

Itsekorjaukset kakkoskielisten aikuisten perusopetuksen matematiikan tunneilla

Kinga Bodor

Pro gradu -tutkielma

Suomen ja sen sukukielten maisteriohjelma

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Toukokuu 2021

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

BODOR, KINGA: Itsekorjaukset kakkoskielisten aikuisten perusopetuksen matematiikan tunneilla

Pro gradu -tutkielma, 58 s., 2 liites.

Suomen ja sen sukukielten maisteriohjelma

Elokuu 2021

Tutkielmassani tarkastelen itsekorjauksia kakkoskielisten aikuisten maahanmuuttajien matematiikan tunneilla. Tutkin niitä tilanteita, jolloin aikuinen opiskelija kokee puheenvuoronsa ongelmalliseksi ja pyrkii korjaamaan sitä. Tutkimuksella pyrin selvittämään, että mihin aiheeseen opiskelijoiden itsekorjaukset liittyvät, sekä minkälaisia resursseja ja mahdollisuuksia suomen kielen puhujalla on tarkentaa omaa ymmärrystään ja tulla ymmärretyksi institutionaalisissa keskustelutilanteissa. Tutkimukseni voi hyödyttää niitä ihmisiä, jotka ovat tekemisissä suomi toisena kielenä -opetuksen kanssa tai jotka ovat kiinnostuneita suomi toisena kielenä -opetuksesta.

Tutkimusaineistoni koostuu maahanmuuttajille suunnatuista matematiikan oppitunneista, jotka videoin itse keväällä 2019. Aineistoni osallistajat ovat myöhään Suomeen tulleita nuoria, jotka suorittavat aikuisille maahanmuuttajille suunnattua perusopetuksen oppimäärää. Aineistoni analysoin keskusteluanalyysin keinoin. Analyysia varten olen valinnut videomateriaalista 36 esimerkkitulannetta, joissa opiskelijat tekevät itsekorjauksia. Esimerkkitulanteita tarkastelin kolmesta eri näkökulmasta: itsekorjausten fokusten, paikkojen sekä korjausoperaatioiden näkökulmasta.

Tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan suurin osa opiskelijoiden itsekorjauksista fokusoi opetettaviin sisältöihin. Tämä voi kertoa opiskelijoiden motivaatiosta matematiikkaa kohtaan. Opiskelija saattaa palata monen vuoron takaa ongelmalliseksi jääneeseen kohtaan, ja pyrkii tulemaan ymmärretyksi. Kieliopilliseen oikeellisuuteen keskittyvien itsekorjausten määrä jää vähäiseksi. Kielelliseen korrektiuteen fokusoivat itsekorjaukset ovat suurelta osin foneettisia korjauksia (vokaalien korjaamiset) tai modaalaisia korjauksia (konditionaalirakenteen hakemiset).

Opiskelijoiden itsekorjaukset sijoittuvat ensisijaisesti ensimmäiseen vuoroon, joissa opiskelijat aloittavat yksittäisten sanojen tai ilmausten korjaamisia. Korjausjakso alkaa yleensä lausuman kesken jättämisellä tai äänteenvenytyksellä. Ensimmäisen vuoron korjausjaksot saattavat venyä kolmanteen vuoroon, kun korjausjakson alkamisessa opettaja tai toinen opiskelija ehtii ottaa oman vuoron.

Opiskelijat käyttävät eniten lisääviä korjauksia, joissa he täsmentävät omia puheitaan. Tämä korjausoperaatio on vaativa, sillä siinä sekä toistetaan edellisen lausuman osaa, että muodostetaan uutta. Opiskelijat käyttävät toiseksi eniten korvaavia korjauksia. Näissä korjauksissa korvataan yksittäisiä sanoja. Toistot esiintyvät sekä yksittäisinä korjausoperaatioina, jolloin korjaus saattaa epäonnistua, että lisäävien tai korvaavien korjauksien yhteydessä.

Tutkimus osoitti, että matematiikan oppitunti tarjoaa opiskelijoille monipuolisia mahdollisuuksia ymmärretyksi tulemisen kannalta. Opiskelijat palaavat epäröimättä puheen ongelmallisiin kohtiin, ja heillä on laaja valikoima resursseja itsekorjausten aloittamista ja loppuun saattamista varten.

Asiasanat: itsekorjaus, kakkoskielinen, keskusteluanalyysi, luokkahuonevuorovaikutus

Sisällys

1.	Johdanto.....	3
1.1.	Tutkimuksen tausta ja tavoitteet.....	3
1.2.	Aineiston keruu	5
1.3.	Tutkimuksen osallistujat	7
2.	Keskusteluanalyysi kakkoskielisissä vuorovaikutustilanteissa.....	8
2.1.	Keskusteluanalyysi	8
2.2.	Itsekorjaukset	9
2.2.1.	Itsekorjausten paikat	11
2.2.2.	Korjausoperaatiot.....	12
2.3.	Kakkoskielinen vuorovaikutus.....	14
3.	Luokkahuonevuorovaikutus.....	16
3.1.	Opiskelijakeskeinen vuorovaikutus.....	17
3.2.	Opiskelijakeskeinen vuorovaikutus matematiikka vieraalla kielellä -oppitunnilla.....	19
4.	Aineiston analyysi.....	20
4.1.	Itsekorjausten fokukset	21
4.1.1.	Opetettaviin sisältöihin fokusoivat itsekorjaukset	21
4.1.2.	Opiskelukäytänteisiin fokusoivat itsekorjaukset	23
4.1.3.	Kielelliseen oikeellisuuteen fokusoivat korjaukset.....	24
4.2.	Itsekorjausten paikat	27
4.2.1.	Ensimmäisen vuoron korjausjaksot	27
4.2.2.	Siirtymätilan korjausjaksot.....	29
4.2.3.	Kolmannen vuoron ja position korjausjaksot.....	30
4.3.	Korjausoperaatiot	34
4.3.1.	Lisäävät itsekorjaukset.....	34
4.3.2.	Korvaavat itsekorjaukset	37
4.3.3.	Nollakorjaukset ja hylkäävät korjaukset	39
4.4.	Tulosten tarkastelu.....	41

5. Pohdinta.....	45
Lähteet.....	47
Liite 1	
Liite 2	

1. Johdanto

Viime vuosien aikana on syntynyt useampi tutkimus koskien suomen toisena kielenä -kielenkäyttötilanteita. Osa tutkimuksista koskee institutionaalisia tilanteita (Kurhila 2006; Lehtimaja 2012) ja osa arkitilanteita (Haakana ym. 2016). Näiden tutkimusten yhtenä tavoitteena on kartoittaa kielenoppijoiden suhtautumista kielenoppimiseen ja kielenkäyttöön. Tutkimalla vuorovaikutustilanteita saadaan tietoa tyypillisistä kielellisistä muodoista, joita kielenoppijat käyttävät tai eivät käytä. Tutkimuksista käy ilmi myös se, mitä rakenteita kielenoppija pitää tärkeinä kieltä käyttäessään. Toisaalta tutkimukset antavat tietoa myös niistä ongelmakohtista, joihin kielenoppija voi törmätä kieltä puhuessaan. Ongelmakohtalla tarkoitetaan prosessia, jossa keskustelu pysähtyy ja osallistujat alkavat tarkentaa omia ymmärryksiään ja korjaamaan omia tai toisten puheita.

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten tekemiä itsekorjausjaksoja aikuisille suunnattujen perusopetuksen matematiikan tunneilla. Tutkin nimenomaan niitä tilanteita, joissa puhuja kokee vuoronsa ongelmalliseksi ja alkaa itse korjata omaa puhettaan. Tutkimalla opiskelijoiden tekemiä itsekorjauksia saan tietoa siitä, millaisia keinoja suomen puhujalla on tarkentaa omaa puhettaan.

1.1. Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Sain idean tutkimukseeni toimiessani syksyllä 2018 matematiikan opettajan sijaisena maahanmuuttajille suunnatuilla matematiikan tunneilla. Huomasin, että myös matematiikan tunnit tarjoavat monipuolisia keskustelutilanteita kielen oppimiselle ja vuorovaikutustaitojen harjoittelukselle. Oppituntien tilanteet muistuttivat minua Salla Kurhilan (2006) tutkimuksesta kakkoskielisestä vuorovaikutuksesta toimistotilanteissa, joissa maahanmuuttajataustaiset toimistoasiakkaat pyrkivät asioimaan suomeksi.

Aikuisille maahanmuuttajille suunnattujen matematiikan tuntien osallistujat ovat kakkoskielisiä suomenpuhujia. Tunneilla suomen kieli on matemaattisten käsitteiden ja algoritmien ymmärtämisen sekä matemaattisen kielen omaksumisen väline. Havaitsin, että matematiikan tuntien keskustelut usein pysähtyvät, kun opiskelija alkaa etsiä ilmaisuja ja korjaamaan sanojaan. Innostuin opiskelijoiden tekemistä itsekorjauksista. Minua alkoi kiinnostaa, missä tilanteissa ja miten opiskelijat tekevät näitä itsekorjauksia, millaisia valmiuksia heillä on korjata omaa puhettaan sekä

mihin itsekorjaukset liittyvät. Kiinnostuin resursseista, joita kakkoskieliset opiskelijat käyttävät aloittaessaan ja saattaakseen loppuun itsekorjausjaksoja. *Resurssi*-sanalla tarkoitan itsekorjauksen aloituskeinoja sekä niitä keinoja, joita opiskelija käyttää saattaakseen loppuun korjausvuoronsa. Kuvailen itsekorjausta sekä sen tapoja ja tyyppejä luvussa 2.

Alun perin aineistoni ympärille oli tarkoitus tehdä toisenlaista tutkimusta, joka olisi keskittynyt opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksiin aikuisille suunnatuilla matematiikan oppitunneilla. Videomateriaalin analysoinnin ja litteroinnin perusteella päätin kuitenkin tarkastella nimenomaan opiskelijoiden tekemiä itsekorjauksia.

Tutkimusaineistoa analysoin keskustelunanalyysin keinoin. Valintani oli itsestään selvä, sillä keskustelunanalyysin avulla pääsen tutkimaan itsekorjauksia, jotka jäsentävät vuorovaikutustoimintoja. Sacks (1992) osoittaa, että keskustelu on hyvin jäsenettyä toimintaa, joka syntyy puheen tuottajan ja vastaanottajan yhteistyöstä, ei pelkästään keskustelun aiheesta. Keskustelunanalyysin avulla päästään tutkimaan keskustelun yhteistoiminnallisuuden luonnetta ja säännönmukaisuuksia. (Sacks 1992; Hakulinen 1997: 13–15.)

Tutkimukseni tarkoitus on laajentaa suomi toisena kielenä -tutkimusaluetta. Tarkastelemalla opiskelijoiden tekemiä itsekorjauksia saadaan tietoa siitä, millaisia kielellisiä resursseja suomen kielen puhujalla on tarkentaa omaa ymmärrystään institutionaalisissa keskustelutilanteissa. Tutkimustulokset voivat myös hyödyttää niitä ihmisiä, jotka ovat tekemisissä suomi toisena kielenä -opetuksen kanssa tai jotka ovat kiinnostuneita suomi toisena kielenä -opetuksesta. Kakkoskielisten itsekorjauksista institutionaalisissa tilanteissa on tehty useampia tutkimuksia, joista osa koskee matematiikan oppitunteja (Ks. myös Pitkänen 2014). Kakkoskielisten itsekorjauksia matematiikan tunnilla ei kuitenkaan ole vielä tutkittu, siksi päätin tutkia niitä. Tutkimuksessani en ota kantaa itsekorjausten pedagogisiin merkityksiin. Toivon tämä tutkimuksen hyödyttävän henkilöitä, jotka työskentelevät kakkoskielisten parissa.

Tutkimuskysymykseni ovat muodostuneet tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mihin opiskelijoiden itsekorjaukset fokusoivat?
2. Mihin vuoroihin opiskelijoiden itsekorjaukset sijoittuvat suhteessa ongelmalliseen vuoroon?
3. Mitä korjausaloitteita sekä itsekorjausoperaatioita opiskelijat käyttävät itsekorjauksissa?

Aiempien tutkimusten perusteella kakkoskieliset puhujat saattavat keskittyä puheissaan kieliopilliseen oikeellisuuteen (ks. luku 2.3., Kurhila 2006). Tästä johtuen oletukseni itsekorjausten fokuksista on, että opiskelijoiden itsekorjaukset keskittyvät myös kieliopilliseen oikeellisuuteen. Toisaalta kyse on matematiikan oppitunneista, jolloin varmasti löytyy myös matematiikan aiheeseen (esimerkiksi laskemiseen) fokusoivia itsekorjauksia.

Tutkielmani rakentuu johdannosta, aineistoa esittelevästä luvusta, tutkimuksen teoreettisesti taustoittavasta luvusta, analyysiluvuista sekä päätösluvusta. Johdannossa kerron tutkimuksen aiheesta sekä tutkimuskysymyksistä. Lisäksi kuvaan aineistonkeruuprosessia sekä osallistujiin liittyviä tutkimukseni kannalta tärkeitä tietoja. Toinen luku luo teoreettista pohjaa tutkimukselleni. Tässä luvussa kerron ensin yleisesti keskusteluanalyysistä (luku 2.1). Sitä seuraa alaluku, joka käsittelee itsekorjauksia (luku 2.2.), jota seuraa luku kakkoskielisistä vuorovaikutustilanteista (luku 2.3.). Kolmannessa luvussa tarkastelen suomi toisena kielenä institutionaalisia vuorovaikutustilanteita ja esitän yhden tutkimukseni kannalta relevantin tutkimuksen. Pohdin opiskelijakeskeistä luokkahuonevuorovaikutusta matematiikka vieraalla kielellä -tunnilla. Mainitsen yhdestä aiheeseen liittyvästä tutkimuksesta, jolla on ollut johtava rooli tutkimukseni aiheen valinnassa. Analyysiluvuissa kiinnitän huomiota fokuksiin, aloitus- ja lopetuspaikkoihin ja korjausoperaatioiden tyyppeihin. Päätösluvussa teen yhteenvedon analyysiluvuissa tehdyistä havainnoista ja esitän muutamia jatkotutkimukseen liittyviä kysymyksiä.

1.2. Aineiston keruu

Tutkimustani varten olen kuvannut videolle aikuisten maahanmuuttajien matematiikan oppitunteja. Ennen tutkimuksen aloittamista perehdyin Turun yliopiston aineiston kokoamista koskeviin käytäntöihin ja eettisiin ohjeisiin. Aineistoni keruussa noudatin yliopiston laatimia ohjeita. Pyysin tutkimukseen osallistuvilta kirjalliset kuvausluvut ennen kuvausta. 17-vuotiaiden opiskelijoiden kohdalla huoltajat päättivät kuvausluvusta. Sain kirjalliset kuvausluvut 13 opiskelijalta, matematiikan opettajalta, ohjaajalta sekä koulun rehtorilta. Kolmelta opiskelijalta en saanut kuvauslupaa. He osallistuivat oppitunteihin ja heidän puhettaan saattaa kuulua nauhoitteissa. Kyseiset opiskelijat eivät kuitenkaan tulleet kuvatuiksi, eikä heistä ole minkäänlaista mainintaa tutkimuksessani.

Tutkimukseni aineiston keräsin keväällä 2019 eli kouluvuoden neljännen jakson aikana keskisuuren kunnan kansanopistossa. Aineiston hankkimiseen kului aikaa noin 4 viikkoa, eli suhteellisen lyhyt ajanjakso. Aineistoni matematiikan oppitunnit olivat viimeisiä oppitunteja ennen kurssin loppukoetta. Kyseiset matematiikan oppitunnit sijoittuivat matematiikan päättövaiheen ensimmäiseen ja toiseen kurssiin. Päättövaihe on opiskelijoiden viimeinen perusopetuksen vaihe. Kuvausajankohdista sovin matematiikan opettajan kanssa niin, että joillakin oppitunneilla opiskeltiin uutta ja joillakin tunneilla harjoiteltiin jo opittuja. Oppituntien aktiviteetit olivat muun muassa tekstien lukeminen, niiden sisällöstä keskusteleminen, matemaattisten käsitteiden avaaminen, tehtävien tekeminen ja tarkistaminen (ryhmässä ja itsenäisesti) sekä matemaattisten pelien pelaaminen. Oppituntien pääaiheina olivat potenssi- sekä neliöjuurilaskut.

Yksi oppitunti kesti keskimäärin 60–80 minuuttia. Aineistoa kertyi noin yhdeksän tuntia. Tutkijana olen ollut noin kahdeksan tuntia paikalla. Käytin videonauhoituksia varten kahta kameraa, joista toinen kuvasi opettajaa ja toinen opiskelijoita. Molemmat kamerat olivat luokan etuosassa. Sijoitin tietoisesti kameran luokan etuosaan kuvaamaan opettajaa, jotta opettajan puhe kuuluisi mahdollisimman hyvin ja selkeästi. Sama kamera kuvasi sekä opettajan takana olevaa valkotaulua ja projektorin, että opettajan oikealla puolella olevaa liitutaulua. Kyseinen kamera tarjosi siis näkyvyyden opettajaan, joka liikkui liitutaulun ja valkotaulun välillä. Toinen kamera kuvasi opiskelijoita luokan edestä. Ennen kuvausta minulla oli mahdollisuus järjestää luokan pulpetit siten, että jokainen opiskelija näkyi kamerassa. Samalla pystyin sijoittamaan kuvausluvatta olevat opiskelijat kuva-alueen ulkopuolelle. Näillä järjestelyillä pystyin hyvin seuraamaan puheenvuoroja ja erilaisia vuorovaikutusseikkoja.

Yritin ottaa mahdollisimman vähän kontakteja opiskelijoihin ja opettajaan, jotta läsnäoloni ei häiritsisi oppitunnin kulkua tai osallistujien käyttäytymistä. Tästä syystä istuin aineisonkeruun aikana opiskelijoiden näkökentän ulkopuolella. Ensimmäisellä nauhoituskerralla opiskelijoiden jännittyneisyys oli havaittavissa. Pian he tottuivat läsnäolooni ja lopulta he vaikuttivat unohtavan täysin, että oppitunteja videonauhoitetaan. Tällöin kuvaaminen ei tuntunut vaikuttavan opiskelijoiden toimintaan.

Koska olin toiminut tuntiopettajana oppilaitoksessa, jossa aineisto kuvattiin, tiesin jo ennestään osallistujista joitakin taustatietoja. Taustatiedot, joita tutkijalla on osallistujista, saattavat kuitenkin vaikuttaa osallistujien vuorovaikutuksen ymmärtämiseen ja vuorovaikutustilanteen laajemman kontekstin tulkintaan (Arminen 2005: 23–24). Objektiivisuuden huomioon ottaen tutkimusaineistoni analyysissä hyödynsin joitakin taustatietoja, jotka mielestäni auttoivat keskustelutilanteiden ymmärtämisessä. Näistä taustatiedoista on mainittu erikseen analyysin yhteydessä.

Videoaineistostani valitsin 36 tilannetta, joissa opiskelijat korjaavat omia puheitaan. Ennen litteroinnin aloittamista nimesin aineiston osallistujia. Opettajan merkitsin nimellä ”Ope”. Opiskelijoiden nimeämisessä kiinnitin huomiota nais- ja miesopiskelijoiden erotteluun, muuten valitsin heidän nimensä sattumanvaraisesti. Litteroinnissa käytin Seppäsen (1997) kokoamaa litterointimerkistöä, joka perustuu Gail Jeffersonin kehittämiin merkintätapoihin. Kyseinen litterointimerkistö on liite 1. Kiinnitin litteroidessani huomiota puheen lisäksi myös opiskelijoiden ja opettajan eleisiin ja katseisiin. Osallistujien ei-kielelliset toiminnat ovat merkittäviä ja indikaatiivisia tutkimuksen analyysissä. Siksi pyrin kirjaamaan ne mahdollisimman hyvin ja tarkasti. Liitteestä 2 löytyy opiskelijoiden istumajärjestykset oppitunneittain. Istumajärjestyksistä käy myös ilmi kyseisten oppituntien opiskelijamäärä.

1.3. Tutkimuksen osallistajat

Viime vuosien aikana Suomeen muuttaneiden määrä on kasvanut huomattavasti¹. Tilastokeskuksen tietojen mukaan vuonna 2019 Suomessa asuvien maahanmuuttajien määrä oli lähes 268 000. Osa ulkomaan kansalaisista on tullut Suomeen turvapaikkajärjestelmän kautta. Vuonna 2015 Suomeen tuli noin 33 000 turvapaikanhakijaa. Seuraavina vuosina turvapaikkahakijoiden määrä on laskenut. Noin puolet Suomeen tulleista turvapaikanhakijoista oli nuoria aikuisia (Pakolaisapu, Pakolaisuus Suomessa). Osa nuorista aikuisista lasketaan *myöhään Suomeen tulleiksi nuoriksi*, joiden ikähaitari on 16–25-vuotta (Maahanmuuttajanuorten ohjaushanke, Väliraportti 2011). Myöhään Suomeen tulleet nuoret ovat joko yläkouluikäisiä tai vähän vanhempia, jotka eivät ole suorittaneet Suomessa tarvittavaa perusopetuksen oppimäärää. Heillä on mahdollisuus turvata työelämään tai jatko-opiskeluun pääsyä suorittamalla aikuisille suunnattua perusopetuksen oppimäärää. Koulutusta aloittaessa ja henkilökohtaista opintosuunnitelmaa laadittaessa huomioidaan opiskelijan taidot, valmiudet ja tavoitteet. Koulutuksen aikana vahvistetaan opiskelijan integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja tuetaan opiskelijan kulttuuri-identiteetin kehitystä. (APOPS 2017.)

