

VAASAN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta

Nykysuomen ja kääntämisen laitos

Marjut Kanerva

Direktiivit pianonsoittotunnilla

Keskustelunanalyttinen tutkimus opettajan ohjaavasta toiminnasta opetus-
diskurssissa

Nykysuomen pro gradu -tutkielma

Vaasa 2008

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Tavoitteet	5
1.2 Aineisto	6
1.3 Menetelmä	7
2 KESKUSTELUNANALYYSISTÄ	9
2.1 Keskustelunanalyysin perusteita	9
2.1.1 Vuorottelujäsennys	11
2.1.2 Sekvenssijäsennys	12
2.1.3 Korjausjäsennys	13
3 OPETUSTILANNE	15
3.1 Opettajan rooli	15
3.2 Opetuskieli ja -vuorovaikutus	17
3.3 Ohjailevat lausumat	18
3.3.1 Direktiivit	19
3.3.2 Direktiivien tutkimus Suomessa	20
4 DIREKTIIVIT SOITTOTUNNILLA	22
4.1 Imperatiivimuotoiset direktiivit	22
4.1.1 Imperatiivi + liitepartikkeli(t)	22
4.1.2 Partikkeliton imperatiivi	26
4.1.3 Yhteenvedo imperatiivimuotoisista direktiiveistä	28
4.2 Indikatiivimuotoiset direktiivit	28
4.2.1 Passiivin indikatiivi	29
4.2.2 Indikatiivin 2. ja 3. persoonan muodot	30
4.2.3 Yhteenvedo indikatiivimuotoisista direktiiveistä	32

4.3 Interrogatiiviset ja finiittiverbittömät direktiivit	32
4.3.1 Yhteenveto interrogatiivisistä ja finiittiverbittömistä direktiiveistä	34
5 SOITTOTUNNIN AGENDA JA DIREKTIIVISET SEKVENSsit	35
5.1 Aloitukset soittotunnilla	35
5.2 Soittaminen	38
5.2.1 Kappaleen aloittaminen	39
5.2.2 Kappaleen soittaminen	43
5.2.3 Kappaleen lopetus ja opettajan arviointivuoro	49
5.3 Lopullinen arvioiva vuoro ja ohjeet kotiharjoitteluun	54
5.4 Yhteenveto	56
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA YHTEENVETO	59
LÄHTEET	64
LIITTEET	
Liite 1. Litteraatiomerkit	66
Liite 2. Tiedot nauhoituksista	67
Liite 3. Lupa nauhoitukseen	68

VAASAN YLIOPISTO**Humanistinen tiedekunta**

Laitos:	Nykysuomen- ja kääntämisen laitos
Tekijä:	Marjut Kanerva
Pro gradu -tutkielma:	Direktiivit pianonsoittotunnilla Keskustelunanalyttinen tutkimus opettajan ohjaavasta toiminnasta opetusdiskurssissa
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Nykysuomi
Valmistumisvuosi:	2008
Työn ohjaaja:	Esa Lehtinen

TIIVISTELMÄ:

Keskustelunanalyysin avulla voidaan tutkia vuorovaikutustilanteita. Keskeisiä termejä ovat vuorottelujäsennys, sekvenssijäsennys ja korjausjäsennys. Vuorottelujäsennyksellä tarkoitetaan sitä, kuinka kommunikaatiotilanteessa vuorot vaihtuvat osapuolten välillä. Sekvenssijäsennys erittelee vuorovaikutustilanteen muotoa. Sen avulla voidaan luokitella ja eritellä erilaisia tapahtumia kyseisessä tilanteessa, ja sitä kuinka nämä tapahtumat ovat sijoittuneet kyseisessä tilanteessa. Korjausjäsennys taas esiintyy vuorovaikutustilanteessa, jossa ilmenee ongelmia. Sen avulla koetetaan jäsentää ongelmavuoron esittäjän mahdollisuuksia korjata tilanteen kulun sujuvaksi.

