1988; Tracey & Robles 2009) ja hänestä tulee uutta tietoa vastaanottava. Analyysin keskipisteessä on opiskelijoiden kysymystoiminnan sekventiaalinen rakenne ja sen suhde opetustoimintaan. Se, että kysymyssekvenssit ovat jäsenyneitä, luo sekä rajoituksia että odotuksia sille, mitä kysymysten yhteydessä käsitellään ja millä tavalla. Kysymykset luovat kontekstin, jossa on relevanttia osoittaa tietämistä ja tietämättömyyttä sekä ymmärtämistä. Tietämisen ja tietämättömyyden osoituksiin sekä ymmärtämiseen kytkeytyy oppitunneilla usein tunneilmauksia. Tunneilmauksien laukaisijoita on monenlaisia: laukaisija voi olla esimerkiksi yllättävä kielioppiseikka tai odotuksenvastainen vuoro, vuorottelujäsenitys tai asiantuntijaroolien asetelma.

2. Termillä tunneilmaus viitataan vuoroihin, joilla puhuja nostaa tunnelatauksen esille ja joista osallistajat tunnistavat tunnelataukseen käytettyjä keinoja ja reagoivat niihin.

3. Viitataan puhujiin peitenimillä taatakseni heidän anonymiteettinsä.

Analyysin lähtökohtana on, että osallistujat osoittavat itse tunteellisen ulottuvuuden eli affektin relevantiksi, jolloin siitä tulee myös vuorovaikutuksessa relevanttia. Artikkelin tavoite on näyttää, miten tunneilmaukset vaikuttavat kysymyssekvenssien jäsentymiseen, eikä niinkään koodata rakenteita, joilla tunneilmauksia tuodaan esiin, tai vetää yhteyksiä rakenteiden ja tunnetilojen keskelle (vrt. Pavlenko 2005: 45, 78). Kielenkäyttöön kietoutuu aina puhujan tai kirjoittajan tunteellinen asennoituminen, mutta ei ole helppoa kohdentaa tekijöitä, joilla tunteet tehdään muille näkyviksi (vrt. Sapir 1921: 38–39). On myös vaikea todistaa tunteiden läsnäoloa silloin, kun puhuja haluaa olla näyttämättä tunteellista asennoitumistaan (vrt. Wilce 2009: 3). Kulttuuri ja konteksti ovat tärkeä viitekehys sille, millaisia tunteita voi tuoda esille, kuinka voimakkaasti niitä voi esittää ja missä kohtaa keskustelua se on mahdollista. Aineistoni puhujilla on yhteinen äidinkieli ja yhteiseen kulttuuritaustaan perustuvat käyttäytymisen tiedot ja normit siitä, miten oppitunnilla toimitaan (vrt. Wierzbicka & Harkins toim. 2001; Dewaele & Pavlenko 2002: 267–268).

Tunteiden nimeäminen ei ole aina helppoa. Keskusteluanalysissä tunteiden tai affektin vuorovaikutukselliset tehtävät ovatkin tärkeämpiä kuin tunteen kategorisointi. Reber (2009: 310) toteaa, että tunteiden nimityksiä ei voi liittää suoraan esimerkiksi tiettyihin prosodisiin kuvioihin, mutta että nimitykset voivat auttaa hahmottamaan sitä, mistä tunnetilasta on kyse. Silloin, kun puhujat käyttävät tunneilmauksia vuorovaikutuksellisinä resursseina, ei ole relevanttia pohtia tunnetilan aitoutta, vaan sitä, miten tunne välitetään osallistujille käsiteltäväksi.

Analyysini kannalta on olennaista, että oppituntien kysymykset luovat odotuksen vastauksesta, joka käsittelee ja ratkaisee kysyjän ongelman. Kysymys synnyttää odotuksen ja tarpeen saada vastaus. Kysyjän tarve saada vastaus kristallisoituu varsinkin silloin, kun vastausta ei tulekaan tai kun joku läsnä olevista ottaa kantaa kysymyksenasetteluun tai itse kysyjään. Nämä ovat tilanteita, joissa asiantuntijaroolit ja niihin liittyvät tunneilmaukset nousevat usein vuorovaikutustilannetta ohjaaviksi tekijöiksi.

Artikkelin tavoite on antaa uutta tietoa siitä, miten tunneilmaukset jäsentävät meillä olevaa opetustoimintaa. Lisäksi se tuo uusia näkökulmia siihen, miten tunteellisesti latautuneet vuorot vaikuttavat vuorottelun jäsentymiseen.

1.2 Oppitunti kysymystoiminnan kontekstina

Luokkahuone on institutionaalinen konteksti, jota luonnehtii asymmetrinen asiantuntijarooli- sekä valtajakauma. Opettaja on sekä asiantuntija että vallanpitäjä, ja oppilaat muodostavat kollektiivisesti ei-asiantuntijoiden ryhmän, jolla on vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa oppitunnin tapahtumiin kuin opettajalla. Tällainen asetelma ei kuitenkaan kuvaa tilannetta täysin. Oppilas on esimerkiksi asiantuntija kaikessa, mikä koskee hänen henkilökohtaisia asioitaan ja omaa ymmärtämistään. Valtajakauma saattaa horjua myös silloin, kun oppilas tai oppilaat eivät toimi opettajan agendan mukaan tai toimivat muulla tavalla odotuksenvastaisesti (Candela 1999).

Asymmetria toteutuu pääasiassa toimintojen kautta, mikä näkyy siinä, että opettaja päättää tunnin agendasta ja aiheesta, tai siinä, että opettaja jakaa puheenvuoroja ja oppilas pyytää niitä opettajalta. Institutionaalisuus näkyy myös klassisessa opettajan ja

oppilaiden välisessä vuorottelujäsennyksessä, jota kuvaillaan kolmiosaisella ns. IRF- tai IRE-rakenteella (*initiation, response, feedback/follow-up, evaluation*, Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979: 52–54; Kääntä 2010: 36–38). Vuorottelusekvenssin ensimmäinen vuoro on opettajan kysymys, joka projisoi opiskelijan vastauksen (toinen vuoro). Kolmannessa vuorossa opettaja evaluoi opiskelijan vastausta, mikä sulkee sekvenssin. IRE-sekvenssiä voi pitää oppituntikeskustelujen keskeisenä vuorovaikutusskeemana. Se nousee tässäkin tutkimuksessa jäsentävänä tekijänä esille samoin kuin sen peili-kuva, joka puolestaan käynnistyy opiskelijan kysymyksestä ja päättyy opiskelijan palautteeseen.

Oppituntikeskustelu toteutuu usein plenaari- eli opetuskeskusteluna. Plenaarikeskustelu on opetusmuoto, jossa luennot ja opettajan agendaan perustuvat oppilaille suunnatut kysymykset vuorottelevat. Se muistuttaa dyadista keskustelua, jota käydään opettajan ja oppilaskollektiivin kesken. (Lehtimaja 2012: 34.) Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen, sillä luokkahuone on dynaaminen tila. Oppilaskollektiivi koostuu yksilöistä, jotka rakentavat keskenään sosiaalisia suhteita. Plenaarikeskustelun aikana oppilaat voivat käydä sivukeskustelua tai esittää opetuskeskusteluun liittyviä sivukommentteja (Lehtimaja 2012: 38). Tavallisesti puhujan vuorosta käy ilmi, kenelle vuoro on kohdistettu. Luokkahuoneessa osallistumisen säännöt kuitenkin monimutkaistuvat, sillä vuoro voi olla opettajalle tai yhdelle oppilaalle kohdistettu, mutta samaan aikaan muutkin läsnäolijat kuulevat sen ja voivat halutessaan reagoida siihen. Puhujan vuoron muoto ja sekventiaalinen paikka vaikuttavat siihen, keistä tulee kuulijoita, puhuteltuja ja mahdollisia seuraavia puhujia (Goffman 1981).

Candela (1999: 158) on havainnut, että tilanteet, joissa luokkahuoneen odotuksenmukainen valtakausa ja vuorottelusäännöt horjuvat, voivat olla merkki siitä, että oppilaat tuovat esille aidon kiinnostuksensa asiaa kohtaan ja osoittavat halua ymmärtää. Tällaisessa tilanteessa oppilas voi myös oma-aloitteisesti ottaa vuoron. Harvinaista kuitenkin on, että oppilas itse nimeää seuraavan puhujan, vaikka näinkin voi käydä (Candela 1999: 155; Lehtimaja 2012: 39–40). Aineistoni oppitunneilla opettajalle suunnatut kysymykset monesti implikoivat, että opiskelijalla on ymmärrysongelma, johon hän hakee ratkaisua, että hän hakee täydentävää tietoa tai haluaa varmistaa jotakin. Samalla kysymyksen ajoitus antaa tietoa siitä, missä kohtaa vuorovaikutustilannetta opiskelija havaitsee jonkinlaisen ristiriidan oman tietämyksensä ja uuden asian välillä (vrt. Raabe 1986: 59).

Opiskelijoiden kysymykset ovat luonteva osa opiskelijan toimintaa, jolla tämä pääsee ääneen, kertoo avuntarpeesta tai ymmärtämisiongelma. Kysymysvuorolle on ominaista, että se antaa kysyjälle mahdollisuuden pyrkiä vastausvuoron jälkeen uudestaan ääneen. Kysyjä voi näin varata itselleen uudestaan oikeuden puhua, mikä antaa hänelle mahdollisuuden kontrolloida sitä, mitä tapahtuu seuraavaksi. (Sacks 1992.) Kysymyksen muoto taas vaikuttaa siihen, minkä muotoinen vastaus on odotettavissa. Vastauksen muotoilu kertoo siitä, hyväksyykö vastaaja vai hylkääkö hän kysymyksen asettamia muodollisia ja toiminnallisia rajoituksia. (Raymond 2003: 963.)

Opiskelijoiden kysymyksiä seuraa tavallisesti opettajan vastaus, josta käy ilmi opettajan tulkinta opiskelijan kysymyksen kohteesta. Parhaimmassa tapauksessa vastausvuoro ratkaisee ymmärrysongelman ja tuo esille opiskelijan kysymyksen asiasisältöön

liittyvää tietoa. Käytännössä näin ei kuitenkaan aina tapahdu. Opettajan vastaus voi olla opiskelijan mielestä epätydyttävä, tai vastaus voi tulla opiskelutoverilta.

Esitän seuraavaksi skeeman, joka kuvailee opiskelijan kysymyksestä liikkeelle lähtenytä sekvenssiä. Skeema esittää sekvenssien kolmiosaista rakennetta, ja se on tavallaan klassisen IRE/IRF-rakenteen peilikuva. Ero IRF- tai IRE-rakenteeseen on kysymyksen motivaatio. Perinteisessä mallissa opettaja tietää oman kysymyksensä vastauksen, mikä mahdollistaa kolmannessa positiossa vuoron, jossa opettaja arvioi opiskelijan vastausta. Tämän lisäksi opettaja seuraa kysymyksellään agenda, johon kuuluvat opitunnin aikana käsiteltävät ja opetettavat asiasällöt.

Esimerkki 1 havainnollistaa yhtäältä kysymyssekvenssin rakenteen kolmivuoroista perusrunkoa. Toisaalta se havainnollistaa, että kysymyksen ei tarvitse olla syntaktiselta muodoltaan interrogatiivinen, jotta se tulkittaisiin selitystä hakevaksi vuoroksi.

(1)

- | | | |
|---|----------|---|
| A | Gaëlle | dans la deuxième phrase tuon ⁴ c'est la première personne
<i>toiseen lauseen tuon on(ko) se ykköspersoona</i> |
| B | Opettaja | .hh non c'est l'accusatif de tu
<i>.hh ei se on tu-(pronominin) akkusatiivi</i> |
| C | Gaëlle | °d'accord°
<i>°selvä°</i> |

Esimerkissä Gaëllea mietityttävät lekseemin *tuon* morfologiset osat (A-vuoro). Opettaja tulkitsee vuoron kysymykseksi ja korjaa vastauksessaan Gaëllen analyysin (B-vuoro). C-vuorossa Gaëlle kiittää opettajan vastauksen, hyväksyy sen ja osoittaa ymmärtämistä. Sekvenssin skemaattinen kuvaus näyttää seuraavalta:

- | | |
|---|--|
| A | Opiskelijan kysymys |
| B | Opettajan vastaus |
| C | Opiskelijan ymmärtämistä osoittava palaute eli kiittäminen |

Sekvenssejä, jotka käynnistyvät opiskelijan kysymyksestä, on jo jonkin verran tutkittu. Sunderland (2001: 17) toteaa, että opiskelijan ns. akateeminen kysymys on siinä mielessä aito, että opiskelija ei tiedä varmasti tai ollenkaan vastausta kysymykseensä. Akateeminen kysymys liittyy opiskeltavaan aiheeseen, ja syy, miksi opiskelija kysyy, liittyy hänen tekemäänsä havaintoon ja intressiin saada asiaan täydentävää tietoa (Raabe 1986: 67). Opiskelijan kysymyksen motivaatio on eri kuin opettajan, mikä tarkoittaa, että opiskelijan kolmannen position vuoron tehtäväksi nousee ymmärtämisen osoittaminen ja uuden tiedon käsittely. Opiskelija ei arvioi opettajan vastausta samalla tavalla kuin opettaja arvioi vastauksen oikeaksi ja hyväksyttäväksi tai vääräksi. Opiskelijan C-vuorosta

4. Osoitan lihavoinnilla suomen kielen lekseemien käytön ranskankielisessä ympäristössä.

käy kuitenkin ilmi, onko vastaus tyydyttävä vai epätydyttävä. Opiskelijan kolmatta vuoroa on tutkittu myös valta-asetelman näkökulmasta (Sunderland 2001).