Suurin osa, yhteensä 11 tutkimukseni osallistujista on myöhään Suomeen tulleita nuoria. Heidän ikähaitarinsa on 17–30 vuotta. Ryhmässä on kaksi yli 30-vuotiasta. Opiskelijat ovat kotoisin Syyriasta, Irakista, Iranista, Afganistanista, Kambodžasta ja Somaliasta. Opiskelijoiden on suoritettava perusopetuksen oppimäärä jatko-opiskelua tai työhön pääsyä varten. Aineistonkeruun aikana opiskelijat ovat olleet Suomessa 1–3 vuotta. Oman arvioni mukaan opiskelijat sijoittuvat suomen kielen taitotasoltaan A2.1–B2.1 asteikkoon². Osa opiskelijoista aloitti kyseisen tutkinnon keväällä 2018 ja osa vasta syksyllä 2018. Osa opiskelijoista on ehtinyt suorittamaan joitakin suomen kielen kursseja jo ennen tätä tutkintoa. Totean tutkittavan ryhmän olevan kielitaitotasoltaan melko heterogeeninen.

Tutkimuksessani käytän termiä *kakkoskielinen*, joka viittaa suomea eli keskustelukieltä toisena kielenä puhuvaan. Kakkoskielisen puhujan äidinkieli on muu kieli kuin suomi. (Kurhila 2006; Lilja 2010: 29–36). Kakkoskielellä viitataan suomen kieleen, aineistoni opiskelijoiden Suomessa omaksumaan kieleen. Tarkoittaessani kakkoskielellä muuta kuin suomea, mainitsen siitä erikseen.

¹ Tilastokeskus, Ulkomaan kansalaiset: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>

² Kielitaidon tasojen kuvausasteikko:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kielitaidon_tasojen_kuvausasteikko.pdf

2. Keskustelunanalyysi kakkoskielisissä vuorovaikutustilanteissa

Keskustelu on puhutun kielen prototyyppinen muoto, joka rakentuu vuoroista. Vuoro voi sisältää puheen suunnitteluun ja tuottamiseen liittyviä aineksia, jotka jäsentävät ja järjestävät vuorovaikutusta. (VISK § 1004.) Harvey Sacks (1992) on tutkinut vuorovaikutustilanteita, ja hän oivalsi, että vuorovaikutustilanteiden kaoottisuuden takana on hyvin jäsenetty ja strukturoitu toiminta. Hänestä vuorovaikutus syntyy eri jäsenyksistä, jotka rakentuvat suhteessa toisiinsa. Vuorottelujäsennys ohjaa keskustelun vuorot, kuka milloinkin puhuu ja miten vuorot vaihtuvat. Sekvenssijäsennyksen avulla erotetaan puheenjaksot. Tutkimukseni kannalta olennainen jäsenitys on korjausjäsenitys, jonka avulla keskustelun osallistujat käsittelevät vuorovaikutuksessa ilmeneviä ongelmia. (Sacks ym. 1974: 703–724; Sacks 1992; Schegloff 2007.)

2.1. Keskustelunanalyysi

Keskustelunanalyttinen tutkimus on aineistolähtöistä tutkimusta. Se perustuu aineistoon liittyviin havaintoihin. Aineistona on aitoja, luonnollisia keskustelutilanteita. Tämä periaate määrittää myös aineiston keruuta. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa vuorovaikutustilanteita tutkitaan niiden luonnollisissa ympäristöissä, esimerkiksi toimistoissa, kouluissa tai kahviloissa. Tutkija ei haastattele jälkikäteen keskustelun osallistujia vuorovaikutuskäyttäytymisestään eikä myöskään pyri luoman omia käsityksiään informanttien puheenvuoroista. Tutkimuskohteet ja tutkittavat toiminnot tarkentuvat vasta silloin, kun aineistoa tarkastellaan ja tutkitaan yhä uudelleen. (Hutchby–Wooffitt 2008.)

Keskustelunanalyttisen tutkimuksen aineistona käytetään audio- ja/tai videomateriaalia. Tavoitteena on autenttisuus, eli nauhoitus tapahtuu tilanteessa, joka olisi olemassa myös ilman nauhoitusta. Tutkijan ei tule vaikuttaa millään tavalla keskustelun kulkuun, vaan hänen on seurattava sitä sen ulkopuolelta. Nauhoitetusta aineistosta tutkijan tulee valita ne kohdat, joita hän haluaa tarkastella. Tämä tapahtuu nauhoitetun materiaalin uudelleenkatsumisen ja -kuuntelemisen yhteydessä. Vaikka tutkijalla on alustava näkemys tutkimusta aloittaessaan siitä, mitä hän haluaa tutkia, näkemykset ja tutkimuskysymykset voivat muuttua ja tarkentua tutkimusprosessin myötä. Aineiston analyysin yhteydessä voidaan löytää yllättäviä ja kiinnostavia seikkoja, jotka vievät tutkimusta eri suuntaan kuin tutkija on alun perin suunnitellut. Tämä vahvistaa keskustelunanalyttisen tutkimuksen

aineistoläheisyyttä ja empiirisyyttä: tutkija antaa aineiston ohjata itseään ja näin löytyvät myös tutkimuskysymykset. (Vatanen 2016: 320; Seppänen 1977: 17–18.)

Litterointi on työkalu, jolla tutkija siirtää nauhoituksista valikoimiaan kohtia kirjalliseen muotoon. Litteroinnin tavoitteena on antaa mahdollisimman luotettava ja täsmällinen kuva nauhoituksista. Vaikka se pyrkii kuvaamaan vuorovaikutusta kokonaisvaltaisuudessaan, se jää kuitenkin aina tutkijan omaksi tulkinnaksi. Litteroinnin yhteydessä tehdyt päätökset vaikuttavat osaltaan tutkimustuloksiin. Tutkija päättää, mitä osia hän litteroi, millaisia litterointimerkkejä hän käyttää, ja kuinka yksityiskohtaisesti hän haluaa kuvata puhetta. Litteroinnin prosessi voi nostaa esiin myös uusia näkökulmia ja havaintoja, jotka voivat olla tutkimuksen osalta käännekohtia. (Tainio 2007b; Vatanen 2016: 318; Seppänen 1997: 18–20.)

Keskusteluanalyysi pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään toimintoja ja ilmiöitä, eli se on perusluonteeltaan kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä. Tutkimus voi kuitenkin sisältää joitakin kvantitatiivisia piirteitä, kuten aineiston ilmiöiden ja toimintojen ryhmittelyjä ja jäsennyksiä. Joissain tapauksissa numeeristen tietojen perusteella voidaan tehdä yleistyksiä tai säännönmukaistuksia. Tutkija luo aineistostaan kokoelman, jossa eri tapaukset ovat luokiteltuina ja laskettuina. Tällöin on kyse aineiston havainnollistamisesta kvantitatiivisessa muodossa (Schegloff 1993; Voutilainen 2016: 378; Ks. myös Ijäs-kallio 2011). Työni kaltaisissa kvalitatiivisissa tutkimuksissa täytyy kuitenkin miettiä tarkasti numeeristen tietojen tarkoituksenmukaisuutta. Aineiston analyysi on tutkimusten keskipisteessä, ja juuri tästä syystä pyrin nostamaan aineistosta tutkimukseni kannalta relevantteja esimerkkitapauksia.

2.2. Itsekorjaukset

Vuorovaikutus syntyy keskustelijoiden reagoiessa toistensa vuoroihin. Kun keskustelussa ilmenee kohta, jonka osallistujat tulkitsevat ongelmalliseksi, sitä seuraa korjausjakso. Esimerkiksi puhujalla voi olla vaikeuksia valita ja tuottaa sopivia syntaksisia rakenteita. Puheen vastaanottajan kannalta korjaus saattaa liittyä esimerkiksi kuulunymmärtämisongelmiin tai muihin ymmärtämiseen liittyviin ongelmiin. Keskusteluanalyttisessä perinteessä korjausjäsennyksen aiheina ovat puhujan omaan puheeseen kohdistuvat korjaukset ja puheen vastaanottajan ymmärtämisongelmat. Korjausjäsennyksessä joko puhuja korjaa omaa puhettaan tai vastaanottaja tekee korjausaloitteen. (Sacks ym. 1977: 363; VISK § 1075.)

Korjauksen käsite on melko laajasti määritelty keskusteluanalyttisessä perinteessä: sitä pidetään yleisenä keinona puheen muokkaamiseksi sen tuottamisen jälkeen. Korjaus tapahtuu, kun

vuorovaikutuksen osallistujat tulkitsevat oman tai toisen puheenvuoron ongelmalliseksi. (Sacks ym. 1977: 363.) Tällöin keskustelu pysähtyy ja se jatkuu vasta ongelmakohdan ratkomisen jälkeen. Korjaus katkaisee juuri meneillään olevan sekvenssin, joka jatkuu vasta korjausjakson päätyttyä. Korjausjäsenyyksien avulla keskustelijat hallitsevat ja hoitavat puhumisessa ja puheen ymmärtämisessä esiintyviä ongelmakohtia. (Sorjonen 1997: 111.)

Korjauksia on luokiteltu monin eri tavoin. Niitä voi jakaa korjauksen tuottajan näkökulmasta *itsekorjauksiin* ja *toisen korjauksiin*. Sanalla *itse* viitataan puhujaan, eli puheen tuottajaan. Sanalla *toinen* tarkoitetaan puheen vastaanottajaa. (Sacks ym. 1977: 361; Lilja 2010: 52.) Vaikka itsekorjaus ja toisen korjaus ovat erillisiä korjauksen tyyppejä, ne eivät ole riippumattomia toisistaan. Niille on ominaista järjestelmällisyys, molemmat käsittelevät samankaltaisia ongelmakohtia ja ne sijoittuvat peräkkäisiin vuoroihin. *Ongelmavuoro* puolestaan tarkoittaa sitä vuoroa, jossa ongelmallinen lausuma sijaitsee. (Sacks ym. 1977: 370–372.)

Itsekorjaukset voidaan jakaa sen mukaan, kuka tekee korjausaloitteen. Puhutaan itse aloittamasta itsekorjauksesta, kun korjauksen aloitteen tekijä on puheen tuottaja itse. Kun itsekorjauksen aloitteen tekijä on puheen vastaanottaja, silloin puhutaan toisen aloittamasta itsekorjauksesta. (Sacks ym. 1977:364–365; Lilja 2010: 52.) Tämän tutkielman tarkoitus on tutkia nimenomaan sellaisia itsekorjauksia, joiden aloittajana ja loppuun saattajana toimii puhuja itse.

Korjaukseen liittyy preferenssijäsennys eli suosituimmuusjäsenys. Tämä tarkoittaa, että jotkut korjausmekanismit ovat tietyissä tilanteissa suosituimpia kuin toiset. Suosituin tilanne on se, kun ongelmallisen vuoron aloittaja eli puhuja itse tekee korjausaloitteen, ja toimii myös korjauksen loppuun saattajana. (Sacks ym. 1977:377; Sorjonen 1997:113.)

Ongelmallisen vuoron implikoijana on *korjausaloite*, joka osoittaa, että tulossa on korjaus. Korjausaloitteella alkava korjausjakso ottaa huomion pois ensisijaisesta puheenaiheesta aiheuttaen väliaikaisen katkoksen. Puheen tuottajalla on joukko tapoja aloittaa korjausjakso. (Sacks ym 1977: 369; Sorjonen 1977: 113; Lilja 2010: 58–60.)

Englannissa korjauksen aloittamisen tyypillisenä keinona käytetään *katkoa*, eli lausuman kesken jättämistä (Sacks ym. 1977: 376). Tämä ei-leksikaalinen itsekorjauksen aloitteen keino toimii yleisenä korjausaloitteena myös äidinkielisten suomenpuhujien keskusteluissa. Katko voi esiintyä lähes missä tahansa meneillään olevaa lausumaa. Useimmiten sana jätetään kesken melko varhaisessa vaiheessa, ja siihen voi sisältyä esimerkiksi narinaa, taukoja tai äänneiden venytystä. Sanan kesken jättämisessä ei ole merkkejä tai viittauksia seuraavasta vuorosta. Puhuja voi seuraavassa vuorossa

tehdä muutakin kuin korjata kesken jätettyä lausumaansa. Halutessaan hän voi luopua meneillään olevasta syntaksisesta konstruktiosta ja aloittaa täysin uuden konstruktion. Näin korjauksen tyyppi on pääteltävissä vasta katkon jälkeisessä vuorossa. (Sorjonen–Laakso 2005: 248.)

Leksikaalisista keinoista *partikkelin käyttö* voi toimia korjauksen aloituskeinona. Esimerkiksi suomen kielessä *eiku*-partikkeli on tyypillinen leksikaalinen itsekorjauksen aloituskeino. Se eksplikoi, että alkamassa on itsekorjaus, ja määrittää sen korjaukseksi. Tämä tarkoittaa, että edeltävä lausuma oli jollakin tavoin väärä, ja puhuja korvaa jonkin aiemmin sanomansa ilmauksen toisella. Partikkelin *eiku* ensimmäinen osa *ei* kieltää edeltävää lausumaa. Partikkelin toinen osa *kun* implikoi, että tulossa on selitys. Sorjonen ja Laakso osoittavat tutkimuksessaan, että suomalaiset käyttävät itsekorjauskeinona [katko + eiku] -yhdistelmää. *Eikun* käyttö ei vaadi sanan kesken jättämistä, vaan se on itsessään hyväksyttävä aloituskeino. (Sorjonen–Laakso 2005: 251–255.) Myös sanaa *tai* käytetään itsekorjauksen aloituskeinona, mutta se ei implikoi yksiselitteisesti, että kyseessä on korjaus. Se tarvitsee apuna jonkin muun aloittimen, esimerkiksi sanan kesken jättämisen tai glottaaliklusiilin. Sanaa *siis* voi myös käyttää korjauksen aloituksena. Se osoittaa, että puhuja tarkentaa sanomaansa. Puhuja voi käyttää samanaikaisesti useampaa keinoa korostamaan itsekorjauksen alkaneeksi. (Sorjonen–Laakso 2005: 255–259.)

2.2.1. Itsekorjausten paikat

Itsekorjausten paikoilla tarkoitan niitä paikkoja, joissa itsekorjaus tapahtuu. Itsekorjauksella on *aloituspaikka*, joka suhteutetaan ongelmalliseen vuoroon, sekä *lopetuspaikka*. Itsealoitetun itsekorjauksen paikka sijoittuu joko ongelmalliseen vuoroon, vuorojen väliseen siirtymätilaan tai ongelmavuoroa seuraavan vuoron jälkeiseen vuoroon eli kolmanteen vuoroon tai kolmanteen positioon. (Sorjonen 1997: 113.)

Itse aloitetut korjaukset sijoittuvat ensisijaisesti ongelmavuoroon. Tällöin korjausaloite sijoittuu ennen ongelmallisen rakenneyksikön loppua, juuri siihen paikkaan, jossa ongelma sijaitsee. Tällöin puhuja itse aloittaa korjausjakson ja vie sen loppuun tässä samassa vuorossa. Schegloffin mukaan tämä on yleisin itsekorjauksen muoto. (Schegloff 1977: 366–367; Lilja 2010: 55.) Koska puhujan vuoron mahdollinen päättäminen tekee puheenvuoron siirtymisen puheen vastaanottajalle relevantiksi, puhujan kannattaa korjata lausumansa ennen ongelmallisen rakenneyksikön loppua (Sorjonen 1997:114). Ensimmäisessä vuorossa aloitettu korjaus antaa puhujalle mahdollisuuden korjata omaa puhettaan ennen toisen vuoron aloittamista. Ensimmäisen vuoron korjaukset ovat yleensä yksittäisten sanojen korvauksia tai lisäyksiä. Korjauksen aloittamisen keinoina voivat toimia

esimerkiksi sanan keskenjättäminen, lausumansisäinen tauko, äänteenvenytykset tai tiettyjen partikkelien (*eiku, tai, siis*) käyttö. (Schegloff 1979: 268–269; Sorjonen 1997:114.)

Toinen mahdollinen paikka itsealoitetulle itsekorjaukselle on vuorojen välinen siirtymävaihe, ennen puheen vastaanottajan vuoroa. Tällöin puhuja käyttää tilaa hyväkseen ja aloittaa korjausjakson. Siirtymävaiheen korjauksessa puhuja käyttää kokonaisen ilmauksen juuri edellä sanomansa korjaamiseen. Korjausaloitteena useimmiten toimii joku leksikaalinen elementti, esimerkiksi partikkeli *tai*, joka implikoi, että tulossa on korjaus. (Sorjonen 1997: 121–124.)

Kolmas paikka itsekorjaukselle on ongelmavuoroa seuraavan vuoron jälkeisessä vuorossa. Tässä vuorossa tapahtuvat korjaukset voi jakaa kahteen ryhmään: kolmannen vuoron ja kolmannen position korjauksiin. Kolmannen vuoron korjauksessa puhuja ei käsittele toisen vuoroa väärinymmärrystä osoittavana vuorona, vaan hän korjaa niin sanotusti vapaaehtoisesti omaa aiempaa vuoroaan. Kolmannen vuoron korjaus on siis sattumalta kolmannessa vuorossa, sillä puheen vastaanottaja ehtii jo ottamaan oman vuoronsa. Tämän tyyppinen korjaus korostaa sitä, että puhuja pyrkii olemaan tarkkana omassa puheessaan, ja hän on suuntautunut oman puheensa oikeellisuuteen. Kolmannen position korjauksessa puhuja korjaa omaa aiempaa vuoroaan vastaanottajan väärinymmärryksen takia. Vastaanottaja ei tee korjausaloitetta, vaan kyseessä on väärinkäsitys, ja ongelmallisen vuoron tuottaja reagoi tähän korjaamalla omaa aiempaa ongelmavuoroaan. Kolmannen position korjaus ei ole sattumalta kolmannessa positiossa, sillä se reagoi puheen vastaanottajan vuoroon. (Sacks ym 1977:366–367; Schegloff 1992: 1301–1320; Sorjonen 1997:134–136.)

2.2.2. Korjausoperaatiot

Itsekorjauksia voi jakaa useampaan ryhmään sen mukaan, mihin korjausvuorossa keskitytään, eli minkälainen korjausoperaatio on kyseessä. Ison suomen kieliopin jaottelun perusteella itsekorjaukset ovat kahdentyyppisiä: lisääviä ja korvaavia (VISK § 1075). *Lisäävässä* korjauksessa puhuja uudelleen muotoilee ongelmallista rakennetta niin, että mukaan tulee joku täydentävä elementti. Lisäyksellä on usein tarkentava rooli, kuten esimerkissä (1) näkyy. Korjaus alkaa äänteen venytyksellä, jota seuraa lyhyt tauko. Lisäys alkaa tauon jälkeen, jonka jälkeen keskeen jätetty rakenne toistuu. (VISK § 1075.)

(1) Siin *näytti*: (.) *oltii iltapäivällä koirien kans kävelyllä nin näytti* tulevan koulukuljetus Rovaniemen suunnast et – –. (p)

Lisäävälle itsekorjaukselle onkin tyypillistä, että lisäyksen jälkeen toistetaan edellisessä vuorossa aloitettu rakenne. Edellisessä esimerkissä kyseessä oli parenteettinen lisäys, joka tarkoittaa lisääystä,

joka sijoittuu sivuhuomautukseksi keskelle syntaktista rakennetta. Paranteesi keskeyttää siis meneillään olevan rakenteen. Parenteesit voivat olla minkä muotoisia tahansa. (VISK §1071.)

Korvaava itsekorjaus on se, kun puhuja vaihtaa ongelmallisen ilmauksen toiseen. Tällöin hän yrittää löytää mahdollisimman sopivan vaihtoehdon korvattavalle. Esimerkin (2) korjaus alkaa lyhyellä tauolla ja jatkuu *tai*-sanalla, jonka jälkeen puhuja korvaa ajankohdan toiseksi. (VISK §1075.)

(2) Joo mä just kattelin se lupas ei: len (.) *tai huomiselle päivälle ni* plus yks plus kaks.

Korvaavassa korjauksessa puhuja keskittyy kyseiseen ilmaukseen ja korvaa sen uudella ilmauksella. Korvaava korjaus ei vaadi välitöntä keskeytystä. (Levelt 1989: 488–491.)

Levelt (1989) täydentää lisääviin ja korvaaviin itsekorjauksiin perustuvaa erottelua hylkäävillä itsekorjauksilla. Hylkäävissä itsekorjauksissa korjaus aloitetaan täysin uudella rakenteella, joka ei ollut osana keskeytettyä rakennetta. *Hylkäävät* itsekorjaukset voivat sisältää kuitenkin osan alkuperäisestä ilmauksesta. Toisin sanoen puhuja yrittää ilmaista itseään hylkäämällä edellisen lausumansa ja aloittamalla uudenlaisen syntaksisen rakenteen. Kun korvaavassa itsekorjauksessa keskitytään tietyn sanan tai rakenteen korvaamiseen, hylkäävässä korjauksessa muokataan koko rakenne uudelleen. Korvaava korjaus ei sisällä korvattavia elementtejä mutta hylkäävä korjaus voi sisältää korvattavan rakenteen komponentteja. (Levelt 1989: 490–491.) Esimerkissä (3) tapahtuu hylkäävä itsekorjaus. Puhuja aloittaa deklaraatiivirakenteen, jossa hän toteaa opettajan kirjoittaman murtoluvun osoitteeksi numeron yksi. Äännevenytys ennakoii korjausta. Korjausaloitteen jälkeen puhuja aloittaa interrogatiivirakenteen, jossa hän korjaa edellä aloitetun väitteen kysymykseksi. Hän hylkää kesken jätetyn rakenteen ja muokkaa sen kysymykseksi. Hylkäys kuitenkin sisältää korvattavan rakenteen verbin *laitat*.