Aineisto on nauhoitettu aidoilta pianonsoittotunneilta. Nauhoitukset ovat videonauhoituksia. Pianonsoittotunnilla opettaja on ehdoton auktori, joka ohjaa oppilasta eri tavoin. Ohjaaminen ja opettajan käyttämät direktiivit voivat olla suoria imperatiiveja tai opettaja voi halutessaan pehmentää direktiivejä erilaisin keinoin, joita ovat muun muassa liitepartikkelien käyttö, eri modusten käyttö, pehmentävät sanat tai direktiivien sijoittuminen tiettyyn paikkaan sekvenssissä. Opettaja voi käyttää myös onomatopoeettista kieltä tai koskea ja sijoittaa oppilaan käden oikeaan paikkaan oikealla tavalla.

Opettajan antama direktiivi toimii sekvenssissä etujäsenenä, johon opettaja odottaa oppilaan reagoivan toivotuin jälkijäsenenä, joita ovat verbaalinen vastaus, konkreettinen toiminta tai näiden edellä mainittujen toimien yhdistelmä. Soittotunnilla opettaja on yleensä se, joka aloittaa uuden sekvenssin. Oppilas on taas se osapuoli, joka suorittaa annettuja direktiivejä.

AVAINSANAT: keskustelunanalyysi, direktiivit, sekvenssijäsennys, institutionaalinen vuorovaikutustilanne, opetustilanne

1 JOHDANTO

Ihmisten välistä vuorovaikutusta on tutkittu monin metodein. Tutkimalla ihmisten välis-
tä vuorovaikutusta, saadaan tietoa ihmisestä itsestään. Suurta osaa ihmisistä koskettaa
vuorovaikutus, joka muodostuu jonkin erityislaatuisen toiminnan ympärille. Tällainen
erityislaatuinen toiminta voi muun muassa olla opetustilanne. Opetustilannetta koulussa
on tutkittu keskusteluanalyysin keinoin jo muutama vuosikymmen, mutta tässä tutki-
muksessa opetustilanne tapahtuu harrastuksen sisällä. Monella lapsella on harrastuksena
musiikki sen eri muodoissa. Harrastukset muodostavat lapsen elämästä joskus suuremman
osan koulun ohessa. Millainen on tilanne keskellä harrastusta? Millaista on olla soitto-
tunnilla? Tässä tutkimuksessa on esillä yksi harrastustilanne eli pianonsoittotunti. Tut-
kin keskusteluanalyysin teorian menetelmien avulla vuorovaikutusta pianonsoittotun-
nilla. Tilanne on kahdenkeskinen oppilaan ja opettajan välillä. Millaisia keinoja opetta-
jalla on ohjata oppilasta ja kuinka oppilas reagoi näihin ohjeisiin? Haluan tehdä tutki-
musta pianonsoittotunneista, koska olen itse käynyt Musiikkiopiston, ja pääaineeni oli
pianonsoitto. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tavoitteita lähemmin.

1.1 Tavoitteet

Tämän tutkimuksen avulla selvitän, millaisia keinoja pianonsoitonopettaja on käytettä-
vissä ohjattaessaan oppilasta. Etsin ja analysoin opettajan käyttämiä direktiivejä, joita hän
käyttää ohjattaessaan oppilastaan. Tuon esille myös soittotuntien kokonaiskuvaa, syven-
tymällä siinä esiintyvään olennaisimpaan tapahtumaan – ohjaamiseen. Etsimällä ja tut-
kimalla opettajan ohjaavia lausumia, yritän muodostaa kuvaa koko opetustapahtuman
järjestymisestä. Tutkimuksen avulla tuon esille direktiiviset tavat puhua, joiden avulla
opettajan on mahdollista saada oppilas toimimaan toivotulla tavalla. Lisäksi esittelemäl-
lä oppilaan reagointia näihin ohjeisiin, laajennan kuvakulmaani koko oppimistapahtu-
maan. Löytämällä nämä tavat käyttää kieltä opetustilanteessa, löydän myös ne tavat,
joilla osallistujat tekevät tilanteesta omanlaisensa. Haluan myös selvittää, kuinka hyvin
opettaja ja oppilas pitävät tilanteen opetusdiskurssissa, eli pysyvätkö he agendassa vai
muuttuuko tilanne missään vaiheessa arkiseksi. Odotan aineistosta nousevan esiin tyy-
pillisiä opetuskäytäntöjä, jotka määräävät myös tavallista luokkahuonetilannetta. Etsin

