

**Opettajan ja oppilaan persoonamuotojen käytöstä
valmistavassa opetuksessa.
Long Second -hankkeen tuloksia.**

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Aineenopettajan pedagogiset opinnot
Opettaja työnsä tutkijana
Kasvatustiede
Marraskuu 2016
Laura Kuusisto

Ohjaaja: Maria Ahlholm



| | | |
|---|--|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen | Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos | |
| Tekijä - Författare - Author Kuusisto, Laura Maria Alexandra | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Opettajan ja oppilaan persoonamuotojen käytöstä valmistavassa opetuksessa. Long Second -hankkeen tuloksia. | | |
| Title | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustieteen aineopinnot, aineenopettajan pedagogiset opinnot | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Opettaja työnsä tutkijana / Ohjaajan nimi | Aika - Datum - Month and year marraskuu 2016 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 35 s + 1 liites. |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta alakoulun valmistavalla luokalla. Tarkastelu keskittyy opettajan tuottamiin persoonapronomineihin sekä verbin persoonamuotoihin. Opettajan tuottamia persoonapronomineja vertaillaan myös oppilaiden tuottamiin persoonapronomineihin. Lisäksi opettajan ja oppilaan tuottamia persoonailmauksia tarkastellaan opetussyklirakenteissa. Tutkielman aineisto on yhden oppitunnin mittainen, ja se on osa Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Long Second -hankkeen yhden lukuvuoden mittaista videoitua ja litteroitua aineistoa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajan tuottamien persoonapronominien ja verbien persoonamuotojen lukumäärät. Lisäksi tutkimuksessa vertaillaan opettajan ja oppilaiden tuottamia persoonapronomineja sekä tarkastellaan erityisesti opetussyklirakenteen avulla, miten institutionaalisen luokahuonevuorovaikutuksen roolit vaikuttavat opettajan ja oppilaiden tuottamiin persoonapronomineihin ja verbin persoonamuotoihin.</p> <p>Menetelmänä käytetään kvantitatiivista kartoitusta sekä keskustelunalyysia. Kvantitatiivinen kartoitus auttaa hahmottamaan opettajan tuottamien persoonapronominien sekä verbin persoonamuotojen lukumäärät sekä vertailemaan niitä oppilaiden tuottamiin persoonapronomineihin erityisesti yksikön ensimmäisen ja toisen persoonan kohdalla (luku 5.1). Keskustelunalyyttinen tarkastelu on tärkeä luokahuonevuorovaikutuksen ja opetussyklirakenteiden tarkastelussa (luku 5.2).</p> <p>Opettajan käyttämien persoonapronominien ja persoonamuotoisten verbien tarkastelu osoittaa, että tutkielman aineistossa opettaja käyttää ylivoimaisesti eniten yksikön toista persoonaa. Tutkielma osoittaa myös, että aineistossa <i>minä</i>- ja <i>sinä</i>-pronominien kohdalla opettajan ja oppilaiden tuottamat persoonapronomininit eroavat toisistaan siten, että oppilaiden puheessa yksikön ensimmäinen persoona puhekielen variantteineen on selvästi yleisin, kun taas opettajan puheessa yksikön toinen persoona variantteineen on selvästi yleisin. Lisäksi tutkielman perusteella vaikuttaa siltä, että aineistossa opetussyklirakenteissa institutionaaliset roolit vaikuttavat toisinaan opettajan ja oppilaiden käyttämiin persoonapronomineihin ja verbin persoonamuotoihin.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord Valmistava opetus, suomi toisena kielenä, persoonapronomininit, verbin persoonamuodot, opetussykli | | |
| Keywords | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |

Sisällysluettelo

| | |
|---|----|
| 1 Johdanto | 2 |
| 2 Aineisto | 4 |
| 2.1 Long Second -hanke ja oman tutkielmani rajaus hankkeen aineistosta | 4 |
| 2.2 Valmistava luokka | 6 |
| 3 Menetelmänä keskustelunanalyysi | 7 |
| 4 Teoreettinen tausta: persoona suomen kielessä, luokkahuonevuorovaikutus, opettajan asema ja puhe luokkahuoneessa..... | 9 |
| 4.1 Persoona suomen kielessä | 9 |
| 4.2 Luokkahuonevuorovaikutus ja opetussykli | 9 |
| 4.3 Opettajan asema ja puhe luokkahuoneessa | 10 |
| 5 Persoonamuodot | 13 |
| 5.1 Kvantitatiivinen kartoitus persoonamuodoista opettajan ja oppilaiden puheessa | 13 |
| 5.2 Persoonamuotojen tarkastelu opetussyklirakenteissa..... | 16 |
| 6 Lopuksi | 26 |
| 6.1 Päätelmät..... | 26 |
| 6.2 Jatkotutkimusaiheita | 28 |
| Lähteet | 32 |
| Liitteet | 36 |

1 Johdanto

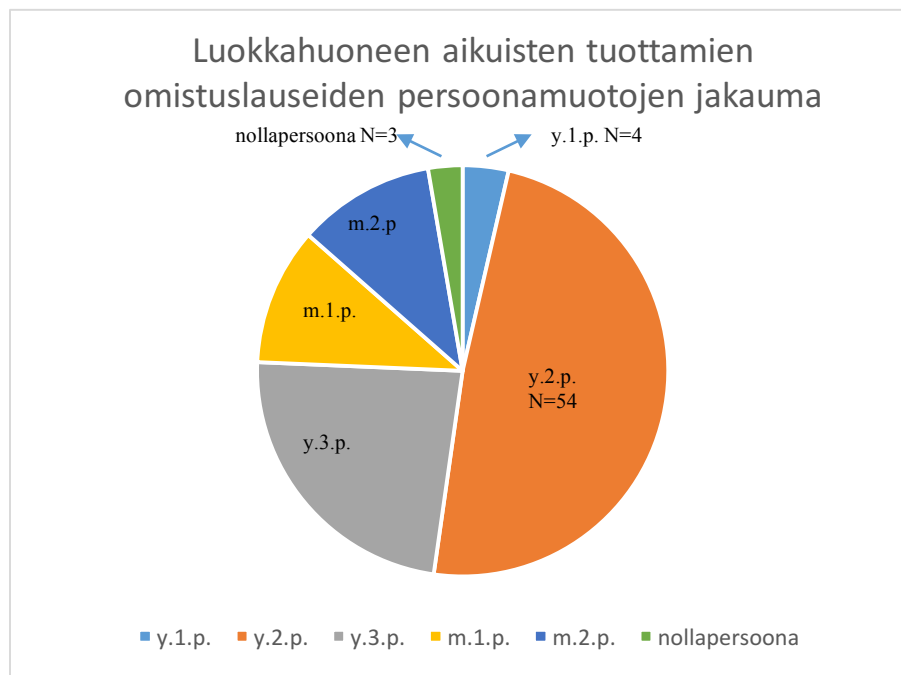
Tässä tutkielmassa tarkastelen oppilaiden ja opettajan tuottamia persoonapronomineja ja persoonamuotoisia verbejä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Pro gradu -tutkielmassani havaitsin merkittäviä eroja opettajan ja oppilaiden käyttämissä persoonapronomineissa. Sekä pro gradu -tutkielmani että käsillä olevan tutkielman aineisto on osa Long Second -aineistoa, joka on lukuvuoden mittainen videoitu ja litteroitu aineisto alakoulun valmistavalta luokalta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä persoonamuotoja opettaja käyttää oppitunneilla?
2. Miten opettajan ja oppilaiden käyttämät persoonamuodot eroavat toisistaan?

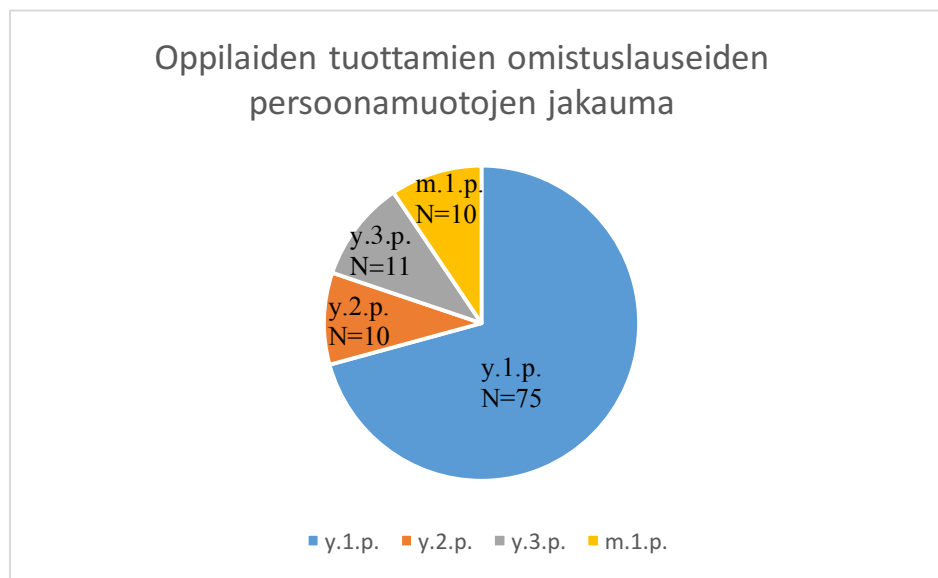
Pro gradu -tutkielmassani käsittelin omistuslauseen (esim. *x:llä on y*) käyttöä (Kuusisto 2016). Opettajien ja oppilaiden omistuslauseita tarkastellessani havaitsin selkeän eron omistuslauseiden omistajan (*x:llä on y* -rakenteen *x*) persoonamuodoissa: opettaja käyttää eniten yksikön toista persoonaa omistajan paikalla eli *sinulla on* -alkuisia omistuslauseita, kun taas oppilaat käyttävät eniten yksikön ensimmäistä persoonaa omistuslauseen omistajan paikalla (ts. *minulla on* -alkuisia omistuslauseita). Seuraavat diagrammit havainnollistavat pro gradu -tutkielmassani esittämäni vertailun opettajan ja oppilaiden käyttämistä persoonapronomineista omistuslauseiden omistajan paikalla.

Diagrammi 1. Luokkahuoneen aikuisten tuottamien omistuslauseiden persoonamuodot



Määrät: y.1.p. N=4, y.2.p. N=54, y.3.p. N=26, m.1.p. N=12, m.2.p. N=12, nollapersoona N= 3

Diagrammi 2. Oppilaiden tuottamien omistuslauseiden persoonamuotojen jakauma (suomen, viron ja englanninkieliset omistuslauseet)



Määrät: y.1.p. N=75, y.2.p. N=10, y.3.p. N=11, m.1.p. N=10

Diagrammit osoittavat, että opettajan ja oppilaiden omistuslauseet eroavat huomattavasti toisistaan persoonapronominien suhteen. Tässä tutkielmassa tarkastelen sekä opettajan ja oppilaiden tuottamien persoonapronominien ja verbien persoonamuotojen lukumääriä että sitä, miten ne realisoituvat erityisesti luokkahuonevuorovaikutuksen kysymys-vastauspareissa.

2 Aineisto

Seuraavaksi esittelen tutkielmani aineiston. Luvussa 2.1 kuvaan Long Second -hankkeen aineistoa, omaa rajaustani siitä sekä esittelen informantit ja koululuokan käytänteitä. Luvussa 2.2 esittelen tutkielman aineiston ympäristöä eli valmistavaa luokkaa, sen tarkoitusta ja toimintatapoja.