(3) Mutta opettaja siellä laitāt– ö: (0.2) miksi laitāt osoite yksi. (Esimerkki on omasta aineistostani.)

Aineistossani esiintyy itsekorjauksia, jotka eivät kuulu yllä mainittuihin itsekorjaustyyppeihin. Näissä korjauksissa ei varsinaisesti tapahdu korjausta, vaan korjausaloitteen jälkeen korvattava ilmaus tai sana toistuu. Jos korvattava elementti on keskenjätetty sana, niin korjauksessa se toistuu sen kokonaisella muodolla. Näitä Markkanen (2010) kutsuu *nollakorjaukseksi*. Esimerkissä (4) korjausaloitteet (tauko ja äännevenytys) ennakoivat korjauksia. Korjauksissa puhuja toistaa sanan *neljä* kaksi kertaa ja sana *yhdes* toistuu kerran.

(4) Neljä (.) *neljä neljä* yhdes ö: *yhdes* osa. (Esimerkki on omasta aineistostani.)

2.3.Kakkoskielinen vuorovaikutus

Kakkoskielisen vuorovaikutustilanteen osallistujina ovat äidinkielliset sekä kakkoskielliset puhujat. Kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksen pääkohteina ovat yhteiseen ymmärtämiseen ja ymmärtämisongelmiin liittyvät seikat. Ymmärtämiseen liittyvät ongelmakohdat johtuvat puhujien kielellisestä epäsymmetrisyydestä. Vaikka aikaisempien tutkimusten perusteella äidinkielliset puhujat pyrkivät välttämään tilanteita, joissa kielellinen epäsymmetrisyys korostuisi, keskustelun joissakin jaksoissa se tulee esille. Tällainen jakso on esimerkiksi korjausjakso, joka usein käynnistyy kakkoskielisen puhujan aloitteesta. (Lilja 2012: 562; Lilja 2010:179–180; Kurhila 2006: 219–220.)

Kurhilan väitöskirjan (2006) tulokset osoittavat, että kakkoskielisen ja äidinkielisen välinen vuorovaikutus on melko samanlaista kuin äidinkielisten välinen vuorovaikutus. Kielellisistä taustoista huolimatta kakkoskielisen vuorovaikutuksen osallistujat käyttävät kielellisiä resurssejaan erilaisten toimintojen suorittamiseksi. Osallistujat tulkitsevat toisten kielikäyttäytymistä ja vastaavat niihin merkityksellisellä tavalla. Kielellinen epäsymmetria voi kuitenkin muokata osallistujien osallistumista keskusteluun. (Kurhila 2006: 220–221.)

Kielellinen epäsymmetrisyys näkyy esimerkiksi kakkoskielisten itsekorjausjaksoissa, joiden tavoitteena on tietyn ilmauksen uudelleenmuotoilu. Uudelleenmuotoilu voi kohdistua yksittäiseen sanaan tai kokonaiseen syntaksiseen rakenteeseen. Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa näitä kutsutaan sanahauksi. Kakkoskielinen puhuja voi suunnata sanahaun äidinkieliselle puhujalle, mutta sen voi kohdistaa myös itselleen. (Lilja 2012: 561; Kurhila 2006.)

Kurhilan yllä mainituista tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että kakkoskielliset toimistoasiakkaat ja suomea äidinkielenä puhuvat toimistotyöntekijät suhtautuvat kieliopilliseen korrektiuteen eri tavalla. Kakkoskielliset asiakkaat käynnistävät usein sanahakuja, joiden tavoitteena on oikean kieliopillisen muodon löytäminen. Näyttää siltä, että kakkoskielinen puhuja pitää kieliopillista oikeellisuutta tarpeellisena keskustelun etenemisessä. Vuorovaikutuksen natiivi osallistuja reagoi tähän kahdella eri tavalla. Ensinnäkin kun kakkoskielisen puheessa ilmenee katkoskohta, natiivi voi täydentää tämän lausuman oikealla kieliopillisella vaihtoehdolla. Tällöin ongelma kohtaa ratkeaa, ja keskustelu etenee. Toisaalta Kurhilan analyysi kertoo, että äidinkielliset toimistotyöntekijät eivät yleensä ota käyttöön kielellisen asiantuntijan rooliaan. He tavoittelevat keskustelun etenemistä, eivätkä aloita kieliopillista korjausta tai lähde mukaan ei-natiivien kieliopilliseen korjausjaksoon. (Kurhila 2006.)

Kurhila pohtii, miksi kakkoskielliset puhujat paneutuvat kieliopillisiin muokkauksiin. On mahdollista, että kakkoskielinen osoittaa tällä tavalla kiinnostustaan suomeen kieleen. Toiseksi kieliopilliset haut voivat olla keino päästä keskustelussa eteenpäin. Kolmanneksi kakkoskielisen kielioppiin

kohdentuva itsekorjaus voi osoittaa, että hän pitää sitä tärkeänä ymmärtämisen kannalta. Tässä kohtaa Kurhila ottaa esiin puhutun kielen tarkoitusta: täytyykö puheessa seurata kieliopillisia sääntöjä vai onko puhujan ymmärretyksi tuleminen tärkeämpää? Tämä vaatisi lisää kielenkäytön ongelmakohtia tarkastelevia tutkimuksia. (Kurhila 2006: 582–584.)

Kielellinen epäsymmetria ilmenee myös silloin, kun natiivi kielellisenä kompetenttina korjaa kakkoskielisen puhetta. Toisen korjauksia tarkastelevissa tutkimuksissa ilmenee, että tämän tyyppisiä korjauksia esiintyy harvoin ja vain sellaisten vuorojen jälkeen, jotka esittävät uutta tietoa. Tällöin korjaus on suorakorjaus, joka on esitetty ainoana oikeana vaihtoehtona. Natiivi puhuja asettaa itsensä kielellisen asiantuntijan rooliin, ja välttää näin tilanteen, jossa kakkoskielinen ei pystyisi suorittamaan korjausvuoroaan. Kakkoskielinen reagoi korjaukseen toistolla. Näin olleen keskustelu etenee luontevasti, eikä pysähdy. (Kurhila 2006: 84–86; Lilja 2012: 562.)

3. Luokkahuonevuorovaikutus

Luokkahuonevuorovaikutus on institutionaalista vuorovaikutusta, koska se on julkista toimintaa ja sillä toteutetaan tiettyjä institutionaalisia päämääriä (Aarminen 2005: 112). Keskustelunanalyysissa tutkitaan, miten instituutioissa, kuten sairaaloissa, toimistoissa ja kouluissa toteutetaan tiettyihin virallisiin toimintoihin liittyviä tavoitteita. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, miten esimerkiksi lääkäri ja potilas, toimistos sihteeri ja asiakas tai opettaja ja opiskelija käyttävät instituution antamaa kehystä ja resursseja saavuttaakseen omat tehtävänsä. Keskustelunanalyysi on myös kiinnostunut siitä, miten instituution rooli ja käytänteet muotoutuvat ja sopeutuvat palvellessaan esimerkiksi opettajan ja opiskelijoiden päämääriä. (Peräkylä 1997:179–180.)

Institutionaalisen keskustelun osallistujilla on tietyt roolit, jotka vaikuttavat keskustelun kulkuun ja joiden kautta saavutetaan instituutionaaliset päämäärät. Myös luokkahuonekeskustelun osallistujilla on tietyt roolit, jotka määräävät keskustelun kulkua. Klassinen rooliasetelma on se, että opettaja ohjaa luokkahuonekeskustelua ja hän määrää muita keskustelun osallistujia. (Tainio 2007: 61–86.) Opettaja valitsee opetussuunnitelman pohjalta oppituntien tavoitteet ja menetelmät, ja hän vastaa siitä, että oppitunti etenee hänen suunnitelmiansa mukaisesti. Oppitunnin eteneminen seuraa opettajan agenda eli etukäteissuunnitelmaa. Luokkahuonekeskustelun osallistujat ohjaavat siis tietoisesti oppitunnin kulkua. (Lehtinen 2002: 73; Lehtimaja 2012: 171.)

Opettajan lisäksi myös opiskelijoilla on omat päämääränsä. Opiskelijoiden omat tavoitteet voivat sopia yhteen opettajan tavoitteiden kanssa, tai ne voivat haastaa opettajan agenda. Esimerkiksi opiskelijoiden välinen rinnakkaiskeskustelu voi nousta yhteiseksi keskusteluksi. Tällöin oppitunnin kulku voi osittain sivuuttaa opettajan suunnitelman, ja näin opiskelijoilla on myös mahdollisuus ohjalla keskustelun suuntaa. (Lehtimaja 2012: 203; Mori 2002; Coughlan–Duff 1994.) Toisin sanoen luokassa tapahtuu yhtä aikaa institutionaalista ja ei-institutionaalista vuorovaikutusta.

Luokkahuonevuorovaikutuksen rooliasetelman lisäksi tutkimusten kohteena on usein ollut niin sanottu IRF-rakenne (initiation-response-feedback) (Ks. myös Kääntä 2010). Tämän mallin mukaan opettaja aloittaa kysymyksellä vuoron, jonka jälkeen tulee opiskelijan vastausvuoro, jota seuraa opettajan palaute (Sinclair–Coulthard 1975). Tässä rakenteessa opettaja nähdään keskustelun aloittajana ja ylläpitäjänä. Hänellä on tietynlainen etu, joka antaa valtuudet keskustelun agendanmukaiseen hallintaan. Luokkahuoneessa tapahtuva viestintä on siis yhden osallistujan käsissä, jolla hän pyrkii saavuttamaan pedagogisia päämääriä. (Lemke 1990: 9–11.)

3.1. Opiskelijakeskeinen vuorovaikutus

Oppitunnin vuorovaikutus tapahtuu opetuskeskusteluna. Opetuskeskustelu pohjautuu opetusaiheen esitelmöintiin ja opettamiseen sekä opettajan opiskelijoille tarkoitettuihin agendanmukaisiin kysymyksiin. Opetuskeskustelun tavoite on tiedon välittäminen opiskelijoille ja uusien näkökulmien esiin tuominen. Sen lisäksi, että opetuskeskustelu voidaan pitää opettajan agendanmukaisena keskusteluna, myös opiskelijoilla on mahdollisuus tuoda omia näkemyksiään esiin. Opiskelijat muodostavat ryhmän, jossa on erilaisia sosiaalisia suhteita. Opiskelijat voivat käydä omia sivukeskusteluita oppitunnilla ja voivat esittää itse kysymyksiä tai kommentoida muiden vuoroja. (Lehtimaja 2012: 34–38.)

Opetuskeskustelu on monen keskeistä keskustelua. Candela (1999) on huomannut, että kun opettajan agendanmukainen keskustelu katkeaa tai muuttaa suuntaansa, se voi tarkoittaa opiskelijoiden kiinnostusta oppiainetta kohtaan. Tällöin opiskelija voi ilmaista kiinnostustaan esimerkiksi ottamalla oma-aloitteisesti vuoron tai nimeämällä keskustelun seuraavan puhujan. (Candela 1999: 155–158.) Opiskelija voi ottaa myös oma-aloitteisen kysymysvuoron, jossa hän ilmaisee avunpyyntönsä tai ymmärtämishaasteensa. Opiskelijan kysymysvuoro tarjoaa hänelle mahdollisuuden vastausvuoron jälkeisen kuittausvuoron ottamiselle. Varaamalla itselleen oikeuden kuittausvuoroon opiskelija voi kontrolloida sekvenssin. (Sacks 1992.) Merke (2012) käyttää termiä ABC-sekvenssi, jossa A on opiskelijan kysymysvuoro, B on opettajan tai toisen opiskelijan vastausvuoro ja C tarkoittaa kysyjän kuittausvuoroa (Merke 2012: 202).

Inkeri Lehtimaja (2012) tarkasteli väitöskirjassaan opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksia suomenkielisenä kielenä -oppitunneilla. Myös Lehtimaja osoitti sen, että luokkahuone tarjoaa monipuolisen oppimisympäristön opiskelijoille. Luokkahuoneessa ilmenee joukko toimintoja, jotka viittaavat luokkahuonevuorovaikutuksen ei-institutionaaliseen ulottuvuuteen. Oppitunnin aikana opettajan ja opiskelijoiden roolit voivat muuttua tai kääntyä, ja silloin syntyy aitoja vuorovaikutustilanteita, joissa opettajan agenda voi jäädä kakkossijalle. Luokan ilmapiiri muuttuu luontevaksi, jolloin opiskelijoilla on mahdollisuus ilmaista itseään ilman institutionaalisia jännitteitä. Nämä tilanteet muistuttavat arkikeskusteluja, joissa keskustelun osallistujilla on monipuoliset mahdollisuudet vaikuttaa keskustelun kulkuun. Näissä keskustelutilanteissa IRF-rakenne murtuu, ja opiskelijat pääsevät harjoittelemaan ja kehittämään keskustelutaitojaan. Näin luokkahuonekeskustelut valmentavat opiskelijoita muun muassa suomenkieliseen yhteiskuntaan ja työelämään. (Lehtimaja 2012: 214–220.)

Luokkahuonevuorovaikutus on keskiössä myös tutkimukseni kannalta, sillä tarkastelen opiskelijoiden ja opettajan välisiä vuorovaikutustilanteita. Vaikka tutkimukseni keskittyy opiskelijoiden toimintaan, en voi sivuuttaa opettajan roolia. Opettajalla on merkittävä rooli myös opiskelijakeskeisessä vuorovaikutuksessa. Opettaja ohjailee luokkahuoneen keskustelua, ja useimmiten opiskelijoiden puheenvuorot ovat riippuvaisia hänestä. Opettajan ei-kielelliset toiminnot vaikuttavat opiskelijoiden käyttäytymiseen. Esimerkiksi jos opiskelija ei saa vastausvuoronsa aikana tai sen jälkeen palautetta opettajalta, hän voi kokea oman puheenvuoronsa ongelmalliseksi ja hän voi alkaa miettiä korjausta.

Tutkimieni opiskelijoiden itsekorjaukset syntyvät *polttopisteessä*. Ymmärrän polttopiste-termin samassa merkityksessä kuin Inkeri Lehtimaja (2012: 46) väitöskirjassaan. Siinä hän tarkoittaa polttopisteellä niitä keskustelun osallistujia, jotka ovat puhujina, puheen vastaanottajina tai puheen kohteina. Institutionaalisista rooleista johtuen polttopiste usein muodostuu opettajan ja opiskelijoiden välille. Polttopisteessä olevat opiskelijat voivat näyttää osaamistaan sekä vaikuttaa keskustelun etenemiseen. Heille on tärkeää päästä siihen mukaan. Opiskelijoiden on vaikeampaa päästä luokkakeskustelujen polttopisteeseen kuin johonkin muuhun kahden tai useamman henkilön keskustelun polttopisteeseen. Polttopisteen ulkopuolelle jäävät ne opiskelijat, jotka eivät osallistu yhteisiin keskusteluihin eivätkä ole puheen vastaanottajia. (Lehtimaja 2012: 46–47.)

Polttopistekeskustelu voi syntyä opettajan aloitteesta. Esimerkiksi tunnetussa aloitus-vastaus-arviointi -ketjussa (initiation-response-evaluation) opettaja tekee aloitteen, ja nimeää jonkun opiskelijan vastaanottajaksi. Opiskelijan vastausvuoroa seuraa opettajan palaute. Tällöin polttopiste muodostuu opettajan ja hänen nimeämänsä opiskelijan välille. (Mehan 1979: 52–55.) Opettajan nimeämän vastaanottajan lisäksi vastausvuoroon voivat osallistua muutkin opiskelijat. Tällöin kaikki vastaamiseen osallistuvat ovat keskustelun polttopisteessä. Ne osallistujat, jotka eivät puhu, mutta heihin viitataan keskustelussa, ovat myös polttopisteessä. Polttopistekeskustelu voi muodostua myös opiskelijan aloitteesta, ja puheen vastaanottajana voi olla joko toinen opiskelija tai opettaja. (Lehtimaja 2012: 46–48.)

Työni kannalta on tärkeä rajata polttopisteessä muodostuvia itsekorjauksia, sillä luokkahuoneessa saattaa olla meneillään samaan aikaan useampi rinnakkaiskeskustelu, niin sanottu pulpettikeskustelu. Työni ei keskity pulpettikeskustelujen itsekorjauksiin, vaan nimenomaan keskustelullisissa fokuksissa eli polttopisteissä muodostuviin itsekorjauksiin.

3.2. Opiskelijakeskeinen vuorovaikutus matematiikka vieraalla kielellä -oppitunnilla

Kielet voidaan jakaa luonnollisiin kieliin, kuten suomen kieli ja englannin kieli, sekä keinotekoisii kieliin, kuten esimerkiksi ohjelmointikieliet ja matematiikan kieli. Matematiikasta voidaan puhua siis erillisenä kielenä, sillä siinä on kyse matemaattisesta ajattelusta ja kommunikaatiosta. Matematiikan kieleen liittyvät myös ne luonnollisen kielen käsitteet, joilla on oma merkityksensä matematiikassa. (Joutsenlahti–Kulju 2010: 413.) Matematiikka vieraalla kielellä -oppitunti tässä tutkimuksessa tarkoittaa matematiikan oppitunteja, joissa osallistujina ovat kakkoskieliset opiskelijat.

Kun suomi toisena kielenä -tunti on vahvasti suomen kielen painotteinen, matematiikan tunnilla kielen lisäksi symbolit ja kuviot saavat myös oleellisen merkityksen. O'Halloranin mukaan (2005) matemaattiset tehtävät ja tekstit ovat multisemioottisia, eli ne rakentuvat luonnollisen kielen lisäksi matemaattisesta symbolikielestä ja kuviokielestä. Tästä johtuen myös matematiikan tunnin vuorovaikutus liittyy vahvasti multimodaalisuuteen, jossa erilaiset semioottiset resurssit tukevat ja täydentävät toisiaan. (O'Halloran 2005.) Oppituntien tarkoitus on ohjata opiskelijoita matemaattiseen ajatteluun, ja näin tukea opiskelijan matemaattista ajattelua ja ymmärrystä. Näin opettaja, joka tietää suomen kielestä enemmän kuin kakkoskieliset opiskelijat, tietää myös matemaattisesta kielestä opiskelijoita enemmän. (Joutsenlahti–Kulju 2010: 416.)

Edellä mainittujen epäsymmetrisyyden kohteiden lisäksi, on kolmaskin kohde, nimittäin tiedollinen epäsymmetria. Tämä tarkoittaa sitä, että yksi tunnin osallistuja on asiantuntija, hän tietää muita osallistujia enemmän oppitunnin topiikista. Opettajalla on opiskelijoita enemmän ymmärtämystä tunnin aiheesta. Matematiikan luokkahuonekeskustelussa tapahtuu jotakin sellaista, jota ei tapahdu muissa keskustelutilanteissa. Opettajan ja opiskelijoiden kysymys-vastausvuorot toteutuvat tietyssä tieteellisessä kehyksessä. Oppituntien keskustelut tarjoavat osallistujille mahdollisuuden tutustua tieteelliseen kieleen ja käyttää sitä. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijoiden on tunnistettava tieteelliset termit keskustelusta ja käytettävä niitä. (Lemke 1990: 11–12.)

4. Aineiston analyysi

Aineistoni analyysi rakentuu kolmen näkökulman ympärille. Olen valinnut näkökulmani niin, että ne palvelevat mahdollisimman hyvin tutkimuskysymysten tarkastelemista. Aineistoni tarkoitus on tuoda uutta tietoa opiskelijoiden käyttämisestä, soveltamisesta ja hyödyntämisestä resursseista sekä keinoista itsekorjausten aloittamisessa ja loppuunsaattamisessa. Lisäksi minua kiinnostaa itsekorjausten fokukset.

Itsekorjausten fokukset ovat ensimmäinen näkökulma (alaluku 4.1.). Fokuksella tarkoitan korjauksen aihetta eli mihin aiheeseen korjaus kohdentuu. Tästä näkökulmasta tarkastelu antaa tietoa niistä teemoista tai aihealueista, joissa opiskelija näkee tarpeen korjata puhettaan. Tämän näkökulman kannalta aineistoni itsekorjaukset voidaan jakaa kolmeen fokusryhmään: kielelliseen oikeellisuuteen, opetettaviin sisältöihin sekä opiskelukäytänteisiin fokusoiviin itsekorjauksiin.

Toiseksi tarkastelen itsekorjausten aloitus- ja lopetuspaikkoja suhteessa ongelma vuoroon (alaluku 4.2.). Itsekorjaukset ovat korjausjaksoja, joilla on aloituspaikat ja lopetuspaikat. Tutkimalla itsekorjausten paikkoja saadaan tietoa siitä, kuinka pitkälle taaksepäin keskustelussa puhuja palaa aloittaakseen korjauksen, ja miten kauan korjaus kestää. Toisaalta analyysi voi osoittaa, kuinka sinnikkäästi kakkoskielinen opiskelija pysyy päämäärän saavuttamisessa mukana korjausjakson venyessä. Tämän näkökulman perusteella aineistoni itsekorjaukset sijoittuvat kolmeen eri paikkaan: ongelma vuoroon ennen vuoron rakenneyksikön loppua, jossa ongelmallinen lausuma sijaitsee, vuorojen väliseen siirtymätilaan tai ongelma vuoroa seuraavan vuoron jälkeiseen kolmanteen vuoroon tai kolmanteen positioon.