ne tavat, jotka luovat kahdenkeskeisen opetustilanteen. En lähde kuitenkaan vertailemaan soittotuntitilannetta ja luokkahuonetilannetta, vaan koetan objektiivisesti tarkastella ainoastaan soittotuntia ja siihen liittyviä käytänteitä. Pyrin antamaan näkökulman musiikinopettamisen maailmasta.

Keskusteluanalyysin avulla etsin ja tutkin direktiivisiä sekvenssejä, joiden perusteella voin tehdä johtopäätöksiä pianonsoittotunnin tapahtumista. Koska käytän kahta eri pianonsoittotuntia kahdelta eri opettajalta, en pyri tekemään yleistyksiä tyypillisestä pianonsoittotunnista, vaan tarkastelen ja syvennyn näihin kyseisiin soittotunteihin, ja koetan löytää näiden tuntien keskeiset ohjailevat tapahtumat eli direktiiviset sekvenssit, jotka ohjailevat tätä institutionaalista tilannetta.

1.2 Aineisto

Tutkimukseni aineistona ovat pianonsoittotunnit. Olen kerännyt aineistoni Alajärven Musiikkiopistolta kahdelta eri pianonsoiton opettajan pitämiltä soittotunneilta. Nauhoitin videokameralla yhteensä neljä pianonsoittotuntia, kaksi molemmilta opettajilta. Tähän tutkimukseen valitsin satunnaisesti kaksi soittotuntia, jotka ovat molemmat kestoltaan noin puolen tunnin mittaisia. Toinen nauhoituksista kestää 28,7 minuuttia, ja toinen nauhoitus kestää 32,36 minuuttia. Nauhoitukset ovat talletettu Vaasan yliopiston nykysuomen ja kääntämisen laitoksen kokoelmiin, jossa ne ovat nauhoituksiin osallistujien suostumuksella tutkimus- ja opetuskäytössä. Omassa tutkimuksessani käytän yhtä tuntia molemmilta opettajilta, eli kahta tuntia yhteensä. En aio vertailla tunteja, vaan ne toimivat yhtenä kokonaisuena tutkimukseni aineistona.

Kysyin opettajilta ja oppilailta lupaa nauhoittaa tilanne etukäteen lähetetyllä kyselyllä, johon opettaja ja oppilaan vanhemmat antoivat suostumuksensa. Nauhoitustilanteessa minulla oli kamera valmiina oppilaan tullessa luokkaan. Laitoin nauhoituksen pyörimään, kun oppilas ja opettaja olivat istuutuneet paikoilleen, ja lähdin itse pois luokasta. Lähdin itse pois tilanteesta, jotta aineisto olisi mahdollisimman autenttista. Tämän jälkeen osallistujat aloittavat opetustilanteen, joka tallentuu videokuvaksi. Opettaja aloittaa soittotunnin, käskemällä oppilasta soittamaan kotona harjoiteltuja kappaleita. Tilantees-

sa soitetaan yhtä kappaletta kerrallaan. Kun kappale on opettajan mielestä siinä kunnossa, että sen voi jättää kotiin harjoiteltavaksi, siirrytään seuraavaan kappaleeseen. Tunnin lopussa opettaja on antanut kotiläksyt, joiden myötä osallistujat siirtyvät lopputervehdyksiin. Tulen sammuttamaan nauhoituksen vasta sitten, kun oppilas tulee pois luokasta.