2.1 Long Second -hanke ja oman tutkielmani rajaus hankkeen aineistosta¹

Aineistoni kuuluu Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen hankkeeseen *Long Second: Pitkittäistutkimus suomen kielen kehittämisestä alakoulun valmistavalla luokalla (The Long Second: Longitudinal research in the development of Finnish as a second language in primary school preparatory class)*. Tutkimusta tehdään Helsingin yliopistossa ja Tallinnan yliopistossa (Tallinna Ülikool). Long Second -tutkimusaineisto tarjoaa kattavan pankin varhaisessa suomen kielen oppimisen vaiheessa olevien oppijoiden kielen tutkimukseen. Aineistosta on tekeillä useita opinnäytteitä. Tähän mennessä aineistosta on valmistunut jo joitakin kandidaatin-tutkielmia ja opettaja työnsä tutkijana -tutkielmia sekä muutama pro gradu -tutkielma. Tutkielmien aiheita ovat olleet muun muassa luokkahuonevuorovaikutus (Gustafsson 2014, 2012; Henriksson 2014, 2013), koodinvaihto (Viinikainen 2013), puheenvuorotyypit (Huhtamäki 2013) konjunktioiden käyttö (Mattila 2014), identiteetin rakentuminen (Puonti 2014) sekä suomen kielen kieltorakenteiden omaksuminen (Sistonen 2015).

Aineisto koostuu 2010-luvun alussa videoiduista oppitunneista sekä myöhemmin tehdyistä yksittäisten oppilaiden haastatteluista. Oppitunteja on videoitu kahdesti viikossa: tiistaisin ja torstaisin. Tiistain tunnit pidetään ryhmätyöpöydän ääressä ja torstain tunneilla oppilaat istuvat omien pulpettiensa ääressä. Oppilaita on yhteensä yhdeksän, mutta oppitunneilla on tavallisesti viidestä kuuteen oppilasta. Osa oppilaista lopettaa valmistavan luokan jo lukuvuoden alkuvaiheessa. Opettajan lisäksi paikalla on usein yksi tai useampi koulunkäyntiavustaja. Koko videoitu aineisto on litteroitu. Osallistuin hankkeen litterointityöhön toimiessani

¹ Luvut 2.1 ja 2.2 on kirjoitettu yhdessä Jenni Sistosen kanssa gradujamme varten (Sistonen 2015, Kuusisto 2016).

Long Second -hankkeen tutkimusassistenttina kesällä 2015. Hankkeessa työskennellessäni aineiston henkilöiden puhutavat ja kielenkäyttö sekä suomen kielen taitotaso tulivat minulle tutuiksi.

Seuraavaan taulukkoon on koottu oppilaiden sukupuoli, kotimaa ennen Suomeen muuttamista ja kielitausta.

Taulukko 1. Oppilaiden tiedot

| <i>nimi</i> | <i>sukupuoli</i> | <i>ensikieli</i> | <i>kotimaa ennen Suomeen tuloa</i> | <i>vanhempien suomen kielen taito lukuvuoden alussa</i> |
|---------------------|------------------|------------------|------------------------------------|---|
| <i>Ebba</i> | tyttö | viro | Viro | toinen vanhemmista osaa suomea |
| <i>Eetu</i> | poika | viro | Viro | toinen vanhemmista osaa suomea |
| <i>Eimar</i> | poika | viro | Viro | toinen vanhemmista osaa suomea |
| <i>Laima</i> | tyttö | latvia | Latvia | vanhemmat eivät osaa suomea |
| <i>Maksim</i> | poika | makedonia | Makedonia | vanhemmat eivät osaa suomea |
| <i>Mila</i> | tyttö | makedonia | Makedonia | vanhemmat eivät osaa suomea |
| <i>Paulo Angelo</i> | poika | portugali | Angola | vanhemmat eivät osaa suomea |
| <i>Radimir</i> | poika | venäjä | Viro | vanhemmat eivät osaa suomea |
| <i>Rolan</i> | poika | venäjä | Venäjä | vanhemmat eivät osaa suomea |

Oppilaat on nimetty pseudonyymein heidän ensikieltensä englanninkielisten nimien mukaan niin, että vironkielisten oppilaiden nimet alkavat E-kirjaimella, venäjänkielisten R-kirjaimella, makedoniankielisten M-kirjaimella, latviankielisen L-kirjaimella ja portugalinkielisen P-kirjaimella. Oppilaat puhuvat oppitunneilla suomen lisäksi myös muita kieliä. Samasta kielitaustasta tulevat oppilaat puhuvat keskenään joskus äidinkieltään. Lisäksi oppilaat käyttävät keskenään englantia. Opettaja ja koulunkäyntiavustajat puhuvat lähes poikkeuksetta suomea. Myös luokahuoneen aikuiset vaihtuvat oppitunneilla. Luokalla on kaksi vakituista opettajaa

(pseudonyymit: Sirpa ja Suvi) sekä yksi koulunkäyntiavustaja. Näiden lisäksi ryhmässä on vaihtuvia opettajia ja koulunkäyntiavustajia.

Tähän tutkielmaan olen valinnut yhden itse litteroimani oppitunnin. Oppitunti on kuvattu 19.1. Havaittiin, että 19.1. oli mielenkiintoinen oppitunti, koska kevätlukukaudella oppilaat alkoivat puhua enemmän suomea. Oppitunnilla oppilaista ovat läsnä vironkieliset oppilaat Ebba, Eetu ja Eimar, venäjänkieliset oppilaat Radimir ja Rolan sekä portugalinkielinen Paulo Angelo. Oppitunnilla opettajana on Suvi ja koulunkäyntiavustajana on sijainen (tämän tutkielman litteraatissa: sijaisavustaja), joka avustaa Paulo Angeloa. Oppilaat istuvat perinteisessä luokkamuodostelmassa itsenäisissä pulpeteissa kasvot kohti luokan edessä olevaa opettajaa.

2.2 Valmistava luokka²

Perusopetukseen valmistava opetus on perusopetuslaissa (628/1998) mainittua opetusta, jota kunnat voivat järjestää maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille. Valmistavan opetuksen tarkoitus on kartuttaa oppilaiden suomen tai ruotsin kielen taito ja muut oppimisvalmiudet riittävän hyviksi esiopetuksen ja perusopetuksen yleisryhmässä opiskeluun. Perusopetukseen valmistavaa opetusta annetaan 6–10-vuotiaille oppilaille yleensä vähintään 900 tuntia, mutta oppilas voi osallistua perusopetuksen yleisryhmään jo aiemmin, mikäli hän pystyy seuraamaan opetusta. Käytännössä oppilaat opiskelevat valmistavalla luokalla yleensä vuoden. (OPH: Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009).

Vaikka valmistavan luokan ensisijainen tavoite on suomen tai ruotsin kielen taidon kartuttaminen, opetetaan valmistavalla luokalla ko. kielten lisäksi myös muita perusopetuksen oppiaineita. Opetuksen järjestäjä laatii opetussuunnitelman ja tarkemman tuntijaon. (OPH 2012). Aineistoni oppitunnit käsittelevät muun muassa historiaa, maantietoa, biologiaa sekä kädentaitoja. Kaikki opetus tapahtuu pääsääntöisesti suomen kielellä. Näin kieli on sekä oppimisen kohde että väline. Sitä opetetaan oppitunneilla, mutta opitaan myös kaikessa muussa koulun toiminnassa.

² Luvut 2.1 ja 2.2 on kirjoitettu yhdessä Jenni Sistosen kanssa gradujamme varten (Sistonen 2015, Kuusisto 2016).

3 Menetelmänä keskustelunanalyysi³

Analysoin aineistoa keskustelunanalyttisin metodein kvalitatiivisesti, jonka lisäksi olen tehnyt persoonamuodoista kevyen kvantitatiivisen kartoituksen. Esittelen kvantitatiivisen kartoituksen luvussa 5.1. Laskelmieni tarkoitus on valottaa opettajan käyttämien verbin persoonamuotojen ja persoonapronominien lukumääriä ja myös hieman vertailla niitä oppilaiden tuottamiin persoonapronomineihin. Pääpaino on tutkimuksessani yksikön ensimmäisen ja toisen persoonapronominin sekä niiden verbimuotojen tarkastelussa, koska nämä ovat luokkahuoneen yleisimmät ja kiintoisimmat puheaktipersonat. Luvussa 5.2 tarkastelen kvalitatiivisesti opettajan ja oppilaan tuottamia verbin persoonamuotoja sekä persoonapronomineja. Tarkoitukseni on tarkastella persoonapronominien käyttöä luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa keskustelunanalyysiä hyödyntäen.

Keskustelunanalyysi perustuu Harvey Sacksin 1960- ja 1970-luvuilla pitämiin luentoihin (Jefferson 1989). Sacksin keskustelunanalyysin taustalla on Harold Garfinkelin etnometodologinen tutkimus (Jefferson 1989: 186–188). Etnometodologisen ajattelun mukaan ihminen luo, ylläpitää ja ohjaa kulttuuria (ks. esim. Heritage 1996 [1984]). Keskustelunanalyysissä olennaista on se, että tutkitaan juuri aitoa vuorovaikutusta eli tutkimustilanteet ovat aina todellisia vuorovaikutustilanteita (ks. esim. Seppänen 1998: 18). Tilanteen luonteen huomiointi on vuorovaikutuksen tarkastelun kannalta hyvin tärkeää, koska tilanne ja henkilöiden asemat siinä vaikuttavat kielelliseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi tilanteen institutionaalisuuden huomiointi on luokkahuonevuorovaikutusta tarkastelevassa keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa ensiarvoisen tärkeää.

Keskustelunanalyysi keskittyy tutkimaan vuorovaikutusta, joka jaotellaan vuoroihin, joista muodostuu sekvenssijäsennys. Vuoroilla tarkoitetaan lausumia, joista muodostuu puheenvuoroja ja sekvenssijäsennyksellä vuorojen järjestymistä. Menetelmä tutkii vuoronvaihtoa ja vuorojen järjestymistä sekä jaksottumista osaksi vuorovaikutusta. Kolme keskeisintä jäsennystä keskustelunanalyysissä ovat sekvenssijäsennys, vuoronvaihtojäsennys sekä korjausjäsennys. (Ks. esim. Tainio 2007: 31–50.)

³ Olen hyödyntänyt tässä luvussa pro gradu -tutkielmani metodilukua (ks. Kuusisto 2016: 9–11).

Analysoin aineistoa keskusteluanalyttisin metodein kvalitatiivisesti tarkastellen omistuseläuseen esiintymistä vuorovaikutuksessa. Keskusteluanalyysin perinteen mukaisesti tarkastelen puhujien vuoroja keskustelijoiden välisen vuorovaikutuksen perusteella eli en tee tulkintoja vuorovaikutuksesta tai puhujien vuorojen sisällöstä, vaan pyrin ensisijaisesti tarkastelemaan sitä, miten keskustelun osanottajat reagoivat vuorovaikutukseen (Hakulinen 1997: 14–15). Keskusteluanalyysissa merkittävää onkin konteksti: edeltävät tapahtumat vaikuttavat seuraavaksi tapahtuviin, jotka vaikuttavat näiden jälkeen tuleviin (Hakulinen 1997: 14–15). Omassa tutkielmassani tarkastelen tätä persoonapronominien näkökulmasta havainnoiden esimerkiksi, mitä persoonamuotoja oppilas käyttää vastatessaan opettajan kysymykseen, jossa opettaja on käyttänyt yksikön ensimmäistä persoonaa.

Yksinkertainen esimerkki edeltävien vuorojen vaikutuksesta tuleviin ovat vierusparit, joita ovat esimerkiksi tervehtiminen ja vastatervehdys sekä kysyminen ja kysymykseen vastaaminen (ks. esim. Schegloff & Sacks 1973: 295–196, Raevaara 1998 [1995]: 75–77). Vierusparit ovat peräkkäisiä eri puhujien esittämiä vuoroja, joissa edeltävä vuoro eli etujäsen määrittää jollain tavalla seuraavaa eli jälkijäsentä (ks. esim. Schegloff & Sacks 1973: 295–196, Raevaara 1998 [1995]: 75–77). Vierusparit ovat perussekvenssejä ja tärkeimpiä rakenteellisia yksiköitä keskusteluanalyysissa (ks. esim. Schegloff & Sacks 1973, Tainio 2007a: 40–46). Luokkahuonevuorovaikutusta tutkittaessa keskeisimmäksi jäsenyykseksi voi katsoa opetus-
syklin (ks. esim. Tainio 2007a: 40). Opetussykli sopii pedagogisen ohjailevan vuorovaikutuksen tutkimiseen. Käsittelen opetussykliä hieman tarkemmin luvussa 4.2.