Kolmas valitsemani näkökulma tarkastelee opiskelijoiden käyttämiä korjausoperaatioita (alaluku 4.3.). Korjausoperaatiot antavat tietoa niistä syntaksisista, morfologisista ja foneettisista keinoista, jotka palvelevat kakkoskielisten opiskelijoiden itsekorjaustarpeita. Nämä puolestaan kertovat, miten suomen kielen morfologia ja syntaksi muovautuvat ja kehittyvät kakkoskielisten kielenoppimisprosesseissa. Tämän näkökulman kautta tarkastelen ensinnäkin itsekorjausten aloituskeinoja, kuten katkoja, äännevenytyksiä ja partikkelien käyttöä. Toiseksi tutkin, mitä korjausoperaatioita opiskelijat käyttävät itse korjausjaksoissa. Tällaisia korjausoperaatioita ovat korvaava-, lisäävä-, hylkäävä- ja nollakorjaus.

Alaluvussa 4.4. tarkastelen edellisten analyysilukujen ilmiöitä. Teen yhteenvedot itsekorjausten fokuksiin, aloitus- ja lopetuspaikkoihin sekä korjausoperaatioihin liittyvistä tuloksista. Samalla vertailen tutkimustuloksia muihin tutkimuksiin.

4.1. Itsekorjausten fokukset

Itsekorjausten fokukset olen jakanut kolmeen ryhmään: opetettaviin sisältöihin, opiskelukäytänteisiin sekä kielelliseen oikeellisuuteen fokusoiviin itsekorjauksiin. Opetettaviin sisältöihin fokusoivat korjaukset keskittyvät erilaisiin matemaattisiin käsitteisiin ja matemaattiseen ongelmanratkaisuun. Tällaisia korjauksia ovat muun muassa ääneen laskemiseen liittyvät korjaukset, lukujen haut, matemaattista ongelmanratkaisua koskevat muokkaamiset sekä tehtävänantoon liittyvät korjaukset. Opiskelukäytänteisiin fokusoivat itsekorjaukset keskittyvät päivän tai viikon ohjelmaan sekä luokassa tapahtuviin siirtymätilanteisiin. Kielelliseen oikeellisuuteen kohdennettujen itsekorjausten tavoitteina ovat kieliopilliseen korrektiuteen liittyvät seikat, kuten oikean sijamuodon tai moduksen hakeminen, sanan loppuun sanominen, tai ääntämiseen liittyvät korjaukset. Itsekorjausten fokusten jakautuman esitän Taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Itsekorjausten fokukset

Korjauksen fokus	Korjausten määrä
Opetettaviin sisältöihin fokusoiva	22
Opiskelukäytänteisiin fokusoiva	12
Kielelliseen oikeellisuuteen fokusoiva	10

4.1.1. Opetettaviin sisältöihin fokusoivat itsekorjaukset

Taulukosta 1 käy ilmi, että suurin osa aineistoni itsekorjauksista kohdentuu opetettaviin sisältöihin. Niitä on yhteensä 22. Näistä 9 liittyy jonkin matemaattisen käsitteen korjaamiseen, 7 liittyy jonkin matemaattisen ajattelutavan tai ongelmaratkaisukeinon ymmärtämiseen tai varmistamiseen ja 6 itsekorjausta koskee tehtävänantoa.

Esimerkin (1) itsekorjausvuoron aiheena on matemaattisen käsitteen korjaaminen. Esimerkki on osana kontekstia, jossa puhutaan murtolukujen potenssimerkinnästä, kun murtoluvun nimittäjä on luku 1 ja eksponenttina on positiivinen luku. Näin potenssilaskun vastauksessa nimittäjän voi jättää pois, ja vastaus on kokonaisluku. Esimerkin alussa Abba ihmettelee, miksi vastaukseen ei ole merkattu nimittäjää. Käsitteen *nimittäjä* merkitys on jäänyt kuitenkin epäselväksi hänelle puheenvuoron perusteella, sillä hän käyttää termiä *osoittaja*. Ennen puheenvuoron ottamista, hän nähtävästi miettii keskittyneesti, mistä kertoo hänen valkokankaaseen jähmettynyt katseensa.

(1)

01 Abba: mutta opettaja (.) siellä laita- ö: miksi laittaa
02 osoite yksi. (0.3) täällä ei o: osoit- >ei ole<
03 nimi- (.) [osoite- ((kädellä osoittaa
valkokangasta))
04 Ope: [joo ↑koska↑ >koska koska< tässä
05 on sulkeet ja koko tämä on se kantaluku kun
06 siellä on ne sulkeet. ((näyttää dokumenttikameralla
murtoluvun))

Hän aloittaa puheenvuoron kielteisellä konjunktiolla *mutta*, jolla hän ilmaisee kyseenalaistavansa edeltävässä puheenvuorossa todettua vastausta. Hän määrittää puhuttelemalla seuraavaksi puhujaksi opettajan. Hän jatkaa vuoroaan väitelauseella *siellä laita-*, mutta lausuma jää kesken. Katkolla ja ö-äänteen venytyksellä hän aloittaa korjausjakson. Korjauksessa hän tuottaa kokonaan uuden syntaksisen rakenteen. Hän vaihtaa väitelauseen kysymykseksi. Kysymyksen jälkeen hän tarkentaa puhettaan, ettei vastauksessa näy nimittäjää (r. 02). Puhe kuitenkin taas katkeaa *osoit-*'osoittaja', ja alkaa uusi korjaus. Uuden korjausvuoron alussa hän toistaa edellisen lausuman alkuosaa *ei ole*. Rivillä 03 hän korvaa osoittajan nimittäjällä (*nimi-*), mutta sekin lausuma jää kesken. Sekunnin mittaisen tauon jälkeen hän tekee uuden korvaavan korjauksen lausumalla alkuperäisen korvattavan *osoite-*. Lausuma jää jälleen kerran kesken. Samaan aikaan hän osoittaa kädellä valkokangasta, jossa kyseinen kokonaisluku näkyy. Opettaja ilmaisee ymmärtävänsä Abban puhetta myönteisellä adverbilla *joo* (r. 04). Sitten opettaja jatkaa puheenvuoroaan, jossa hän selittää kyseistä potenssilaskua. Abba saavuttaa päämääränsä, eli tulee ymmärretyksi, vaikka lopulta hän ei tuotakaan haettua käsitettä.

Esimerkissä Abba tuottaa peräkkäisiä korjauksia, jotka kohdistuvat matemaattisen käsitteen *nimittäjä* hakemiseen. Matemaattisiin käsitteisiin kohdistuvat korjaukset ovat ajallisesti melko lyhyitä, kun käsite on opiskelijalle tuttu tai siitä on puhuttu aiemmilla oppitunneilla. Tätä asiaa selittää myös se, että korvaava käsite löytyy usein sanavarastosta, eli opiskelija itse pystyy tuottamaan haetun ilmaisun. Korjauksissa usein hylätään edellinen lausuma ja korvataan se toisella ilmaisulla, tai sanotaan keskenjätetty sana loppuun. Korjaus loppuu saman tien, kun haettu ilmaisu löytyy tai puheen vastaanottaja ilmaisee ymmärtävänsä puhujaa. Aineistostani löytyy *osoittaja-nimittäjä* -tyyppisiä *korvattava-korvaava* -pareja, kuten *plus-miinus*, *viisi-miinus viisi*, *neljäs-kuudes* ja *yhdes-yhdeksäs*.

4.1.2. Opiskelukäytänteisiin fokuoivat itsekorjaukset

Opiskelukäytänteisiin fokuoivia itsekorjauksia on 12. Näistä tehtävänantoon liittyviä korjauksia on 6, opetusmateriaaleihin liittyviä on 4 ja vapaa-aikaan liittyviä itsekorjauksia on 2. Esimerkin (2) itsekorjaus liittyy aiheeltaan tehtävänantoon. Ennen katkelmaa opettaja kertoo, että seuraavaksi he pelaavat Kahootia. Abballe jää epäselväksi, mihin aiheeseen Kahoot-peli liittyy. Kysymyksessään hän käyttää sanaa *koe* (r. 01) sanan Kahoot (r. 04) sijaan, joka aiheuttaa korjausjakson.

(2)

```
01 Abba:      onko se (.) koe ö: (0.2) ((nyökkää päätä))
02           neliöjuuri. (.) nyt ((katse valkokankaassa))
03 Ope:      e: (0.2) [ei ole
04 Abba:      [ö: ei koe ö: >↑kahoot kahoot↑<
05 Ope:      ↑kahoot↑. on joo.
```

Abba aloittaa vuoronsa vaihtoehtokysymyksellä *onko se*. Vaihtoehtokysymyksen vastaus on joko kysymysliitteellisen osan toisto ilman kysymysliitettä, tai jokin dialogipartikkeli, kuten *niin, joo, ei, kyllä* (VISK § 1680). Abba olettaa, että opettajalla on yksinkertainen vastaus kysymykseen. Lausuttuaan *koe* hän alkaa epäroidä, josta kertoo äänteenvenytys ja kahden sekunnin tauko. Äänteenvenytyksen jälkeen hän osoittaa valkokangasta nyökkäämällä päätään. Valkokankaalla näkyy Kahoot-sivu, jota opettaja on juuri avaamassa. Kysymysvuoro loppuu rivillä 02 sanalla *neliöjuuri*. Samalla rivillä hän tarkentaa kysymystään sanalla *nyt*, jolla hän viittaa juuri avattuun Kahoot-sivustoon. Rivin 03 perusteella tarkennus ei kuitenkaan riitä, sillä opettaja reagoi *koe*-sanaan eikä Abban tarkoittamaan Kahoot-sanaan. Opettajan *ei*-modaalipartikkeli ja olla verbin kolmannen persoonan kielteinen muoto *ei ole* (r. 03) saattavat Abban korjausjakson aloittamiseen. Abba aloittaa korjausjakson päällekkäispuhunnalla (r. 04). Korjauksesta kertoo äänteenvenytys ja kielteinen modaalipartikkeli *ei*. Korjauksessa hän peruuttaa edellisen lausuman sanan *koe*, ja korvaa sen sanalla *kahoot*. Haetun sanan löytämisestä kertoo myös Abban korotettu ääni. Abban korjauksen onnistumisesta kertoo opettajan palaute rivillä 05. Opettaja toistaa Abban korvaavan korjauksen rivillä 05, jonka jälkeen hän vastaa Abban kysymykseen odotetulla *joo*-dialogipartikkelilla.

Esimerkissä (2) Abba tuottaa korvaavan itsekorjauksen, jossa hän korvaa sanan *koe* sanalla *kahoot*. Hän löytää hakemansa sanan suhteellisen nopeasti. Vaikka korvaava korjaus tapahtuu kolmannessa positiossa, korjausjakso ei kuitenkaan veny pitkälle. Kuten opetettaviin sisältöihin fokuoivat korjausjaksot, myös opiskelukäytänteisiin keskittyvät korjausjaksot ovat sujuvia ilman suurempia katkoja.

4.1.3. Kielelliseen oikeellisuuteen fokusoivat korjaukset

Kielelliseen oikeellisuuteen keskittyvien itsekorjausten määrä on huomattavasti vähäisempi kuin opetettaviin sisältöihin fokusoivien itsekorjausten. Aineistoni itsekorjauksista 4 liittyy sanan loppuun sanomiseen, 3 liittyy oikean verbimoduksen löytämiseen, 2 koskee oikean sijamuodon hakemista ja 1 liittyy ääntämisongelmiin. Kielelliseen oikeellisuuteen fokusoivissa korjauksissa, joissa yksittäiset sanat sanotaan loppuun, ei tapahdu varsinaisesti korjausta. Korjausaloitteena toimivat joko äänteenvenytyks tai katko. Esimerkin (3) itsekorjauksessa Abba sanoo loppuun ennen korjausjaksoa aloitetun sanan *yhde-*.

(3)

01 Abba: se ka: (.) kolme kerta kolme tulee ö: yhde- ö: ko:
02 yhdeksän

Puheenvuoro alkaa Abban ääneen laskemisella. Ensin hän korjaa kesken jätetyn *ka:* sanan sanalla *kolme*, sitten hän jatkaa ääneen laskemista. Ensimmäinen *ö*-äänteen venytys on merkinä laskemisen ja miettimisen prosessista. Sitten hän lausuu *yhde-*, joka jää kesken. Äänteenvenytyksen jälkeen hän sanoo kesken jätetyn sanan loppuun (r. 02). Korjausjakso on melko lyhyt ja korjaus sujuu vaivatta ilman taukoja. Aineistoni muut sanojen loppuun sanomiseen liittyvät korjausjaksot ovat myös melko lyhyitä ja opiskelijat pystyvät tuottamaan korjauksia helposti.

Kun kieleen liittyvä korjaus liittyy oikean verbimoduksen tai sijamuodon löytämiseen tai ääntämistä koskeviin ongelmiin, korjaaminen voi tuottaa haasteita opiskelijalle. Esimerkin (4) korjaus liittyy sekä oikean verbimoduksen hakemiseen, että ääntämisongelmiin. Esimerkki on otettu kontekstista, jossa opettaja ja opiskelijat yhdessä tekevät murtolukujen kertolaskuihin liittyvää tehtävää, ja opettaja kysyy tehtävän ratkomisen prosessin välimuotoja.

(4)

01 Leila: opettaja ti- tiedän. Abba sanoi että sinun pitää-
02 (0.2)pitäis kaantaa yksi tulee ((näyttää sormella,
että yksi siirretään osoittajan paikalta nimittäjän
paikalle)) ((opettaja osoittaa nimittäjää))
03 joo a: näin ((näyttää uudestaan, että luvut
vaihtavat paikat))
04 kaanta[a

05 Ope: [kääntää toisin päin ((nyökkää))
06 Leila: kaantaa.

Leila aloittaa puheenvuoron ilmaisemalla, että hän tietää vastauksen (r. 01). Hän viittaa puheessaan Abbaan, joka ilmeisesti on kertonut hänelle oikean ratkaisun. Hän jatkaa puheenvuoroaan nessessiivirakenteella *sinun pitää-*, jonka hän jättää kesken. Nessessiivirakenne olisi todennäköisesti jatkunut *kääntää* ei-finiittisellä verbillä. Kahden sekunnin mittaisen tauon jälkeen hän jatkaa uudella syntaksisella rakenteella, nessessiivirakenteisella pyynnöllä *pitäis kaantaa*. Korjaus on myös modaalisesti uusi rakenne. Ongelmallinen indikatiivinen rakenne *pitää kaantaa* vaihtuu konditionaalirakenteeseen *pitäis kaantaa*. Konditionaalimuotoista pyyntöä pidetään yleisesti kohteliaampana kuin indikatiivia. Se on toimintaehdotus, mutta ei tarkoita pakkoa. Leila suomen kielen oppijana todennäköisesti muistaa tämän, ja hänelle on tärkeää korjata koko edellisen lausuman rakenne.

Leila lausuu rivillä 02 sanan *kaantaa*, jolla hän tarkoittaa *kääntää*-verbiä. *Kääntää*-verbi sisältää neljä laveaa *ä*-etuvokaalia. Leila ääntää *kaantaa*-verbin laveat etuvokaalit laveina takavokaaleina. Lausumansa jälkeen hän tekee etusormella ylhäältä alaspäin suuntautuvan liikkeen. Liike havainnollistaa numeron yksi siirtämistä osoittajan paikalta nimittäjän paikalle. Opettaja näyttää ymmärtävän Leilan korjauksen, sillä hän osoittaa kynällä nimittäjän paikkaa. Opettajan katse pysyy kuitenkin koko katkelman ajan paperissa. Rivillä 03 Leila reagoi myönteisesti opettajan osoittamaan paikkaan, sillä opettajan käsiliikkeet heijastuvat valkokankaalle. Äänteenvenytyksen jälkeen hän vielä kerran näyttää sormella ykkösen menevän nimittäjän paikalle ja samalla hän sanoo proadverbin *näin*. *Näin*-proadverbi viittaa puhujan tarkoitteen ominaisuuksiin, tässä tapauksessa se ilmaisee Leilan tapaa tukea verbaalista kommunikointia osoittamalla (VISK § 715). Kyseisen proadverbin käyttäminen toimii myös katsekontaktin hakijana puheen vastaanottajaan. Lausuman jälkeen opettajan katse siirtyy Leilaan, joka lausuu infinitiivimuotoisen *kaantaa*-verbin uudestaan rivillä 04. Opettaja aloittaa päällekkäispuhunnan rivillä 05, jossa hän lausuu *kääntää*-verbin laveine etuvokaaleineen. Leila toistaa vielä kerran *kaantaa*-sanan.

Leilan äidinkieli on arabia, joka voi aiheuttaa foneettisia haasteita suomen kielen omaksumisessa. Arabiassa on kolme vokaalia: *i*, *u* ja *a*. Aikuisten arabiankielisten suomen vokaalien ääntämisestä on jonkin verran tutkittu (Ks. myös Aho ym. 2016). Suomen *ä* voidaan ääntää takavokaalina *a*, ja toisinpäin *a* saatetaan ääntää *ä* etuvokaalina. (Aho ym. 2016: 83.) Leila lausuu foneettisesti oikein riveillä 01 ja 02 (*tiedä, pitäis-*) sanoja, jotka sisältävät lavean *ä*-etuvokaalin. *Kääntää*-verbin lausuminen tuo kuitenkin korjaustarpeita. Itsekorjauksissa hän toistaa ongelmallisen sanan *kaantaa*

ilman foneettisia korjauksia. Myös opettajan lausuman jälkeen, jossa opettaja tuottaa oikean foneettisen muodon, Leila toistaa edellisen vuoron *kaantaa*-sanana. Vaikka hän ei pysty tuottamaan oikeaa foneettista muotoa, silti hän päättää korjata lausumansa. Miksi hän päätyy tekemään näin, jos hän tietää, ettei hän pysty varsinaisesti korjaamaan ääntämistä? Korjaustarve voi kertoa siitä, että vaikka Leila ei kykene ääntämään sanaa oikein, hän kuitenkin kuulee ääntävänsä sen foneettisesti väärin. Toiston ja eleiden avulla hän tulee lopulta ymmärretyksi.

Kielelliseen oikeellisuuteen liittyvät korjaukset antavat tietoa siitä, miten opiskelija suuntautuu kieliopilliseen korrektiuteen. Myös niiden puute voi kertoa opiskelijan asenteesta ja orientoitumisesta kieliopillista oikeellisuutta kohtaan. Aineistostani löytyy esimerkkejä siitä, kun opiskelija on tietoinen ongelmallisesta lausumastaan ja hänellä olisi mahdollisuus korjata puhettaan, muttei hän korjaa sitä. Esimerkissä (5) Abba kertoo opettajalle erikantaisten potenssien tuloon liittyvää esimerkkiä.

(5)

```
01 Abba: vi- ö: vi- viisi (.) ((katse siirtyy
02 sivutaululle)) potoisiin [kolme.]
03 Bash: [ɸpotenssiinɸ]
04 Ope: potenssiin [kolme.] ((nyökkää, katse valkokankaalla))
05 Abba: [kolme.] jo. ja neljä potoisiin viisi. (0.3)
```

Abba lausuu rivillä 02 *potoisiin kolme*, jolla hän tarkoittaa *potenssiin kolme*. Hän on myös aikaisemmissa puheissaan lausunut sen samalla tavalla. Bash korjaa sitä hymyillen rivillä 03 *potenssiin*. Opettaja toistaa Bashin lausumaa rivillä 04. Sekä Bash että opettaja korjaavat Abban puhetta. Abba on mahdollisesti tietoinen ongelmallisesta lausumastaan. Hän ei kuitenkaan korjaa sitä rivillä 05, vaan toistaa edellisen lausumansa *potoisiin*-sanana.

Kielelliseen oikeellisuuteen liittyvät korjaukset voivat kertoa siitä, mitä opiskelija pitää merkittävänä ymmärretyksi tulemisessa. Esimerkissä (4) Leila pitää tärkeänä oikeanlaisen verbimoduksen löytämistä. Se ei ole niinkään ymmärtämiseen liittyvä seikka, vaan kohteliaisuuteen liittyvä. Hän pitää kohteliaisuutta olennaisena tekijänä. Leilan ääntämiseen liittyvässä korjausjaksossa ei tapahdu varsinaista kielellistä korjausta. Opettaja ilmaisee ymmärtävänsä häntä jo rivillä 02. Leila päättää kuitenkin jatkaa korjausvuoroaan, vaikka hän on saanut siitä jo palautetta. Leila pitää nähtävästi myös foneettista oikeellisuutta puhumisen kannalta merkittävänä asiana. Sen sijaan Abban itsekorjauksen puute esimerkissä (4) kertoo siitä, ettei hän pidä kielellistä oikeellisuutta oleellisena asiana ymmärretyksi tulemisen kannalta.

4.2. Itsekorjausten paikat

Aineistoni itsekorjausjaksot sijoittuvat taulukossa 2 mainittuihin paikkoihin. Aineistoni perusteella opiskelijat aloittavat eniten itsekorjausjaksoja ongelmavuorossa ennen ongelmallisen rakenneyksikön loppua. Opiskelijat aloittavat toiseksi eniten itsekorjausjaksoja ongelmavuoroa seuraavan vuoron jälkeisessä vuorossa. Siirtymätilassa aloitetut korjausjaksot ovat aineistossani vähäisiä.