Aineistosta nousi voimakkaasti esiin opettajan vahva rooli ja mielenkiintoni heräsi tutkimaan tätä ilmiötä. Täten tutkimustavoitteeni nousi aineistosta käsin, mikä onkin olennaista tehdessä keskustelunanalyysiä. Aineistoni sopii hyvin tutkimustavoitteisiini, jotka myös nousivat esiin mennessäni läpi saamaani aineistoa. Soittotunnin agenda on kaavamainen ja institutionaalinen, jossa opettajalla on täysi valta ohjailta oppilasta. Nauhoituksista käy esiin erinomaisesti ne ohjaamismenetelmät, joita opettaja käyttää soittotunnin aikana. Lisäksi oppilaan reagointi saadaan esiin hyvin juuri kuvan ja äänen vuoksi. Ja näin ollen koko ohjaamisen sekvenssi tallentuu videokuvaksi.

1.3 Menetelmä

Tutkimukseni on siis keskustelunanalyysiä. Keskustelunanalyysi pyrkii tutkimaan aitoja kommunikointitilanteita ja ihmisten aitoa kielenkäyttöä. Kielenkäytöllä tarkoitan tässä niin puhetta kuin myös kehon kieltä. Tutkimukseni on kvalitatiivista. En siis tule esittämään tarkkoja lukuja, vaan tutkin, erittelen ja raportoin niitä ilmiöitä, jotka nousevat esiin aineistosta. Mielenkiintoiseksi tilanteen ja tämän tutkimuksen tekee se, että sitä tarkastellaan keskustelunanalyysin avulla, jolloin aineisto itsessään sanelee siitä nousevat ilmiöt ja tavan tutkia niitä.

Ensimmäisessä teorialuvussa esittelen keskustelunanalyysiä ja sen keskeistä sanastoa. Sen jälkeen toisessa teorialuvussa esittelen opetustilannetta ja siitä tehtyä tutkimusta. Toisessa teorialuvussa syvennyn myös lähemmin esittelemään tutkimaani ilmiötä eli ohjailevaa puhetta ja direktiivejä, jotka ovat keskeinen osa opetustilannetta. Teorialukujen jälkeen ensimmäisessä analyysiluvussa jaottelen direktiivit morfologisiin luokkiin niiden modustensa perusteella. Jaottelussa käytän Hanna Lappalaisen (2004) tutkimuksen osaa direktiiveistä. Jaan direktiivit imperatiiveihin, indikatiiveihin sekä interrogatiiv-

veihin ja finiittiverbittömiin direktiiveihin. Esittelen eri direktiivien funktioita niiden modustensa perusteella.

Toisessa analyysiluvussa tutkin keskusteluanalyysin avulla ensimmäisen analyysiosion avulla jaoteltuja direktiivejä. Esittelen soittotuntia kokonaisuudessaan ja etsin sekvenssit, joihin ensimmäisen analyysiosion direktiivit sijoittuvat. Näiden tulosten perusteella tuon esille kontekstin, joka muodostuu soiton ympärille. Jaan direktiiviset sekvenssit opetuksen alun sekvensseihin, opetuksen keskellä tapahtuviin sekvensseihin sekä soiton lopuksi tulevaan arvioivaan vuoroon. Koetan tuoda tyypillisimmät esimerkit ja muutaman ongelmatilanteen esiin selvittääkseni tilanteen institutionaalisuutta ja niitä puhekuvioita, jotka muodostavat tilanteesta institutionaalista. Tutkimalla tyypillisimpiä tilanteita sekä erityisesti ongelmatilanteita saadaan esille se normittuneisuus, joka ohjaa tilannetta. Lopuksi vedän analyysiosioiden tulokset yhteen ja esittelen ne tärkeimmät tulokset, jotka tutkimuksen avulla saadaan esiin. Pohdin myös niiden merkitystä vuorovaikutuksessa.