4 Teoreettinen tausta: persoona suomen kielessä, luokkahuonevuorovaikutus, opettajan asema ja puhe luokkahuoneessa

Olen jakanut teorialuvun kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa esittelen lyhyesti suomen kielen persoonapronomineja ja verbien persoonamuotoja. Tämän jälkeen keskityn tarkastelemaan luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusta ja lopuksi käsitelen opettajan puhetta ja asemaa luokkahuoneessa.

4.1 Persoona suomen kielessä

Tutkielmassani keskityn tarkastelemaan sekä persoonapronomineja että persoonapäätteisiä verbimuotoja. Persoona näkyy suomen kielessä persoonapronomineissa, verbin persoonapäätteissä sekä possessiivisuffikseissa (VISK § 717, § 106, § 95). Persoona lajittelee puhetilanteen referentiaaliset NP:t kolmeen ryhmään: kuulijaan, puhujaan ja muihin. Perusmerkitykseltään puhujaan viittavia persoonia ovat yksikön ja monikon ensimmäinen persoona, kuulijaan viittavia yksikön ja monikon toinen ja muihin viittaavia ovat yksikön ja monikon kolmas. Yksipersonainen passiivikin on osa persoonajärjestelmää. (VISK § 106).

Persoonat eivät kuitenkaan aina viittaa puheaktipersooniin, vaan ne saavat myös muunlaisia funktioita. Esimerkkejä näistä erikoistapauksista, joissa persoonilla viitataan muihin kuin suoraan puheaktipersooniin, ovat nollapersoona (*”Täällä on kuuma”*) ja yksikön toisen persoonan yleistävä käyttö (*”Kun sä ajat formulaa, sä et ajattele mitään muuta”*), joka on tyypillistä erityisesti puhutussa kielessä. (VISK § 106, § 1365, Seppänen 2000, Ojajarvi 2000: 19–22).

4.2 Luokkahuonevuorovaikutus ja opetussykli⁴

Tässä alaluvussa esittelen luokkahuonevuorovaikutusta ja sen tarkastelua keskusteluanalyttisestä näkökulmasta. Luokkahuonevuorovaikutus on hyvin moninaista, mutta keskityn tässä luvussa erityisesti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja opetussyklirakenteisiin, koska tutkielmani käsittelee opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Keskusteluanalyttinen metodi on tutkielmani

⁴ Olen hyödyntänyt tässä luvussa pro gradu -tutkielmani luokkahuonevuorovaikutusta ja opetussykliä käsittelevää teorialukua (ks. Kuusisto 2016: 18–22).

kannalta relevantti, koska sen avulla voi tarkastella kielenrakenteita vuorovaikutuksessa. Käsittelen keskusteluanalyysia tarkemmin metodiluvussa (ks. luku 3).

Luokkahuonevuorovaikutus eroaa arkivuorovaikutuksesta siten, että se on institutionaalista. Institutionaalisuus tulee luokkahuonevuorovaikutuksessa esiin siinä, että tilanteella on tietty päämäärä eli oppiminen ja opettaminen sekä siinä, että osallistujien roolit ovat hierarkkiset (Lehtimaja 2012: 175, Ruuskanen 2007: 92). Selkein ja tämän tutkielman kannalta keskeisin on oppilaan ja opettajan välinen hierarkia. Luokkahuonevuorovaikutuksen hierarkkisuus ja keinotekoisuus näkyvät vuorovaikutuksessa esimerkiksi opettajan kysymyksissä, jotka eivät useimmiten ole aitoja kysymyksiä, koska opettaja tietää vastaukset ja arvioi oppilaiden vastauksia (Tainio 2007a: 40–41).

Luvun 5.2 esimerkeissä käsittelen opetussyklitilanteita. Opetussykli on keskusteluanalyttisesta näkökulmasta luokkahuonevuorovaikutuksen keskeisin jäsenyys (Mehan 1979, Tainio 2007a: 40). Se sopii pedagogisen ohjailevan vuorovaikutuksen tutkimiseen. Opetussykli on kolmiosainen rakenne, joka muodostuu yksinkertaisimmillaan ja prototyypisimmillään opettajan kysymyksestä, oppilaan vastauksesta ja opettajan palautevuorosta (Mehan 1979, Tainio 2007a: 40–41). Kuitenkaan opetussykli ei ole rakenteena jäykkä ja sen kolme osaa voivat saada myös laajennuksia. Tällaisia laajennuksia ovat esimerkiksi opettajan esittämät tarkennukset ja vihjeet, mikäli oppilaat eivät osaa, uskalla tai halua jostain syystä vastata kysymykseen (Ruuskanen 2007: 99–113). Vaikka opetussykli liittyy usein ohjailevaan opettajajohtoiseen luokkahuonevuorovaikutukseen, esimerkiksi päiväkodissa institutionaalisissa tilanteissa opetussyklin kaltaisten rakenteiden on havaittu toistuvan myös opetuskeskustelun ulkopuolella (Taivassalo 2016: 51–55).

4.3 Opettajan asema ja puhe luokkahuoneessa

Tässä luvussa esittelen opettajan asemaa ja puhetta luokkahuoneessa. Keskityn myös toisen kielen opetuksen erityispiirteeseen eli siihen, että opetuksessa kieli on sekä oppimisen kohde että väline. Valmistavassa luokassa, kuten muussakin toisen kielen opetuksessa, opetus tapahtuu yksikielisesti kielellä, jonka L2-puhujia oppijat

ovat⁵. Opettaja puolestaan on L1-puhuja, tai hänen kielitaitonsa on L1-puhujien tasolla. Muille kuin äidinkielisille puhuessaan L1-puhujat voivat modifioida puhettaan helpommin ymmärrettäväksi. Tätä ilmiötä on kutsuttu nimellä *foreigner talk* (ks. esim. Long 1981: 259).

L2-puhujille suunnattu puhe voi epäilemättä vaikuttaa myös S2-opettajan puheeseen, mutta siihen vaikuttaa myös esimerkiksi hänen asemansa opettajana. Joskus opettajan puheesta luokkahuoneessa puhutaankin termillä *teacher talk* (ks. esim. Lazaraton 2004: 50–51). Termi *teacher talk* ei aina käänny suomeksi termiksi *opettajapuhe*, jolla viitataan usein hieman erilaiseen ilmiöön, joskin sekin on opettajan omasta positiostaan tuottamaa puhetta. Kuitenkin opettajapuheella viitataan usein myös erityisesti luokkahuoneympäristön ulkopuolella, mutta opettajan ammatillisesta positiosta tuotettuun puheeseen (ks. esim. Harikkala & Tapio 2012). Erityisesti luokkahuonevuorovaikutuksen ollessa huomion kohteena lieneekin parempi tarkastella opettajan puhetta termin *opetuspuhe* avulla (ks. esim. Ventä 2008).

Opettajan institutionaalinen rooli siis vaikuttaa hänen puheeseensa. Tämä vaikuttaa opettajan ja oppilaan rooleihin esimerkiksi siten, että opettaja on tavallisesti aloitteentekijä luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Tällöin opettaja on usein kysyjä jättäen oppilaan vastaajan rooliin. (Keravuori 1988: 36–37).

Oppimisympäristön institutionaalisuus on myös yksi vieraan ja toisen kielen opetuksen haasteista, koska se vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun, ja siten vaikeuttaa luonnollisen arkivuorovaikutuksen ja kielen oppimista. Ehkä tämän vuoksi vieraan ja toisen kielen opetuksessa yläkouluissa, lukioissa ja aikuisopetuksessa hyödynnetään usein erilaisia keinotekoisia keskustelumenetelmiä (ks. esim. Bolitho 2006: 1–2). Tämä on havaittavissa myös erilaisissa suosituissa erityisesti aikuisopijoille suunnatuissa suomi toisena kielenä -oppikirjoissa (ks. esim. Gehring & Heinzmann 2014 [2010]).

On tärkeää huomata, että vaikka luokkahuonevuorovaikutus on institutionaalista, institutionaalisuuden aste vaihtelee (Lehtimaja 2007: 143–144). Usein vaikuttaakin siltä, että opettajan tehtävä ei olekaan olla kiinnostunut siitä, mitä oppijat

⁵ Viitataan toisen ja vieraan kielen tutkimukseen ja puhujiin englanninkielisellä lyhenteellä L2 ja äidinkielisiin puhujiin lyhenteellä L1.

todella kertovat, vaan enemmänkin korjata heidän kielioppiaan ja sanastoaan. Tätä on pidetty huonona opetuksen kannalta (Bolitho 2006: 2–3). Toisaalta kuitenkin suoraa ja nopeaa virheiden korjausta pidetään toisinaan oppimista edistävänä vuorovaikutuksena, joskin tällöinkin keskeyttäminen saattaa olla oppimista hidastavaa (Cancino 2015: 118).

5 Persoonamuodot

Käsittelen seuraavissa alaluvuissa opettajan ja oppilaiden tuottamia persoonapronomineja sekä verbien persoonamuotoja. Ensimmäisessä alaluvussa (5.1) tarkastelen kvantitatiivisesti erityisesti opettajan tuottamien persoonapronominien ja verbien persoonamuotojen jakaamaa. Vertailen opettajan tuottamien persoonien jakaamaa myös hieman oppilaiden tuottamiin persooniin.

Toisessa alaluvussa (5.2) tarkastelen keskustelunanalyttisesti opettajan ja oppilaiden välisiä kysymys-vastaussekvenssejä, joista muodostuu kolmijäseninen opetussyklirakenne. Näiden tarkastelussa keskityn opettajan ja oppilaiden tuottamien persoonamuotojen vertailuun sekä vuorovaikutuksen havainnointiin.

5.1 Kvantitatiivinen kartoitus persoonamuodoista opettajan ja oppilaiden puheessa

Tässä luvussa esittelen lyhyen kvantitatiivisen kartoituksen erityisesti opettajan, mutta myös oppilaiden käyttämistä persoonamuodoista keskittyen erityisesti luokahuoneen keskeisimpiin puheaktipersonoihin eli yksikön ensimmäiseen ja toiseen persoonaan. Käytännössä luokahuonevuorovaikutuksen erityispiirteet ja opettajan ja oppilaiden toisistaan eroavat roolit näkyvät aineistossani myös persoonapronominien jakaumassa. Tämä kytkeytyy myös sekvenssijäsennykseen ja vuorotteluun: opettaja käyttää tavallisimmin yksikön toista persoonaa kysyessään oppilailta ja oppilaat vastaavat käyttäen yksikön ensimmäistä persoona. Opettajan käyttämiä persoonamuotoja ei ole tutkittu kovin paljon. Kuitenkin opettajan käyttämien *minä*-pronominin variantteja on tarkasteltu pro gradu -tutkielmassa (Ahtosalo 2012).

Aineistossani kaikista persoonapronomineista ja verbin persoonataivutusmuodoista yksikön ensimmäinen persoona on oppilaiden puheessa ylivoimaisesti yleisin ja opettajan puheessa puolestaan ylivoimaisesti yleisin on yksikön toinen persoona. Alla on lyhyt kuvaus *minä*- ja *sinä*-persoonapronominien nominatiivimuotojen eroista opettajan ja oppilaiden puheessa.