TAULUKKO 2. Korjausjakson sijainti

Korjausjakson sijainti	Korjausten määrä
Ensimmäisen vuoron korjausjaksot	28
Siirtymätilan korjausjaksot	3
Kolmannen vuoron ja position korjausjaksot	13

4.2.1. Ensimmäisen vuoron korjausjaksot

Aineistostani löytyi 28 ensimmäisen vuoron korjausjaksoa. Ensimmäisen vuoron korjausjaksot suuntautuvat yksittäisten sanojen tai ilmausten korjaamiseen. Keskeiset korjausoperaatiot ovat lisäys (10 korjausta) ja korvaus (9 korjausta). Esimerkissä (6) Abba tekee kahta ensimmäisen vuoron korjausta. Esimerkki tapahtuu tilanteessa, jossa opiskelijat harjoittelevat potenssilaskuja negatiivisella kantaluvulla.

(6)

```
01 Abba:      opettaja (.) meillä on kysy- ö: YKS kysymys
02 Ope:      jo- ((katse siirtyy Abbaan)) ((Abba jatkaa
              puheenvuoroaan))
```

Abba aloittaa puheenvuoron puhuttelemalla opettajaa. Opettajan katse puhuttelun aikana on tietokoneessa. Sen jälkeen hän jatkaa puheenvuoroaan *meillä on kysy-*, joka jää kesken. Korjausaloitinena katkon lisäksi toimii myös *ö*-äänteen venytys. Korjausvuorossa hän tekee lisäyksen *yks*, jonka jälkeen hän toistaa sanan *kysymys*. Toistolla Abba ilmaisee palanneensa kohtaan, johon jäi ennen korjausjakson aloittamista. Toisto välittää korjausjakson päättyneen. Opettajan katse siirtyy Abbaan. Abban korjaus alkaa ja päättyy ensimmäisessä vuorossa. Korjausoperaationa toimii

lisäys. Lisäys ei sinänsä muuta ongelmallisen lausuman merkitystä. Abba haluaa kuitenkin korostaa, että heillä on vain yksi kysymys. Aineistostani löytyy muitakin esimerkkejä, joissa opiskelija painottaa, että kyseessä on yksi kysymys.

Opiskelija aloittaa puheenvuoronsa puhuttelemalla opettajaa. Hän korostaa, että kyseessä on monien opiskelijoiden asia (*meillä*). Sitten hän tekee korjauksen, jossa hän korostaa, että heillä on vain yksi kysymys. Abban tavoitteena on opettajan huomion ja vastauksen saaminen. Lehtimaja (2012) toteaa väitöskirjassaan, että opiskelijan tyypillinen tapa pyytää puheenvuoroa on viitata. Aineistossani viittaaminen jää vähäiseksi, sitä ei esiinny melkein ollenkaan. Aineistoni tyypillinen puheenvuoron pyytämisen tapa on opettajan puhuttelu. Puheenvuoron pyytämisen ja kysymyksen esittämisen jälkeen hän pystyy myös kontrolloimaan tilannetta. Opiskelijan kysymysvuoron jälkeisen vastausvuoron jälkeen opiskelijalla on mahdollisuus saada uudestaan puheenvuoro. Puheenvuoron pyytämisen lisäksi opiskelija usein korostaa, että pyydettyssä puheenvuorossa on monien opiskelijoiden yhteinen kysymys (*meillä on kysymys, emme ymmärrä*). Kun opiskelija puhuu muidenkin opiskelijoiden puolesta, on suurempi mahdollisuus saada opettajan huomio ja näin keskustelusta voi tulla suuremmalla todennäköisyydellä polttopistekeskustelu.

Ensimmäisen vuoron itsekorjaukset sisältävät usein puheenvuoron pyytämiseen, huomion saamiseen ja kolmannen vuoron turvaamiseen liittyviä seikkoja. Kun kyseessä on edellä mainitut seikat, opiskelija yleensä joko lisää edelliseen lausumaansa osia (*kysymys – yksi kysymys*) tai toistaa edellisen lausumansa (*y- – yksi asia*). Kun kyseessä ei ole yllä mainittuja seikkoja, opiskelija korjaa ensimmäisessä vuorossa yksittäisiä sanoja ja sanapareja. Korjattavat ovat usein matemaattisia käsitteitä, kuten esimerkissä (7), jossa Lina pyrkii tuottamaan vastausta murtolukuihin liittyvään tehtävään. Vastaus on murtoluku $1/64$. Murtoluku lausutaan siten, että nimittäjä on perusmuodossa ja osoittaja on järjestyslukuna (*yksi neljäskymmeneskuudesosaa*). Hän lausuu oikein osoittajan, mutta nimittäjä tuottaa ongelmia.

(7)

```
01 Lina:      yksi neljä- <kymmenes> (.) neljäs ((katse
02           vihossa)) (0.2) neljäs ((katse siirtyy
03           opettajaan)) KUUDES (.) kymmenes (.) neljäsosaa
04 Ope:      joo
```

Lina aloittaa puheenvuoron lausumalla murtoluvun osoittajan *yksi*. Hänen katseensa on valkokankaassa. Hän jatkaa lausumaansa lausumalla nimittäjän *neljä-*, joka jää kesken. Vastauksen

lausuminen hidastuu sanan *kymmenes* kohdalla. Sekunnin mittaisen tauon jälkeen hänen katseensa siirtyy vihkoon, jota seuraa myös tauko. Hän toistaa *neljäs* (r. 01), ja katse siirtyy vihkoon. Hidastus, lyhyt tauko ja katseen siirtäminen vihkoon eksplikoivat korjausta. Rivillä 02 hän toistaa uudestaan sanan *neljäs*, sitten katse siirtyy opettajaan. Rivillä 03 Lina tuottaa korvaavan korjauksen *kuudes*. Hän voimistaa ääntä lausueksaan korvausta, joka on merkinä haetun ilmauksen löytymisestä. Korvauksen jälkeen hän palaa sanaan *kymmenes*. Toisto myös ilmaisee korjausjakson lopun.

Linan ensimmäisen vuoron korjaus keskittyy osoittajan (kuudeskymmenesneljäsosaa) oikein lausumiseen. Ennen varsinaisen korvauksen lausumista hän toistaa kaksi kertaa ongelmallisen käsitteen *neljäs*. Katseen siirtämiset ovat merkinä vastauksen etsimisestä. Vastauksen etsiminen on merkinä puheenvuoron säilyttämisen halusta. Lehtimaja (2012) havaitsee, että vastausvuoron säilyttämisen keinona opiskelijat käyttävät edelleen viittausta. Kuten totesin esimerkin (6) kohdalla, aineistoni informantit eivät käytä viittaamista puheenvuoron saamiseksi tai sen säilyttämiseksi. He käyttävät muita kehollisia tapoja (katseen siirto, käsillä selittäminen) ja erilaisia verbaalisia keinoja puheenvuoron tai vastausvuoron säilyttämiseksi.

Opiskelijan vastausvuoro vaarantuu epäröidessä tai vastauksen viipyessä. Lehtimaja (2012) toteaa, että kun oppilaan vastausvuoro on ongelmallinen, toinen oppilas voi aloittaa oma-aloitteisen puheenvuoron, vaikka opettaja ja vastausvuorossa oleva oppilas suuntautuvat vastausvuoron pitämiseen alkuperäisellä puhujalla (Lehtimaja 2012: 70). Olen huomannut, että aineistoni ensimmäisten vuoron itsekorjausvuoroissa toiset opiskelijat eivät aloita oma-aloitteisesti puheenvuoroa. Tämä ei tyypillisesti johdu opettajan toimesta, koska hän ei tyypillisesti ilmaise orientoituvansa pitämään vastausvuoroa alkuperäisellä puhujalla. Lähes kaikki aineistoni informantit ovat aikuisia opiskelijoita, joka lienee osittain syynä ja vastauksena tähän asiaan.

4.2.2. Siirtymätilan korjausjaksot

Aineistostani löytyy 3 siirtymätilan korjausjaksoa. Kyseiset korjausjaksot siirtyvät vuorojen väliseen siirtymätilaan, jossa puheenvuoro voi vaihtua puhujalta puheen vastaanottajalle. Näissä korjausjaksoissa opiskelija korjaa kokonaan edellisen lausumansa. Myös siirtymätilan korjaukset keskittyvät opettajan huomion saamiseen. Esimerkin (8) korjaus siirtyy siirtymätilaan, jossa Zaki korjaa edellisen lausumansa. Esimerkki (8) sijoittuu kontekstiin, jossa opiskelijat ja opettaja tarkistavat tehtävien vastauksia.

(8)

01 Zaki: opettaja? ((katse opettajassa, opettajan katse
02 tietokoneessa)) viiskymmentäyksi. be: (0.4) ((laskee
kynän pöydälle ja kädet laittaa lanteille)) ((opettajan katse
edelleen tietokoneessa))
03 BEE. miksi kolme viis kaksi. (0.3)
04 Ope: koska nämä ((näyttää luvut valkokankaalla)) (.)
05 miinustetaan toisistaan

Zaki aloittaa puheenvuoronsa puhuttelemalla opettajaa (r. 01). Opettajan katse on tietokoneessa, hän ei reagoi puhutteluun. Zaki jatkaa kysymysvuoroaan sanomalla tehtävänumeron ja alaluvun (r. 02). Lausumansa jälkeen hän laskee kynän pöydälle ja laittaa kädet lanteille osoittaakseen odottavansa vastausta. Kynän laskeminen ja käsien asento kertovat siitä, että Zakin puheenvuoro on mahdollisesti loppuun saatettu. Tässä kohtaa opettaja voisi ottaa puheenvuoron, mutta opettajan katse on edelleen tietokoneessa. Kuluu neljä sekuntia, eikä opettaja reagoi Zakin puheeseen. Zaki päättää ottaa uuden puheenvuoron (r. 03). Hän voimistaa ääntään ja toistaa edellisen lausuman toisen osan *BEE*, jonka jälkeen hän uudelleen muotoilee puhettaan. Korjausvuorossa hän käyttää hakukysymystä tarkentaakseen edellisen lausumansa, jossa kerrottiin pelkästään tehtävännumero ja alaluku. Hän käyttää kokonaisen syntaksisen rakenteen täsmentääkseen aiemman lausumansa.

Miksi Zaki korjaa puhettaan siirtymätilassa? Rivillä 02 oleva lausuma on ymmärretty ilman täsmennystäkin, mutta hän näkee tarvetta korjata sitä. Korjaamiseen vaikuttaa mahdollisesti puheenvuoron jälkeinen neljän sekunnin tauko, jolloin vastausta ei kuulu. Myös opettajan eleet vaikuttavat korjausvuoron aloittamiseen. Opettajan katseen saamisen epäonnistuminen rikkoo kohtaamiskehystä ja tuottaa opiskelijalle epäselvyyttä siitä, kuunnellaanko häntä (Ruusuvoori 2016: 53). Zaki mahdollisesti kokee, että opettaja ei joko kuullut kysymystä tai ei ymmärtänyt sitä. Tauko ja opettajan katseen poiskääntyminen tuottavat korjaustarpeen. Aineistoni muut siirtymätilan korjausjaksot liittyvät myös katsekontaktin puuttumiseen. Vuorojen välinen siirtymätila antaa mahdollisuuden opiskelijalle korjata omaa puhettaan ja varmistaa vuorovaikutuksen jatkuminen toivottuun suuntaan.

4.2.3. Kolmannen vuoron ja position korjausjaksot

Aineistoni kolmannen vuoron korjausjaksot ovat sen takia kolmannessa vuorossa, koska korjausjakson aloittamisen jälkeen opettaja ehtii ottaa oman vuoron. Opiskelija tekee korjausaloitteen

ongelmavuorossa, mutta opettajan puheenvuoron myötä korjaus siirtyy kolmanteen vuoroon. Esimerkin (9) korjaus liittyy oikean verbimoduksen hakemiseen. Katkelmassa opettaja ja opiskelijat tarkistavat tehtävien vastauksia. Opettaja on luokan etuosassa selittämässä tehtäviä, jotka näkyvät dokumenttikameralla. Paperi on väärin päin, ja tästä syystä Abba huomauttaa opettajaa.

(9)

01 Abba: opettaja sinä käännät paperi ö: (.)
02 Opettaja: [mitä? ((katse Abbassa))
03 Abba: [käännä. ö: voitko käännä paperi (--)
04 Opettaja: ai voitko kääntää paperin
05 Abba: [joo (--)
06 Opettaja: [joo. voin kääntää

Abba aloittaa vuoroaan puhuttelemalla opettajaa. Sitten hän käyttää indikatiivirakennetta ilmastaakseen pyyntöään (r. 01). Sitten hän mahdollisesti huomaa, että kyseessä on pyyntö, jolloin suomen kielessä käytetään eri verbimuotoa. Itsekorjaus alkaa jo rivillä 01 äännevenytyksellä. Hän tekee korjausaloitteen, mutta korjaus ei voi jatkua samassa vuorossa, koska opettaja ehtii jo ottaa toisen vuoron. Opettaja käyttää omaa vuoroaan korjausaloitteen tekemiseen kysymyssanalla *mitä* (r. 02). Abba ehti jo kuitenkin ensimmäisessä vuorossaan aloittaa itsekorjauksen, joten se olisi todennäköisesti jatkunut ilman opettajan vuoroakin.

Korjaus jatkuu imperatiivirakenteella *käännä* (r. 03). Tämän jälkeinen *ö*-äänteen venytys kertoo siitä, että korjaus on yhä kesken. Kolmannen vuoron lopussa Abba korvaa aiemmin käytetyt muodot aivan uudella muodolla. Rakenne *voitko käännä paperi* on tämän korjausprosessin haettu rakenne. Käyttämällä modaaliverbiä *voida* yksikön 2. persoonan muotoa ja kysymyspartikkelia *ko*, opiskelija esittää kysymyksen opettajalle. Verbiketju *voitko käännä* on tuttu rakenne opiskelijalle, vaikka pääverbi ei olekaan ei-finiittisessä muodossa. Voidaan olettaa, että yksikön toisen persoonan imperatiivimuodon käyttö on sattuma, joka voi liittyä suomen kielen oppimisprosessiin, ja jonka todellinen tarkoitus ei ole käskemistä. Näin ollen, voidaan myös olettaa, että kolmannen vuoron alussa käytetty *käännä* muodonkaan tarkoitus ei ole käskemistä, vaan sekin on sattumanvarainen valinta, joka liittyy myös suomen kielen oppimisprosessiin.

Rutiininomaisissa tilanteissa, joissa pyyntö kuuluu asiointitilanteen agendaan (esimerkiksi Kelan toimistotilanteissa), ei tyypillisesti käytetä yleisiksi katsotun konditionaalimuotoista pyyntöä. Näissä

tilanteissa käytetään usein 2. persoonan muotoa, kuten imperatiivia. Syynä on se, että pyynnön takana on palvelu, joka hyödyttää asiakasta. (Lappalainen 2008.)

Voitko-modaaliverbillä pyytäminen onkin yleinen kohteliaan pyytämisen tapa, jolloin puhuja ei tarkoita vastaanottajan fyysistä kykyä, vaan hän viittaa pikemminkin ulkoisiin mahdollisuuksiin. *Voida*-verbillä kysymisellä tarkoitetaan, että vastaus tai lupa ei ole kiinni pelkästään pyynnön vastaanottajasta, vaan myös ulkoisista olosuhteista. (Kangasniemi 1992: 370-380.) Abba korjaa puhettaan ollakseen kohtelias.

Kolmannen position korjausjaksoissa opiskelija korjaa aiempaa vuoroaan opettajan vuoron takia. Kolmannen position korjausten taustalla on opettajan väärinymmärrys, joka aiheuttaa opiskelijalle korjauksen tarvetta. Esimerkissä (10) sekä opettaja että Zaki ymmärtää väärin Hadin sanoman, jonka vuoksi Hadi korjaa aiempaa lausumaansa.

Katkelmassa (10) puhutaan kymmenpotensseista, eli kun kantalukuna on kymmenen, eksponentti näyttää nollien määrän potenssin arvossa. Kun eksponenttina on luku 5, liitetään neljä nollaa kymmeneen ja saadaan luku 100000. Opettaja kirjoittaa taululle vahingossa 1000000, joka saa Hadin miettimään. Hadi pyrkii selittämään luvun, jossa luvun 1 jälkeen on yhdeksän nollaa.

(10)

01 Ohjaaja: tulee neljä nollaa lisää (.)
02 Hadi: [↓mutta se on↓
03 Ohjaaja: jos se on miljoonas ylempäs (.)
04 Hadi: [mi- (.) ö: miljoona ja sitten
05 tulee kolme (.) nollaa ((kädellä osoittaa
valkokangasta))
06 Opettaja: ai niin (.)
07 Hadi: ei neljä (.) ((ravistaa päätään))
08 Zaki: miljoona on kuusi nollaa (0.3) ((katse siirtyy
Hadiin))
09 Ope: joo. miljoona on kuusi nollaa
10 Hadi: [seuraava tulee kolme nollaa
(näyttää käsillä seuraavaa))
11 Zaki: missä. ((katse valkokankaalla))
12 Hadi: tässä. ((kädellä osoittaa taulua)) (.) ensimmäinen
13 kymmenen tulee nolla sit tule nolla sit tulee nolla
14 (.) mutta miljoona seuraava tule kolme nollaa (0.4)
15 Zaki: ((katse siirtyy Hadiin)) ↓ei. miljoona kuusi↓
16 Ope: joo. miljoonas on kuusi nollaa ((kävelee
valkokankaalle päin))
17 Hadi: ((näyttää kädellä seuraavaa)) sit seuraava
18 mijard-

19 Ope: [miljardi. >miljardi yhdeksän< joo. tämä on nyt
20 suomeksi ja biljoona on siis miljoona miljoonaa.

Esimerkki (10) alkaa ohjaajan huomautuksella. Kun kymmenpotenssin eksponenttina on luku 5, numeron yksi jälkeen tulee neljä nollaa lisää. Rivillä 02 Hadi ilmaisee erimielisyyttään rinnastuskonjunktioilla *mutta*, joka ilmeisesti johtuu taululla olevasta luvusta, jossa on kuusi nollaa. Hän aloittaa vuoronsa, mutta se jää kesken. Katko ennakoi jatkovuoroa. Ohjaaja ehtii ottaa oman puheenvuoron rivillä 03, jossa hän jatkaa selittämistä, miksi taululla oleva luku on väärin. Samaan aikaan Hadi nähtävästi miettii, miten selittäisi lukua, jossa on yhdeksän nollaa. Tästä kertoo hänen valkokankaalle jähmettynyt katseensa ja kätensä, joka osoittaa valkokangasta. Rivillä 04 hän jatkaa kesken jätettyä puheenvuoroaan. Hän lausuu *mi-*, jolla hän hakee luultavasti sanan *miljardi*, koska tätä seuraava lisäys *miljoona ja sitten tulee kolme (.) nollaa* tarkoittaa, että lisättyään miljoonaan kolme nollaa saadaan miljardi. Opettaja ottaa puheenvuoron rivillä 06, jossa hän osoittaa kuulolla olemistaan dialogipartikkelilla *niin*. Rivillä 07 Hadi jatkaa puheenvuoroaan, jossa hän hylkää valkokankaalle kirjoitetun luvun. Hylkäämällä kirjoitetun luvun hän pyrkii vahvistamaan edellisen lausumansa.

Rivillä 08 Zaki ottaa puheenvuoron, jolla hän tuo esiin oman näkemyksensä, että miljoonassa on kuusi nollaa. Puheenvuoron lopussa hän siirtää katseensa Hadiin. Katseen siirto toimii seuraavan puheenvuoron osoittimena. Zaki ilmaisee katseellaan odottavansa vastausta Hadilta. Myös opettaja toteaa puheenvuorossaan (r. 09), että miljoonassa on kuusi nollaa. Hadi aloittaa kolmannen position korjausvuoron, jossa pyrkii kädellään osoittamaan, että kun lisätään kolme nollaa miljoonaan, saadaan miljardi. Hän ei kuitenkaan sano vielä sanaa *miljardi*. Zakille ei kelpaa Hadin vastaus, joten riveillä 12–14 Hadi toistaa aiemmin lausutun selityksen. Kolmannen position korjaus venyy seuraaviin vuoroihin. Zakin ja opettajan puheenvuorot riveillä 15–16 osoittavat, että he ovat ymmärtäneet väärin Hadin aiemmat vuorot. Rivillä 18 Hadi tuottaa haetun käsitteen *miljard-*, vaikka se jääkin kesken. Hän saa viimein korjattua puhettaan, ja saa opettajalta myönteisen palautteen.

Edellisessä esimerkissä nähdään, että kun opiskelijan puheenvuoro jää vastaanottajille epäselväksi, hänen mahdollisuutensa korjata se, vaarantuu ja tuo haasteita. Zakin ja opettajan puheenvuorot toimivat osoittimina, ettei Hadin vuoroa ymmärretty oikein. Hadi yrittää toistolla ja eleillä tarkentaa ongelmallisen lausuman, mutta ymmärretyksi tuleminen vaatisi haetun sanan lausumista. Kun opiskelija epäröi puheessaan tai hänen vastauksensa ei kelpaa opettajalle tai toiselle opiskelijalle, hän voi menettää puheenvuoronsa. Hadin puheenvuoro on oma-aloitteinen vuoro, joka ei liity suoraan oppitunnin agendanmukaiseen aiheeseen. Tällöin ongelmallisen vuoron venyessä on suurempi mahdollisuus puheenvuoron menettämislle. Lisäksi opettaja lähestyy valkokangasta, joka voi

tarkoittaa siirtymistä seuraavaan aiheeseen tai tehtävään. Opettajan ja Zakin väärinymmärrykset sekä opettajan siirtyminen valkokankaalle päin asettavat Hadin tilanteeseen, jossa hänellä on paine tuottaa haettu käsite: miljardi.