2 KESKUSTELUNANALYYSISTÄ

Ihmisten väliseen viestintään eli kommunikaatioon vaikuttavat niin henkilökohtaiset valinnat kuin heitä ympäröivä kulttuurikin. Ja vaikka kommunikointitilanteet vaihtelevat tilanteittain, joihinkin tilanteisiin voidaan valmistautua, koska meillä on valmiita ratkaisuja osaan niistä, eli muun muassa tiettyjä normittuneita puhekuvioita ja kiteytyneitä ilmaisuja. Tämä helpottaa kommunikointia, sillä muuten joutuisimme jokaisessa tilanteessa miettimään uutta strategiaa ottaa vastaan tietoa ja myös antamaan sitä, jolloin tilanteet pitkittyisivät. Silti erinäiset tapaamiset tapahtuvat melko ennakoimattomasti ellei kyseessä ole jokin valmiiksi sovittu järjestys (kuten esim. kokoustilanne). (Muikku-Werner 2006a: 7; 2006b: 76–77, 106.) Kommunikaatio sujuu yleensä melko ongelmattomasti, jolloin herääkin mielenkiinto tutkia sitä, mikä tekee vuorovaikutuksen sitenkin niin ennakoitavaksi. Puhe toimii aina vuorovaikutuksessa kontekstissaan ympäristönsä kautta. Puhe tuotetaan tilanteen, olosuhteiden ja päämäärän mukaisesti ja mukaiseksi. (Hutchby & Wooffitt 1998: 14–15).

2.1 Keskustelunanalyysin perusteita

Keskustelunanalyysi perustuu Harvey Sacksin luentosarjoihin, joita hän piti Kaliforniassa vuosina 1964–1972. Sacks oli etnometodologian perustajan Harold Garfinkelin oppilas. Sacksin lähtökohtana on etnometodologian pohjalta kumpuava vastavuoroisuus ja odotuksenmukaiset toiminnot. Sacksin luennot nauhoitettiin ja kollega Gail Jefferson litteroi ne, jonka jälkeen litteraatiot ovat olleet lähes kaiken keskustelunanalyysin tutkimuksen pohjana. Jo Sacksin elinaikana keskustelunanalyysiä lähtivät kehittämään niin Jefferson kuin myös Emanuel Schegloff. (Hutchby & Wooffitt 1998: 17; Heritage 1996: 228; Tainio 2007: 26–27.)

Sacksin perusidea on se, että puhe ei ole sattumaa, vaan se on järjestäytyntä toimintaa. Hänen periaatteisiinsa kuului, että käytetään luonnollisia vuorovaikutustilanteita, jotka tulee nauhoittaa. Näin saadaan aidot tilanteet tutkittavaksi. Näin saadaan aineistosta toistettavaa, autenttista, erittelevää, sekä sitä voidaan käyttää monipuolisesti tutkimusaineistona eri näkökulmien esiintuomiseen. (Heritage 1996: 230–233.) Analyysi on vah-

vasti aineiston ohjaamaa (Heritage 1996: 238), koska keskustelunanalyysissä käytetään aitoja ja autenttisia aineistoja, jotka on nauhoitettu aidoista tilanteista tosielämästä. Näin halutaan tuoda esiin se, kuinka osallistujat ymmärtävät, reagoivat ja vastaavat toisilleen vuoroissaan sekä vuoroillaan. (Hutchby & Wooffitt 1998: 14.) Hypoteeseja voidaan tehdä, mutta sitten vasta, kun saadaan aineisto käsiin ja litteroitua, voidaan nähdä se materiaali ja ne ilmiöt, jotka nousevat siitä esille. Aineistona toimivat sellaiset tilanteet, jotka olisivat tapahtuneet myös ilman tallennusta (Tainio 2007: 28). Mitään ei voida pakottaa aineistosta esille. Sacksin idea on paremminkin lähteä viemään tutkimusta aineiston kautta kohti siitä nousevaa teoriaa, kuin että sulloisi aineiston teorian läpi sellaisenaan, tai että etsisi aineistoa, joka sopisi tiettyyn teoriaan (Hutchby & Wooffitt 1998: 29). Vuorovaikutustilanteen osallistujien oma suhtautuminen toimii analyysin lähtökohdaksi eikä tutkijan oma asenne (Tainio 2007: 30). Eli tutkittavana pitää olla aineistosta esiin nousevat toiminnot, eivätkä tutkijan sille antamat odotuksen mukaiset hypoteesit. Lisäksi aineisto pitää olla siis avoin kaikille tutkijoille. Tutkijan on mahdollista täten perustella tuloksiaan aineiston pohjalta, josta toiset tutkijat voivat vertailla saatuja tuloksia. Ainoana ongelmana ovat ihmiset: onko tilanne erilainen, kun toimijat siinä tietävät olevansa nauhoituksessa? Onko ihmisten käyttäytyminen samanlaista myös ilman kameraa?