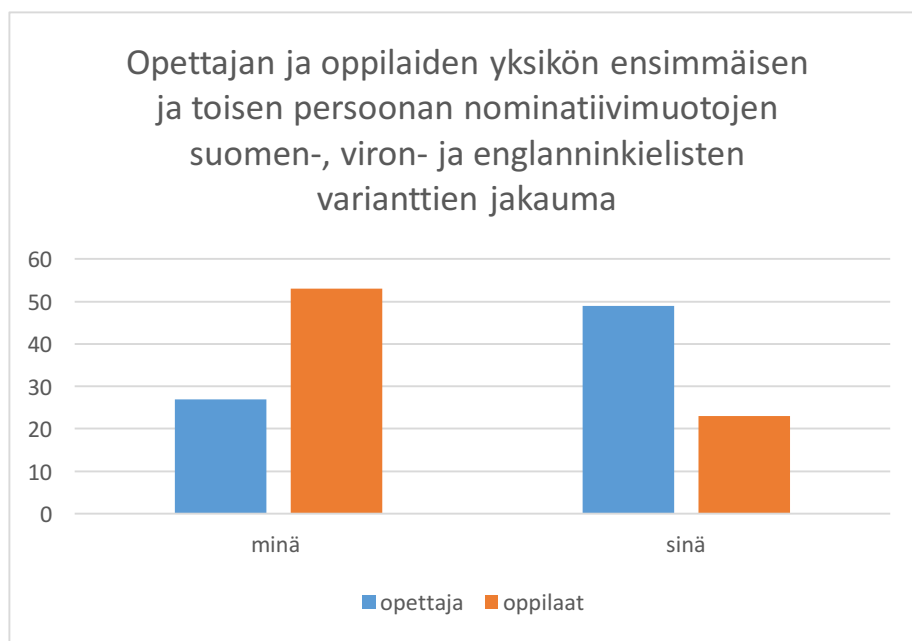
Taulukko 2. *Minä* variantteineen 19.1.

| | <i>minä</i> | <i>mina</i> | <i>mä</i> | <i>ma</i> | <i>I</i> | Yht. |
|-----------------|-------------|-------------|-----------|-----------|----------|-------------|
| Opettaja | 2 | - | 25 | - | - | 27 |
| Oppilaat | 8 | 8 | 5 | 25 | 7 | 53 |

Taulukko 3. *Sinä* variantteineen 19.1.

| | <i>sinä</i> | <i>sina</i> | <i>sä</i> | <i>sa</i> | <i>you</i> | Yht. |
|-----------------|-------------|-------------|-----------|-----------|------------|-------------|
| Opettaja | 12 | - | 37 | - | - | 49 |
| Oppilaat | - | 8 | - | 5 | 10 | 23 |

Diagrammi 3. Yhteenveto opettajan ja oppilaiden tuottamien *minä*- ja *sinä*-pronominien nominatiivimuotojen jakaumasta 19.1.



Taulukot 2 ja 3 sekä diagrammi 3 osoittavat selvästi, että opettajalla yksikön toisen persoonapronominin variantit ovat tyypillisempiä kuin yksikön ensimmäisen persoonapronomini variantit ja oppilailla tilanne on päinvastainen. Olen valinnut taulukoihin 2 ja 3 ääntämysasultaan sekä suomenkieliset että vironkieliset variantit,

koska käytännössä niiden erottaminen toisistaan on hankalaa. Lisäksi esitän taulukossa myös englanninkieliset muodot, koska englannista muodostuu luokassa erityisesti oppilaiden keskinäisen puheen, mutta jokseenkin myös opettajalle esitetyn puheen lingua franca (ks. Ahlholm 2015, Kuusisto 2016).

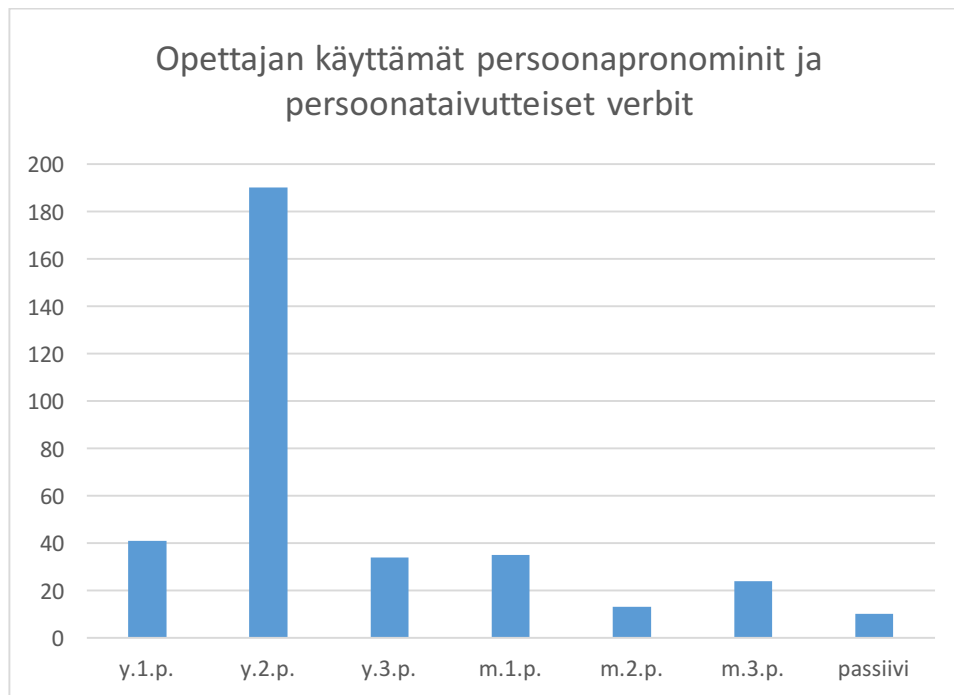
Luokassa oppilaat puhuvat myös muita kieliä, erityisesti venäjää. En ole kuitenkaan laskenut venäjänkielisiä persoonapronomineja tähän taulukkoon, koska venäjänkieliset vuorot kuuluvat aina vain oppilaiden keskinäiseen puheeseen, johon tavallisesti osallistuvat vain luokan kaksi venäjänkielistä oppilasta, vaikka venäjää osaa heidän lisäksi myös yksi vironkielinen oppilas. Vironkielisiä vuoroja puolestaan on tässä usein paitsi hyvin vaikeaa, myös turhaa erottaa suomenkielisistä vuoroista, koska suomen- ja vironkieliset persoonapronominit muistuttavat toisiaan niin paljon, etteivät ne rajaa kuulijakuntaa yhtä paljon kuin venäjänkieliset persoonapronominit. Toisin sanoen kaikki kyseiset suomenkieliset persoonapronominit ymmärtävät henkilöt ymmärtävät myös kyseiset vironkieliset persoonapronominit.

Persoonapronominien lukumäärän lisäksi mielenkiintoisia ovat lukumäärät yleisestikin. Opettajan kaikkien *minä*- ja *sinä*-muotojen yhteenlaskettu lukumäärä on 76, kuten on myös kaikkien oppilaiden kyseisten vuorojen yhteenlaskettu määrä (ks. taulukot 2 ja 3). Oppitunnilla on yhteensä 6 oppilasta, joista kaksi tosin on poissa osan oppitunnista kouluterveydenhoitajakäynnin vuoksi ja yksi tulee oppitunnille myöhässä. Mikäli persoonapronominien ja persoonamuotoisten verbien lukumäärä on suhteessa puheenvuorojen määrään, yhden oppilaan puheenvuorojen lukumäärä on vähäinen opettajan puheenvuorojen lukumäärään verrattuna. Tämä luonnollisesti vaatisi puheenvuorojen lukumäärien ja pituuksien tarkempaa tarkastelua. Taulukoita 2 ja 3 tarkasteltaessa on selvää, että opettaja tuottaa enemmän persoonailmaisuja kuin yksittäiset oppilaat.

Oppilaiden osallistuminen oppitunneilla on merkittävää, koska osallistuminen ja kieliyhteisön jäseneksi pääseminen on osa kielenoppimista (ks. esim. Appel 2010: 206–208). Osallistuminen ja kieliyhteisön jäsenenä oleminen ovat yhtä aikaa sekä kielenoppimisen tavoite että oppimisympäristö (Suni 2008: 193). Kielenoppimisen kannalta se, että opettajalla on enemmän vuoroja kuin oppilailla, ei vaikuta parhaalta mahdolliselta asetelmalta, joskin se lienee luokkahuoneissa hyvin tavalinen asetelma.

Seuraavassa diagrammissa esittelen opettajan tuottamia persoonapronominia sekä persoonapäätteisiä verbejä. Taulukkoon on koottu persoonapronominin taivutusmuotoineen sekä verbien persoonapäätteiset muodot.

Diagrammi 4. Opettajan käyttämät persoonaviitteiset persoonamuodot oppitunnilla 19.1.



Yllä oleva diagrammi 4 osoittaa, että yksikön toinen persoona on selvästi tyypillisin opettajan käyttämistä persoonaviitteisistä muodoista. En ole sisällyttänyt diagrammiin 4 kolmannen persoonan verbejä, jotka eivät olleet persoonaviitteisiä (esim. *kirjassa on harjoitus* -lauseen verbi). Mikäli olisin lisännyt diagrammiin 4 myös ne yksikön kolmannen persoonan verbimuodot, jotka eivät viittaa persoonaan, yksikön kolmatta persoonaa olisi esiintynyt toiseksi eniten. Näiden muotojen mukaan lukeminen ei kuitenkaan ollut käsillä olevan tutkielman kannalta merkittävää.

5.2 Persoonamuotojen tarkastelu opetussyklirakenteissa

Tässä alaluvussa tarkastelen opettajan ja oppilaiden tuottamia persoonamuotoja vuorovaikutustilanteissa. Näkökulmani on keskusteluanalyttinen ja olen valinnut esimerkkitalanteita, joista muodostuu kolmijäseninen opetussyklirakenne. Esimerk-

kien avulla havainnollistan opettajajohtoisen luokkahuonevuorovaikutuksen tapauksia, joissa opettaja käyttää yksikön toista persoonaa ja oppilaat eivät joko käytä persoonamuotoja laisinkaan, tai heidän käyttämäkseen persoonamuodoksi valikoituu yksikön ensimmäinen persoona.

Olen valinnut tarkasteluun esimerkkejä, joissa opettaja liittyy kysymyksensä jotenkin oppilaan omaan kokemuspiiriin. Kysymykset eivät siis siten ole aivan perinteisiä opettajan ”epäaitoja” kysymyksiä, joihin opettaja tietää vastauksen. Kuitenkin nämäkin rakenteet ovat siinä mielessä perinteisiä ja luokkahuonevuorovaikutukselle ominaisia, että ne muodostavat opetussyklirakenteen, eli opettaja tekee aloitteen kysymällä oppilaalta, minkä jälkeen oppilas vastaa, minkä jälkeen opettaja arvioi vuoron. Koska opettaja arvioi oppilaiden vuorot palautteessaan, voi ajatella, että hän myös näissä esimerkeissä tietää kielen opetuksen kannalta oikean vastauksen. Tarkemmin sanottuna opettaja siis voi arvioida (ja esimerkeissä myös arvioi) vastauksen kielellistä oikeutta sekä sen sopivuutta kysymykseen ja muuhun kontekstiin. (ks. esim. Tainio 2007a: 40–42.)

Käsittelen esimerkkejä huomioiden luokkahuonetilanteen puheen institutionaalisuuden. Jo opetussyklirakenteen toistuminen todistaa, että tilanne on institutionaalinen ja opettajan ja oppilaan roolien välinen hierarkia on selvästi näkyvissä vuorovaikutuksessa. (ks. esim. Tainio 2007a: 40–42.)

Esittelen tapauksia, joissa opettaja kysyy oppilailta käyttäen yksikön toista persoonaa ja oppilaat vastaavat. Ensimmäisessä esimerkissä opettaja kysyy useamman kysymyksen samalta oppilaalta käyttäen jokaisessa *sinä*-persoonapronominia tai sen mukaan persoonataivutettua verbiä. Oppilas selviää tilanteesta lyhyillä vastauksilla käyttämättä persoonamuotoja.