Opiskelijoiden ikä, ryhmäkoko ja työskentelymuoto ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän tapaansa kysyä ja löytää ratkaisuja ymmärrysongelmiin. Ne vaikuttavat myös opettajan tapaan käsitellä oppilaiden kysymyksiä. Alakoulun luokkahuoneen vuorovaikutusta tutkinut Candela (1999) osoittaa, että opettaja voi ohittaa oppilaan kysymyksen, jos se ei sovi agendaan. Torjumalla kysymyksen opettaja myös estää oppilasta ottamasta tilanteesta kontrollia (Sacks 1992). Ohta ja Nakaone (2004) taas ovat havainneet, että aikuiset opiskelijat onnistuivat ratkaisemaan ryhmätyössä ongelmia ilman opettajan apua ja turvautuivat opettajaan vasta silloin, kun oppilaiden välinen pohdiskelu ei tuottanut ratkaisua.

Kysymysvuorot kertovat siten myös osallistujien yhteistyöstä ja yhteistyöhalusta (Candela 1999; Vepsäläinen 2007), ja opiskelijoiden kysymyksestä alkanutta sekvenssiä käytetään myös yhteisymmärryksen sekä yhteisyyden rakentamiseen. Tutkimassani aineistossa osallistujat eivät juuri neuvottele yhteistyön tarpeellisuudesta. Kysymykset ovat oma-aloitteisia, ja ne koskevat oppitunnin aiheen yksityiskohtia.

1.3 Vuorottelujäsennys kysymystoiminnan ja tunneilmausten avaimina

Analyysini keskeinen kohde on opiskelijan aloittama kysymys–vastaus–vieruspari ja sitä seuraava sekvenssin sulkeva kolmas vuoro (*sequence closing third*, Schegloff 2007: 118). Vierusparilla tarkoitetaan keskusteluanalyysissä ainakin kahta toisistaan riippuvaa vuoroa, jonka ensimmäinen (*etujäsen*) luo vahvoja odotuksia toisen vuoron (*jälkijäsenen*) ajoitukselle, toiminnalle ja kielelliselle muotoilulle. Odotuksista poikkeava jälkijäsen on tunnusmerkkinen, mikä näkyy vuoron rakenteessa (esimerkiksi viivästyksenä). Vierusparin etujäsen kertoo, millainen toiminta tulee seuraavaksi relevantiksi. Jälkijäsenen ei kuitenkaan tarvitse seurata etujäsentä suoraan. Vierusparin jäsenten väliin voi tulla esimerkiksi korjauksia, mutta tällainen välisekvenssi ei poista etujäsenen synnyttämää jälkijäsenen odotusta. (Sacks ym. 1974.)

Goodwin ja Goodwin (2000) nostavat esille keskustelun sekventiaalisen rakenteen ja vuorottelujäsenyyden relevanssin tunneilmausten analyysissä. Lähestyn kysymyssekvenssejä ja niihin kytkeytyviä tunneilmauksia tästä näkökulmasta, sillä kysymyssekvenssin kolmiosainen sekvenssi muodostaa pohjan tunneilmausten vuorovaikutukselliselle jäsentymiselle.

Taustaoletuksena on, että opiskelijan kysymykset sekä tietoa vastaanottavat palauttevuorot aktivoivat neuvotteluja asiantuntijan identiteeteistä. Tilanteesta voi tulla vuorovaikutuksen myötä kompleksinen ja myös affektinen. Silloin, kun kysymyksen muotoiluun kytkeytyy tunnelatauksia, kysymykset projisoivat vastaukselle tietyn vuorovaikutuksellisen tehtävän. Silloin, kun vastausvuoro ei vastaa kysymyksen synnyttämiin odotuksiin, keskustelijat käsittelevät sitä odotuksen- ja norminvastaisena. Jos tunnelataukseen ei reagoida seuraavassa vuorossa, kysyjä voi esimerkiksi muotoilla kysymyksensä uudelleen tehdäkseen tunteestaan relevantin myös muille osallistujille. Tunnelatauksesta, johon vastaanottaja ei reagoi, voi tulla neuvottelun aihe, ja sekvenssi päättyy vasta silloin, kun affekti eksplikoidaan.

Vierusparien kiinnostavuus syntyy myös kolmannen position vuorosta, jolla opiskelija ottaa vastaan opettajan vastauksen. Vuoro on palautevuoro eli kuittaus, ja se tuo ilmi, miten opiskelija asennoituu opettajan vastaukseen. Opiskelija voi osoittaa vuorollaan vastauksen hyväksymistä, tiedon vastaanottamista tai ymmärtämistä. Toisaalta vuoro antaa myös mahdollisuuden osoittaa tyytymättömyyttä, jolloin affektiivisuus nousee relevantiksi osaksi vuorovaikutusta. Tarkastelen tässä artikkelissa erityisesti kuittausvuoron roolia yhteisymmärryksen rakentamisessa ja sen ominaisuuksia oppituntikeskustelua ohjaavana tekijänä.

1.4 Lingvistinen tunteiden tutkimus

Tunteiden tutkimus jakaantuu monelle tutkimusalalle. Tunteen eli emotion tai affektin määritelmä vaihtelee tutkimusalan mukaan, ja tämän seurauksena vaihtelevat myös tutkimuksen kohde ja lähestymistapa. Perinteisesti tunteita ajatellaan ihmisen kognitiivisten prosessien ilmiönä. Ekman (1973) erottaa kuusi perustunnetta, jotka tulevat näkyviin kasvojen ilmeissä: ilo, suru, inho, pelko, viha, yllätys. Myöhemmin Ekman (1999) on laajentanut listaa ja jakanut tunteita negatiivisiin ja positiivisiin (pettymys, häpeä, syyllisyys, ylpeys, helpottuneisuus, tyytyväisyys, huvittuneisuus, jne.) ja ehdottanut, että toisiaan lähellä olevien tunteiden voisi hahmottaa kuuluvan samaan kategoriaan (1993: 386). Antropologiassa pohditaan tunteiden kulttuurista tunnistettavuutta (esim. Levy 1984) ja sosiologiassa puolestaan tunteiden merkityksiä sosiaalisissa tehtävissä (Sandlund 2004; ks. myös Peräkylä & Sorjonen 2012). Vuorovaikutustutkijoita on kiinnostanut se, millaisia toiminnallisia tehtäviä tunteilla on vuorovaikutuksessa sekä miten affektisia viestejä kytketään kieleen. Keskustelunanalyysin avulla ei voi tehdä päätelmiä siitä, onko puhujan esille tuoma tunne aito ja ajankohtainen. Menetelmä sallii vain havaintojen tekemisen siitä, millä tavoin puhujat ilmaisevat ja tulkitsevat tunteita (Reber 2009: 16).

Ochsin ja Schieffelinin (1989) mukaan tunteiden kielellinen koodaus on ominaista kaikille kielen osa-alueille. Affektisuus ja sen tulkinta ovat kielen tärkeä sosiaalinen viitekehys. Ochs ja Schieffelin käsittelevät kielen affektin merkkejä sävyinä (*affect keys*), joiden kautta kuulijalle välittyy, että vuorossa on puhujalle relevantti affektinen viesti. Nämä lingvistiset muotit eivät kuitenkaan kannaa automaattisesti itsessään tietyyntyyppistä affektista merkitystä. Ne vain lisäävät vuoroille tunnelatauksen. Kun puhuja tekee vuorossaan tunteen relevantiksi, pitää kuvailla niitä keinoja, joita keskustelijat käyttävät tehdäkseen vuoron affektisen viestin toisilleen tunnistettavaksi (vrt. Fiehler 2002).

Yksi tapa lähestyä affektista viestiä on hahmottaa se osaksi vuorovaikutusta ja toimintaa. Kielenaineokset eivät sinällään osoita affektiivista merkitystä, vaan vuoron affektiivinen merkitys ja funktio syntyvät vuoron muotoilusta, johon kuuluvat kielelliset ja ei-kielelliset keinot sekä vuoron sekventiaalinen asema. Keskustelunanalyysissä ajatellaan perinteisesti, että vuoro on muokattu muita puhujia varten. Sen muoto vastaa ja ottaa huomioon äsken tapahtuneen ja sanotun, kuten myös laajemmin jaetun sosiaalisen arvomaailman. Tämä pätee myös vuoron emotionaaliseen sisältöön (Goodwin ym. tulossa 2012). Vuorojen emotionaalinen sisältö on seurausta edellä tapahtuneesta, mutta samalla se aktivoi tulevan siinä mielessä, että se tekee relevantiksi kannanoton

edellisen vuoron affektisuuteen (Linell 2009; Heath ym. tulossa 2012). Puhujat jakavat tietoa siitä, mikä on minäkin hetkenä odotettavissa ja sopivaa. Tämä tieto on edellytys sille, että uusi vuoro muotoillaan myös emotionaalisesta näkökulmasta kontekstisidonnaisesti.

2 Opiskelijoiden aloittamien kysymyssekvenssien kulku

Seuraavissa esimerkeissä (2 ja 3) kuvaan opiskelijoiden ja opettajan keskustelun vuorottelujäsennystä sekä opiskelijoiden välisen keskustelun vuorovaikutuksen luonnetta kysymyssekvenssien aikana. Näytän, kuinka opiskelijat nostavat heille tärkeitä asioita esille, ottavat uutta tietoa vastaan sekä neuvottelevat keskenään asiantuntijuudesta.

Esimerkkien analyysistä nousee esille ABC-sekvenssi, joka koostuu opettajalle suunnatusta opiskelijan kysymyksestä (A), opettajan vastauksesta (B) ja vastauksen vastaanottamisesta (C). C-vuoro voi olla verbaalinen tai myös eri lailla toiminnallinen, esimerkiksi nyökyttely tai vihkoon kirjoittaminen (vrt. Joutseno 2007: 185). Sekvenssin kolmas vuoro voi olla itse kysyjän tai toisen opiskelijan tuottama. Esimerkeistä näkyy C-vuoron merkitys vastauksen hyväksymisen kannalta. Kysyjän selkeästi osoittama ymmärtäminen vie sekvenssin loppuun, mutta silloin kun C- tai palautevuoro on tuotettu hiljaisesti, opettaja ei tulkitse sitä oman vastauksensa hyväksymisenä vaan jatkaa selityksiä.

Esimerkissä 2 Clarissan (Clar) kysymystä (A) seuraavat opettajan (Ope) responssit (B¹, B², B³) sekä opiskelijoiden ymmärtämisen ja vastaanottamisen vuorot (C¹, C², C³) (Hél = Héléne)⁵.

- (2)
- 01 Clar ((viittaa ja laskee käden))
- 02 Clar **A** mais pourquoi si c'est déjà une une phrase existentielle
mutta miksi jos se on jo eksistentiaalilause
- 03 pourquoi on doit mettre le mukana quand on veut dire que:
miksi pitää laittaa tuo mukana kun halutaan sanoa että
- 04 (.) par exemple (----)=
esimerkiksi (----)=
- 05 Ope **B¹** [=äm::oui] parce que si vous dites **että**
=äm::joo koska jos te sanotte **että**
- 06 [~~~~~] ((laittaa kynän pulpetille))
(neljä riviä poistettu)
- 07 si je dis **minulla on sanakirja mukana** ça veut dire que
jos sanon **minulla on sanakirja mukana** se tarkoittaa että
- 08 je l'ai ramené avec moi
olen ottanut sen mukaan
- 09 Clar **C¹** mm hm

5. Litterointimerkit on selitetty liitteessä 1.

- 10 Ope B² c'est c'est un peu pour faire la différence (.) j'ai j'ai
 se on se on vähän tehdäkseen ero (.) minä minä
- 11 pris mon: (.) je sais pas mon portable
 otin mun (.) en tiedä kännykkäni
- 12 si quelqu'un a besoin de faire un de passer un coup de fil
 jos joku tehdä soittaa puhelun
- 13 **minulla on kännykkä mukana**
minulla on kännykkä mukana
- 14 Héli? C² °mm hm°
- 15 (0.5)
- 16 Ope B³ c'est vraiment dans une situation [où tu veux préciser]
 se on oikeasti tilanteessa jossa haluat tarkentaa
- 17 Clar C³ [*****]
- 18 Ope B³ que tu as un [un objet pris °avec toi°]
 että olet ottanut tavaran °mukaasi°
- 19 Clar C³ [*****]
- 20 Clar C³ °d'accord°
 °selvä°
- 21 Clar ((kirjoittaa vihkoon))

Opettaja saa vastaukseensa opiskelijoilta palautetta (r. 9 ja r. 14), mutta jatkaa siitä huolimatta selitystään. Palautteet eivät näytä osoittavan tarpeeksi vahvasti ymmärtämistä, kiittaamista tai selityksen hyväksymistä. Kun opettaja laajentaa vastausta kolmannessa vastausvuorossa (r. 16–18) käyttämällä yksikön toista persoonaa, alkupe räinen kysyjä Clarissa nostaa katseen opettajaan ja alkaa nyökityellä. Opettajan äänenvoimakkuus pienenee vuoron lopussa ja Clarissa kuittaa vuoron hiljaisella samaa kantaa osoittavalla palautteella *d'accord*, 'selvä' (r. 20). Tämän jälkeen hän kirjoittaa vielä vihkoonsa.