Vuorovaikutus on yksityiskohtiaan myöten järjestäytyneitä ja jäsentyneitä toimintaa. ”[...] keskustelunanalyysissä [...] tutkitaan merkityksellisiä toimintoja, kategoriointia ja kategorioita, joita ihmiset puheessaan luovat.” (Hakulinen 1997a: 14). Keskustelunanalyysin avulla löydetään ja kuvataan niitä rakenteita, jotka muodostavat keskustelun raamit (Wooffitt 2005: 8). Tutkimuksen avulla tuodaan esille se, että keskustelut muodostuvat eri jaksoista, jotka taas liittyvät toisiinsa eri tavoin, mutta kiinteästi. Keskustelunanalyysi on siis keskittynyt puheen tuottamiseen ja sen myötä voidaan selvittää puheen takana olevia päämääriä (Hutchby & Wooffitt 1998: 1, 14). Näitä päämääriä voidaan etsiä tutkimalla puheen eri funktioita ja kuvioita siltä tasolta, jossa puhe tapahtuu, eikä siis katselemalla puhetta ikään kuin yläpuolelta (Hutchby & Wooffitt 1998: 15).

Puhe on eri kommunikointidiskursseista ensisijainen, ja ”[...] se on yksi varhaisimmista sosiaalisista instituutioista.” (Heritage 1996: 234). Arkikeskustelu on ollut perustana myös institutionaalisen keskustelunanalyysin kehittymiselle. Lähtökohdat keskustelunanalyysille voidaan tiivistää kolmeen päälähtökohtaan:

(1)vuorovaikutus on rakenteellisesti järjestynyttä; (2) osallistuessaan vuorovaikutukseen asianosaiset ottavat huomioon kontekstin; (3) nämä kaksi piirrettä läpäisevät vuorovaikutuksen yksityiskohtia myöten niin että mitään yksityiskohtaa ei voida *a priori* sivuuttaa järjestymättömänä, sattumanvaraisena tai irrelevanttina. (Emt: 236.)

Keskustelunanalyysi etsii vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Kuinka tavallinen puhe on järjestäytynyt? Kuinka ihmiset koordinoivat puhettaan vuorovaikutuksessa? Mitkä ovat ihmisten roolit suuremmassa sosiaalisessa prosessissa? (Hutchby & Wooffitt 1998: 1.) Keskustelunanalyysi ei toimi eristyksissä muista tieteistä, vaan se on vahvasti sidoksissa sosiaalitieteiden kanssa. Keskustelunanalyysin avulla voidaan tuoda esille ihmisen toiminnan taustalla olevat tiedostamattomat ja vahvasti normittuneet toimintamallit, kuten esimerkiksi toistuvat puhekuviot.

2.1.1 Vuorottelujäsennys

Koska keskustelunanalyysi tutkii ennen kaikkea tapoja, joilla lausumat suorittavat tiettyjä toimintoja sijoittumalla ja osallistumalla toimintajaksoihin, on analyysin ensisijaisia yksiköitä puhejaksot ja vuorot jaksojen osina (Heritage 1996: 240). Vuorottelujäsennys tuo esiin sen, kuka puhuu, milloin puhuu ja kuinka pitkään hänen vuoronsa voi kestää (Tainio 2007: 31). Vuorottelujäsennys on siis yksi keskeisistä keskustelussa esiintyvistä universaaleista ilmiöistä, koska ihmiset kommunikoivat vuorotellen melko sujuvasti huolimatta päällekkäisyyksistä. Vuorot vaihtuvat melko sujuvasti, ja yhteen vuoroon kuuluu puhujalta vähintään yksi *lausuma* eli *vuoron rakenneyksikkö*. Yksi lausuma on yksi prosodinen kokonaisuus, joka voi sisältää mm. toisen puhujan päällekkäisyyksiä, välihuomautuksia, ja se voi olla minkä pituinen tai muotoinen tahansa sisältäen mitä tahansa. Yksi vuoro sisältää tunnistettavan toiminnon, joka sisältyy ja sopii kontekstiin (Schegloff 2007: 4). Eli puhuja tuottaa yhden tunnistettavan kokonaisuuden, joka toimii tietyssä tehtävässä (Sorjonen & Raevaara 2006: 21). Keskeistä ei ole vuoron muodostava kielioppi, vaan tärkeää on se, miksi kyseinen vuoro on sanottu milloinkin ja mitä tällainen vuoro tekee tässä kohdassa – eli puheen funktio. Vuorot voivat olla ajallisesti