Esimerkki 1 00:07:55.750–00:08:13.192

- | | | |
|---|-------------|---|
| 1 | Suvi-ope | okei MUT RADIMIR? (.) kuinka monennessa |
| 2 | | kerroksessa sinä [asut. (.)] ensimmäinen toinen, |
| 3 | Radimir opp | [hm,] |
| 4 | Radimir opp | kolmas. |
| 5 | Suvi-ope | kolmas kerros (.) onko sinun talossa hissi? |
| 6 | Radimir opp | joo. |
| 7 | Suvi-ope | vai meethkö kä- kävellen ylös, |
| 8 | Radimir opp | ö:: [pieni] hissa. |
| 9 | Suvi-ope | [vai hissin-] |

- 10 Suvi-ope **pieni hissi?**
11 Radimir opp jaa,

Esimerkissä 1 opettaja kysyy Radimirilta asioita hänen kotitalostaan. Esimerkin 1 alussa opettaja kysyy Radimirilta, missä kerroksessa tämä asuu. Kysymyksessään opettaja viittaa Radimiriin yksikön 2. persoonalla (*sinä asut* r. 1). Tämä on opetusyklin ensimmäinen vuoro. Kun Radimir ei heti vastaa, vaan hymähtää, opettaja ilmeisesti tulkitsee Radimirin hymähdyksen kysyväksi epäröintiään teeksi, koska hän antaa tälle vaihtoehtoja (*ensimmäinen toinen* r. 2) helpottaakseen vastaamista. Kun opettaja on helpottanut vastausta, Radimir vastaa. Radimirin on mahdollista vastata opettajalle vain yhdellä sanalla ja näin hän tekeekin tuottaen samalla opetusyklarakenteen toisen jäsenen (*kolmas* r. 4). Opettaja toistaa Radimirin tuottaman järjestysluvun ja tarkentaa sitä lisäten siihen sanan *kerros* (r. 5). Tämä vuoro on opetusyklarakenteen palautevuoro. (Tainio 2007a: 40–41)

Tämän jälkeen opettaja jatkaa aloittaen uuden opetusyklarakenteen kysymällä, onko Radimirin talossa hissi. Radimir vastaa opettajalle myöntävästi (*joo* r. 6), mutta opettaja ei mahdollisesti joko kuule Radimirin kysymystä tai ehtii muusta syystä jatkaa kyselyään Radimirin vastauksesta huolimatta (*vai meetkö kävellen ylös?* r. 7). Opettaja käyttää toisessakin kysymyksessään yksikön toista persoonaa. Tähän Radimir vastaa lyhyesti tuottaen ensin epäröintiään (*öö pieni hissa* r. 8), vaikka opettajan kysymykseen voisi odottaa toisenlaistakin, verbin sisältämää vastausta. Opettaja jatkaa kysymystään (*vai hissin-* r.9) ja kuultuaan Radimirin vastauksen hän toistaa Radimirin tuottaman lausuman korjaten Radimirin ääntämystä. Toiston voi tässä jälleen tulkita hyväksyväksi opetusyklin palautevuoroksi (Ruuskanen 2007: 98, Kurhila 2000: 175–176). Opettajan toistossa on nouseva intonaatio, mikä saattaa viitata siihen, että oppilaan tulee jatkaa tai että opettaja aikoo esittää vielä jatkokysymyksen, vaikka oppilaan vastaus on hyväksyttävä (ks. esim. Männistö 2002: 61–68, Kleemola 2007: 78–79). Radimir tulkitsee, että opettaja odottaa vielä jotain, koska opettajan vuoron jälkeen hän kuittaa opettajan vastauksen myöntävästi (*jaa* r. 11). (Tainio 2007a: 40–41)

Kahdessa opetusyklin palautevuorossa opettaja toistaa Radimirin tuottaman lausuman tarkentaen lausumaa tai korjaten ääntämystä (Radimir: *kolmas* r. 4, opettaja: *kolmas kerros* ja r. 5, Radimir: *pieni hissa* r. 8, opettaja: *pieni hissi* r. 10).

Kuten esimerkkinä osoittaa, toistolla opettaja voikin mahdollisesti korjata oppilasta tai tämän ääntämystä, ja tällainen onkin hyvin tyypillistä S2-oppitunneilla. Korjatessaan oppilasta opettaja voi toistaa oppilaan sanoman sitä hieman modifioiden ja upottaen toistoonsa pienen korjauksen. Tällöin korjaus pysyy hienovaraisena, eikä tyrmää oppilaan vastausta vääränä. (Kuruhila 2000: 175–176.)

Yksinkertaisimmillaan opetusyksi koostuu kolmesta vuorosta, mutta se voi saada myös laajentumia, jollaisia voivat olla esimerkiksi opettajan esittämät lisäykset tai uudelleenmuotoilut, joilla hän pyrkii helpottamaan vastaamista (Ruuskanen 2007: 99–113). Myös esimerkissä 1 opettaja helpottaa vastaamista esimerkeillä (*ensimmäinen, toinen* r. 2), jotka hän esittää nominatiivissa, vaikka vastauksessa ne voisivat paremminkin olla inessiivissä (*ensimmäisessä, toisessa*). Radimir vastaa opettajalle sanoen järjestysluvun nominatiivimuodossaan (*kolmas* r. 4).

Etujäsen ja jälkijäsen vaikuttavat toisiinsa esimerkiksi kysymys-vastausparien kohdalla siten, että kysymys eli etujäsen vaikuttaa siihen, millainen on odotettu vastaus eli jälkijäsen (VISK §1197). Tämä näkyy esimerkiksi kieliopillisissa rakenteissa. Luokkahuonevuorovaikutuksessa opettaja on tavallisimmin se, joka aloittaa sekvenssit ja on myös tavallisempaa, että opettaja kysyy oppilaalta kuin toisinpäin. Tämän vuoksi opettajalla on myös valtaa vaikuttaa siihen, millainen puhe ja millaiset rakenteet ovat oppilaiden puheessa mahdollisia. Esimerkiksi opettaja voi esittää kysymyksensä siten, että oppilailla on mahdollisuus vastata vain yhdellä sanalla tai opettaja voi toisaalta muotoilla kysymyksensä siten, että oppilailta odotetaan pitempää vastausta. Esimerkissä ensimmäinen opettajan esittämä kysymys (*kuinka monennessa kerroksessa sä asut?* r. 4) on hakukysymys (VISK § 1682). Hakukysymykseen oppilas voi vastata, ja vastaakin (r. 5), lyhyesti, mutta pelkkä myöntävä tai kieltävä vastaus (*joo* tai *ei*) ei riitä vastaukseksi (VISK § 1682). Toinen kysymys on verbikysymys, joka sisältää olla-verbin ja mahdollistaa myöntävän vastauksen pelkällä partikkelilla, jollaisella Radimir vastaakin (opettaja: *onko sinun talossa hissi?* r. 5 Radimir: *joo* r. 6) (VISK § 1698, § 1680).

Myös seuraavassa esimerkissä oppilaiden vastaukseksi riittää lyhyt vastaus. Esimerkissä on kyse tilanteesta, jossa opettaja kysyy samaa kysymystä eri oppilailta ja oppilaat vastaavat. Osa oppilaista kuitenkin vastaa laajemmin, kuin mitä kysymys vaatii. Kyseessä on opetusyklarakenne.

- 1 Suvi-ope nonii ja sit mennää järjestyksessä ja avataan ääntä ja
2 sanotaan (.) oikeat vastaukset Radimir,
3 Suvi-ope eli tämä:: (.) rakennus on kerrostalo?
4 Radimir opp jaa,
5 Radimir opp joo,
6 Suvi-ope **Radimir asutko sinä kerrostalossa.**
7 Suvi-ope **sinä.**
8 Radimir opp joo,
9 Suvi-ope joo?
10 Suvi-ope **Eetu asutko sinä kerrostalossa?**
11 Eetu opp joo,
12 Suvi-ope **entäs Eimar,**
13 Eimar opp en rivitalossa,
14 Suvi-ope **ai sinä? asut rivitalossa?**
15 Eimar opp a- alas noh.
16 Suvi-ope joo?
17 Eimar opp Eetu sina asu- asud ka rivitalossa ju sina asud ka ju.
18 Eetu opp ei ole ju mul on kolm-
19 Eimar opp ALL oled ju.
20 Eetu opp aa jaa jajaa. (0.8) aga ikkagi.
21 Suvi-ope **sinäki asut ri-?**
22 Eetu opp mi- mi- mi- mi- minu kotil on kaksi kerrosta.
23 Suvi-ope RIVI? YKSI KERROS,
24 Suvi-ope aa? no sit se on? (.) voi se olla silti rivitalo.
25 Suvi-ope **onks sunki kotona vaan yks vai kaks kerrost.**
26 Eimar opp mm, (.) nelja või viisi.
27 Suvi-ope sillon se ois kerrostalo. (.) PIEni kerrostalo.
28 Paulo Angelo opp ope.
29 Paulo Angelo opp opettaja.
30 Eetu ope hee, (.) wait, (.) I know.
31 Suvi-ope joo?
32 Paulo Angelo opp (--)
33 Eimar opp (---) (mina elan ka rivitalos.)
34 Suvi-ope noni hyvä.
35 Eetu opp heheh ((nauraen))

Esimerkki on kohdasta, jossa tarkastetaan kotitehtävää, joka käsittelee asun-
tosanastoa. Esimerkkikohdassa on vuorossa sana *kerrostalo*. Opettaja esittelee op-
pilaille ensin, mikä on kerrostalo (*eli tämä rakennus on kerrostalo* r. 3). Sitten hän
kysyy oppilailta vuorotellen, asuvatko he kerrostalossa (r. 6, 10, 12, 14). Kysymällä
lisätietoja ja tuomalla sanan oppilaiden omaan kokemuspiiriin opettaja voi yrittää
testata, ovatko oppilaat ymmärtäneet, mitä kerrostalo tarkoittaa. Sanan toistuminen
auttaa oppilaita muistamaan sanan. Kun paljastuu, ettei *kerrostalo*-sanankin merkitys
olekaan ollut aivan selvä kaikille oppilaille, opettaja myös selittää sanaa (r. 24–25,
27).

Opettaja aloittaa opetussyklirakenteen esittäen ensin kysymyksen Radimi-
rille, jonka opettaja yksilöi nimeten ja käyttäen yksikön toista persoonaa (*Radimir,
asutko sinä kerrostalossa?* r. 6). Kun Radimir ei heti vastaa, opettaja toistaa tauon
jälkeen uudelleen persoonapronominin (*sinä* r. 7). Opettajan esittämä kysymys on
verbikysymys, johon sopivia minimivastauksia ovat kysymyksen verbi yksikön en-
simmäisessä persoonassa (*asun* tai *en asu*), myöntävä partikkeli (*joo, kyllä*) tai kiel-
tosana (*en*) (VISK § 1680). Radimir tuottaakin opetussyklin toisessa vuorossa mi-
nimivastauksen (*joo* r. 8). Opettaja toistaa palautevuorossaan oppilaan vastauksen
nousevalla intonaatiolla (r. 9).

Tämän jälkeen opettaja hän kysyy saman kysymyksen toiselta oppilaalta
käyttäen jälleen yksikön toisen persoonanverbimuotoa ja persoonapronominia
sekä nimeten oppilaan (*Eetu, asutko sinä kerrostalossa?* r. 10). Eetu vastaa sa-
malla tavalla kuin Radimir (*joo* r. 11). Jonka jälkeen opettaja seuraavan oppilaan
puoleen. Tällä kertaa opettaja ei enää toista kysymystä, vaan tuottaa kysyvän lau-
sumapartikkelin ja nimeää oppilaan (*Entäs Eimar?* r. 12) (VISK § 801). Se, että
opettaja nimeää oppilaan osoittaakseen puhujan, on luokkahuonevuorovaikutuk-
sessa tyypillistä (Keravuori 1988: 55). Tavallisinta on, että opettaja nimeää oppi-
laan vasta kysymyksen jälkeen, mutta tilanteessa, jossa opettaja kysyy samaa ky-
symystä useammalta oppilaalta, opettaja voi sanoa oppilaan nimen ennen kysy-
mistä kiinnittääkseen oppilaan huomion (Keravuori 1988: 55).