4.3. Korjausoperaatiot

Aineistoni itsekorjaukset korjausoperaation näkökulmasta jakaantuvat neljään ryhmään, jotka on esitetty taulukossa 3. Opiskelijoiden suosituin korjausoperaatio on lisäävä korjaus ja toiseksi suosituin on korvaava korjaus. Ensimmäisessä alaluvussa analysoin lisääviä, toisessa korvaavia ja kolmannessa nollakorjauksia sekä hylkääviä korjauksia. Aineistoni nollakorjauksien ja hylkäävien korjauksien määrä on melko vähäistä, siksi päädyin analysoimaan niitä samassa alaluvussa.

TAULUKKO 3. Korjausoperaatiot

Korjausoperaatio	Korjausten määrä
Lisäävä korjaus	20
Korvaava korjaus	10
Nollakorjaus	5
Hylkäävä korjaus	5

4.3.1. Lisäävät itsekorjaukset

Aineistoni lisäävien itsekorjauksien suurin osa löytyy ensimmäisen vuoron korjauksista. Opiskelija aloittaa ongelmavuorossa korjauksen, jonka tavoitteena on täsmentää ongelmallinen lausuma. Esimerkissä (6) (alaluku 4.2.1.) Abba aloittaa ensimmäisen vuoron korjausta, jossa hän tarkentaa ongelmallisen ilmauksen. Sanan keskenjättämisen (*kysy-*) jälkeen hän lisää sanan *yks* (r. 01). Lisäyksen jälkeen hän toistaa kesken jätetyn sanan *kysymys*, joka kertoo korjauksen loppuvan. Kuten totesin luvussa 4.2.1. lisäys sinänsä ei muuta lisättävän sanan merkitystä. Abba kuitenkin näkee tarpeellisenä lisätä sanan *yks*, joka täsmentää ongelmallisen lausuman niin, että kyseessä on nimenomaan yksi kysymys. Puheen vastaanottaja eli opettaja olisi ymmärtänyt Abban puhetta myös ilman lisäystä. Lisäys löytyy lähes heti Abban sanavarastosta. Korjausjakso ei veny pitkälle, ja Abba pääsee jatkamaan puheenvuoroaan.

Noin puolessa aineistoni lisäävissä itsekorjauksissa puhuja itse näkee tarpeellisena korjata omaa puhettaan, ilman puheen vastaanottajan reaktiota tai palautetta. Näissä itsekorjauksissa lisäys tapahtuu heti korjausaloitteen jälkeen ilman pidempiä katkoja tai toistoja. Aineistostani löytyy sellaisiakin lisääviä itsekorjauksia, joiden käynnistyminen voi liittyä puheen vastaanottajan toimintaan. Ne käynnistyvät tilanteissa, joissa puhuja ei saa vastareaktioita puheeseen. Esimerkin (11) korjausvuoro käynnistyy tilanteessa, jossa puhuja jää odottamaan puheen vastaanottajan palautetta. Se tapahtuu kontekstissa, jossa opettaja ja opiskelijat yhdessä tarkistavat tehtävien vastauksia.

(11)

```
01 Zaki:          opettaja ((katse vihossa)) yhdeksän aa (.) vastaus.  
    (0.4) ((katse siirtyy opettajaan, opettajan katse  
    tietokoneessa))  
02          kolme kertaa kolme >yhdeksän< aa ((katse  
    opettajassa)) (0.1)  
03 Ope:          joo kyllä. ((katse edelleen tietokoneessa))
```

Esimerkissä (11) Zaki aloittaa puheenvuoron puhuttelemalla opettajaa. Sitten hän sanoo tehtävän numeron ja alaluvun *yhdeksän aa*. Lyhyen tauon jälkeen hän lisää sanan *vastaus*, jolla hän viittaa haluavaansa tietää tehtävän vastauksen. Kyseisessä kontekstissa pelkkä tehtävän numeron ja alaluvun sanominen riittäisi viittaamaan vastauksen haluamiseen. Hän päättää kuitenkin lisätä sanan *vastaus*, jolla hän varmistaa opettajan ymmärtävän lausumansa. Hän jää odottamaan opettajan vastausta, josta kertoo hänen katseensa sekä neljän sekunnin tauko. Opettajan katse on edelleen tietokoneessa, joten Zaki päättää täsmentää edellistä lausumaansa. Rivillä 02 hän lausuu tehtävänannon *kolme kertaa kolme*, jonka jälkeen hän toistaa tehtävän numeron sekä alaluvun. Toisto kertoo lisäyksen lopusta. Hän jää jälleen odottamaan opettajan vastausta. Opettaja vastaa *joo kyllä* -sanayhdistelmällä Zakin kysymykseen.

Zaki tarkentaa lisäyksillä (*vastaus* r. 01, *kolme kertaa kolme* 1. 02) ongelmallisen lausumansa (*yhdeksän aa* r. 01). Ongelmallinen lausuma ei sinänsä ole ongelmallinen, se toimii ilman korjaustakin sellaisenaan. Korjaus siirtyy siirtymätilaan, joka tarkoittaa, että Zaki lopettaa puheenvuoronsa tavallaan jo ennen siirtymätilan korjausvuoroa. Tästä kertoo myös hänen katseensa, jonka hän siirtää opettajaan ilmoittaakseen vastauksen odottamisesta. Myös neljän sekunnin tauko kertoo vastauksen odottamisesta. Opettajan katse on tietokoneessa koko tämän ajan, mikä saa hänet ottamaan siirtymätilan vuoron. Siirtymätilan vuorossaan hän tuottaa uuden lisäävän korjauksen, johon opettaja reagoi myönteisillä dialogipartikkeleilla *joo kyllä*.

Katseen rooli vuorovaikutuksessa on keskeinen. Katse toimii yhteytenä puhujan ja puheen vastaanottajan välillä. Se muodostaa kehyksen puhujan ja kuulijan kohtaamiselle. Goodwin (1986) kutsuu tätä kohtaamiskehykseksi. Katse toimii kohtaamiskehyksen lähteenä, säilyttäjänä ja säätelijänä. Katseen avulla osoitetaan keskittyneisyyttä keskusteluun ja se tiedottaa käynnissä olevan puheen tilasta. (Goodwin 1986: 45-47). Zaki yrittää saada opettajan huomion puhuttelemalla. Päättettyään puheenvuoronsa hän jää odottamaan opettajan vastausta. Opettajalta ei tule vastausta. Hän yrittää katseella luoda kohtaamiskehyksen, mutta opettajan katse on tietokoneessa. Zaki aloittaa korjausvuoron, jonka tavoitteena on opettajan huomion herättäminen ja vastauksen saaminen. Lisäyksen avulla hän saa opettajalta vastauksen.

Aineistostani löytyy lisääviä itsekorjauksia, joiden käynnistyminen liittyy tilanteeseen, jossa ei muodostu kohtaamiskehystä. Näissä tilanteissa opiskelija yrittää luoda kohtaamiskehyksen puhuttelemalla opettajaa, katseella tai muilla eleillä. Kun hän ei saa kontaktia vastaanottajaan, aloittaa hän korjausvuoron.

Zaki pystyy tuottamaan lisäyksen siirtymätilassa, ja opettajan myönteinen reaktio varmistaa korjauksen loppuunsaattamista. Lisäykset eivät kuitenkaan mene aina yhtä sujuvasti ja vaivattomasti. Esimerkin (10) korjaus venyy kolmanteen positioon, ja Hadin mahdollisuus itsekorjauksen loppuunsaattamisessa vaarantuu monin eri tavoin.

Esimerkissä (10) Hadi aloittaa sanan kesken jättämisellä (*mi-*) korjausjakson rivillä 04. Seuraavien vuorojen perusteella hänen on tarkoitus sanoa joko *miljardi* tai *miljoona*. Korjausvuorossaan hänen tarkoituksenaan on selittää termi *miljardi* toisin sanoin: *miljoona ja sitten tulee kolme (.) nollaa*, eli miljoonaan lisätään kolme nollaa perään ja saadaan miljardi. Hän käyttää myös seuraavia vuorojaan *miljardi*-sanon selittämiseen. Zakin ja opettajan antaman palautteen vuoksi hän joutuu tilanteeseen, jossa hän joutuu kamppailemaan puheenvuorostaan ja aloittamansa puheenaiheen ylläpitämisestä. Zakin aloittama kysymys (r. 11) aiheuttaa haasteita Hadin vuorolle. Schegloff kutsuu tätä kysymys–vastaus–vieruspariksi, jonka etujäsen (Zakin kysymys) edellyttää jälkijäsenen (Hadin vastauksen). Schegloff puhuu myös sekvenssin kolmannesta vuorosta, jossa arvioidaan vastausvuoro. Kolmas vuoro joko hyväksyy vastauksen ja sulkee sekvenssin, tai hylkää vastauksen ja implikoi täydennystä edelliseen vuoroon. (Schegloff 2007: 123–126.) Esimerkin (10) korjausjaksossa Zakin palaute synnyttää odotuksen edellisen vastausvuoron täsmentämiselle. Tässä nähdään neuvottelutilanne, jossa molemmat opiskelijat pyrkivät pitämään puoliaan ja pääsemään aidosti yhteisymmärrykseen. ABC-sekvenssi, joka muodostuu opiskelijan kysymyksestä (A), opettajan vastauksesta (B) sekä opiskelijan kiittäuksesta (C), muuttuu niin, että opettajan vastausvuoro vaihtuu toisen opiskelijan vastausvuoroon (Merke 2012: 202). Polttopistekeskustelu tapahtuu käytännössä ilman opettajan väliintuloa, vaikka opettaja on sivussa mukana keskustelussa. Tällaiset ABC-sekvenssit, joissa

vastausvuoroa haluava on toinen opiskelija, muistuttavat arkikeskustelua, jossa puheenvuorot eivät ole säänneltyjä ja josta puuttuu institutionaalinen ulottuvuus.

4.3.2. Korvaavat itsekorjaukset

Noin puolet aineistoni itsekorjauksista liittyy matemaattisiin käsitteisiin, kuten lukuihin, etumerkkeihin ja laskutoimitusten nimityksiin tai päässä-laskujen ääneen sanomisiin. Näissä itsekorjauksissa opiskelija voi korvata osaa edellisestä lausumasta. Korvaus on useimmiten yksittäinen sana tai sanayhdistelmä. Suurin osa korvaavista itsekorjauksista alkaa ja loppuu ensimmäisessä vuorossa. Sanan kesken jättäminen, tauko, äänteenvenytys tai kieltosana *ei* toimivat korvaavien korjausten aloittimina.

Esimerkissä (1) (alaluku 4.1.1.) Abba käyttää sanan kesken jättämistä korjausaloittimena. Kysymysvuoron päätyttyä vuorojen välisessä siirtymätilassa aloitetussa vuorossa (r. 02) hän aloittaa korvaavan korjauksen. Siirtymätilan korjauksella hän tarkentaa edellisen vuoron kysymystä, jossa hän huomauttaa kyseisen luvun nimittäjästä. *Nimittäjä*-sanan tuottaminen kuitenkin tuo haasteita vuoroon. Kysymysvuorossaan hän viittaa osoittajaan, vaikka hän tarkoittaakin nimittäjää. Mahdollisia haettuja korvauksia on kaksi: osoittaja ja nimittäjä. Mahdollisten korvausten määrä vaikuttaa tässä tapauksessa korjausvuoroon. Se tarkoittaa toisaalta, että korjausjakso ei veny pitkälle, koska jompikumpi tuotetuista korvauksista hyväksytään. Toisaalta se tarkoittaa myös, että korjaus jää auki, ja vastaanottajan tehtävä on sopivan ilmauksen valitseminen. Riveillä 02 ja 03 hän tuottaa peräkkäisiä korvauksia (*ei oo osoit-*, *ei ole nimi- (.) osoite-*), joista opettaja varmasti hyväksyy toisen. Siirtymätilan korjausjaksossa Abba varmistaa sen, että haettu käsite löytyy tuotetuista vaihtoehdoista, vaikka hän ei käytännössä saatakaan korjausta loppuun. Hänen epäröintinsä korjausjaksossa osoittaa, että käsitteiden merkitys ei ole kunnolla mielessä.

Esimerkissä (7) korvaaja sana on opiskelijalle tuttu ja se on hyvin omaksuttu, mutta sen tuottaminen vaatii korjausta. Tässä esimerkissä Lina käyttää ongelmallisen sanan kesken jättämistä ja taukoa korvaavan korjauksen aloittimena. Toistot ja tauot kertovat, että korjausjakso on yhä kesken. Myös katseensiirto vihkoon on merkinä haetun ilmauksen etsimisestä. Hän saa korjattua ongelmallisen lausuman rivillä 03. Korvauksesta kertoo ensin katseen siirtäminen opettajaan, jolla hän mahdollisesti haluaa varmistaa opettajan huomion. Sanan *KUUDES* hän lausuu voimakkaasti, joka kertoo haetun korvauksen löytämisestä. Korvauksen löytäminen vaatii aikaa, ja opiskelija saa varattua aikaa esimerkiksi toistoilla, äänteenvenytyksellä tai lyhyillä tauoilla.

Yllä olevissa korvaavissa korjauksissa korjauksen aloittimena toimii joko sanan kesken jättäminen [esimerkit (6) ja (1)] tai äänteenvenytys [esimerkki (1)]. Sanan kesken jättäminen ja äänteenvenytys ei

implikoi suoraan korvausta, vaan korjausjaksossa voi olla mikä tahansa korjausoperaatio. Kun taas kieltoisanan käyttäminen korjausaloittimena implikoi edellisen lausuman jäsenen poistamista tai korvaamista toisella ilmauksella. Esimerkissä (2) Abba kyselee Kahootin aiheesta. Hän käyttää sanaa *koe* (r. 01), vaikka hän tarkoittaaakin Kahootia. Opettaja reagoi kysymykseen kielteisesti, eli Kahoot ei ole neliöjuuri-aiheinen. Abba kuitenkin näkee valkokankaasta, että tulossa on neliöjuuriaiheinen Kahoot. Hän päättää korjata vuoronsa rivillä 04. Aloittimena hän käyttää ö-äänten venytystä sekä kieltoisanaa *ei*. Kieltoisanan käyttäminen antaa ymmärtää, että seuraavaksi on tulossa korvausvuoro ja korvattava on sana *koe*.

Esimerkissä (12) Abba aloittaa kysymysvuoron, jossa hän tekee kahta korvaava korjausta. Häntä kiinnostaa, mitä tapahtuu, kun kantaluku on positiivinen ja se on sulkeissa.

(12)

```
01 Abba:      se ensimmäinen. kun ei ole sulkeet ja (.) a: on
02           sulkeet mutta on miinus EI miinus ö: plus ei
03           miinus(.) mikä se tulee? ((kädet osoittavat
           taulua))
```

Sana *ensimmäinen* (r. 01) viittaa taululle kirjoitettuun ensimmäiseen esimerkkiin, jossa potenssimerkinnän kantaluku on negatiivinen ja eksponenttina on pariton luku. Lausuttuaan *kun ei ole sulkeet ja* hän pitää lyhyen tauon, jota seuraa äänteenvenytys. Korjausaloite eksplikoi korjausta. Korjausvuorossa hän korvaa kielteisen *olla*-verbin kolmannen persoonan muodon sen myönteisellä muodolla *on*. Sanan *sulkeet* (r. 02) toistaminen osoittaa, että korvaava korjaus loppui. Samalla rivillä hän tekee toisen korvaavan korjauksen, jossa korvattava sana on *miinus*. Kieltoisanalla *ei* hän ilmaisee, että tulossa on aiemmin lausutun korvaus. Äänteenvenytyksen jälkeen hän korvaa sanan *miinus* sanalla *plus*, jonka jälkeen hän vahvistaa korvauksen hylkäämällä uudestaan korvattavan *ei miinus* (r. 02–03). Peräkkäiset korjausjaksot loppuvat rivillä 03 ja kysymysvuoro on loppuun saatettu.

Esimerkki (12) sisältää kaksi ensimmäisen vuoron korjausjaksoa. Ensimmäisessä korjausjaksossa Abba lisäsi menossa olevan rakenteen keskelle sanan *yks*. Toisessa korjausjaksossa hän kumoaa osan edellisestä lausumastaan. Ensin hän korvaa kielteisen muodon *ei ole*, sitten sanan *miinus*. Epäröintiäänteet ja kieltoisana toimivat molempien korjausjaksojen aloittimina. Koska lisäys ja korvaus tapahtuvat heti korjausaloitteen jälkeen, korjausjakso ei veny pitkälle.

4.3.3. Nollakorjaukset ja hylkäävät korjaukset

Suurin osa nollakorjauksista liittyy yksittäisten sanojen toistamiseen (lukujen toistamiseen) tai sanaparien toistamiseen. Näissä korjauksissa ei tapahdu varsinaisesti korjausta. Pikemminkin nämä toistot ovat osa suuremmista korjausjaksoista. Esimerkissä (6) Linan tarkoitus on korvata sanan *neljäs* sanalla *kuudes*. Korjausaloittimen (sanan kesken jättäminen *neljä-*, r. 01) ja korvauksen (*kuudes*, r. 03) välissä hän toistaa sanan *neljäs* kaksi kertaa. Toistolla hän ei tee korjausta edelliseen lausumaan, vaikka hän lausuukin lukusanan järjestyslukusanana. Toisto voi olla kuitenkin merkinä siitä, että Lina on löytänyt sopivan nominimuodon, adjektiivijohdoksen *-s*, ja vuorossa on sopivan järjestysluvun löytäminen. Toisaalta toiston avulla Lina saa lisää aikaa korvauksen löytämiseen.

Toisto voi myös venyttää korjausjaksoa, koska se jättää korjauksen auki. Kun puhuja ei varsinaisesti korjaa, täsmennä tai korvaa edellistä lausumaa, vastaanottajan on vaikea ymmärtää korjauksen aihe. Esimerkissä (11) Abbaa kiinnostaa, miten lasketaan potenssilasku, kun tekijöiden kantaluvut ovat erilaisia. Luokassa puhutaan juuri ennen katkelma potenssilaskusta, jossa tekijöinä on samakantaiset potenssit. Tällöin tulo saadaan siten, että kantaluku pysyy samana ja eksponentit lasketaan yhteen.

(11)

```
06 Abba: mutta (.) kun kun kantaluku se >erila< eri erilainen.
07       pitä laske (0.3)
08 Ope:  >↓joo. jos pitää laske.↓< mut jos se on eli- mietitään
09       nyt va miten se sanotaan. miten tämä luetaan. ((katse
       paperissa))
```

(poistettu kuusi riviä)

```
10 Abba: mutta kun (.) kantaluku. erilainen ((käsillä näyttää))
11 Ope:  mm ((nyökkää))
12 Abba: se pitää laske.
13 Ope:  nii jos ei ole heti [(-)
14 Abba: [jo- sama esimerkiksi ((kädellä
15       osoittaa taulua)) vi- ö: vi- viisi (.) ((katse siirtyy
16       sivutaululle)) potoisiin [kolme.]
17 Bash: [fpotenssiin]
18 Ope:  potenssiin [kolme.] ((nyökkää, katse valkokankaalla))
19 Abba: [kolme ] jo. ja neljä potoisiin viisi. (0.3)
       ((kädet osoittavat taulua))
20       kun erilainen kantaluku. ((käsiliikkeet))
21 Ope:  mm ((nyökkää, katse edelleen valkokankaalla))
22 Abba: [se pitä laske.
23 Ope:  [entäs miten tämä luettaisi ((näyttää toista laskua
       paperista, Abban katse edelleen keskittyneesti valkokankaassa))
```

Ennen Abban puheenvuoroa todetaan, että samankantaisten potenssien kertolaskussa eksponentit lasketaan yhteen, eikä tarvitse erikseen laskea tekijöiden arvoja. Abba aloittaa oma-aloitteisesti puheenvuoronsa rinnastuskonjunktioilla *mutta*, joka ilmaisee kontrastiivista suhdetta (VISK § 1109) edelliseen sääntöön. Hän aloittaa uuden puheenaiheen, joka poikkeaa opettajan aloittamasta yleisestä potenssien kertolaskuun liittyvästä säännöstä. Kysymys on kielteisesti suuntautunut vaihtoehtokysymys, jonka tarkoitus on vahvistuksen saaminen kielteiselle päätelmälle (VISK § 1694). Se kertoo ymmärtämisiongelmaista, ja samalla antaa kysyjälle mahdollisuuden uudelle puheenvuorolle, eli kuittaukselle. Abban esittämään kysymykseen voi vastata kahdella tavalla: joko myönteisesti (täytyy laskea erikseen tekijöiden arvot) tai kielteisesti (ei tarvitse erikseen laskea tekijöiden arvoja). Optimaalisessa tapauksessa Abban opettajan vastausvuoron jälkeisessä kuittausvuorossa Abba joko hyväksyisi opettajan vastauksen tai esittäisi jatkokysymyksen.