Pidän ABC-rakennetta perusmallina, johon osallistujat orientoituvat. Se on toimintakokonaisuus, jonka sisällä voidaan käydä neuvotteluja monesta asiasta, kuten kysymyksen kohteesta, osallistujien episteemisistä statuksista, asioiden humoristisuudesta tai vakavuudesta ja kysymysten relevanssista. Perusoletuksena voi pitää sitä, että opiskelijan kysymys nojaa osallistujien institutionaaliin rooleihin sekä episteemisiin statuksiin (Heritage, tulossa 2012) ja että opettajan vastausvuoro (B-vuoro) on opiskelijan kysymyksen (A-vuoron) projisoima. Kysyjän ilmaisema tiedon vastaanottamisen tai ymmärtämisen osoitus (C-vuoro) päättää sekvenssin.

Katkelma 3 on esimerkki siitä, että samaan aikaan voi olla vireillä montakin kysyttävää asiaa. Katkelmassa nousee esille se, kuinka konteksti vaikuttaa siihen, milloin opiskelija esittää kysymyksen. Katkelma osoittaa samalla kysymyssekvenssien järjestytyneisyyden. Ennen katkelmaa on käsitelty yhdessä tekstiä, josta opettaja nyt kysyy suomeksi yksityiskohtia. Opettaja on kysynyt jo aikaisemmin kerran *Millainen tukka Annella on* ja myös kirjoittanut kysymyksen taululle. Rivillä 1 opettaja toistaa kysymyksensä, ja rivillä 2 Héléne vastaa vihdoin siihen. Evaluaatiovuoron jälkeen opettaja siirtyy seuraavaan kysymykseen (r. 5 ja r. 7). Opettajan evaluaatiovuoron jälkeinen vuoro

on mahdollinen paikka opiskelijan kysymykselle (r. 21). Toinen mahdollinen kysymyksen paikka on kysymyssekvenssin sulkevan vuoron jälkeen (r. 28).

- (3)
- 01 Opettaja **millainen tukka Annella on**
- 02 H  l  ne **hänellä on pitkä punainen tukka**
- 03 Opettaja **joo hänellä on pitkä punainen tukka**
- 04 ((nyökyttelee))
- 05 .hh [(0.5) **miksi anne on onnellinen**
- 06 [(nojaa pulpettiin))
- 07 **miksi hän on onnellinen**
- 08 ((Opiskelijat katsovat teht  v  papereihin.))
- 09 ((Opettaja kääntyy taululle kirjoittamaan.))
- 10 Lucie   (celui-l  ) j'ai pas compris   ((*-----))
- 11   (tuota) en ymm  rt  nyt   ((*-----))
- 12 (1.0)
- 13 Ga  lle Lucielle   **millainen**   a se traduit comment  
-   **millainen** kuinka se k   nnet   n  
- 14 Lucie   euh **millainen** (.)
- 15 [comment  
- 16 [(Lucie vilkaisee Ga  llen suuntaan.)]
- 17 H  l  ne **koska hän on**
- 18 Opettaja **koska**
- 19 H  l  ne **koska hänellä/ (.) on euh (2.0) poikayst  v  **
- 20 Opettaja **koska hänellä on uusi poikayst  v   joo**
- 21 Lucie **A** la traduction litt  r  le de **onnellinen** c'est quoi
- kirjallinen käännös sanasta onnellinen mikä se on*
- 22 Opettaja **B** heureux
- onnellinen*
- 23 (0.5)
- 24 Lucie **C¹** ah si
- ai niin*
- 25 Opettaja oui
- joo*
- 26 Lucie **C²** d'accord
- selv  *
- 27 Opettaja heureux heur- heureux dans le sens de chanceux aussi
- onnellinen onnel- onnellinen myös merkityksess   onnekas*
- 28 Marianne **A** en fait   a veut dire quoi la la question
- mit   tuo kysymys siis tarkoittaa*
- 29 Opettaja **B** pourquoi (0.5) anne est-elle heureuse
- miksi Anne on onnellinen*
- 30 Marianne **C** (c'est   a) ((laskee katseen ja kirjoittaa ylös))
- (niin just)*

31	Opettaja	((haravoi katseella luokkaa))
32		(3.0)
33	Lucie	((hymyilee, katsoo H:en)) f<d'accord> f ^{eh} f< just joo>f ^{eh}
34	Gaëlle A	millainen ça se traduit par quoi millainen kuinka se käännetään
35	Opettaja B ¹	comment
36	Gaëlle C ¹	°comment°
37	Opettaja B ²	[ou quelle sorte de cheveux] tai minkälaiset hiukset
38	Gaëlle C ²	[((laskee katseen ja kirjoittaa))] °oké°
39		((vilkaisee taululle))

Esimerkissä 3 käsiteltävä harjoitus koskee kuullun ja tekstin ymmärtämistä sekä suullista ilmaisua. Opiskelijoiden viivästyneet vastaukset voivat olla merkki harjoituksen haastavuudesta. Kahden opiskelijakysymyksen jälkeen opettaja ei etene kysymystensä agendassa (r. 31 ja 32), vaan tarkkailee luokkaa. Tarkkailun myötä syntyy tauko, jota Gaëlle hyödyntää palaamalla takaisin ensimmäiseen kysymykseen, asiaan, jota hän on yrittänyt jo ratkaista Lucien kanssa kuiskaten (r. 13).

Esimerkistä käy ilmi, että opiskelija ei välttämättä suuntaa kysymystä heti opettajalle vaan yrittää käyttää muita keinoja selvittääkseen ongelman. Esimerkistä näkyy myös, että kysymys voi koskea jotakin, mikä ei ole juuri edellä vaan kauempana edeltävässä kontekstissa. Sen lisäksi sekä Lucien (r. 24) että Gaëllenkin (r. 36) palaute osoittavat, että kaikkia kolmannessa positiossa olevia palautteita ei tulkita automaattisesti asian kuitaamisina, jotka veisivät sekvenssin päätökseen. Silloin, kun opiskelijan palautevuoro ilmentää uutisen vastaanottamista tai kun vuoro on lausuttu hiljaisesti, opettaja saattaa lisätä asiaa koskevia yksityiskohtia sen sijaan, että jatkaisi agendaa. Näin voi tapahtua, vaikka opiskelija olisikin jo osoittanut vastaanottaneensa tiedon.

3 Kysyminen ja tunteiden ilmaiseminen limittäisinä ja päällekkäisinä toimintoina

Tarkastelen seuraavaksi tunneilmauksia kysymyssekvenssien eri positioissa. Analyysissä osoittautuu, että opiskelijoiden kysymykset sekä kolmannen position kuittauksset ovat yhtä keskeisiä paikkoja tunneilmauksille kuin sivutoimintakin. Sivutoiminnalla tarkoitan opiskelijoiden kommentteja tai kannanottoja itse tilanteeseen ja tapahtumaan.

Tunneilmauksilla sekä tunnetiloja kommentoivilla vuoroilla on vuorovaikutustasolla samantapaisia tehtäviä. Niiden avulla käsitellään tilanteita, joissa tietäminen ja tietämättömyys ovat relevantteja keskustelun etenemisen kannalta. Syntyy keskustelu, johon osallistuu vapaasti monta eri puhujaa. Keskustelu muistuttaa tässä mielessä arkikeskustelua. Näissä keskusteluissa osallistujat tuovat eri tasoilla asiantuntijuuttaan esille. Asiantuntijuudesta voidaan neuvotella oppitunnin aihetasolla, mutta yhtä hy-

vin siitä näkökulmasta, mitä pitää tietää ja mitä saa kysyä. Samaan aikaan ihminen on omien tunteidensa sekä tarpeidensa asiantuntija. Tunteet jäävät tietämistä tai tietämättömyyttä koskevien neuvotteluiden ulkopuolelle, mutta niitä voidaan jakaa muiden kanssa, niin että niistä tulee yhteistä tietoa. Tätä kautta tunneilmauksilla voi rakentaa yhteisymmärrystä ja yhteisyyden tunnetta.

3.1 Kolmiosaisen sekvenssin toiminnallinen laajennus

Seuraavaksi havainnollistan kolmiosaisen rakenteen etenemistä ja laajennusmahdollisuuksia. Kun ABC-sekvenssin sisälle syntyy välisekvenssejä, odotus ABC-sekvenssin loppuun saattamisesta säilyy. Seuraavan esimerkin esitän kompleksisuutensa takia kahdessa erässä. Katkelmassa 4a on sekvenssinsisäinen norminvastainen vuoro (r. 9). Siinä Hélène ottaa kantaa opiskelutoverin kysymyksenasetteluun ja muokkaa kysymyksen esille nostaman aiheen uudeksi. Osallistujat orientoituvat sisällöllisiin muutoksiin, mutta samalla alkuperäinen rakenne pysyy voimassa. Se viedään loppuun, vaikka katkelman sisältä löytyy perinteinen IRE-rakenne (4b, merkitty numeroilla 1, 2, 3 rivien alkuun).

Katkelmassa käännetään suomalaista tekstiä ranskaksi. Lucie on kääntänyt oikein lauseen ”ne, jotka tarvitsevat apua tietokoneen käytössä, tulevat Karin firmaan”. Opettaja hyväksyy käännöksen toistamalla Lucien vuoron (r. 1). Opettajan evaluaatiovuoron jälkeen Gaëlle tulkitsee muodon *tietokoneen* vahingossa illatiivimuodoksi ja tiedustelee syitä illatiivin käyttöön.

Muoto *tietokoneen* sekä sen taivutus käynnistävät pohdiskelut siitä, mitä yksityiskohtaa kysymys koskee. Sekä Lucie (r. 5) että Hélène (r. 7) reagoivat Gaëllen vuoroon. Hélènen huomio (r. 9) kohdistuu Gaëllen sijamuototulkintaan, ja hän ottaa kantaa kysymyksenasetteluun *c'est pas un locatif*, 'se ei ole lokatiivi': Hélènen mielestä paikallissijamuodot eivät ole sopiva tapa analysoida kyseisen sanan muotoa. Opiskelijat käyvät keskenään neuvotteluja, joiden kanssa kilpailee IRE-rakenne (r. 13).

(4a)	
01 Opettaja	viennent dans l'entreprise de Kari.= tulevat Karin firmaan=
02 Gaëlle A	=pourquoi c'est inessif et et et illatif =miksi tuossa on inessiivi ja ja ja illatiivi
03	les deux. (.) molemmat (.)
04	je comprends pas l'usage des cas locatifs ici= en ymmärrä lokatiivien käyttöä tässä=
05 Lucie	=mm ou ça =mm missä
06 Opettaja	hh. [<<k>tietokoneen käytössä/>
07 Hélène	[°mm°
08 Gaëlle	mm*

09	H G:lle	<<k>mais c'est pas un locatif mutta se ei ole lokatiivi
10	Gaëlle	de- ((katsoo Hélèneen))
11	Lucie	((où)) ((missä))
12	Opettaja	oui c'est pas un locatif juu se ei ole lokatiivi
13	1	[pourquoi c'est pas,] [pourquoi,] miksi ei ole miksi
14	Hélène	[(-----)]
15	Lucie	[ou ça un loca]tif miten niin lokatiivi
16	Lucie	°je vois pas°= °en näe°
17	Opettaja	=f.HHHf
18	Hélène	((nostaa katseen opettajaan))
19	Gaëlle	°moi je comprends rien° °mä en ymmärrä yhtään mitään°
20	Opettaja	fdes cas locatifs partoutf flokatiiveja kaikkiallaf
21		((naurua))

Vuoronalkuisella *oui*-dialogipartikkelilla sekä toistamalla osan Hélènen vuoroa (r. 12) *c'est pas un locatif* 'juu se ei ole lokatiivi' opettaja hyväksyy Hélènen analyysin, mutta ei vastaa Gaëllen kysymykseen. Rivillä 13 opettaja käynnistää klassisen IRE-sekvenssin, jossa ei etsitä syitä paikallissijojen käyttöön vaan tarkastellaan lekseimin morfologista rakennetta. Vuorottelujäsennyksen kannalta IRE-sekvenssi merkitsee, että opettaja arvioi viimeisessä vuorossa opiskelijan vastausta. IRE-sekvenssi myös implikoi, että kysymys on kohdistettu koko ryhmälle ja kaikilla on oikeus vastata siihen.