Eimar vastaa negatiivisesti käyttäen yksikön ensimmäisen persoonan kielto-
muotoa, mikä on odotuksenmukaista, koska on kyse vastauksesta verbikysymyk-
seen (VISK § 1680). Kiellon lisäksi Eimar kertoo, millaisessa talossa hän asuu

(*en, rivitalossa* r. 13). Eimar ei siis vastaa pelkällä minimivastauksella, toisin kuin Radimir ja Eetu ovat tehneet aiemmin (r. 8, 11).

Siihen, onko pelkkä minimivastaus odotuksenmukainen, vaikuttaa kysymyksen muotoilu ja leksikaalinen muoto, jotka johtavat tietynlaisiin odotuksiin vastauksesta, puhujien välinen suhde ja tilanne sekä käynnissä oleva toiminta. Mikäli vastaus on kielteinen, minimivastaus ei ole tyypillinen kuin tietyissä tapauksissa. Tällaisia tapauksia ovat niin kutsutut esijaksot, joiden tarkoitus on kysyä jostain, minkä jälkeen mennään varsinaiseen asiaan (esim. ”*Onko sulla kiire?*”). Esijaksojen lisäksi kielteinen minimivastaus on tavallinen silloin, kun se ei uhkaa kysyjän kasvoja. Kuitenkin erityisesti silloin, kun kysymys on pyyntö, ei negatiivinen minimivastaus ole tyypillinen, vaan sitä seuraa perustelu. (VISK § 1202, §1204.)

Eimarin vuoron jälkeen opettaja tuottaa opetussyklin palautevuoron käyttäen jälleen *sinä*-persoonapronominia (r. 14). Tämän jälkeen Eimar alkaa korjata Eetun vastausta ja samalla paljastuu, että Eetu ei ole ymmärtänyt sanaa *kerrostalo* (r. 17–20). Puhutellessaan toista oppilasta Eimar käyttää *sinä*-pronominia (r. 17). Koska opettajan kysymys ei ollut luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillinen ”epäaito” kysymys, oppilas pystyi vastaamaan yksinkertaisesti, ilman että opettaja reagoi vastaukseen vääränä. Kun opettaja huomaa, että kaikki oppilaat eivät olekaan ehkä ymmärtäneet *kerrostalo*-sanaa oikein, hän esittää jälleen kysymyksen Eetulle käyttäen yksikön toista persoonaa (*sinäki asut ri-* r. 21). Eetu vastaa käyttäen minä-persoonaa, jonka jälkeen opettaja täydentää Eetun vastausta (r. 22–24). Tämän jälkeen vaikuttaa siltä, että oppilaista myös Eimar on ymmärtänyt *kerrostalo*-sanan väärin, vaikka voi olla, ettei hän vain ymmärrä opettajan kysymystä kerrosten määrästä (Suvi-opettaja: *onks sunki kotona vaan yks vai kaks kerrost?* r. 25, Eimar: *mm, neljä või viisi* r. 26). Esimerkin lopussa vaikuttaa siltä, Eetu ymmärtää, mikä on *kerrostalo* (r. 30). Esimerkissä Paulo Angelo yrittää saada opettajan huomion, mutta ei onnistu (r. 28–29).

Mikäli opettaja käyttää kysymystä testatakseen, ymmärtävätkö oppilaat sanan *kerrostalo*, kysymys ei onnistu kovin hyvin, koska paljastuu, että oppilaat voivat vastata opettajalle väärin opettajan luullessa, että vastaus on oikea. Kuitenkin lopputulos on siinä mielessä hyvä, että oppilaat auttavat toisiaan.

On myös tilanteita, joissa oppilas, jolle puhutaan, ei vastaa lainkaan opettajalle, vaan jää täysin ulkopuoliseksi keskustelusta. Näissä tapauksissa oppilas saattaa kuitenkin olla jopa puheen kohteena tai aiheena. Toisinaan opettaja saattaa jopa sulkea oppilaan tarkoituksellisesti keskustelun ulkopuolelle olettaessaan, ettei tämä ymmärrä kysymystä. Näin tapahtuu myös havainnoimallani oppitunnilla. Opettaja on kahdessa tapauksessa sitä mieltä, että Paulo Angelo ei osaa vastata ja selittää sen koko luokalle. Esittelen seuraavaksi nämä esimerkit.

Esimerkki 3

- | | | |
|---|----------|--|
| 1 | Suvi-ope | okei eli eh- ehkä myöhemmin selviää sitte onko Paulo |
| 2 | | Angelon koti tässä kerrostalossa vai-, mä luulen että? (1.9) |
| 3 | | se ei oo ehkä ihan- ei oo ehkä kerrostalo? (0.5) okei? (0.6) |
| 4 | | no sitte? (1.0) seuraava? |

Esimerkki 3 jatkuu esimerkin 2 tilanteesta. Esimerkissä 3 opettaja on yrittänyt kysyä Paulo Angelolta, onko tämän koti kerrostalo, mutta kun Paulo ei vastaa, opettaja vastaa kysymykseen itse (r. 2–3). Mikäli opettaja vastaa kysymykseen itse, opetusyklin voi katsoa epäonnistuneen (Kleemola 2007: 64–67). Luokkahuonevuorovaiikutuksessa vallitseekin pyrkimys tasapainoon, joka saavutetaan opetusyklaraken-teissa, kun oppilas vastaa opettajan kysymykseen sisällöltään ja muodoltaan toivotulla tavalla (Mehan 1979: 126–171, Ruuskanen 2007: 97). Kun opettaja on itse vastannut omaan kysymykseensä, hän siirtyy saman tien seuraavaan asiaan (r. 4).

Toisessa tapauksessa, jossa opettaja jättää Paulo Angelon ulkopuoliseksi keskustelusta, on osittain kyse opettajan ja koulunkäyntiavustajan (litteraatissa nimellä sijaisavustaja) välisestä dialogista eikä ainoastaan opettajan ja oppilaiden välisestä puheesta. Kyseessä on jälleen tilanne, jossa opettaja kysyy samaa kysymystä useammalta oppilaalta.

Esimerkki 4

- | | | |
|---|-------------|--|
| 1 | Suvi-ope | hehe hyvä? Eimar (.) mikä sun kodin- osoite on. ((<i>nauraen</i>)) |
| 2 | Eetu opp | Puistotie kaksikymmentäkaksi [a neljä], |
| 3 | Radimir opp | [ka:h] ((<i>kuiskaten</i>)) |
| 4 | Suvi-ope | joo? |
| 5 | Rolan opp | a:: a a:: |
| 6 | Suvi-ope | hyvä? |
| 7 | Radimir opp | посмотри какой у меня адресс, ((<i>venäjää,</i> |
| 8 | | <i>suom. katso mikä minun osoite on,</i>)) |
| 9 | Radimir opp | во- вот такая это [одна улица.] ((<i>venäjää, suom.</i> |

- 10 *tuommoi- tuommoinen on yksi katu.))*
- 11 Suvi-ope [ää Paulo Angelon?] (.) osote varmaan ei
- 12 vielä [(.)] selvene. et mä [luulen] et tää on nyt liian,
- 13 Radimir opp [wiu?]
- 14 Radimir opp [a to] ((venäjää)) ((epäselvä
merkitys))
- 15 Sijaisavustaja: (vai) vaikee hänelle.
- 16 Suvi-ope: nii?

Esimerkki on tilanteesta, jossa opettaja on ennen esimerkkitarkkelman alkua kysynyt muiltakin oppilailta näiden osoitteita. Esimerkki alkaa opetussyklin ensimmäisestä vuorosta, jossa opettaja kysyy Eimarilta tämän osoitetta käyttäen *sinä*-persoonapronominin genetiivimuotoa (*Eimar, mikä sun kodin osoite on?* r. 1). Eimar tuottaa odotuksenmukaisesti opetussyklin toisen vuoron vastaamalla opettajalle kertoen osoitteensa (r. 2), jonka jälkeen opettaja tuottaa opetussyklin viimeisen eli palautevuoron, jolla hän hyväksyy vastauksen (*joo* r. 4). Radimir puhuu venäjää Rolanille, joka ei kuitenkaan vastaa tälle. Radimir on selvästi ymmärtänyt opettajan kysymyksen (r. 7–10).

Opettaja toteaa varsinaisesti osoittamatta puhettaan kenellekään tietylle henkilölle, että yhden oppilaan osoitetta ei vielä saada selville (*ää Paulo Angelon osote ei varmaan vielä selvene* r. 11–12). Opettaja ei edes yritä kysyä asiaa oppilaalta. Kyseisessä kohdassa opettaja käyttää yksikön ensimmäistä persoonaa (*et mä luulen et tää on nyt liian* r. 12). Koulunkäyntiavustaja (esimerkissä sijaisavustaja) tarttuu opettajan tuottamaan vuoroon, joka jää hieman kesken jatkaen sen loppuun (*vaikee hänelle* r. 15). Tämän jälkeen opettaja osoittaa, että koulunkäyntiavustaja on oikeassa (r. 16). Opettajan ja koulunkäyntiavustajankin välille muodostuu kolmijäseninen rakenne, joka muistuttaa hieman opetussykliä, vaikka opettaja ei varsinaisesti esitäkään kysymystä koulunkäyntiavustajalle (Tainio 2007a: 40–41). Keskustelunaiheena ollut oppilas ei osallistu keskusteluun mitenkään, vaikka hän on tilanteessa läsnä ja ymmärtää opettajan puheesta vähintäänkin oman nimensä.

Koska opettaja epäilee, että luokkahuonetilanteessa tavoiteltavaa tasapainoa ei voida saavuttaa, koska Paulo Angelo ei opettajan olettamuksen mukaan osaa vastata, opettaja päätyy sulkemaan tämän ulos keskustelusta (Ruuskanen 2007: 97). Oppitunnin aikana opettaja saattaa myös kritisoida oppilaita vääristä vastauksista, mutta selvästi hän suhtautuu eri tasoiisiin oppilaisiin eri tavoin, koska Paulo Angelo

ei saa toruja opettajalta. Opettajan erilainen suhtautuminen Paulo Angeloon johtuu todennäköisesti siitä, että hän on aloittanut valmistavalla luokalla vasta kevätlukukauden alussa, kun taas muut oppilaat ovat opiskelleet lukukauden verran häntä pidempään, ja ovat luonnollisesti häntä edellä suomen kielen taidoissaan.

6 Lopuksi

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkielman tulokset ja jatkotutkimusaiheita. Ko-koan ensin luvussa 6.1 tutkielmani tulokset sekä esitän, miten niitä voi hyödyntää valmistavan opetuksen suunnittelussa. Luvussa 6.2 pohdin jatkotutkimusaiheita sekä esitän Long Second -aineistosta esimerkin, jonka avulla pohdin syrjintää, jota koulumaailmassa tapahtuu.

6.1 Päätelmät

Kuten luku 5.1 osoittaa, tutkielman selkein tulos on, että opettajan ja oppilaan tuot- tamat persoonamuodot eroavat toisistaan merkittävästi. Opettaja käyttää eniten yksikön toista persoonaa, kun taas vaikuttaisi siltä, että oppilaille tyypillisin on yksikön ensimmäinen persoona.