ja organisoidusti ennalta päätettyjä, kuten esimerkiksi opetustilanteessa, mikä vaikuttaa vuorojen vaihtumiseen. Vuorot ovat myös aina vastauksia edelliseen vuoroon ja vaikuttamassa seuraavaan vuoroon. (Hakulinen 1997b: 32–35, 37–38; Heritage 1996: 259; Hutchby & Wooffitt 1998: 39–43, 47–53.)

Puhujan vuoron jälkeen tulee ensimmäinen mahdollinen *siirtymätila* eli *puhujanvaihdoskohta*. Jos vuoroa ei ota kukaan, tai puhuja ei määrää sitä kenellekään, niin äänessä olijalla on mahdollisuus jatkaa puhettaan seuraavaan puhujanvaihdoskohtaan. (Schegloff 2007: 4). Tämä tukee ajatusta keskustelun yhteistyön vahvasta vaikutuksesta. (ks. myös Hutchby & Wooffitt 1998: 41; Wooffitt 2005: 27–28.) Keskustelussa on tärkeää se, milloin puheenvuoro on esitetty. Lisäksi keskeistä on se, mitä tapahtuu esitetyn vuoron jälkeen, eli mikä funktio lausumalla on ja mitä se saa todellisuudessa aikaan. (Sorjonen & Raevaara 2006: 23.)

2.1.2 Sekvenssijäsennys

Keskustelu rakentuu eri *sekvensseistä*, jotka muodostuvat erilaisista tunnistettavista puhetoimintavuoroista. Sekvenssin perusideana on se, että vuorovaikutustilanteessa keskustelijat ottavat huomioon omassa vuorossaan edellisen vuoron, ja luovat oman vuoronsa perustuen tähän. Keskustelun molemmat osapuolet voivat olla tällöin varmoja siitä, että heidät on ymmärretty oikein (Hutchby & Wooffitt 1998: 14–15), koska se tuodaan esiin omassa puheenvuoroissa. Tämä antaa mahdollisuuden vastavuoroisuuteen (Schegloff 2007: 1). Sekvenssien myötä voidaan tutkia vuorojen välisiä yhteyksiä, jaksottumisia sekä toimintojen välisiä siirtymäkohtia (Tainio 2007: 31). Pienin ja lyhyin sekvenssi voi olla kaksiosainen tervehdyssekvenssi (Schegloff 2007: 22). Sekvenssin aloittaa tällöin ensimmäinen puhuja tai tervehtijä, jolle puhuteltava antaa vastatervehdyksensä.

Sekvenssien yhteydessä puhutaan käsitteestä *vieruspari*. Tämä termi tarkoittaa sitä, että tietty *etujäsen* vaatii tietyn *jälkijäsenen*, ja nämä yhdessä muodostavat vierusparin. Näkyvimmillään vieruspari-idea on konventionaalistuneissa keskustelutoiminnoissa, kuten esimerkiksi tervehdyksissä, kysymys-vastaus -, pyyntö-hyväksyntä/hylkäys - tai kutsu-