Rivillä 03 opettaja reagoi Abban kysymykseen, muttei odotetulla tavalla. Opettajalta ei tule selkeää myönteistä tai kielteistä vastausta. Hän aloittaa lausumansa ympäristöä matalammalta, jossa hän toteaa Abban olevan oikeassa (*joo* r. 03). Sitten hän liittyy myönteiseen vastaukseen ehdon (*jos pitää laskea* r. 03), jonka voimassa ollessa edellinen lausuma on relevantti. Tämän jälkeen opettaja yrittää ohjata keskustelua eri suuntaan, eli miten luetaan kyseinen potenssimerkintä. Keskustelu etenee muutaman vuoron verran opettajan agendan mukaisesti, kunnes Abba ottaa oma-aloitteisesti uudestaan puheenvuoron. Hän kokee, ettei hän ole saanut odotuksenmukaista vastausta. Abba toistaa kysymyksensä kuittausvuorossaan (r. 05). Rivillä 06 opettaja aloittaa taas konditionaalirakenteen, johon Abba päällekkäispuhuu (r. 09). Päällekkäispuhunnassaan hän tarkentaa edellistä lausumaansa. Hän päättää kuvata ongelmallisen lausumansa esimerkin avulla (r. 09–11 sekä r. 14): lausekkeen viisi potenssiin kolme ja neljä potenssiin viisi tekijöiden arvot täytyy laskea erikseen ja vasta sitten voi kertoa tekijät keskenään. Riveillä 15 ja 17 hän toistaa kolmannen kerran edellisten vuorojen lausuman: *kun erilainen kantaluku, se pitää laskea*. Esimerkki päättyy opettajan puheenvuoroon, jossa hän vaihtaa puheenaihetta. Sen jälkeen ei enää palata Abban kysymykseen.

Abba aloittaa ABC-sekvenssin, jossa hän hakee joko myönteistä tai kielteistä vastausta kysymykseensä. Kun kysymykseen ei vastattu odotetulla tavalla, hän tekee kolmannen position korjauksia. Korjauksissa hän pyrkii täsmentämään edellistä lausumaa, sekä toistaa edellisen lausuman osia. Toisto ei kuitenkaan auta häntä eteenpäin, sillä opettaja ei reagoi odotuksenmukaisesti Abban kysymysvuoroon. Myös Hadin puheenvuoro vaarantuu esimerkissä (10), kun hän ei tuotakaan haettua sanaa, vaan toistelelee edellistä lausumaansa.

Aineistoni perusteella hylkäävä itsekorjausoperaatio on vähiten suosittu korjaustyyppi opiskelijoiden kesken. Aineistostani löytyy yhteensä 3 hylkäävää itsekorjausta. Näissä korjauksissa opiskelija hylkää edellisen lausumansa rakenteen, ja korjaa ne uudella modaalisella rakenteella. Esimerkissä (1) Abba aloittaa puheenvuoronsa väitelauseella (*siellä laita-*), jonka hän hylkää. Korjauksessa hän tuottaa epäsuoran kysymyslauseen (*miksi laittaa osoite yksi*). Abba näkee tarpeellisenä korjata väitelauseen kysymyslauseeksi. Väitelause, jolla ilmaistaan tekoja ja tiloja (VISK § 887), ei olisi ollut tarkoituksenmukaista. Koska Abbaa kiinnostaa, miksi nimittäjänä on luku yksi, hän muokkaa edellisen lausumansa kysymykseksi, jolla hän pääsee saavuttamaan tavoitteensa.

Esimerkissä (4) Leila vaihtaa nesessiivirakenteen nesessiivirakenteiseen pyyntöön (*sinun pitää – pitäis kaantaa*). Tämän esimerkin yhteydessä (luvussa 4.1.3.) totesin, että nesessiivirakenteista pyyntöä pidetään yleisesti kohteliaampana kuin nesessiivirakennetta. Myös Abba korjaa lausumansa kohteliaammalla muodolla esimerkissä (9). Ongelmavuorossa hän käyttää indikatiivirakennetta (*sinä käännät paperi*). Sitten hän vaihtaa sen käskylauseeksi (käännä), jonka totesin luvussa 4.2.3. sattumanvaraiseksi valinnaksi. Haettu kysymysmuoto löytyy riviltä 03, jolla hän pyytää opettajaa kääntämään paperia.

4.4. Tulosten tarkastelu

Luvussa 4 analysoin aineistoni kolmen näkökulman kautta. Ensimmäinen näkökulma on itsekorjausten fokukset (luku 4.1.), toinen on itsekorjausten paikat (4.2.) ja kolmas on korjausoperaatiot (4.3.). Tässä alaluvussa teen edellä mainituista alaluvusta yhteenvedon, tarkastelen tuloksia ja vertailen niitä aiempiin tutkimuksiin.

Oletukseni itsekorjausten fokusten liittyen oli, että korjaukset jakaantuvat melko tasaisesti opetettaviin sisältöihin sekä kielelliseen oikeellisuuteen liittyviin itsekorjauksiin. Analysoimalla aineistoni havaitsin, että suurin osa matematiikan tuntien itsekorjauksista liittyy opetettaviin sisältöihin: matemaattisiin käsitteisiin ja ongelmaratkaisukeinoihin, sekä tehtävänantoon. Näiden korjausten määrä kertoo siitä, että opiskelijat ovat kiinnostuneita matematiikan aiheesta. Heidän tavoitteenaan on matemaattisten tietojen ymmärtäminen ja omaksuminen. Aineistoni tarkastelussa huomasin, että kun opiskelijalla jää joku matematiikan aiheeseen liittyvä seikka epäselväksi, hän ottaa usein oma-aloitteisesti puheenvuoron ja pyrkii selvittämään ymmärtämättömäksi jääneen kohdan. Näissä opiskelijoiden puheenvuoroissa on monesti ongelmallisia kohtia, jotka synnyttävät itsekorjaustarpeita. Mikäli haettu sana tai ilmaus löytyy lähimuistista tai opiskelija onnistuu tarkentamaan sitä, korjaus onnistuu suurella varmuudella jo ensimmäisessä vuorossa. Toisaalta jos opiskelija ei pysty tuottamaan haettua käsitettä, korjaus voi venyä ja mahdollisesti epäonnistua.

Matemaattisten käsitteiden oppiminen ja muistaminen vievät aikaa, mikä lienee syynä korjausten paikkoihin.

Aineistoni kielelliseen oikeellisuuteen keskittyvät korjausten itsekorjaukset ovat syntaksisia, modaalisia tai foneettisia muokkauksia. Niiden vähäinen määrä kertoo puolestaan siitä, että aineistoni informantit harvemmin aloittavat kieliopillisia muokkauksia matematiikan tunneilla. Aineistostani löytyy tapauksia, joissa opiskelija on tietoinen puheensa kieliopillisesta epäkorrektiudesta, muttei hän ryhdy korjaamaan puhettaan. Tämä voi kertoa opiskelijan asenteesta ja suhtautumisesta kieliopilliseen oikeellisuuteen. Aineistoni opiskelijat pitävät kieliopillista korrektiutta matematiikan oppitunnilla vähemmän tarpeellisena ymmärtämisen kannalta. Syynä voi olla se, että opiskelija on orientoitunut ja motivoitunut matemaattisten käsitteiden, rakenteiden ja ajattelutapojen ymmärtämiseen ja oppimiseen. Tämä voi helpottaa opettajan toimintaa, sillä opiskelijan motivaatio voi olla joko kuormittava tai edistävä tekijä opettajan agendaan nähden (Ks. myös Savolainen ym. 2001). Samalla se osoittaa sitä, että matematiikan tunneilla ymmärtäminen ei välttämättä edellytä kieliopillista oikeellisuutta. Opiskelija tulee ymmärretyksi, vaikka puheessa onkin kieliopillisia virheitä.

Osa kieliopilliseen korrektiuteen fokusoivista itsekorjauksista liittyy kohteliaisuuteen. Näissä tapauksissa opiskelija korjaa puhettaan ollakseen kohtelias. Aineistoni opiskelijat korjaavat pyyntöinä käytettyjä indikatiivi- tai imperatiivimuotoisia rakenteita konditionaalimuotoisiksi. Tannerin (2012) mukaan konditionaalirakenteinen pyyntö onkin yleinen oppikirjoissa käytetty kohteliaisuuden muoto. Hän osoitti väitöskirjassaan konditionaalirakenteisen pyynnön olevan oppikirjojen kohtelias ja hyväksytty pyyntömuoto, ja imperatiivimuotoinen pyyntö määräytyy epäkohteliaaksi. Hän huomauttaa oppikirjojen yksinkertaistavan puhetta kohteliaisuudesta, sillä oppikirjoissa ei oteta huomioon tilannekohtaisia variaatioita. (Tanner 2012: 179–180.) Abban ja Leilan käyttämät konditionaalimuotoiset pyynnöt ovat kuitenkin tilanteelle sopivia, vaikka tätä ei voi verrata suomea äidinkielenään puhujien tyypillisiin ratkaisuihin vastaavassa tilanteessa. Opiskelijan ja opettajan välisessä asiointitilanteessa konditionaalimuotoinen pyyntö on yleinen huomaavaisuuden tapa, toisin kuin Tannerin Kela-aineiston rutiinimaisen palvelun indikatiivi- tai imperatiivirakenteiset pyynnöt.

Suurin osa aineistoni itsekorjauksista on ensimmäisen vuoron itsekorjauksia. Myös Schegloff (1977) on osoittanut, että tämä on tyypillisin itsekorjauspaikka. Näissä ensimmäisen vuoron itsekorjauksissa opiskelijat korjaavat yksittäisiä sanoja ja ilmauksia. Kun korvaus on opiskelijoille tuttu käsite, tai siitä oli puhuttu aiemmilla oppitunneilla, se löytyy helposti opiskelijoiden muistista. Myös ääneen laskemiseen liittyvät korjaukset tapahtuvat useimmiten ensimmäisessä vuorossa.

Ensimmäisen vuoron korjausten määrä kertoo opiskelijoiden halusta saattaa korjausjakson mahdollisimman nopeasti loppuun ennen vastaanottajan vuoroa. Kolmannen vuoron korjaukset osoittavat myös opiskelijoiden pyrkimystä korjauksen loppuunsaattamisessa, mutta korjaus siirtyy sattumalta kolmanteen vuoroon. Opiskelijat onnistuvat ensimmäisen vuoron ylläpitämisessä. He käyttävät erilaisia resursseja (toisto, äänteen venytys, eleet), joilla he ottavat aikaa itsekorjausten loppuun viemiseen. Kun verbaaliset keinot tuntuvat loppuvan, opiskelijat ottavat käyttöön eleellisiä tapoja, kuten käsiliikkeitä tai katsetta korjauksen loppuunsaattamisessa. Korjausjakson venyessä opiskelijat jaksavat kamppailla sinnikkäästi ymmärretyksi tulemisesta myös kolmannessa positiossa. Aineistoni ainoa kolmannen position korjaus, jossa opiskelija ei tule ymmärretyksi on esimerkki (11). Abba on valmis palaamaan monta vuoroa taaksepäin korjatakseen ongelmallisen lausumansa. Vaikka lopulta hän ei tule ymmärretyksi, hän yrittää sinnikkäästi pysyä aiheessa, jonka hän aloitti kysymysvuorossaan.

Aineistoni kolmannen vuoron ja position korjaukset puhujan kannalta ovat haasteellisia, sillä opiskelijalla on mahdollisuus menettää puheenvuoronsa tai jäädä väärinymmärretyksi. Voin kuitenkin todeta, että korjausvuoron venyessä kolmanteen vuoroon tai positioon opiskelija sinnikkäästi jaksaa palata ongelmalliseen vuoroon ja lopulta usein tulee ymmärretyksi. Hänellä on monenlaisia keinoja keskustelun ylläpitämiseen, kuten edellisistä esimerkeistä näkyy (toisto, äänteenvenytys, katse, käsiliikkeet).

Aineistossani suosituin opiskelijoiden korjausoperaatio on lisäävä korjaus. Lisäävässä korjauksessa opiskelijat tekevät täsmennyksiä edellisiin puheisiin. Lisäävä korjaus on vaativampaa kuin muut korjaukset, sillä siinä sekä toistetaan edellisen lausuman osaa, että tuotetaan jotakin uutta. Opiskelija näkee enemmän vaivaa lisäyksen muodostamisessa kuin korvauksen tai pelkän toiston tuottamisessa. Hänellä on oltava sopivan kokoinen sanavarasto, jotta korjaus onnistuisi. Aineistoni opiskelijoiden kielitaito (A2.1–B2.1) osoittautuu riittäväksi lisäävien korjauksien tuottamiseen ja loppuun saattamiseen.

Korjausten loppuun saattamisessa on kyse myös opiskelijan motivaatiosta. Kun opiskelija on motivoitunut ymmärtämään matemaattisia ajattelutapoja ja omaksumaan niitä, hän on valmis viemään loppuun aloitetun itsekorjauksen ymmärretyksi tulemista varten. Esimerkissä (10) nähdään Hadin sinnikästä korjausjaksoa. Vaikka sekä Zaki että opettaja väittävät Hadia vastaan, ja Hadin korjauksella on mahdollisuus epäonnistua, hän kuitenkin sitkeästi pitää puolensa ja lopuksi hän tulee ymmärretyksi. Abba myös pyrkii tulemaan ymmärretyksi ja viemään loppuun korjauksensa esimerkissä (11). Vaikka opettaja on valmis muuttamaan puheenaihetta, Abba jaksaa palata aloitettuun ongelmalliseen kysymykseensä. Siitä huolimatta, ettei hän tule lopulta ymmärretyksi, hän näkee vaivaa korjaamisen eteen.

Aineistoni opiskelijat yleisesti onnistuvat itsekorjauksissa ja tulevat lopulta ymmärretyksi. Opiskelijat suoriutuvat korjausoperaatioissaan usein joko lisäävillä, korvaavilla tai hylkäävillä korjauksilla. Nämä korjausoperaatiot yleisesti takaavat korjauksen onnistumista. Aineistoni korjauksilla, joissa opiskelija käyttää toistoa, on mahdollisuus epäonnistua. Toisto venyttää korjausjaksoa ja vastaanottaja ei välttämättä ymmärrä puhujaa sen paremmin, kun ilman toistoa. Toisto on kuitenkin melko suosittu korjausoperaatio, sillä se varaa aikaa puhujalle. Sitä voidaan käyttää muiden korjausoperaatioiden yhteydessä.

Aineistoni korjausjaksojen aloituskeinona toimivat usein lausuman kesken jättäminen sekä äänteenvenytys ja pienin määrin *ei*-kieltosanan käyttö. Lausuman kesken jättäminen ja äänteenvenytys ei implikoi korjausoperaation tyyppiä, kunnes *ei*-kieltosanan käyttö implikoi korvaavan korjauksen. Aineistoni informantit eivät juurikaan käytä partikkeleita korjausten aloituskeinoina.

Tutkimus osoitti, että aineistoni opiskelijat eivät epäröi itsekorjausten aloittamisessa ymmärretyksi tulemisen kannalta. Opiskelijat pyrkivät korjaamaan ongelmallisia lausumia jo ensimmäisessä vuorossa. Heillä on monipuolisia mahdollisuuksia siihen, kuten ajan varaaminen toistolla tai äänteenvenytyksellä, lisäys ja korvaus. He palaavat aina sinnikkäästi ongelmallisen kohdan korjaamiseen myös korjausjakson venyessä siirtymätilaan, kolmanteen vuoroon tai positioon. Kun kielelliset resurssit tuntuvat loppuvan, opiskelijat ottavat käyttöön eleitä, kuten katsetta tai käsiliikkeitä.

5. Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli saada tietoa aikuisten kakkoskielisten opiskelijoiden itsekorjauksista matematiikan tunneilla. Tätä varten kuvasin matematiikan oppitunteja noin yhdeksän tuntia. Tutkimusaineistoni analysoin keskusteluanalyysin avulla. Minua kiinnosti, miten opiskelijat pärjäävät itsekorjaus-tilanteissa ja minkälaisia resursseja heillä on itsekorjausten suorittamiseen. Tätä varten tarkastelin opiskelijoiden itsekorjausten fokuksia, paikkoja sekä korjausoperaatioita.

Tutkimustulosten perusteella ei voi yleistää, sillä tutkimus on laadullinen ja aineisto on suhteellisen pieni. Tuloksia muovasivat sekä osallistujien luonteenpiirteet että heidän väliset suhteet. Tutkimustulosten uskottavuutta ja luotettavuutta yritettiin vahvistaa kuitenkin sillä, että aineiston opiskelijoiden kielitaitotasot ovat olleet suhteellisen saman tasoisia. Aineistoa kerättiin suhteellisen lyhyen ajanjakson aikana, jolloin opiskelijoiden kielitaitotasossa ei tapahdu suuria muutoksia, mikä antaa kuvan opiskelijoiden sen hetkisestä kielitaidosta. Aineiston kuvatessa otettiin huomioon myös oppituntien monimuotoisuus (uusien aiheiden käsittely, opittujen harjoittelu, itsenäiset sekä ryhmätehtävät). Näin saatiin kokonaisvaltaisempi kuva matematiikan tuntien vuorovaikutustilanteista.

Keskusteluanalyttinen tutkimus on hyvin soveltuva tutkimusmenetelmä itsekorjausten tutkimiseen. Sen avulla voidaan tutkia keskustelutilanteiden mikrotasoa, miten vuorovaikutus jäsentyy ja mitä toimintatapoja ja käytänteitä osapuolet näkevät tarpeellisena. Korjausjäsenitys antaa sopivia työkaluja puhujan puheessa ilmenevien ongelmien tutkimiseen. Siinä keskitytään paitsi verbaalisiin toimintoihin, myös ei-verbaalisiin, kuten osallistujien eleisiin ja kehollisiin käyttäytymisiin.

Tutkielmassani tarkastelin opiskelijoiden itsekorjauksia, joita puhuja itse aloittaa ja saattaa loppuun. Näistä korjauksista näkyy, kuinka päättäväisesti ja motivoituneesti opiskelijat jaksavat korjata omia puheitaan. Aineistostani löytyy kohtia, kun puhuja itse aloittaa itsekorjauksen, mutta hän jostain syystä ei vie loppuun sitä, vaan loppuunsaattajana toimii vastaanottaja. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa voisi tutkia sellaisia itsekorjauksia, joita puhuja aloittaa ja vastaanottaja saattaa loppuun. Olisi mielenkiintoista tarkastella, minkä vuoksi puhuja ei voi jatkaa korjaamista. Onko kyseessä korjaamiseen liittyvät resurssit, kielitaito vai kenties joku muu syy? Siitä selvisi myös se, missä korjauksen vaiheessa vastaanottaja itse päättää ryhtyä korjaustoimiin.

Miksi Kurhilan (2003) väitöskirjatutkimuksen informantit näkevät tarpeellisena korjata puheitaan kielellisen oikeellisuuden syistä ja miksi aineistoni opiskelijat korjaavat vain harvoin kieliopillisia virheitään? Myös matematiikan tuntien vuorovaikutustilanteet ovat institutionaalisia, joita

määrittelee opettajan agendanmukaiset tavoitteet ja osallistujien roolit (Drew–Herritage 1992: 22). Löytyykö vastaus luokkahuonevuorovaikutuksen piirteistä? Oppituntien keskustelusäännöt ovat joustavia, jotka antavat opiskelijalle mahdollisuuden tuoda esiin henkilökohtaisia tarkoituksia ja harjoitella puheen tuottamista ja sujuvuutta (Ks. myös Lehtimaja 2012). Voisi kartoittaa tarkemmin ja perusteellisemmin oppituntien vuorovaikutustilanteiden ominaisuuksia ja opettajan ja opiskelijoiden välistä suhdetta. Voisi tarkastella ja vertailla luokkahuonevuorovaikutustilanteita ja arkisia keskustelutilanteita. Missä määrin luokkahuonekeskusteluissa toimivat arkikeskustelunmukaiset säännöt ja miten tämä heijastuu opiskelijoiden itsekorjaamiseen?

Opiskelijoiden kielelliset resurssit kytköksissä ja heidän kielitaitotasoonsa. Mitä parempi kielitaito on, sitä enemmän resursseja heillä on korjata omia puheitaan. (Ks. myös Kurhila–Laakso 2016.) Vertaileva jatkotutkimus, jossa tutkittaisiin samojen informantien itsekorjauksia heidän opintonsa loppuvaiheessa, antaisi lisää tietoa itsekorjauksissa käytettävistä resursseista. Saataisiin tietoa esimerkiksi partikkeleiden käytöstä itsekorjauksissa.

Progradu -tutkielmani on pohjana mahdollisille jatkotutkimuksille. Laajempien otosten perusteella voisi tehdä suurempia ja luotettavampia yleistyksiä. Toisaalta myös suppeampi otos voi tarjota luotettavaa tietoa, jos tutkimusaineisto ja menetelmä ovat yhteensopivia ja ne mahdollistavat tulosten selkeyttä ja verrattavuutta suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin. Kokonaisuudessaan laajempi kakkoskielisten itsekorjausten tutkimus antaisi tietoa suomea toisena kielenä -puhujien suhtautumisesta suomen kieleen sekä heidän kielellisistä resursseistaan ja korjaustarpeistaan. Laajempi tutkimus tarjoaisi palautetta suomen kielen opetuksesta ja antaisi näkökulmia suomen kielen opetuksen suunnittelulle.