Engelman kohdentaminen ja tavanomainen vuorottelu osoittautuvat kuitenkin vaikeiksi. Päällekkäispuhunta (r. 13–15) voi olla syy, miksi opettaja virittää humoristisen ulottuvuuden: hän reagoi Lucien vuoroon (r. 16) voimakkaalla sisäänhengityksellä (r. 17) ja esittää Gaëllen vuoron jälkeen (r. 20) äärimmäisyystulkinnan (*extreme case*, Pomerantz 1986) tilanteesta *des cas locatifs partout* 'lokatiiveja kaikkialla', johon reagoidaan naurulla.

Jatkossa opettaja muotoilee uuden kysymyksen suomeksi muokkaamalla sen haku-kysymykseksi ja kirjoittaa kyseisen kohdan taululle (r. 22–23).

(4b)

22	Opettaja 1	tietokoneen käytössä mikä se on
23		((kääntyy kirjoittamaan taululle))
24	Lucie 2	ah non c'est c'est le par- c'est l'accusatif (sic!) ah ei se on se on par- se on akkusatiivi (sic!)

25 H G:lle	c'est un accusatif singulier (---) se on yksikön akkusatiivi (---)
26 Opettaja 3	((kääntyy taululta luokkaan)) joo
27 Gaëlle	((katsoo kirjaan)) o::h. (.)
28	((nojaa vauhdilla taakse)) heh
29	((naurua))
30 Lucie	((nauraa, laittaa pään pöydälle))
31 H G:lle	fne t'inquiète pas [j'ai fait l'erreur tout au début fälä huolestu tein saman virheen ihan alussa
32 L G:lle	[-----]
33 H G:lle	en lisant la] phrasef kun luin tuon lauseenf
34 L G:lle	-----]
35	(.)
36 Hélène	fpareilf fjust samalla lailla
37 Opettaja B	oui parce que c'est un mot avec e à la fin joo koska se on e-loppuinen sana
38 Hélène	fouais exactement oui °mm°f fniin juuri näin °mm°f
39 Opettaja B	ça veut dire déj à la base dans son radical= se tarkoittaa että jo alusta lähtien vartalossa
40 Gaëlle C	=ah oui c'est vrai =ai niin se on totta
41 Opettaja B	il a deux e on kaksi e:tä

Lucie vastaa opettajalle *ah non* -alkavalla vuorolla (r. 24). Vastausta ei ole kytketty opettajan IRE-sekvenssiä aloittavaan kysymykseen vaan opettajan aiempaan vuoroon (4a, r. 12), joka sisälsi kieltorakenteen. Lucie osoittaa ymmärtäneensä, mistä keskustellaan. Samalla hän osoittaa samanmielisyyttä opettajan ja Hélénen näkemyksen kanssa, ettei ole kyse paikallissijasta. Opettaja antaa hyväksyvän palautteen, mikä sulkee IRE-sekvenssin.

Ennen opettajan palautetta ja sekvenssin päättymistä Hélène kohdistaa puheensa uudestaan Gaëllelle (r. 25). Hélène tarkentaa ja vahvistaa Lucien vuoron. Samalla hän osoittaa sillä tietämystä. Sen lisäksi Hélène osoittaa, että Gaëlle on tämän keskustelu- ja selityssekvenssin ensisijainen vastaanottaja. Hélénen vuoro on paluu ABC-rakenteeseen, ja se velvoittaa Gaëllea reagoimaan. Gaëllen jälkijäsen ei seuraa heti vaan opettajan palautteen jälkeen (r. 27). Gaëlle ei suuntaa vuoroa suoraan kenellekään. Hän katsoo alussa tehtäväkirjaan, ikään kuin hän olisi tarkistamassa vielä kerran sanan muotoa. Hän nostaa katseen vasta interjektion *o::h* jälkeen ja nojaa samaan aikaan taakse.

Gaëllen vuoro (r. 27) ei osoita ensisijaisesti ymmärtämistä, vaikka nimenomaan ymmärtäminen on noussut hänen vuoroissaan kaksi kertaa esille (4a, r. 4 ja r. 19). Englannin *oh* osoittaa uuden tiedon vastaanottamista sekä vahvistaa alkuperäisen kysymyk-

sen olettaa tietävän ja ei-tietävän osallistujan jakoa (Heritage 1984). Nämä kriteerit pätevät myös Gaëllen vuoroon. Tämän lisäksi venytetty *o::h* muistuttaa uutisen tai tiedon vastaanottamista tilanteessa, jossa koetaan pettymys (vrt. Couper-Kuhlen 2009). Reber (2009: 94) huomauttaa englannin kielen interjektioita tutkineeseen Aijmeriin viitaten (2002), että *oh* voi tuoda keskustelussa esille monia kognitiivis-affektisia prosesseja. Interjektion tulkintakehys syntyy sen prosodiasta, sekventiaalisesta asemasta sekä siitä, millaisessa keskustelussa se esiintyy. Heritagen mukaan (mts. 336) *oh*-interjektioita käytetään varsinkin kysymys-vastaus-sekvenssien kolmannessa positiossa, mutta institutionaalisissa keskusteluissa se esiintyy itsenäisenä vuoronrakenneyksikönä kuitenkin vain harvoin. Gaëllen vuorossa ja sitä seuraavissa vuoroissa on vihjeitä siitä, että myös ranskan kielen *oh* on institutionaalisessa tilanteessa epätavallinen tiedon vastaanottamisen paikalla. Gaëlle käyttää vuorossa interjektion lisäksi ei-verbaalisia keinoja (vauhdilla taakse nojaaminen) ja yhdistää tähän lopussa vielä naurua. Hän tekee tilanteesta humoristisen, ja opiskelutoverit kuittaavat Gaëllen vuoron naurulla (r. 29, r. 30). Tämän lisäksi Gaëllen vuoro on reaktio ongelman ratkaisuun ja kutsuu muita osallistujia yhtymään turhautumiseen. Hélènen seuraavaa vuoroa (r. 31) voi pitää osoituksena siitä, ettei hänkään ota kantaa asian hankaluuteen vaan siihen, miten morfologia voi johtaa harhaan, sekä siihen, kuinka voi tuntea olonsa petetyksi. Hélène lohduttaa Gaëllea *ne t'inquiète pas* 'älä huolestu'. Tämän jälkeen myös Lucie suuntaa puheensa Gaëllelle päällekkäin Hélènen kanssa. Hélène kertoo jatkossa omasta luku-kokemuksestaan *j'ai fait l'erreur* 'tein saman virheen' ja osoittaa vielä eksplisiittisesti samastumista *pareil* 'just samalla lailla' (r. 36) Gaëllen kokemuksen kanssa.

Edellisessä esimerkissä kysymyksen esittänyt opiskelija asettui ottamaan vastaan tovereittensa selitysvuorot sekä osoittamaan ymmärtämistä. Opiskelijan vuorosta käy mielestäni ilmi, että ymmärrysongelma on ratkaistu, mutta että vuoron ensisijainen tehtävä on affektinen: vuoro on turhautumista osoittava kannanotto, joka on kuitenkin esitetty humoristisesti. Se projisoi jälkijäsenen, joka kutsuu opiskelutovereita samastumaan ja yhtymään asian hankaluuteen ja turhautumiseen, joka syntyy silloin, kun kieli "onnistuu huijaamaan". Gaëllen vuoro on kuitenkin tehty keinoilla, jotka liioittelevat asian dramaattisuutta: hän nojaa vauhdilla taaksepäin ja tuottaa interjektion. Koska hän nauraa itse vuoron lopussa, kaikki nämä seikat kutsuvat osallistujia samastumaan nauruun. Gaëllen vuoro on sekvenssin päättävä C-vuoro, mutta koska hän tekee vuorollaan tunteiden ilmaisun relevantiksi, se toimii uutena etujäsenenä, joka kutsuu jälkijäseneksi huumoriin samastuvia vuoroja. Esimerkistä näkyy myös, että tunnekirjo on laaja ja että erilaisten tunnetilojen osoitukset seuraavat toisiaan vuoro vuorolta.

3.2 Sivutoiminta rakentamassa asiantuntijarooleja sekä yhteisyyden tunnetta

Edellä on nähty, miten tunneilmaukset kytkeytyvät ABC-rakenteeseen. Keskityn nyt siihen, miten opiskelutoverien sivukomenttien humoristinen ulottuvuus vaikuttaa kysymyssekvensseihin. Näytän, että sivukomentilla puhuja voi asennoitua opiskelutoverin vuoroon. Puhuja voi asettaa sivukomentilla itsensä tietäväksi osapuoleksi ja näyttää, että hän on ymmärtänyt asian.

Seuraavan esimerkin 5 esitän kolmessa erässä. Se on katkelma harjoittelujaksosta, jossa opiskelijat opettelevat omistuseläuseen omistajan taivutusta, mutta kohtaavat vaikeuksia myös kvanttori-ilmauksen sijamuodon valinnassa. Lukusanan jälkeen käytettävä yksikön partitiivi (*kaksi lasta*) herättää hämmennystä. Kysymys nousee siis esille tehtävävastauksen myötä. Hämmennyksen osoitus seuraa hämmennyksen kohdetta suoraan, ja siitä tulee seuraavien kysymysten aihe.

Jotta voi ymmärtää opiskelijoiden hämmennyksen, pitää ottaa huomioon koko edellinen konteksti. Esimerkin rivi 1 on opettajan yhteenvetovuoro edellisestä käännöstehtävästä (*Le docteur Järvi a un enfant*, ”Tohtori Järvellä on lapsi”). Lucie oli vastauksessaan alun perin tarjonnut väärän muodon – partitiivin nominatiivin sijaan (*Tohtori Järvellä on lasta*). Tämän hän oli jatkossa kuitenkin korjannut itse. Rivillä 2 opettaja antaa uuden käännöstehtävän *Herra Mäkinen a deux enfants*, ’Herra Mäkisellä on kaksi lasta’. Kun Lucie tarjoaa vastauksessaan lukusanan *kaksi* jälkeen monikon partitiivin (ennen katkelmaa on ollut esillä ilmaus ”Haluan lapsia”), opettajan jälkeen myös Héléne reagoi Lucien ehdotukseen: ensin kieltämällä sen ja sen jälkeen sanomalla ja toistamalla oikean muodon *lasta* (r. 24 ja r. 27). Keskityn analyysissä yllätystä sekä huvittuneisuutta ilmaiseviin kohdevuoroihin riviltä 31 eteenpäin, vaikka humoristisuus tuleeikin jo rivillä 6 mukaan keskusteluun. Jaksosta käy ilmi, miten itse yllätys käynnistää kysymyssekvenssin kanssa kilpailevia toimintoja.

	(5a)	
01	Opettaja	tohtori järvellä on lapsi.
02	Opettaja	.hh no sitten. herra mäkinen (0.5) a (0.5) .hh no sitten. herra mäkisellä on
03		deux enfants. <i>kaksi lasta</i>
04	X?	(°merde°)
05	Lucie	ä:m [herra mäkisel]
06	Héléne	[heh heheh tu] <i>peux y aller là heh</i> <i>heh heheh nyt voit mennä heh</i>
07		[(naurua)]
08	Héléne	<i>avec ton partitif</i>] <i>heh heh</i> <i>partitiivisi kanssa heh heh</i>
09		(naurua)]
10	Gaëlle	<i>vas y lucie (---)</i> <i>siitä vaan lucie (---)</i>
11	Héléne	<i>vas [y (-) heh heh]</i> <i>siitä vaan (-) heh heh</i>
12	Lucie	[(c'est) <i>le partitif</i>] <i>(onko se) partitiivi</i>
13	Héléne	[ça va <i>passer</i>] <i>heh</i> <i>se menee läpi heh</i>
14	Lucie	[f(e::)] ((kääntyy lyhyesti sivulle))

15 Lucie alors c'est e-[**herra** <mäki::sellä/> (.) on::
eli se on ö- herra mäkisellä on

16 eu: **kaksi::**
öö kaksi

17 Opettaja [[(kirjoittaa taululle)]]

18 Lucie ((katsoo nopeasti paperiin))

19 Lucie <<k>flapsiaf heh<

20 Opettaja (0.5)((lakkaa kirjoittamasta taululle))

21 Opettaja **no niin=**

22 Hélène =non
=ei

23 ((melua))

24 Hélène <LASTA>

25 Gaëlle [[(kääntää katseen Hélènen suuntaan)]]

26 Opettaja [[(jatkaa taululle kirjoittamista)]]

27 Hélène [las[ta

28 Opettaja [joo

29 Opettaja **kaksi**

30 (.)