Luvun 5.2 esimerkeissä (ks. esimerkit 1, 2, 4) muodostuu opetussyklitilan- teita, joissa opettaja on luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillisesti aloitteentekijä eli kysyjä ja oppilas vastaaja, minkä jälkeen opettaja on oppilaan vastauksen ar- vioija (ks. esim. Tainio 2007a: 40–41, Keravuori 1988: 36–37). Näissä rooleissa oppilaan ja opettajan välinen hierarkia on selkeästi nähtävissä, joten voi sanoa, että tilanteissa institutionaalisuuden aste säilyy korkeana, vaikka se voikin vaihdella opetuksen aikana (Lehtimaja 2007: 143–144).

Luvun 5.2 esimerkeistä käy ilmi, että opettaja viittaa oppilaisiin tavallisesti nimellä, mutta hän käyttää myös yksikön ja monikon toista persoonaa (ks. esimerkit 1, 2 ja 4). Oppilaat puolestaan vastaavat ilman persoonailmauksia (ks. esimerkit 1, 2 ja 4) tai käyttäen yksikön ensimmäistä persoonaa (ks. esimerkki 2). Käsitlemis- säni esimerkeissä opettaja kysyy oppilaiden henkilökohtaiseen elämään liittyviä kysymyksiä, joilla kuitenkin on selkeä pedagoginen funktio, koska ne kuitenkin so- pivat teemoiltaan oppitunnin aiheeseen. Varhaiskasvatusta tarkasteltaessa on ha- vaittu, että institutionaalisuuden aste on korkeimmillaan opetuskeskustelun ja ope- tustehtävien teon aikaan ja se vähenee silloin, kun keskustelun aiheena ei ole varsi- nainen suunniteltu opetusaihe (Taivassalo 2016: 56–59). Oppilaat eivät esitä ope- täjälle samanlaisia kysymyksiä, kuin opettaja esittää heille. Silloin kun oppilaat esittävät kysymyksiä opettajalle, he eivät käytä *sinä*-persoonaa tai yksikön toisen

persoonan mukaan taivutettuja verbimuotoja. Myös se, että opettaja valitsi yhden oppilaan ulkopuolelle keskustelusta, osoittaa, että opettajalla on opetuskeskustelussa valtaa (ks. esimerkit 3 ja 4). Havaitsemani ilmiöt kytkeytyvät luokkahuoneen hierarkiaan, joka kokonaisuudessaan selittää oppilaiden ja opettajan persoonapronominien jakaumaa.

Vaikka opettajan kysymykset liittyvät oppilaiden henkilökohtaiseen elämään, vaikuttaa siltä, että tilanteessa keskeistä ei ole luonnollisen vuorovaikutuksen tavoittelu, vaan esimerkkien ja sanaston liittäminen oppilaiden omaan kokemuspäiriin ja oppilaiden osaamisen testaaminen. Usein tällaisissa tilanteissa opettaja ei olekaan kiinnostunut oppilaan vastauksen sisällöstä, vaan enemmänkin siitä, osaako tämä vastata oikein (ks. esim. Bolitho 2006: 2–3). Toisin kuin arkikeskustelussa, luokkahuoneen institutionaalisessa tilanteessa ei ole odotuksenmukaista, että oppilaat kysyisivät vastavuoroisesti esimerkiksi, millaisessa talossa opettaja asuu (vrt. esimerkki 2). Tällä tavoin opetussykli rooleineen vaikuttaa myös persoonien jakaumaan.

Luvun 5.2 esimerkissä 2 vaikuttaa siltä, että oppilailla on parempi mahdollisuus oppia ja ottaa mallia toistensa vuoroista, kuin opettajan vuoroista (ks. myös Kuusisto 2016). Tältä tilanne vaikuttaa myös persoonamuotojen kannalta. Opettaja käyttää tavallisimmin yksikön toista persoonaa osoittaessaan kysymyksiä oppilaille, mutta oppilaat eivät kuitenkaan voi käyttää yksikön toista persoonaa vastauksissaan. Oletuksena on toisinaan, että oppilaat vastaavat mahdollisesti käyttäen yksikön ensimmäistä persoonaa. Esimerkeissäni vielä tätäkin tavallisempaa on, että oppilailla on mahdollisuus vastata lyhyesti käyttämättä persoonamuotoja.

Esimerkeissäni opetussyklirakenteessa näkyvän hierarkian mukaisesti opettaja sanelee tavanomaisena vierusparin aloittajana ja pedagogisena auktoriteettina mahdolliset vastausmahdollisuudet, sekä vaikuttaa myös niiden kieliopillisiin rakenteisiin (Tainio 2007a: 40–41, Keravuori 1988: 36–37, VISK § 1680). Esimerkeissäni opettajan kysymykset ovat haku- tai vaihtoehtokysymyksiä, joihin voi vastata lyhyesti (ks. esimerkit 1 ja 2) (VISK § 1680). Erityisesti vaihtoehtokysymyksen on helppo vastata lyhyesti, koska siihen riittää joskus minimivastaukseksi pelkkä partikkeli (esim. *joo, kyllä*) tai kieltosana (VISK § 1680). Opettaja saattaa tarkoituksellisesti helpottaa vastaamista muotoilemalla kysymyksensä siten, että oppilaat voivat vastata hänelle lyhyesti. Tämä saattaa myös liittyä tunnin ajankäyttöön: opettaja haluaa kysyä eri oppilailta, jolloin yksittäiselle oppilaille jää vain

vähän aikaa vastaamiseen. Esimerkeissani opettaja käyttää yksikön toista persoonaa, mutta oppilaat eivät joko käytä mitään persoonamuotoa (vastausmahdollisuutena partikkeli, esimerkiksi *joo* tai *ei*) tai sitten he käyttävät yksikön ensimmäistä persoonaa.

Vaikka institutionaalisen tilanteen konventioiden oppiminen on varmasti tärkeää oppilaille, myös luonnollinen vuorovaikutus vertaisten kanssa edistäisi oletettavasti heidän kielitaitoaan. Tämän vuoksi voikin pohtia, onko valmistavan opetuksen järjestäminen erillisopetuksena järkevää. Toisaalta isot ryhmäkoot voisivat vähentää oppilaiden osallistumista entisestään. Esimerkkejä ja luvun 5.1 kaavioita tarkasteltaessa on myös huomionarvoista, että vaikka on kyse pienryhmästä, oppilaiden osallistuminen jää melko vähäiseksi ainakin verrattaessa heidän tuottamiensa persoonamuotojen määrää opettajan tuottamiin. Toisaalta tietysti myös opettajan tuottaman puheen seuraaminen on osa oppimista.

Opettajan ja oppilaan puhetta valmistavalla luokalla ja muussa S2-opetuksessa on tärkeää tutkia, jotta saadaan tietoa, jota voidaan soveltaa opetuksessa. Tämä tutkielma osoittaa viitteitä siitä, että opettajan ja oppilaan institutionaaliset roolit vaikuttavat heidän tuottamiinsa persoonamuotoihin. Tähän aihepiiriin ja opettajan ja oppilaan puheeseen ja niiden erilaisiin rakenteisiin perehtyminen tarkemmin ja laajemmissa aineistoissa olisi kuitenkin tärkeää luotettavien ja tarkempien tulosten saavuttamiseksi. Kuitenkin on selvää, että luokkahuoneen institutionaaliset roolit vaikuttavat osallistujien kieleen.

6.2 Jatkotutkimusaiheita

Valmistava luokka on merkittävä tutkimuskohde, koska yhä useampi oppilas tarvitsee valmistavan luokan opetusta. Suomeen muutti vuonna 2015 ennätysmäärä ihmisiä, joten myös valmistavan opetuksen oppilasmäärät kasvavat. Valmistavan opetuksen tarvetta on vaikea ennustaa, mutta Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2015) on arvioinut, että valmistavan opetuksen tarve tulee kasvamaan huomattavasti (OAJ: Kotoutumiskompassi: Valmistava opetus 2015). Konfliktien aiheuttamat globaalit muuttovirrat lisäävät suomea toisena kielenä opiskelevien määrää, mutta niiden lisäksi myös muu ihmisten liikkuvuus ja maahanmuutto, kuten työperäinen maahanmuutto, on lisääntynyt (Tilastokeskus 2014: Väestörakenne). Päätän

tutkielmani esittelemällä esimerkin, jonka avulla haluan esitellä mielenkiintoisen ja tärkeän jatkotutkimusaiheen. Esittelen Long Second -aineistosta valitsemani esimerkin, jonka avulla havainnollistan muutamia merkittäviä ongelmia, joita kohdataan yhteiskunnassamme sekä koulumaailmassa että sen ulkopuolella. (Kuusisto 2016: 1–2)

Yksi valmistavan luokan haasteista on se, että oppilaat aloittavat luokan eri vaiheissa lukuvuotta. Aineistossani Paulo Angelo aloittaa valmistavalla luokalla noin puoli vuotta muita myöhemmin. Kuten esimerkit 3 ja 4 ovat osoittaneet, Paulo Angelon on alussa osallistua oppituntien vuorovaikutukseen. Hänen on vaikea ymmärtää mitä oppitunneilla tapahtuu, ja lisäksi hänen on vaikea päästä mukaan jo puoli vuotta opiskelleiden oppilaiden ryhmään. Luokkahuonevuorovaikutuksessa on hyvin tavallista, että oppilaat muodostavat erilaisia ryhmiä, joista osa voi olla lyhytaikaisiakin (Tainio 2007a: 51). Aineistossa on tilanteita, joissa toiset oppilaat kiusaavat Paulo Angeloa, eivätkä luokkahuoneen aikuiset aina puutu näihin tilanteisiin. Tällainen tilanne on myös seuraavaksi esiteltävässä esimerkissä 5. Myöskään opettajien käytös oppitunneilla ei vähennä Paulo Angelon tilanteen problemaattisuutta. Paulo Angelon ihonväri erottaa hänet muista oppilaista ja myös koulujärjestelmän normeista, jotka tukevat valkoihoisuutta. Tämä tulee aineistossa myös eksplisiittisesti esille opettajien puheessa, kuten seuraava esimerkki 5 osoittaa.

Esimerkki 5

- | | | |
|----|-----------------|---|
| 1 | Sirpa-ope | mietitään hei [laitetaanko] ne lihakset ja sitten (---) et |
| 2 | Rolan | [(uuden,)] |
| 3 | Sirpa-ope | [väritetäänks ne (.) punaisella (---) ja sitte hh ja laitetaan] |
| 4 | Eetu | [Paulo Angelo (.) me kill you outsi::de. (0.7)if you don't stop] |
| 5 | | <i>((English))</i> |
| 6 | Sirpa-ope | valkoisella sille iho vai miten me tehhä. |
| 7 | Avustaja (sij.) | jaaha. |
| | (---) | |
| 8 | Rolan | [(-- (0.8) нахуй (Пауло Рауло).] ((venäjää, |
| 9 | | suom. (-- (0.8) vittuun (Paulo Raulo*)) |
| 10 | Rolan | так (0.6) (--)? ((Russian/unclear language)) ((suom. no niin |
| 11 | | (0.6) (--)?)) |
| 12 | Avustaja (sij.) | nii jos paitsi [eihä se nyt o, (0.6) pakko tehä valkosella |
| 13 | | sitä ihoo (siis)] |
| 14 | Radimir | [СМОТРИ, (0.7) я щас (0.6) а я щас (брошу) |
| 15 | | знаешь что,] ((Russian)) ((suom. minä nyt (0.6) ja minä |