Lähteet

- Aarminen, Ilkka 2005. *Institutional interaction: Studies of talk at work*. Aldershot, Ashgate.
- Aho, Eija – Toivola, Minnaleena – Klarsson, Fred – Lennes, Mietta 2016. Aikuisten maahanmuuttajien suomen ääntämisestä. *Puhe ja kieli* 36:2, s. 77–96.
- APOPS = Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017. [Verkkajulkaisu. Viitattu 1.6.2021.] Saatavissa:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf
- Candela, Antonia 1999. *Student's power in classroom discourse*. s. 139–163. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Coughlan, Peter – Duff, Patricia A. 1994. Same task, different activities: Analysis of a second language acquisition task from an activity theory perspective. *Vygotskian approaches to second language research*, s. 173–194. Toim. James P. Lantolf – Gabriela Appel. Norwood, Ablex Press, NJ.
- Drew, Paul – Heritage, John 1992. Analyzing talk at work: An introduction. *Talk at work*, s. 3–65. Toim. Drew, Paul – Heritage, John. Cambridge University Press, Cambridge.
- Goodwin, Charles 1986. Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. – *Semiotica* 62:1-2, s. 29–49.
- Haakana, Markku – Kurhila, Salla – Lilja, Niina – Savijörvi, Marjo 2016. Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa [Other-initiation of repair in Finnish everyday conversation]. *Virittäjä* 2/2016. s. 255–291.
- Hakulinen, Auli 1997. Vuorottelujäsennys. s. 32–55. *Keskusteluanalyysin perusteet*. Toim. Tainio, Liisa. Vastapaino, Tampere.
- Hutchby, Ian – Wooffitt, Robin 2008. *Conversatoin analysis (2nd edition)*. Polity Press, Cambridge.
- Ijäs-Kallio, Taru 2011. *Patient Participation in Decision Making Process in Primary Care. A Conversation Analytic Study*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Jakonen, Teppo – Morton, Tom 2013. Epistemic search sequences in peer interaction in a content-based language classroom. – *Applied Linguistics*. Oxford Univesity Press, Oxford.
- Joutsenlahti, Jorma – Kulju, Pirjo 2010. Kieliteoreettinen lähestymistapa koulumatematiikan sanallisiin tehtäviin ja niiden kielennettyihin ratkaisuihin. *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*, s. 66–77. Toim. Ropo, Eero – Silfverberg, Harry – Soini, Tiina. Tampereen yliopistopaino, Tampere.
- Kajala, Paula – Alanen, Riikka – Dufva Hannele 2011, *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Finn Lectura, Helsinki.
- Kurhila, Salla 2006. *Second language interaction*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Kurhila, Salla – Laakso, Minna 2016. Puhumisen haasteet. *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. s. 224–242. Toim. Stevanovic, Melissa – Lindholm, Camilla – Arminen, Ilkka. Vastapaino, Tampere.
- Kääntä, Leila 2010. *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective*. Jyväskylä Studies in Humanities 137. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Kangasniemi, Heikki 1992. *Modal expessions is Finnish*. SKS, Helsinki.
- Lappalainen, Hanna 2008. Kelan virkailijoiden henkilötunnuspyynnöt. *Tutkimus rutiininomaisista toiminnoista*. *Virittäjä* 4/2008, s. 483–517
- Lehtinen, Esa: *Raamatun puhuttelussa. Teksti, kokemus ja vuorovaikutus adventistien raamatuntutkiskelussa*. Acta Universitatis Tampereensis 891. Tampereen University Press, Tampere.

- Lehtimaja, Inkeri 2012. *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Lemke, Jay 1990. *Talking science. Language, learning and values*. Norwood, Ablex Press, NJ.
- Lerner, Gene 2004. *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins
- Levelt, Willem Johannes Maria 1989. *Speaking. From intention to articulation*. MIT Press. Cambridge.
- Lilja, Nina 2010. *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- 2012. *Tiedätkö mikä on suo? Kielellisen epäsymmetrian topikalisointi kakkoskielisessä arkikeskustelussa*. *Virittäjä*, 116 (4), 560–588.
- Maahanmuuttajanuorten ohjaushanke (MANO): Väiliraportti 2011. [Viitattu 17.11.2020.] Saatavissa: <https://docplayer.fi/23187081-Maahanmuuttajanuorten-ohjaushanke-valiraportti-2011.html> 26.9.2020.
- Markee, Numa 2005. The organization of off-task talk in second language classrooms. *Applying conversation analysis* s. 197–213. Toim. Keith Richards – Paul Seedhouse. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Markkanen, Hanna 2010. *Näin väärä vastaus pyyhitään pois puhekokeessa. Uudelleenaloitukset Yleisten kielitutkintojen koevastauksissa*. [Verkkodokumentti.] Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. [Viitattu 1.6.2021.] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45150/URN:NBN:fi:jyu-201501231170.pdf>
- Mehan, Hugh 1979. *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press, Cambridge.
- Mehan, Hugh 1985. The structure of classroom interaction. *Handbook of discourse analysis. Volume 3, Discourse and dialogue* s. 120-131. Toim. Teun A. Van Dijk, Academic Press, London.
- Merke, Saija 2012. Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia vieraan kielen oppitunneilla. *Virittäjä* 2/2012. s. 198-230.
- Mori, Junko 2002. *Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom*. – *Applied Linguistics* 23:3 s. 323–347.
- O’Halloran, K. L. (2005). *Mathematical Discourse: Language, Symbolism and Visual Images*. Continuum, London.
- OPH 2017: Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017. [Viitattu 17.11.2020.] Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf
- Pakolaisapu. Pakolaisuus Suomessa. [Viitattu 25.9.2020.] Saatavissa: <https://pakolaisapu.fi/pakolaisuus-suomessa/>
- Pitkänen, Susanna 2014. *Matematiikka vieraana kielenä. Matematiikan käsitteiden opetus S2-oppijoille*. [Verkkodokumentti.] Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. [Viitattu 1.6.2021.] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43081/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201403171355.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peräkylä, Anssi 1997. Institutionaalinen keskustelu. *Keskusteluanalyysin perusteet*, s. 177–203. Toim. Tainio, Liisa. Vastapaino, Tampere
- POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Vammala, Opetushallitus
- Sacks, Harvey – Schegloff, Emanuel – Jefferson, Gail 1974. *A simplest systematics for organization of turn-taking for conversation*. – *Language* 50:4 s. 696–735.
- 1977. *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*. *Language* 53. Nro. 2. s. 361-382.
- Sacks, Harvey 1992. *Lectures on conversation. Vol. 1 ja 2*. Toim. Gail Jefferson. Blackwell, Oxford.

- Savolainen, Annikki – Taskinen, Helena – Viitanen, Elina 2001. Kouluolojen ehdotukset työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. *Kasvatus* 32:2, s. 154–172.
- Schegloff, Emanuel A. 1993. Reflections on quantification in the study of conversation. – *Research on Language and Social Interaction* 26:1 s. 99–128.
- 2007. *Sequence organization in interaction*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Seppänen, Eeva-Leena 1997. Vuorovaikutus paperilla. *Keskusteluanalyysin perusteet*, s. 18–31. Toim. Tainio, Liisa. Vastapaino, Tampere.
- Sinclair, John – Coulthard Malcolm 1975. *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press, London.
- Sorjonen, Marja-Leena 1997. Korjausjäsenitys. *Keskusteluanalyysin perusteet*, s. 11–137. Toim. Tainio, Liisa. Vastapaino, Tampere.
- Sorjonen, Marja-Leena – Laakso, Minna 2005. *Katko vai eiku? Itsekorjausten aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät*. *Virittäjä*, 109 (2), 244–271.
- Tainio, Liisa 2007a. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Yliopistopaino, Helsinki.
- 2007b: Keskusteluanalyytikko luokkahuoneessa. *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen Tietolipas 217*, s. 28–50. Toim. Grünthal, Satu – Harjunen, Elina. Suomalaisen kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Tanner, Johanna 2012. *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikijroissa ja autenttisissa keskusteluissa*. [Verkkodokumentti.] Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitos. [Viitattu 1.6.2021.] Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/32474/rakennet.pdf>
- Tilastokeskus. Ulkomaan kansalaiset. [Viitattu 26.9.2020.] Saatavissa: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>
- Vatanen, Anna 2016. Keskusteluanalyttinen tutkimusprosessi.
- Voutilainen, Liisa 2016. Vuorovaikutusilmiöiden kvantifiointi. *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*, s. 372-389. Toim. Stevanovic, Melisa – Londholm, Camilla. Vastapaino, Tampere.
- VISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. [Viitattu 17.11.2020.] Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7

Liite 1

Keskusteluanalyysin litterointimerkit (ks. Seppänen 1997)

Sävelkulku

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

- . laskeva intonaatio
- ; lievästi laskeva intonaatio , tasainen intonaatio
- ? nouseva intonaatio
- < glottaaliklusiili

Prosodisen kokonaisuuden alussa tai sisällä

- ↑ sana tai tavu lausuttu ympäristöä korkeammalta
- ↓ sana tai tavu lausuttu ympäristöä matalammalta siis äänteen tai tavun painotus

Päällekkäisyydet ja tauot

- [päällekkäispuhunnan alku
-] päällekkäispuhunnan loppu
- (.) mikrotauko (vähemmän kuin 0.2 sekuntia)
- (0.5) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus sekunnin kymmenesosina
- = kaksi vuoroa liittyy toisiinsa saumatta

Puhenopeus, äänen voimakkuus ja äänen laatu

- >< nopeutettu jakso
- <> hidastettu jakso
- joo: äänteen venytys
- oo muuta puhetta vaimeampi jakso
- JOO äänen voimistaminen
- # nariseva ääni
- @ äänen laadun muutos

Hengitys ja nauru

- .hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia
- hhh uloshengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia
- .joo sana lausuttu sisäänhengittäen
- j(h)oo sana lausuttu nauraen
- £joo£ hymyillen lausuttu jakso

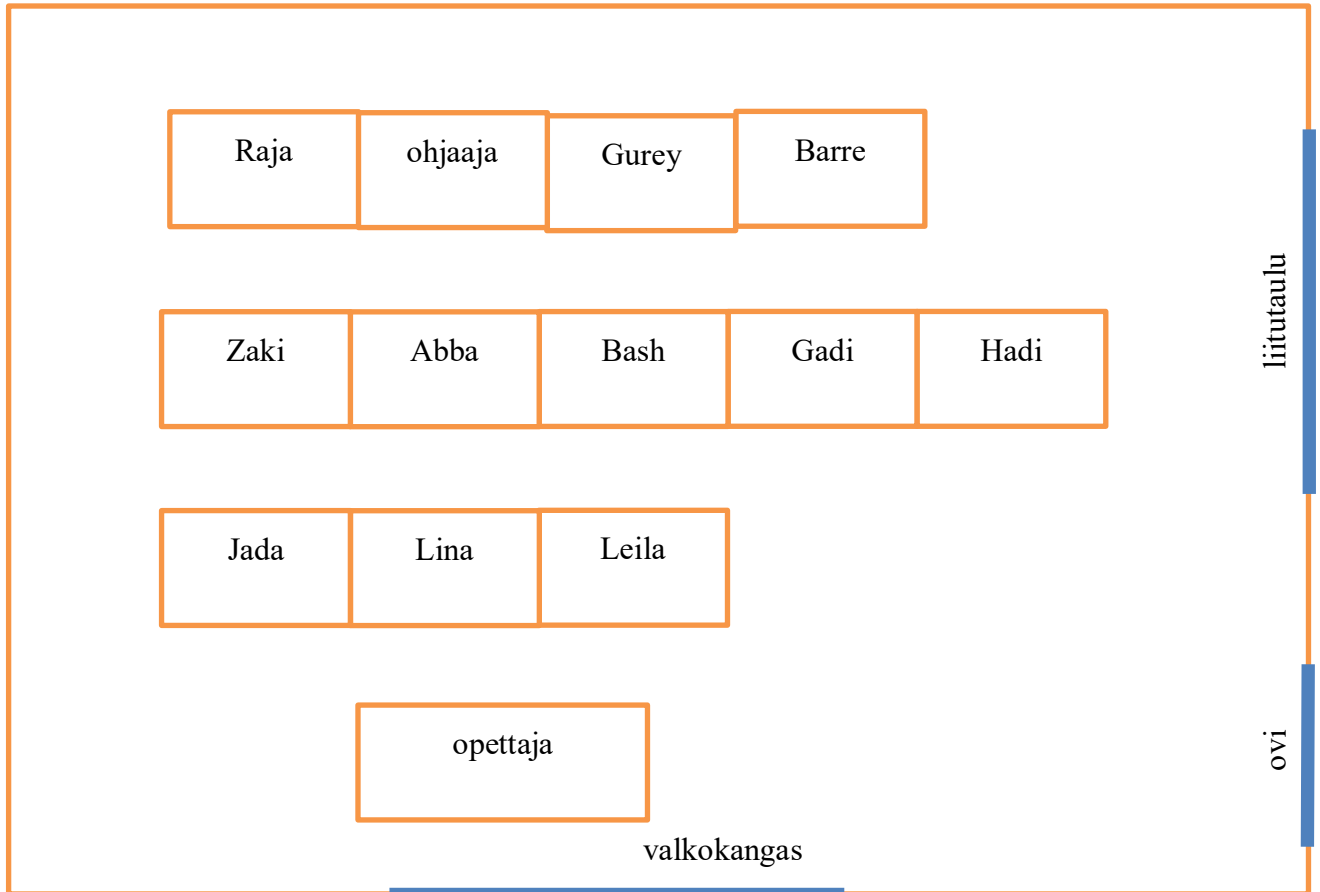
Muita merkkejä

- ju- sana jää kesken
- (joo) epäselvästi kuultu sana tai jakso
- (--) sana tai jakso, josta ei ole saatu selvää
- ((itkee)) litteroijan kommentteja ja selityksiä

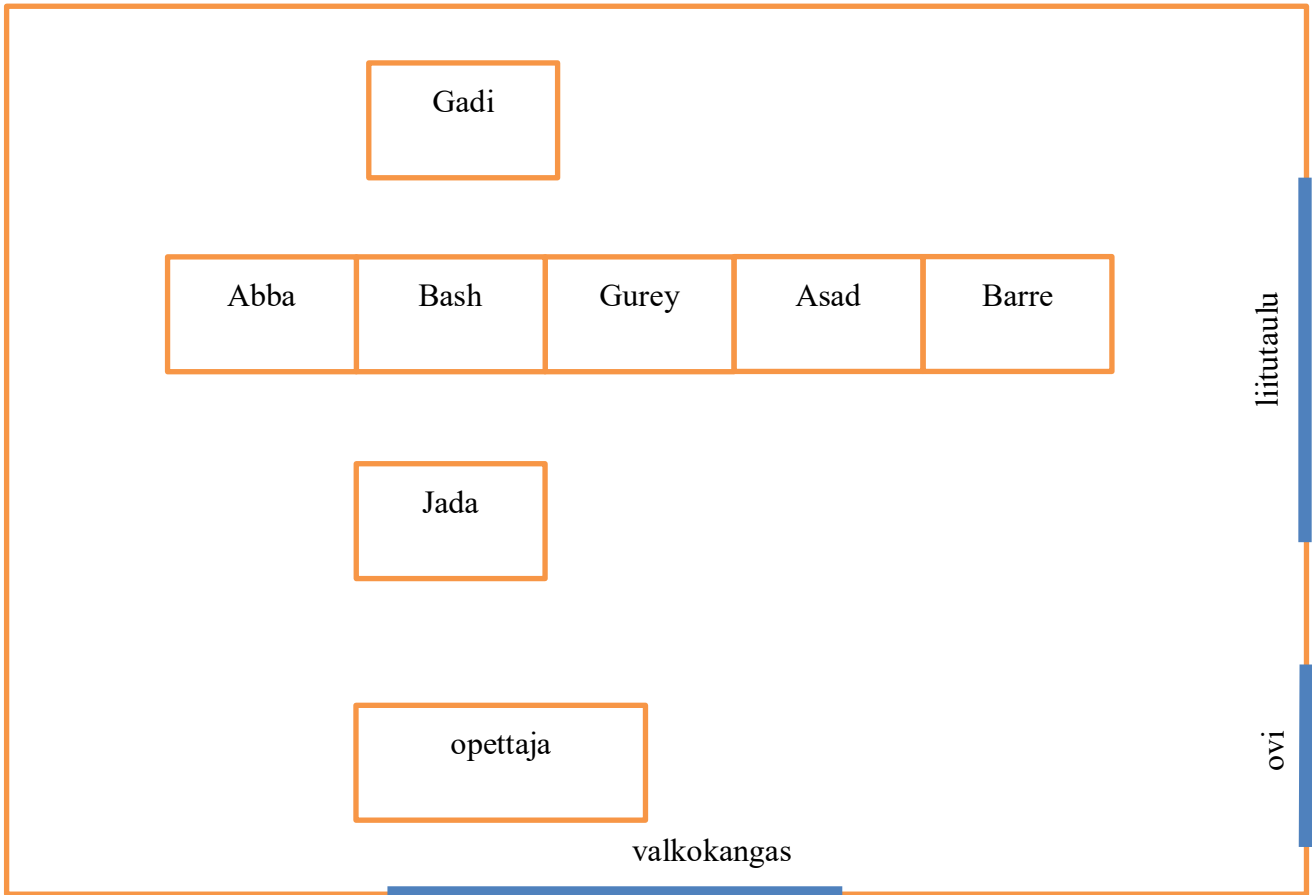
Liite 2

Istumajärjestykset esimerkeittäin

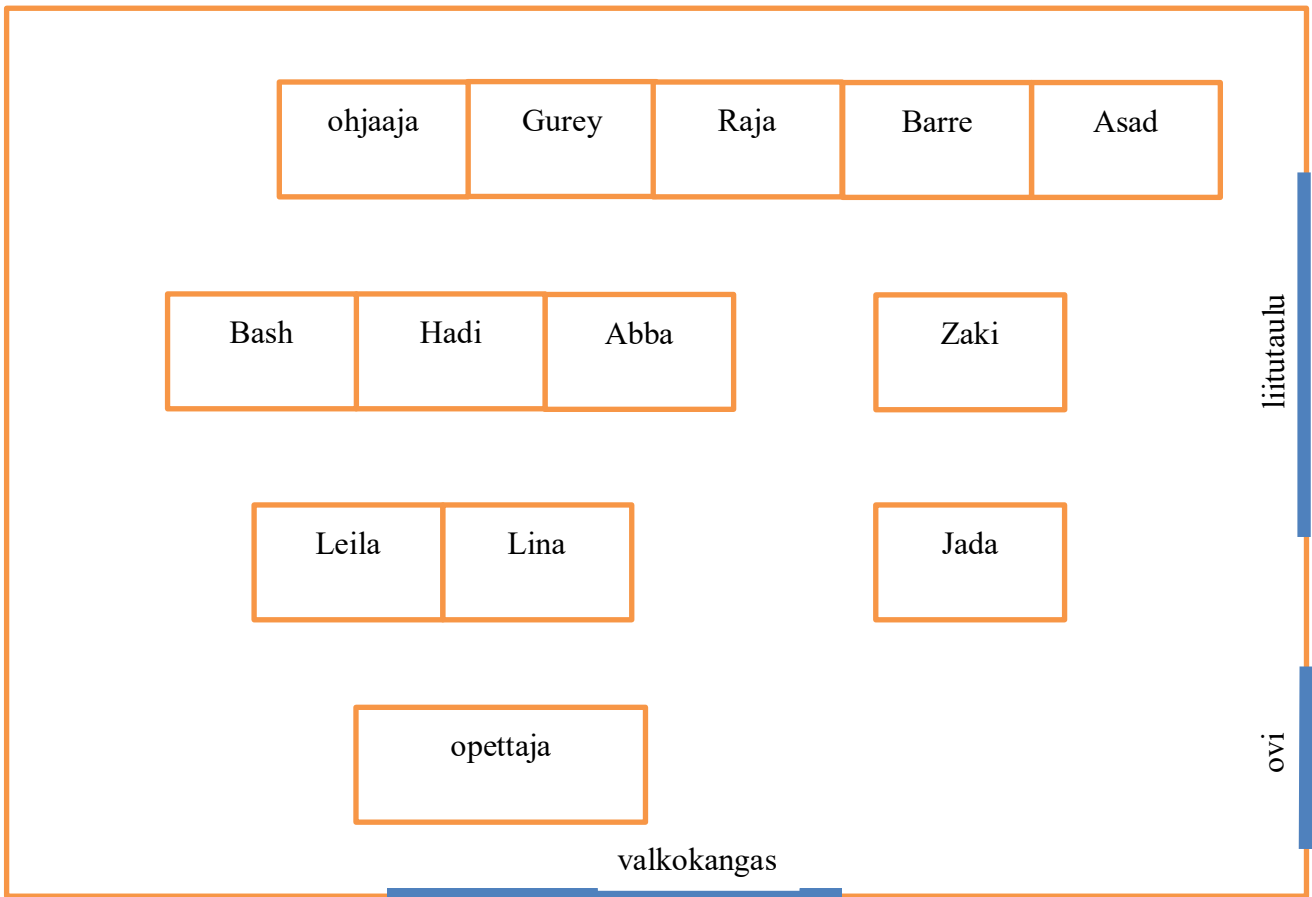
Istumajärjestys esimerkeissä 1, 3, 4, 7, 11



Istumajärjestys esimerkeissä 2, 12



Istumajärjestys esimerkeissä 5, 6, 8, 9, 11,



Istumajärjestys esimerkissä 10