31 Clarissa <<k>AAA/> ((nostaa katseen))

32 Lucie [↑ah oui]
ai niin

33 Gaëlle [(--)] bah si
(--)(PARTIKKELI) kyllä

34 Opettaja mais oui
mutta joo

35 (.)

36 Clar **A** po[urquoi
miksi

37 Opettaja [après les chiffres
lukusanojen jälkeen

38 Hélène felle est elle est perturbée jusqu'au boutf heh heh
ehän on hän ihan sekaisinf

39 ((----))

Kun opettaja ei jaa tehtävänannon jälkeen puheenvuoroa, Lucie jatkaa pohdiskelua ääneen (r. 5) ja Hélène kehottaa Lucieta (r. 6, 8) jatkamaan pohdiskelua. Kehotus on samaan aikaan kannanotto Lucien aikaisempaan tehtävään tarjoamaan virheelliseen muotoon, jonka Hélène arvioi tässä yhteydessä sopivaksi. Hélène esittää asian nauraen ja käsittelee partitiivimuotoa Lucien henkilökohtaisena omaisuutena *ton partitif* 'partitiivisi'.

Hélène on tuonut muodon *lasta* jo ennen opettajan evaluaatiota (r. 28) keskusteluun, mutta vasta opettajan vuoro *kaksi* (r. 29) toimii tulkintani mukaan yllätyksen lähteenä (*surprise source*, Wilkinson & Kitzinger 2006). Gaëlle on reagoinut Hélènen

vuoroon kääntämällä katseensa Hélèeen päin, mutta vasta kun opettaja kirjoittaa sekä lausuu *kaksi*, vierustoverit alkavat käsitellä itse muotoa. Lucie, Gaëlle ja Clarissa reagoivat siihen partikkelivuoroilla tai interjektioilla, jotka ilmaisevat havaitsemista tai yllätystä. Opettaja reagoi opiskelijoiden havaitsemisen ilmauksiin. Hän muotoilee oman vuoronsa opiskelijoiden vuorojen sarjan jatkoksi *mais*-partikkelilla, 'mutta' (r. 34). Vuoronalkuisella adversatiivisella *mais*-lausumapartikkelilla osoitetaan, että jokin seikka edellä olevassa kontekstissa ei vastaa omia päätelmiä tai odotuksia (Ducrot ym. 1980: 126; ks. myös Rudolph 1996: 285). Opettaja ei ole asiantuntijan roolinsa vuoksi kuitenkaan ihmettelevän tai päätelmiä tekevän asemassa. Vuoro palvelee kahta muuta tehtävää: se vahvistaa muodon *lasta* oikeaksi sekä osoittaa, että opettaja osallistuu opiskelijoiden virittämään keskustelun toimintaan, jossa havaitseminen ja mieleen palauttaminen nousevat etusijalle. Vuoro toimii yhteenvedon ja päätelmän alkuna, jonka opettaja täydentää selityksellä (r. 37).

Tehtäväsekvenssi voisi IRE-sekvenssin logiikan mukaan päättyä tähän opettajan yhteenvedon, mutta saman aiheen käsittely jatkuu. Tämä johtuu tulkintani mukaan siitä, että yllätyksen lähde (lukusana) on samalla sekä syy että selitys partitiivin käyttöön. Sen lisäksi vuoro, joka voisi toimia päätelmävuorona (r. 37), on opettajan eli asiantuntevan vuoro. Se on siinä mielessä ”väärän” osapuolen lausuma, että opettajalle asia ei ole yllätys. Opettaja lainaa opiskelijoiden näkökulmaa: hänen vuoronsa on paikalla, jossa opiskelijat voisivat osoittaa ymmärtämistä. Clarissan ensimmäinen *pourquoi*-kysymyssana tulee (r. 36) samaan aikaan opettajan selityksen kanssa. Clarissan vuoro on selityspyyntö, ja se projisoi jälkijäseneksi opettajan selityksen. Vuoron tehtävä tiedontai selityksenhakuna jää kuitenkin toissijaiseksi, kun osallistujat alkavat käsitellä Clarissan interjektion tunnelatausta (r. 31). Interjektio on lausuttu ympäristöstä erottuvalla korkealla intonaatiolla.

Toisten opiskelijoiden vuorot tuovat tilanteeseen mukaan humoristisen ulottuvuuden, mutta samalla ne aktivoivat asiantuntijarooleja. Opiskelijatovereiden kannanottovuoroja ja niiden vaikutusta osallistumiskehikkoon voi verrata siihen, mitä Goodwin (1997) on todennut kertomuksen osallistumiskehikosta. Goodwinin mukaan sekä kertomuksen puhutellut että kuuntelevat vastaanottajat voivat muokata kertomuksen statusta puuttumalla kertomukseen sivutoiminnalla (*by-play*). Sen lisäksi kaikilla osallistujilla (myös kertojalla) on keinoja antaa halutessaan sivukeskusteluiden tai kommenttien tulla kertomuksen etenemisen myötä relevanteiksi.

Tämäntapaisia sivutoimintavuoroja ovat esimerkiksi Hélènen kannanotot ja kehoitukset (r. 6, 8, 11, 13), joihin Lucie reagoi sivukatseella ja naurulla (r. 14). Kun hämmästelystä nousee vuoroissa (r. 31, 32, 33) osaksi plenaarikeskustelua, siihenkin reagoidaan sivutoiminnalla. Puhujan tapa kohdistaa vuoronsa läsnäolijoille tekee erilaiset osallistujaroolit relevanteiksi. Puhujan tekemä ero kuulijoiden ja puhuteltujen välille vaikuttaa osallistumiskehikkoon. Puhujan vuorossa on vihjeitä siitä, millaisia vastaanottajan rooleja osallistujat voivat keskustelun edetessä toteuttaa (Lehtimaja 2012: 42). Hélène viittaa (r. 38) *elle*-pronominilla, 'hän', Clarissaan ja kuvailee eläytyvästi tämän mielen-tilaa (vrt. suomen 'hän', Seppänen 1998: 87). Hélènen vuoron voi luokitella sivutoimintaa virittäväksi vuoroksi, jonka kolmannen persoonan pronomini- viittaus jättää auki, kenestä tulee seuraava puhuja, mutta joka sulkee samalla Clarissan pois. Viittauskeino

mahdollistaa lisää kannanottoja edellä tapahtuneeseen, ja vuoron humoristisuus rohkaisee humoristisia kannanottoja (Goodwin 1997: 92).

Esimerkin jatkosta käy ilmi, miten sivutoiminta ja kysymisen toiminta edelleenkin kilpailevat keskenään ja miten humoristinen ulottuvuus pysyy vireillä ja houkuttelee asennonvaihdoksia tai tekee niitä relevanteiksi. Clarissa päätyy kuitenkin ohittamaan Hélénen vuoron pyytämällä selityksiä opettajalta. Hän muotoilee (5b, r. 40) kysymyksen uudelleen lisäämällä siihen tarkennuksen siitä, mihin hän hakee selitystä. 'Miksi'-kysymyssana osoittaa, että hän odottaa kysymykseen loogista vastausta. Ensimmäisen *pourquoi*-vuoron päällekkäisyyteen johtanut ajoitus voi olla syy, miksi Clarissa esittää kysymyksen uudestaan korkeammalla intonaatiolla (Local ym. 2010: 149).

Samanaikaisesti Clarissan kanssa myös Gaëlle suuntaa katseensa opettajaan ja pyytää vahvistuksen säännölle (r. 41–43), minkä nouseva loppuintonaatio osoittaa. Molemmat, Clarissa ja Gaëlle, torjuvat tällä tavalla Hélénen humoristisen suhtautumisen ymmärrysongelmaan.

(5b)

- 40 Clarissa **A** <<k>mais pour[quoi pourquoi (c'est le partitif) au
<<k>mutta miksi miksi (se on) yksikön partitiivi]
41 Gaëlle **A** [ça sera toujours le partitif
onko se aina yksikön partitiivi
42 Clarissa singulier]>
43 Gaëlle singulier]
44 Clarissa **A** <<k>pourquoi (-- écrire)>
<<k>miksi (-- kirjoittaa)>
45 Lucie **B** bah parce que c'est le partitif singulier après tous
PRT koska se on aina yksikön partitiivi lukusanojen
46 les chiffres non
jälkeen eikö
47 Opettaja **joo**
48 Clarissa **A**¹ mais pourquoi/
mutta miksi
49 Gaëlle **C** [mais c'est nul
mutta se on tylsää
50 Clarissa **A**² [comment on peut mettre (le pluriel à deux enfants)]
51 ((laskee katseen))
kuinka voi laittaa (monikon kahteen lapseen)
52 [((naurua
53 Lucie [((---)]
54 Opettaja **B**¹ fça a toujours été comme çaf
fse on aina ollut näinf
55 Héléne f\$dès le départ\$ heh heh
f\$alusta lähtien\$ heh heh
56 Opettaja fon a rien changé à la règlef
f\$ääntöä ei muutettu mitenkäänf

Kysymyssekvenssin jäsenitys monimutkaistuu silloin, kun asiantuntijaroolit asetuvat odotuksenvastaisella tavalla. Näin käy, kun Lucie, joka oli alun perin tuonut virheellisen muodon keskusteluun, valitsee itse itsensä kysymyksen vastaajaksi (r. 45). Kertaamalla säännön (r. 45–46) hän asettuu tietäväksi ja asian ymmärtäneeksi osapuoleksi. Tässä siis opiskelija esittää opettajalle kuuluvan B-vuoron. Lucien vuoro päättyy kuitenkin *non-partikkeliin*, 'eikö'. Opettaja käsittelee sitä vaihtoehtokysymyksenä ja vahvistaa *joo-partikkelilla* (r. 47) säännön (ISK 2004: § 1045). Jotta kysymyssekvenssi saisi päätöksen, vuorottelun skemaattisen perusmallin mukaan pitäisi seurata sekvenssin C-vuoro eli kysymyksen esittäjän ymmärtämisoitoitus tai muunlainen kuittausvuoro. Clarissan seuraava vuoro *mais pourquoi* 'mutta miksi' (r. 48) osoittaa kuitenkin, että hänen kysymyksensä on edelleenkin vastausta vailla.

Katkelmassa 5b on monta asiaa vireillä: Clarissan kysymykset projisoivat opettajan selityksiä, kun taas Lucien tuottama vuorottelun B-kohta projisoi ymmärtämisen osoituksen. Sen lisäksi Hélènen virittämä humoristinen sivutoiminta on edelleen meilläään. Hieman päällekkäin Clarissan kysymyksen kanssa Gaëlle ohjaa tilannetta uuteen suuntaan: hän siirtyy ihmettely- ja kysymysvaiheesta kannanottoon (r. 49) ja tätä kautta asian hyväksymiseen, minkä voi tulkita C-vuoroksi. Gaëllekin oli esittänyt kysymyksen, mutta arvostelemalla sääntöä "tylsäksi" hän hyväksyy vastauksen ja samalla tukee Hélènen tulkintaa tilanteesta: asian saa tulkita humoristiseksi.

Esimerkki 5b:n päällekkäispuhunta kertoo siitä, että vuorottelujäsenyyksen säännönmukainen eteneminen tuottaa hankaluuksia. Clarissa pyytää edelleen selityksiä (r. 50), mutta hänen vuoronsa on tuotettu keskellä hälinää. Se loppuu epäselvästi eikä ole enää suunnattu opettajalle, sillä Clarissa laskee katseensa. Opettaja ei reagoi Clarissan kysymyksiin vaan tarttuu huumorilla Gaëllen käsitykseen säännön tylsyydestä, minkä opettaja tulkitsee liittyvän säännön perusteettomuuteen (r. 54, r. 56).

Se, että opettaja ei vastaa opiskelijan kysymykseen, on tässä norminvastaista. Jatkossa opiskelijat päivittelevät tilannetta ja selittävät sekaannuksen syitä (5c; r. 57–59). He tekevät sen sivutoiminnalla, joka tekee mahdolliseksi ottaa kantaa kieliopin opiskelemisen haastavuuteen ja hauskuuteen. Samalla vahvistetaan yhteisiä oppimiskokemuksia ja luodaan jaettua näkökulmaa.