- 16 nyt (*heitän tiedätkö mitä.*)
- 17 Avustaja (sji.) **tekee vai vähä tummemmalla sävyl [nii], [(0.7)] kukin**
- 18 **niinku oman,**
- 19 Sirpa-ope [ei.]
- 20 Radimir [no?]
- 21 Sirpa-ope nii (-) minkävärisen,
- 22 Eimar oh [YEAH.] (*English*)
- 23 Avustaja (sji.) [niin] oman mielen ja mielialansa ja [oman, (.) mikä]
- 24 tuntuu sopivan.
- 25 Eetu [press freeze.]
- 26 (*englantia*)
- 27 Rolan no (--) доиди, (*suomea/venäjää suom. no (--) tule tänne*
- 28 *asti.*)
- 29 Sirpa-ope nii:. (.) nii mut mä tarkotan sitä [että jos ne lihaksetki
- 30 tehään silloin] (0.6)
- (--)
- 31 Eetu **his [stinky fingers were (.)] were on there. (*englantia*)**
- 32 Sirpa-ope [(---) ja toisaalta ne] vaatteet ne peittää kaiken.
- (*Paulo Raulo = Paulo Angelon lempinimi)

Esimerkin 5 tilanteessa oppilaat askartelevat ihmishahmoja ja opettaja ja koulunkäyntiavustaja neuvovat heitä. Esimerkissä erityisen mielenkiintoinen on koulunkäyntiavustajan ja opettajan käymä keskustelu, johon oppilaat eivät osallistu. Esimerkissä opettaja ehdottaa, että oppilaiden askartelemien hahmojen ihot väritettäisiin valkoisella (r. 6), kun taas koulunkäyntiavustaja ehdottaa, että hahmot voi värittää myös toisella värillä (r. 12–13, 17–18). Koulunkäyntiavustaja ja opettaja käyvät tämän keskustelun ilman, että kukaan oppilaista osallistuu keskusteluun mitenkään. Kuitenkin on mahdollista, että koulunkäyntiavustaja kommentoi opettajan vuoroa askarrellujen hahmojen ihojen värittämisestä juuri Paulo Angelon takia, koska hän viittaa johonkin ”oppilaiden omaan” (*”tekee vai vähä tummemmalla sävyl nii, (.) kukin niinku oman”* r. 17–18, *niin oman mielialansa ja oman (.) mikä tuntuu sopivan.*” r. 23–24).

Huomionarvoista on, että oppilaat eivät itse osallistu opettajan ja koulunkäyntiavustajan keskusteluun mitenkään, ja että keskustelun aikana toiset oppilaat kiusaavat Paulo Angeloa (r. 8–9), eivätkä luokkahuoneen aikuiset puutu siihen mitenkään. Paulo Angelo puolestaan on itse tilanteessa aivan hiljaa. Esimerkki 5 osoittaa, että opettaja ei huomaa kaikkea, mitä luokassa tapahtuu, eikä hän myöskään aina

puutu tilanteisiin, joissa oppilaat kiusaavat toisiaan. Lisäksi erittäin huomionarvoista on, että opettaja voi syrjiä jotain oppilasta tajuamatta tai tarkoittamatta sitä.

Tulkitsen, että esimerkissä 5 on kyse valkoihoisuuden normatiivisuudesta, jota valkoihoinen opettaja ei varsinaisesti tajua toteuttavansa. Tällä tarkoitetaan sitä, että valkoihoisuus on *näkymätön*, *neutraali* tai *merkitsemätön* verrattuna muihin ihonväriin, vaikka luonnollisesti todellisuudessa se voi olla sitä vain valkoihoisille (ks. esim. Ahmed 2004). Yksi rasismien tai syrjinnän muoto on sellainen rasismi ja syrjintä, jota sellaisen, joka ei tyypillisesti joudu kyseisen rasismien tai syrjinnän kohteeksi, on vaikea tunnistaa (ks. esim. Ahmed 2004). Tällä siis voidaan tarkoittaa esimerkiksi, ettei valkoihoisen ole helppo tunnistaa ei-valkoihoisiin kohdistuvaa syrjintää, miehen ei ole helppo tunnistaa naisiin kohdistuvaa syrjintää tai nuoren ei ole helppo tunnistaa iäkkäämpiin kohdistuvaa ikäsyrjintää. Opettajien, kuten monien muidenkin, tietoisuutta tällaisista ilmiöistä tulisikin lisätä, jotta ihmiset voisivat tiedostaa itsensä ja toisten toteuttamat tiedostamattoman syrjinnän rakenteet, sekä osoittaa ne ja siten löytää keinoja taistella niitä vastaan.

Lähteet

AHLHOLM, MARIA 2015: Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa: Jyrki Kalliokoski – Karita Mård-Miettinen – Tarja Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. A-FinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/8*. s. 93–112.

AHMED, SARA 201: Declarations of Whiteness: The Non-Performativity of Anti-Racism. *Borderlands e-journal. Vol 3 no 2, 2004*.

AHTOSALO, MILJA 2012: *Minän monet muodot*. Helsinki: Helsingin yliopisto

BOLITHO, ROD 2006: *Teacher Talk and Learner Talk*. United Kingdom: Project 8 – Group Lead. <http://archive.ecml.at/mtp2/GroupLead/results/Lucru/4/Rod.pdf>

BOXER D., COHEN A. (toim.) 2004: *Studying Speaking to Inform Second Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

CANCINO, MARCO 2015: Assessing Learning Opportunities in EFL Classroom Interaction: What Can Conversation Analysis Tell Us? – *RELC Journal 2015, Vol. 46(2)* s. 115–129.

ELLIS, ROD 2010: Theoretical Pluralism in SLA: Is There a Way Forward? Teoksessa: Paul Seedhouse – Steve Walsh – Chris Jenks (toim.) *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*. s. 23–51. Newcastle: Newcastle university.

GEHRING, SONJA & SANNI HEINZMANN 2014 [2010]: *Suomen mestari 1. Suomen kielen oppikirja aikuisille*. Helsinki: Finn Lectura.

GUSTAFSSON, MIINA 2014: ”Opettaja, saaks sanoa?” – pitkittäistutkimus suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä alakoulun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

GUSTAFSSON, MIINA 2012: *Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus kahdessa eri istumajärjestyksessä S2-oppitunneilla*. Helsinki: Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos. Opettaja työnsä tutkijana -seminaari.

HARIKKALA, MARJA & PAULIINA TAPIO 2012: *Yhteiskunnan hyväksi jäseneksi. Diskurssianalyttinen tutkimus opettajapuheesta, inklusion ja lähtökohdista ja kriittisestä tietokäsityksestä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden laitos.

HENRIKSSON, A. 2014: *Oppilaiden reagoitavat epätäydellisiin vastauksiin suomi toisena kielenä -oppitunnilla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos.

HUHTAMÄKI, E. 2013: *Puheenvuorotyypit ja niiden pituudet toimivan alkeiskielitaidon taitotasolla*. Kandidaatin tutkielma. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos.

ISK = HAKULINEN, AULI – MARIA VILKUNA – RIITTA KORHONEN – VESA KOIVISTO – TARJA HEINONEN – IRJA ALHO 2005: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS.

KERAVUORI, KYLLIKKI 1988: *Ymmärrätkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssi-rooleista ja -funktioista*. Helsinki: SKS.

KLEEMOLA, SARI 2007: *Opettajan kysymykset oppitunnilla*. Tainio, Liisa (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. s. 61–89. Helsinki: Gaudeamus.

KURHILA, SALLA 2000: *Milloin natiivi korjaa ei-natiivin kielioppia keskustelussa? Virittäjä 2/2000* s. 170–187.

KUUSISTO, LAURA 2016: *Pitkittäistutkimus omistuseläin omaksumisesta alakoulun valmistavalla luokalla*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

LAZARATON, A. 2004: *Conversation analysis and the nonnative English speaking ESL teacher: a case study*. Teoksessa: Boxer D., Cohen A. (toim.) *Studying Speaking to Inform Second Language Learning* s. 49–57. Clevedon: Multilingual Matters.

LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheensuuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

LEHTIMAJA, INKERI 2007: Viittaaminen ja tehtäväjaksujen siirtymäkohdat. Teoksessa: Tainio, Liisa (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. s. 139–155. Helsinki: Gaudeamus.

LONG, MICHAEL 1981: Input, Interaction And Second Language Acquisition. – *Annals of The New York Academy of Sciences* 12/1981. s. 259–278.

Maahanmuuttoviraston oleskelulupatilastot 2015: http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/oleskelulupatilastot (katsottu 11.5.2016)

Maahanmuuttoviraston turvapaikka- ja pakolaistilastot 2015: http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/turvapaikka- ja_pakolaistilastot (katsottu 12.5.2016)

Maahanmuuttoviraston vastaanottotilastot 2015: http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/vastaanottotilastot (katsottu 11.5.2016)

MATTILA, A. 2014: ”*Kun ihminen kuolee, veri ei mene mihinkään*”. – *Konjunktiot virolaisen S2-oppijan puheessa valmistavan opetuksen lopussa*. Kandidaatin tutkielma. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos.

MEHAN, HUGH 1979: *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. London: Harvard University Press.

MÄNNISTÖ, SARI 2002: *Tietääkö kukaan? Kysymyssekvenssi opetusdiskurssissa*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

OAJ 2015: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Valmistava%20opetus> (katsottu 6.11.2016)

OPH: Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009

PUONTI, E. 2014: *Vuorovaikutus valmistavan opetuksen ryhmässä*. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos

RAEVAARA, LIISA: Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Liisa Tainio (toim.): *Keskustelunanalyysin perusteet*. s.75—92. Tampere: Vastapaino.

SEEDHOUSE, PAUL – STEVE WALSH – CHRIS JENKS (2010). *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*. Newcastle university, UK.

SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 2000: Sinä ja suomalaiset: yksikön toisen persoonan yleistävästä käytöstä. – *Kielikello* 3/2000.

SISTONEN, JENNI 2015: *Kieltoverbin oppiminen valmistavan luokan vuorovaikutuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston Suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

SULKALA, HELENA – MAIJA-LIISA HALME – HANNAKAISA HOLMI (toim.) 2008: *Tutkielmia oppijankielestä III*. Studia humaniora ouluensia 5. Oulun yliopisto.

TAINIO, LIISA 2007a: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.

TAINIO, LIISA (toim.) 2007b: *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.

TAINIO, LIISA (toim.) 1997: *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.

Tilastokeskus 2014: väestörakenne, maahanmuuttajat väestössä. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa> 11.5.2016

VENTÄ, LEENA 2008: Opetuspuheen puhekielisyys suomi toisena kielenä -opetuksessa. Teoksessa: Sulkala, Helena – Maija-Liisa Halme – Hannakaisa Holmi (toim.) 2008: *Tutkielmia oppijankielestä III* s. 135–46. Studia humaniora ouluensia 5. Oulun yliopisto.

VIINIKAINEN, T. 2013: *Koodinvaihto valmistavan luokan opetuksessa*. Aineseminaarityö Opettaja työnsä tutkijana -seminaarissa. Helsingin yliopiston Opettajakoulutuslaitos.

Liitteet

Liite 1: Long Second -hankkeen litterointimerkit

| | |
|--------|---|
| . | laskeva intonaatio |
| , | tasainen tai vähän laskeva intonaatio |
| ? | nouseva intonaatio |
| - | kesken jäänyt sana (j-) tai katkos puheen virrassa |
| :: | äänteen venytys |
| KAPITA | kovaääninen puhe tai huuto |
| kapiTA | painotus |
| (.) | mikrotauko (alle 0,5 sekuntia) |
| (1.5) | tauon pituus (sekunnin kymmenesosina) |
| .mt | maiskausäänne |
| .hh | sisäänhengitys |
| hh | uloshengitys |
| .joo | sana lausuttu sisään hengittäen |
| (--) | epäselvä sana tai jakso |
| () | puheenvuoro on epävarmasti kuultu |
| £joo£ | sana tai jakso lausuttu hymyillen (merkataan, jos erityisen huomiota herättävää) |
| j(h)oo | sana lausuttu nauraen |
| (()) | litteroijan kommentteja (ELANissa kommenttiraidalla, joka on alisteinen puheraidalle) |

LISÄKSI SEURAAVA MERKINTÄ

| | |
|---|--|
| ? | merkitsemässä glottaaliklusiilia (esim. m?m) |
|---|--|