(5c)

- 57 Lucie on veut dire **lapsia**
me halutaan sanoa **lapsia**
- 58 Clarissa @mais avant on connaissait pas le partitif pluriel
@mutta ennen me ei tunnettu monikon partitiivia
- 59 on avait jamais entendu parlé alors@
ei oltu ikinä kuultukaan siitä niin@
- 60 Hélène \$ça vaut le coup de filmer cette heure-là\$ heh
\$tätä tuntia kannatti kyllä nauhoittaa\$ heh
- 61 ((naurua))
- 62 Hélène \$pour une fois avec **majava** aussi\$
\$kerrankin tuon **majavan** kanssa\$

63 Lucie	éc'est quoi ça encore emikä juttu se olif
64 Opettaja	eli eli. oui vous vous souvenez on avait entraîné eli eli joo muistatteko me harjoiteltiin
65	le partitif comme ça partitiivia tällä tavalla

Lucien vuoron (r. 57) voi tulkita niin, että kielioppisäännöt eivät ole syy muodon *lapsia* valintaan. Clarissan vuoron (r. 58–59) äänen laadun muutoksen voi tulkita turhautumiseksi, koska vastausvuoro ei vastaa hänen odotuksiaan (vrt. Sandlund 2004: 155). *Mais*-konnektori kytkee vuoron Clarissan edelliseen kysymykseen ja antaa vuorolle samalla adversatiivisen merkityksen. Tässä kohtaa sekvenssiä pitäisi olla tiedon vastaanottamisen merkki. Tyydyttävää selitystä ei kuitenkaan tule, joten Clarissa puolustautuu selittämällä kysymyksen ja hämmennyksen syytä. Hélène houkuttelee muita osallistujia tarkastelemaan tilannetta humoristiselta kannalta (r. 60). Hän tuo keskusteluun uuden puheenaiheen (r. 62), joka käsittelee oppituntien hauskuutta yleisellä tasolla. Lucie reagoi Hélènen vuoroon korjausaloitteella, mutta opettaja johtaa keskustelun takaisin kielioppiin ja alkaa selittää tarkemmin syitä partitiivin käyttöön (r. 64). Tästä katkelmasta puuttuu eksplisiittinen C-vuoro, sillä opettajan selitykset synnyttävät myöhemmin uuden kysymyksen.

Tähänastisesta analysista on käynyt ilmi, että tunteet ja niiden esille tuominen ovat olennainen osa oppituntikeskustelua. Opiskelijat tuovat esille yhtä lailla hämmennystä kuin turhautumistaan tai huvittuneisuuttaan. He tekevät sen poikkeavalla prosodialla ja odotuksenvastaisilla vuoroilla tai vuorojen ajoituksilla. Näihin keinoihin reagoidaan katseilla tai naurulla, mutta yhtä hyvin tunteita kielennetään kannanotoilla. Kannanottojen avulla on mahdollista nimetä tunteita tai niihin liittyviä asiointiloja (5a, r. 38; 5b, r. 49). Hämmennys voi vuorostaan laukaista huvittuneisuuden tunteen. Turhautuneisuuteen taas reagoidaan joko humoristisilla ilmauksilla, jotka yhtyvät turhautuneisuuden tunteeseen (5b, r. 49; 5c, r. 57), tai lohdutusvuoroilla (4b, r. 31).

3.3 Huumorin ja toimintojen erilinjaisuus

Tarkastelen vielä yhtä esimerkkiä, joka eroaa edellisistä siinä mielessä, että puhujilla on vaikeuksia saavuttaa yhteisymmärrystä. Edellä on nähty, että sivutoiminnalla otetaan kantaa kysymykseen ja keskustelutilanteeseen. Sillä ilmaistaan myös huumoria sekä asiantuntijarooleja. Samalla sivutoiminnat kutsuvat muita osallistujia asennoitumaan huumorin tai asiantuntijajaan suhteessa. Jos puhujat eivät asetu samalle kannalle, erimielisyys voi johtaa pitkiin neuvotteluihin. Eri kannalle asennoituminen estää näin yhteisyyden tunteen rakentamisen ja kokemisen.

Esimerkissä 6 (esitetty kahdessa osassa) käännetään lyhyitä suomalaisia tekstejä ranskaksi. Käännösharjoituksen yhteydessä Lucie on kääntänyt lauseen *Koiralla on pitkä turkki* ranskan kielelle (r. 1) ja saanut opettajalta hyväksyvän palautteen (r. 2). Hän on kääntänyt yksikössä olevan sanan *turkki* 'karvaa' tarkoittavan sanan monikolla *des poils*, 'karvoja'. Neuvotteluiden lähtökohta on Hélènen negaatiolla kehystetty kysy-

mys (r. 5), miksi sana ei ole partitiivissa. Hélènen kysymys koskee alkuperäisen tekstin suomenkielistä lausetta, jossa *turkki*-sana on nominatiivissa. Nominatiivi on Hélènen mielestä yllättävä, sillä hän luokittelisi sanan ainesanaksi, joka vaatisi partitiivimuodon.

Hélènen kysymys herättää kurssitovereissa humoristisia reaktioita, mutta osallistujilla ei ole yhteistä näkemystä siitä, onko kysymys oikeutettu ja sopiva, eikä siitä, voiko siihen suhtautua huumorilla. Tämä voi olla syy, miksi kysymystä seuraava vuorottelu ei toimi ongelmitta.

(6a)	
01 Lucie	le chien a des poils longs <i>koiralla on pitkät karvat</i>
02 Opettaja	°↑oui.° ((nyökkää)) °joo°
03	(.)
04 Hélène	((nostaa katseen opettajaan))
05 Hélène A	°pourquoi c'est pas du partitif à cet endroit là° <i>miksi se ei ole partitiivi tässä paikassa</i>
06 Opettaja	.hh ä- turkkia //
07 Hélène	oui/ joo
08 Opettaja B	.hh parce que c'est l'ensemble de tous ses, <i>.hh koska se on kaikkien</i>
09	(0.5)
10 Lucie	°c'est comme on disait cheveux (--)= °se on niin kuin sanottais hiuksia (--)=
11 Gaëlle	=[ftu peux compter les poiles] un par un f =fvoit laskea karvat <i>yksi kerrallaan f</i>
12 Opettaja B	[de tous ses poils] <i>kaikkien karvojen kokonaisuus</i>
13	((G ja L nauravat))
14 Hélène	((kääntää katseen G:en ja L:en))
15 Hélène C	((katsoo tehtäväpaperia)) yhyh/ (.) yhyh/

Kysymys ei liity suoraan käsiteltyyn kielioppiin, mikä voi olla syy siihen, että neuvottelut kysymyksen kohteesta käynnistyvät hitaasti. Opettaja ei vastaa heti, vaan nostaa korjausaloitteella (r. 6) sanan ja kieliopillisen muodon esille. Opettajan riviltä 8 alkava vastaus sisältää sananhaun merkkejä, ja Hélènen vierustoverit Lucie (r. 10) ja Gaëlle reagoivat ennen vastauksen loppuunsaattamista Hélènen esille nostamaan partitiiviin.

Sekvenssin vastausvuorossa (B-vuorossa) esiintyy siis normista poikkeavaa toimintaa: opettajan vastausvuoron kanssa kilpailevat opiskelijoiden kommentit, jotka ottavat kantaa Hélènen vuoroon. Tästä seuraa, että B- ja C-vuorojen keskelle mahtuu mm. Lucien ja Gaëllen virittämä humoristinen ulottuvuus. Hélènen C-vuoro viivästyy, sillä hän kohdistaa katseen ensin vierustovereihin ja kääntää sen sitten kirjaan.

Päällekkäispuhunta johtuu siitä, että Hélénen kysymyksellä (r. 5) on monta jälki-jäsentä. Hélénen pitää kysymyksensä jälkeen reagoida useamman puhujan vuoroon. Opettaja aloittaa vastausvuorossaan (r. 8) perustelut sille, miksi ei käytetä partitiivia vaan nominatiivia. Hän aloittaa vuoron suoraan kausaalilla *parce que* 'koska'-konjunktilla. Hän kertoo syyn, mutta ei ota vuorossaan kantaa asian yllättävyyteen eikä yhdy muutenkaan Hélénen näkemykseen, että asiassa olisi jotakin odotuksenvastaista. Ennen kuin opettaja tuottaa vastauksen loppuun, Luciekin osoittaa Hélénelle vuoron, joka sisältää jonkinlaisen selityksen tai parafrasoin siitä *c'est comme on disait*, mitä 'turkki'-nomini partitiivimuodossa implikoisi ranskalaiselle käännökselle. Opettajan kanssa samaan aikaan myös Gaëlle esittää vuoron, joka käsittelee partitiivimuodon mahdollista hauskaa implikaatiota: karvojen laskettavuutta tai mitattavuutta.

Lucie ja Gaëlle reagoivat Hélénen mainitsemaan partitiiviin. Heidän vuoronsa implikoivat kahta asiaa: heillä ei ole kysyttävää tästä asiasta ja he pystyvät selittämään sen. He asettuvat tietäväksi ja asian ymmärtäneiksi osapuoliksi. He eivät myöskään ota kantaa asian yllättävyyteen, vaan Hélénen esiin tuoma seikka tarjoaa heille mahdollisuuden hauskanpitoon.

Erikoista on, että Héléne ei hyväksy tovereitaan potentiaalisina vastaajina eikä yhdy myöskään heidän huumorimoodiinsa. Hélénen vastaanottava vuoro (r. 15) on reaktio opettajan vastaukseen, mutta samalla se on myös reaktio muiden opiskelijoiden selitys- ja vitsailuvuoroihin, joihin hän on reagoinut kääntämällä katseensa sivulle (r. 14). Hélénen partikkelin reduplikaatio (r. 15), partikkelien välissä oleva tauko sekä partikkelien lievästi nouseva intonaatio tekevät Hélénen C-vuorosta epäröivän: hän ei yhdy selitykseen eikä myöskään vitsailuun. Tässä on mahdollinen paikka päättää sekvenssi ja siirtyä uuteen aiheeseen, mutta Héléne ei osoita ymmärtämistä vaan pelkästään kuittaa selityksen. Hänen alaspäin suunnattu katseensa tukee tulkintaa, että hän torjuu selityksen. Opettajakaan ei tulkitse asiaa loppuun käsitellyksi, vaan reagoi Hélénen epäröivään palautteeseen tarjoamalla lisäselityksiä.

(6b)

15	Héléne	C	((katsoo tehtäväpaperia)) yhy/ (.) yhy/
16	Opettaja		c'est [oui c'est considéré [comme comme tukka] aussi sitä juu sitä katsotaan kuten myös tukka
17	Lucie		[-----[----- en fait] ----- itse asiassa
18	Héléne		[bah justement PRT just sen takia
19			((nostaa katseen))
20			bah [justement je trouve que (--)] PRT just sen takia minä ajattelen että (--)
21			((kääntää katseen L:n päin))
22	Opettaja		[tukka (.) c'est] l'ensemble tukka (.) se on kokonaisuus
23			(.)

- 24 H el ene un de l'in- de indénombrable.
jotain ei laskettavaa
- 25 du poil/ de la four- une fourrure on parle
karvoja turkkia turkki puhutaan
- 26 d'une fourrure d'un chat, d'un chien,
kissan koiran turkista
(välissä neuvotteluja ja sivutoimintaa, joihin osallistuvat myös Gaëlle ja Lucie; 20 rivi a poistettu)
- 27 Opettaja oui c'est pour  a le nom- le nom- nominatif. (.)
joo siitä syystä nominatiivi
- 28 o- on pense   l'ensemble e- et
siinä ajatellaan kokonaisuutta
- 29 pas au fait qu'il y a plusieurs (---)
eik a sit a että siinä on useampia (---)
- 30 H el ene >non non mais moi j'ai pens e justement   à
ei ei vaan min a min a ajattelin sellaista
- 31 un nom comme kahvia< .hhh
sanaa kuten kahvia .hhh
- 32 je pensais   un in-indénombrable moi j'ai j'aurais
min a ajattelin jotakin ei laskettavaa
- 33 j'aurais une grosse tendance sur le partitif
minulla olisi suuri tendenssi partitiivin k ytt oon
- 34 c'est pour  a j'étais [très surprise
sen takia olin erittäin yllätynyt
- 35 Opettaja [jaa.
- 36 Opettaja jaa.
- 37 (0.5)
- 38 Opettaja non ici c'est consid e- considéré comme indivisible
ei tässä sitä katsotaan jaottomaksi
- 39 mes cheveux sont seulement sur  ma t ete
minun tukkani on vain minun p ass ani
- 40 H el ene mm
- 41 Opettaja mm

Opettajan uusi selitys, jossa hän vertaa puheena ollutta *turkki*-sanaa nomiiniin 'tukka', ei vakuuta H el en a. H el enen vuoro *bah justement* (r. 18) tulee p allegg ain opettajan lis selityksen kanssa ja on lausuttu katse teht av vihkoon k annettyn a. Vuoro antaa ymmärtä, että opettajan esiin tuoma argumentti (r. 8) kumoaa esitetyn käsityksen nominatiivin käytöstä ja tukee sen sijaan H el enen esittämää teoriaa partitiivin sopivuudesta. Heti sen jälkeen H el ene puolustaa omaa n kemyst an vielm  toisen kerran (r. 20). Nyt H el enen katse on opettajassa, mutta samaan aikaan kun H el ene sanoo *je trouve que 'minä ajattelen'*, hän k ant a katseen Lucieen päin. Katseen perusteella n ytt a siltä,

että vuoro on Lucielle suunnattu kannanotto. Se on vasta-argumentti näkemykselle, että karvojen kokonaisuus vaatisi automaattisesti nominatiivin.

Hélènen vuoroille (r. 15, r. 18 ja r. 20) voidaan osoittaa samaan aikaan useampia etujäseniä. Ensin (r. 15) hän tuottaa jälkijäsenen opettajan selitykseen, jonka hän samalla torjuu. Sitten (r. 18) seuraa kannanotto, jolla hän tekee kaksi asiaa: hän osoittaa, että hänen vuoroonsa ei ole vielä vastattu, ja samalla hän puolustaa omaa näkökulmaansa. Rivin 20 *que*-konjunktioon loppuva vuoro projisoi jatkoa ja toimii vuoron pitämisketjuna.

Muut opiskelijat ovat osoittaneet, että kysymys ei aiheuta heille ymmärtämisongelmaa. Kukaan ei yhdy Hélènen esittämään näkökulmaan asian odotuksenvastaisuudesta ja yllättävyydestä. Luokahuonetilanteessa opiskelijat edustavat tavallisesti oppijoina kollektiivia, mutta tässä tilanteessa asymmetrian ja asiantuntijoiden raja kulkee opiskelijoiden joukossa eikä opettajan ja opiskelijakollektiivin välillä. Tämä saattaa olla arkaluontoinen tilanne, jossa yhteisymmärryksen saavuttaminen on vaikeaa.

Vuorojen affektinen ulottuvuus on relevanttia eri kohdissa sekvenssiä. Tunteiden relevanssi lähtee tulkintani mukaan Hélènen negatiiviseksi kehystetystä kysymyksestä (r. 5). Negaatiolla hän ilmaisee, että asia ei vastaa hänen odotuksiaan (vrt. ISK 2004: § 1616). Vastanottajat eivät ota yllättävyyteen kantaa eivätkä osoita kysymystä tärkeäksi eikä oikeutetuksi. Sen sijaan he käsittelevät asiaa kieliopillisesta näkökulmasta tai humoristisesti. Hélène painottaa henkilökohtaista näkökulmaa *je trouve* 'minun mielestäni' sekä *mais moi j'ai pensé* 'mutta minä, minä ajattelin'. *Mais*-partikkelilla hän asettaa vastakkain kieliopillisen seikan ja omat ajatuksensa. Hän vaihtaa indikatiivista konditionaaliin *j'ai j'aurais une grosse tendance* 'minulla on minulla olisi suuri tendenssi', millä hän vie asian kauemmaksi tosiasioista ja lähemmäksi omaa kokemusta. Vuoron lopussa hän tarttuu oma-aloitteisesti tilanteen affektiseen puoleen ja eksplikoi tunteensa leksikaalisesti *j'étais très surprise* 'olin erittäin yllättynyt', jota vahvistaa määrite *très* 'erittäin'.

Esimerkistä käy ilmi, että osallistujat eivät välttämättä asennoidu samalla lailla tunnelatauksiin tai huumoriin, mikä voi johtaa turhautumiseen. Yksi selitys sille on se, että tunteet perustuvat henkilökohtaisiin kokemuksiin, joiden asiantuntija on tunteen ilmaisija itse. Tunteen ja sen ilmaisemisen relevanssi on erilainen itse ilmaisijalle kuin muille osallistujille. Vaikka asiantuntijuus on monikerroksinen ja dynaaminen identiteetin osa, josta osallistujien pitää jatkuvasti neuvotella, tunteita koskeva asiantuntijuus ei ole neuvoteltava asia. Kun osallistujat eivät pääse samanmielisyyteen asiantuntijaosta, tunneilmauksen kohteesta tai tunneilmaisemisen relevanssista, yhteisymmärrys sekä yhteisyyden tunteen rakentuminen voivat estyä.

4 Lopuksi

Olen tarkastellut tässä artikkelissa tunneilmausten jäsentymistä opiskelijoiden aloittamissa kysymyssekkvensseissä. Analyysin kannalta on ollut tärkeää huomioida oppituntikonteksti sekä kysymyssekkvenssin sisäinen sekventiaalinen rakenne ja toiminto.

Tunnelatauksia syntyy, kun opiskelija kohtaa asiiasältöön liittyviä uusia ja yllättäviä asioita. Nämä vuorot kertovat havaitsemisen hetkestä ja kohteesta sekä myös siitä, kuinka opiskelija hahmottaa kieliopillisia seikkoja. Henkilökohtaisista kokemuksista tulee näin osallistujien yhteistä tietoa, ja sillä hetkellä, kun opiskelija kysyy, kaikilla osallistujilla on mahdollisuus suhteuttaa oma tietämyksensä tai oppimiskokemuksensa tilanteeseen. Tästä seuraa monimutkaisia vuorottelutilanteita, jotka muistuttavat arki-keskustelua ja joissa asiantuntijuuskysymys nousee neuvottelujen pintaan. Monimutkaisuus näkyy myös päällekkäispuhuna, mikä horjuttaa opettajan ja opiskelijoiden välistä institutionaalista norminmukaista vuorottelua.

Analyysini osoitti, että opiskelijat kielentävät tunteita, luokittelevat niitä sekä reagoivat opiskelutoverin tunneilmauksiin. Tunnelataukset nousevat vuorovaikutuksellisesti relevanteiksi tarkoissa sekventiaalisissa ympäristöissä. Kolmiosaisessa skeemassa nämä vuorot ovat kysymysvuoro (A-vuoro) sekä kuittausvuoro (C-vuoro). Kolmas ympäristö on opiskelijan kysymykseen liittyvät toisen opiskelijan kannanotot. Sekvenssien vuorottelujäsennys ohjaa sitä toimintaa, johon puhujat kytkevät tunneilmauksia. Kun ymmärtämisen osoittaminen tulee sekventiaalisesti relevantiksi, opiskelija voi tehdä siitä liioittelemalla edellisestä ympäristöstä erottuvan ja tunnetasolla merkittävän. Kuten vierusparit niin myös vuorojen tunnelataukset projisoivat itselleen tiettyjä responsseja. Todennäköistä on, että osallistujat käsittelevät liioittelua jollakin lailla, esimerkiksi huumorilla. Jos puhujalle tärkeä affektinen viesti jää kumppanin vuorossa käsittelemättä, hän voi tehdä oma-aloitteisen korjauksen.

Arkaluontoisissa tilanteissa, joissa puhuja on yksin ei-tietävän tai ymmärrystä osoittavan roolissa, hän voi tuoda esille tunteitaan ja vaihtaa sillä lailla vuoron sekventiaalisen toiminnan fokusta: vuoron ensisijainen tehtävä ei ole enää ymmärtämisen vaan pettymyksen tai turhautumisen osoitus. Puhuja voi kirvoittaa vuorollaan opiskelutovereilta (humoristisia) reaktioita, joilla rakennetaan yhtä aikaa yhteisymmärrystä ja yhteisyyden tunnetta. Hän käyttää tällöin tunneilmauksia vuorovaikutuksellisina resursseina. Opiskelija, joka seuraa kysymyssekvenssiä vierestä, voi osallistua siihen sivutoiminnalla, jossa on tunnelatauksia. Sivutoiminta on keino kommentoida joko tilannetta tai opiskelijatoverin vuoroa. Sillä voi tarttua johonkin seikkaan huumorilla ja ohjata tapahtumia uuteen suuntaan. Samalla se voi aktivoida asiantuntijarooleja, jolloin opiskelija voi asettaa itsensä tietäväksi osapuoleksi.

Opiskelijat tekevät tunteista vuorovaikutuksellisesti tunnistettavia ja relevantteja. Tunne voi yhtäältä välittyä kysymysten muotoilun tai vuoron sekventiaalisen aseman kautta. Kysymys tulee yleensä opettajan evaluaatiovuoron jälkeen, ja se osoittaa, mikä edellisessä kontekstissa ei vastaa opiskelijan odotuksia. Jos kysymys tulee päällekkäin opettajan evaluaatiovuoron kanssa, se on odotuksenvastainen ja saattaa laukaista tunteita. Liian aikainen vuoro voi olla merkki yllätyksestä. Toisaalta opiskelija voi kehystää kysymyksen negaatiolla esim. *miksi tässä ei ole X*. Tässäkin tapauksessa nousevat relevanteiksi asian odotuksenvastaisuus ja yllättävyys. Opiskelijan kuittaukset ovat toinen paikka välittää tunteita. Niissä tulee esille, onko opettajan vastaus tyydyttävä ja hyväksyttävä vai ei. Kuittauksella opiskelija osoittaa joko ymmärtämistä ja samanlinjaisuutta tai erilinjaisuutta ja tyytymättömyyttä. Jos vastaus ei tyydytä opiskelijaa, hän voi *mais-*alkuisella responsilla korostaa tilanteen adversatiivisuutta ja odotuksenvastaisuutta ja

pitää kysymyssekvenssiä vireillä. Opiskelija voi myös korostaa henkilökohtaista tulkin-
taa ilmauksilla, kuten *je trouve* 'olen sitä mieltä' tai *j'ai pensé* 'luulin', mikä luo adversa-
tiivisen näkökulman siinä mielessä, että opiskelijan omat kokemukset ja ajatukset ovat
tilanteessa keskeisempiä kuin kielioppisääntöjen tarkastelu.

Silloin, kun opiskelijan kysymykseen ei ole vastattu odotuksenmukaisesti, normin-
tai odotuksenvastaisuudet horjuttavat vuorottelujäsennystä, sillä epäröivä tai opetta-
jan vastauksen torjuva kuittaus- eli C-vuoro on itse odotuksenvastainen ja preferoima-
ton. Tämä johtaa kompleksisiin vuorottelutilanteisiin, joissa on päällekkäispuhuntaa ja
joissa myös kysymyssekvenssin A-B-C-rakenne on poikkeava (esim. monta A- tai B-
vuoroa tai opiskelijan tuottama B-vuoro). Tyytymättömyyttä herättävät sellaiset opet-
tajan vastaukset (B-kohdassa), jotka eivät käsittele sitä, mitä opiskelija on nostonut kä-
sittelyn aiheeksi. Opiskelija saattaa näissä paikoissa toistaa kysymyksensä tai puolustaa
omaa näkemystään, mikä vaikuttaa toiminnan etenemiseen. Toinen päätoimintaa hor-
juttava seikka on sivutoimintojen ja kannanottojen kautta esille noussut tietoon liittyvä
asymmetria opiskelijoiden keskuudessa.

Affektisuus tekee vuorojen ja keskustelutilanteen responsisäännöistä entistä komp-
leksisempia. Tämän lisäksi tunneilmaukset virittävät uusia diskurssi-identiteettejä,
mikä johtaa tietävän ja ei-tietävän vastakkaisasetteluun niin opiskelijakollektiivissa
kuin myös opettajan ja opiskelijan välissä. Asiantuntijuus ei koske pelkästään asiasisäl-
töä vaan myös henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä siitä, mitä saa kysyä, mikä
on yllättävää ja mikä on kullekin opiskelijalle kysymyshetkenä tärkeää ja olennaista.
Opiskelija tuo kysymyksellään esille avunpyynnön sekä ymmärtämättömyytensä tai
tietämättömyytensä. Samalla hän joutuu tietoa vastaanottavan ja ymmärtämistä osoit-
tavan asemaan. Kysymyksellä opiskelija ilmaisee myös, mihin aiempaan tietoon hän
kytkee uuden seikan. Kysymyksen muotoilu kertoo näin opiskelijan asiasisällön ana-
lyysistä, josta tulee sillä hetkellä keskustelun yhteistä tietoa. Opiskelijan analyysi voi
tästä syystä joutua ryhmän tarkastelun, arvostelun tai vitsailun kohteeksi. Opiskelijan
kysymys synnyttää keskusteluun tilanteen, jossa muut opiskelijat voivat tuoda esille
tiedon asymmetrian. Tarkastelemissani aineistokatkelmassa se tapahtuu huumorin
avulla. Silloin, kun huumori on yhteistä, osallistujat rakentavat yhteisymmärrystä ja
yhteisyyden tunnetta. Silloin, kun osallistujilla on erimielisyyksiä humoristisuudesta
tai siitä, mitä saa kysyä tai mikä kysymyshetkenä on etusijalla, osallistujat eivät pääse
yhteisymmärrykseen eikä yhteisyyden tunnetta synny.

Lähteet

- AIJMER, KARIN 2002: *English discourse particles. Evidence from a corpus*. Amsterdam: John
Benjamins.
- CANDELA, ANTONIA 1999: Students' power in classroom discourse. – *Linguistics and Educa-
tion* 10 s. 139–163.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 2009: A sequential approach to affect. The case of 'disappoint-
ment'. – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.), *Talk-in-interaction.
Comparative dimensions* s. 94–123. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- DEWAELE, JEAN-MARC – PAVLENKO, ANETA 2002: Emotion vocabulary in interlanguage. – *Language Learning* 52 s. 263–322.
- DUCROT, OSWALD – BOURCIER, DANIELE – BRUXELLES, SYLVIE – DILLER, ANNE-MARIE – FOUQUIER, ERIC – GOUAZE, JEAN – MAYRY, LUC – NGYUEN, THANH BINH – NUNES, GERALDO – RAGUNET DE SAINT ALBAN, LAURENCE – REMIS, ANNA – SIRDAR-ISKANDER, CHRISTINE 1980: *Les mots du discours*. Paris: Les éditions de minuit.
- EKMAN, PAUL 1973: Cross-cultural studies of facial expression. – Paul Ekman (toim.), *Darwin and facial expressions. A century of research in review* s. 169–222. New York: Academic Press.
- 1993: Facial expression and emotion. – *American Psychologist* 48 s. 384–392.
- 1999: Basic emotions. – Tim Dalgleish & Mick J. Power (toim.), *Handbook of cognition and emotion* s. 45–60. Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- FIGHLER, REINHARD 2002: How to do emotions with words. Emotionality in conversation. – Susan R. Fussell (toim.), *The verbal communication of emotions* s. 79–106. Interdisciplinary Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOFFMAN, ERVING 1981: *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS 1997: Byplay. Negotiating evaluation in storytelling. – Feagin Guy & Baugh Schiffrin (toim.), *Towards a social science of language. Papers in honor of William Labov. Social interaction and discourse studies* 2 s. 77–102. Amsterdam: John Benjamins.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS – GOODWIN, CHARLES 2000: Emotion within situated activity. – Alessandro Duranti (toim.), *Linguistic anthropology. A reader* s. 239–257. Malden, MA: Blackwell.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS – CEKAITE, ASTA – GOODWIN, CHARLES – TULBERT, EVE tulossa 2012: Emotion as stance. – Anssi Peräkylä & Marja-Leena Sorjonen (toim.), *Emotion in interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- HAKKARAINEN, KAI – LONKA, KIRSTI – LIPPONEN, LASSE 1999: *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
- 2004: *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- HEATH, CHRISTIAN – VOM LEHM, DIRK – CLEVERLY, JASON – LUFF, PAUL tulossa 2012: Revealing surprise. The local ecology and the transposition of action. – Anssi Peräkylä & Marja-Leena Sorjonen (toim.), *Emotion in interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- HERITAGE, JOHN 1984: A change-of-state token and aspects of its sequential placement. – J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* s. 299–345. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERITAGE, JOHN tulossa 2012: Epistemics in conversation. – Tanya Stivers & Jack Sidnell (toim.), *Handbook of conversation analysis*. Boston: Wiley-Blackwell.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JOUTSENO, JUTTA 2007: Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 181–209, Helsinki: Gaudeamus.
- KÄÄNTÄ, LEILA 2010: *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective*. Jyväskylä studies in humanities 137. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun*

- suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- LEVY, ROBERT I. 1984: Emotion, knowing, and culture. – Richard A. Sheder & Robert A. Levine (toim.), *Culture theory. Essays on mind, self, and emotion* s. 214–237. Cambridge: Cambridge University Press.
- LINELL, PER 2009: *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte NC: Information Age Publication.
- LOCAL, JOHN – AUER, PETER – DREW, PAUL 2010: Retrieving, redoing and resuscitating turns in conversation. – Dagmar Barth-Weingarten, Elisabeth Reber & Margret Selting (toim.), *Prosody in interaction* s. 131–159. Amsterdam: Benjamins.
- MEHAN, HUGH 1979: *Learning lessons. Social organization of turns at formal talk in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OCHS, ELINOR – SCHIEFFELIN, BAMBI 1989: Language has a heart. – *Text* 9 s. 7–25.
- OHTA, AMY SNYDER – NAKAONE, TOMOKO 2004: When students ask questions. Teacher and peer answers in the foreign language classroom. – *International Review on Applied Linguistics in Language Teaching* 42 s. 217–237.
- PAVLENKO, ANETA 2005: *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PERÄKYLÄ, ANSSI – SORJONEN, MARJA-LEENA (toim.) tulossa 2012: *Emotion in interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- POMERANTZ, ANITA 1986: Extreme case formulations. A way of legitimizing claims. – *Human Studies* 9 s. 219–229.
- 1988: Offering a candidate answer. An information seeking strategy – *Communication Monographs* 55 s. 360–373.
- RAABE, HORST 1986: The influence of L1 and L3 in the foreign language classroom. An analysis of learners' questions. – Gabriele Kasper (toim.), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom* s. 59–69. Aarhus: Aarhus University Press.
- RAYMOND, GEOFFREY 2003: Grammar and social organization. Yes/no interrogatives and the structure of responding. – *American Sociological Review* 68 s. 938–967.
- REBER, ELISABETH 2009: *Affectivity in talk-in-interaction. Sound objects in English*. Väitöskirja, Universität Potsdam.
- RUDOLPH, ELISABETH 1996: *Contrast. Adversative and concessive relations and their expressions in English, German, Spanish, Portuguese on sentence and text level*. Berlin: Walter de Gruyter.
- SACKS, HARVEY – SCHEGLOFF, EMANUEL – JEFFERSON, GAIL 1974: A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50 s. 696–735.
- SACKS, HARVEY 1992: On questions. – Gail Jefferson (toim.), *Lectures in conversation. Vol 1*. Oxford, Blackwell.
- SANGLUND, ERICA 2004: *Feeling by doing. The social organization of everyday emotions in academic talk-in-interaction*. Karlstad: Karlstad University Press.
- SAPIR, EDWARD 1921: *Language. An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & World.
- SCHEGLOFF, EMANUEL 2007: *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINCLAIR, JOHN – COULTHARD, MALCOLM 1975: *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- SEPPÄNEN, Eeva-Leena 1998: *Läsnäolon pronominit. Tämä, tuo, se ja hän viittaamassa keskustelun osallistujaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- SUNDERLAND, JANE 2001: Student initiation, teacher response, student follow-up. Towards an appreciation of student-initiated IRFs in the language classroom. – *Working papers 55, Centre of Research in Language Education (CRILE)* s. 1–40. Lancaster: University of Lancaster.
- TAINIO, LIISA (toim.) 1997: *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- TRACY, KAREN – ROBLES, JESSICA 2009: Questions, questioning, and institutional practices. An introduction. – *Discourse Studies* 11 s. 131–152.
- VEPSÄLÄINEN, MARI 2007: Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 156–177. Helsinki: Gaudeamus.
- VON WRIGHT, JOHAN 2001: Kasvatuspsykologian vaiheita. – *Psykologia* (1–2) s. 4–8.
- WIERZBICKA, ANNA – HARKINS, JEAN (toim.) 2001: *Emotions in crosslinguistic perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- WILCE, JAMES M. 2009: *Language and emotion*. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 25. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILKINSON, SUE – KITZINGER, CELIA 2006: Surprise as an interactional achievement: Reaction tokens in conversation. – *Social Psychology Quarterly* 69 s. 150–182.

Liite

Litterointimerkit

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
/	lievästi nouseva intonaatio
//	voimakkaasti nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä

↑	sävelkorkeuden nousu
<<k>>	prosodinen kokonaisuus lausuttu korkealla
<u>mä</u> kinen	(alleviivaus) painotus

Puhenopeus ja äänen voimakkuus

>justement<	nopeutettu jakso
<herra>	hidastettu jakso
mä::ki::nen	äänteen venytys
°	ympäristöä vaimeampaa puhetta
NON	äänen voimistaminen

Hengitys ja nauru

.hh	sisäänhengitys
hh	uloshengitys
heh	naurua

Päällekkäisyys ja tauot

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko
(0.5)	tauon pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi vuoroa liittyy toisiinsa tauotta

Äänenlaatu

£	hymyillen lausuttu jakso alkaa tai loppuu
\$	nauraen lausuttu jakso alkaa tai loppuu
@	jakso, jossa äänen laatu on muutettu, alkaa tai loppuu
°°	kuiskaus alkaa tai loppuu
(poil)	epäselvästi kuultu sana tai jakso
(-)	sana tai jakso, josta ei saatu selvää

Muuta

e-	sana jää kesken
(())	kaksoissulkeiden sisällä tilannetta kuvaava ei-kielellinen toiminta
*	puhuja nostaa katseen
^^	nyökytys
~~	puhuja astuu eteenpäin

SUMMARY

Language study and emotion: Affect-driven student-initiated question sequences in foreign-language classes

The article examines questions asked by students during lessons of Finnish as a foreign language given at a French university. The author posits that classroom interaction, traditionally described as dyadic, can become complex through students' questions, as they offer all interlocutors the opportunity to participate in the discussion.

Student-initiated question sequences generally follow a three-part pattern: the student's question elicits the teacher's answer, to which the student then reacts with a third, sequence-closing turn. To assert understanding, the feedback turn is in a sequential position. Through this turn, the student can assume a stance regarding the answer's

conformity with the question and show whether s/he accepts or rejects the answer.

Questioning is an action based on the speaker's epistemic status, and as such it opens up a space for negotiations on expertise, both between teacher and questioner and among all the other students. The situation becomes complex in instances where other students comment upon the question, answer it, or initiate by-play activities.

Question sequences may contain affect keys, which are introduced into the conversation either in the question position or during the feedback turn. Other students use assessments or by-play activities to express their emotional stance. Affectivity, however, is made relevant in a different manner. In classroom data used here, the emotions expressed are mostly those of surprise, frustration and enjoyment. Additionally, affect keys may be used on purpose. In these instances they function as interactional resources that allow the speaker to steer the interaction in a new direction.

Affect keys tie the question-answer adjacency pair and the following turn together. Similar, affect-laden by-play activities influence turn-taking and the participation frame. In most cases, students construct an intersubjectivity and share the experience through affect-laden turns. The construction of intersubjectivity and the sense of shared experience may, however, be hindered by certain discrepancies regarding the epistemic stance or the object of the affective stance.

Kielen opiskelu ja tunteet: Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymyssekvenssejä vieraan kielen oppitunneilla

Artikkeli käsittelee opiskelijoiden kysymyksiä suomi vieraana kielenä -yliopisto-opetuksessa Ranskassa. Kirjoittaja esittää, että opiskelijan kysymys voi synnyttää perinteisesti dyadisiksi kuvatussa luokkahuonevuorottelussa kompleksisia vuorottelutilanteita, jotka avaavat kaikille osallistujille mahdollisuuden osallistua keskusteluun.

Opiskelijoiden aloittamien kysymyssekvenssien rakenne on kolmiosainen. Opiskelijan kysymys projisoi opettajan vastauksen, johon opiskelija reagoi kolmannella, sekvenssin päättävällä vuorolla. Kolmas vuoro toimii ymmärtämisen osoituksena, jolla opiskelija ottaa myös kantaa opettajan vastauksen sopivuuteen sekä osoittaa sen hyväksymistä tai torjumista.

Kysymys on toimintaa, joka perustuu puhujia erottavaan episteemiseen statukseen ja avaa tästä syystä neuvottelut asiantuntijuudesta sekä opettajan ja kysyjän välillä että opiskelijoiden kesken. Tilanne muuttuu kompleksiseksi silloin, kun opiskelijatoverit kommentoivat kysymystä, vastaavat siihen tai aloittavat kysymykseen liittyvää sivutoimintaa.

Kysymyssekvensseihin voi sisältyä tunteilmauksia, joita kysyjä tuo esille joko kysymysvuorossa tai kolmannen position palautevuorossa. Opiskelutoverit käyttävät tunteiden ilmaisemiseen kannanottoja tai sivutoimintoja. Tunteita tehdään eri keinoilla tunnistettaviksi. Tutkitussa luokkahuonekontekstissa tunteilmauksilla osoitetaan pää-

asiassa yllätystä, turhautumista sekä huvittuneisuutta. Tunneilmauksia voi käyttää myös tarkoituksellisesti vuorovaikutuksellisinä resursseina, jolloin tilanne ohjautuu uuteen suuntaan.

Tunneilmaukset sitovat kysymys–vastaus-vierusparin jäsenet sekä sitä seuraavan opiskelijan palautevuoron tiiviisti yhteen. Tunnelatauksen sisältävät sivukommentit vaikuttavat vuorotteluun sekä mahdollisesti osallistumiskehikkoon. Useimmissa tapauksissa opiskelijat rakentavat tunneilmauksilla yhteisymmärrystä sekä yhteisyyden tunnetta. Asiantuntijuutta tai tunneilmausten kohdetta koskeva erimielisyys taas estää yhteisymmärryksen ja yhteisyydentunteen rakentumista.

Kirjoittajan yhteystiedot (address):
etunimi.sukunimi@helsinki.fi