vastaanotto/torjunta -sekvensseissä. Jos oikeanlaista ja odotuksenmukaista jälkijäsentä ei pystytä tuottamaan, vaatii se jälkijäsenen tuottajalta erilaisia selittelyjä ja puolusteluja. Vuoro on tällöin *preferoimaton* eli odotuksen vastainen. Esimerkkinä voidaan pitää kutsua käymään kylässä, johon *preferoituna* jälkijäsenenä pidetään myöntymistä ja *preferoimattomana* vuorona kutsusta kieltäytymistä. Kyseiset vuorot eivät kuitenkaan ole välttämättä peräkkäin, vaan jälkijäsen voi seurata sekvenssissä myöhemminkin. Tähän väliin voi tulla toinen sekvenssi, jossa voidaan esimerkiksi pyytää selventämään ongelmallista etujäsentä. Tämä ei kuitenkaan poista odotusta oikeanlaisen jälkijäsenen tuottamisesta, jolloin palataan takaisin alkuperäiseen sekvenssiin. (mm. Heritage 1996: 239–249; Hutchby & Wooffitt 1998: 43–47; Raevaara 1997: 76–80; Schegloff 2007: 4–8; Tainio 1997: 93–96.) Niin etujäsenet kuin jälkijäsenetkin voivat olla tuotettu myös fyysisesti eivätkä pelkästään verbaalisesti (Schegloff 2007: 10–11). Opetustilanne vaatii opettajan ohjaavien vuorojen hyväksymistä ja *preferoituja* vuoroja oppilaalta myöntyä ja noudattaa ohjeita, koska *direktiiviset* sekvenssit ovat vahvasti institutionaalisia ja varsinkin opetustilanteessa konventionaalistuneita.

Kuinka vastaaja eli jälkijäsenen tuottaja tietää antaneensa oikean jälkijäsenen? Vuorolla voi olla montakin funktiota, joko eksplisiittisiä tai implisiittisiä (Schegloff 2007: 9). Heritagen (1996: 253) mukaan jälkijäsenen tuottaja pystyy tarkastelemalla ensimmäisen etujäsenen tuottajan seuraavaa lausumaa, jossa etujäsenen tuottajalla on mahdollisuus arvioida ja tarvittaessa oikaista jälkijäsentä, arvioimaan omaa vastaustaan. ”Niinpä mikä tahansa kolmas toiminto, joka vie normaalisti eteenpäin sekvenssin kehitystä tai kulkua, vahvistaa samalla julkilausumattomasti sekvenssistä siihen mennessä esitettyä ymmärrystä” (Heritage 1996: 254). Varsinkin pyyntöihin ja käskyihin voidaan vastata pelkästään toimimalla ohjeenmukaisesti. Opetustilanteessa tällainen kolmas arvioiva vuoro on keskeisessä roolissa. Opetustilanteesta tarkemmin luvussa kolme.

2.1.3 Korjausjäsenitys

Jos vuorovaikutustilanteessa toinen ei ymmärrä lausuman funktiota, hän voi aloittaa uuden sekvenssin korjausjäsenityksen muodossa (Tainio 2007: 31). Korjausjäsenityksen avulla saadaan tärkeää tietoa siitä, kuinka ”[...] keskustelijat korjaavat omaa puhettaan

[...]”, tai siitä, kuinka keskustelijat ”[...]ilmaisevat toistensa puheen kuuntelemisen tai ymmärtämisen ongelmia [...]”. (Sorjonen & Raevaara 2006: 26.) Opetustilanteessa opettaja odottaa kysymykseensä oikeaa vastausta, ja jos sitä ei pysty kukaan tuottamaan, muuttuu tilanne ongelmalliseksi ja opettaja joutuu suorittamaan korjausjäsennyksen (Kleemola 2007: 64). Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan täytyy kiinnittää erityistä huomiota siihen kuinka kysyy, eli mikä on kysymyksen funktio (Emt: 62). Ohjaavassa sekvenssissä opettajan tulee muotoilla ohjauksensa niin, että oppilas pystyy noudattamaan ohjetta ja toimimaan halutulla tavalla. Korjaussekvenssiä tarvitaan myös tässä tilanteessa, jos etujäsenen avulla ei saada suoritettua haluttua jälkijäsentä.

Opettajan korjaava vuoro on aina preferoimaton (Kleemola 2007: 84). Opettaja voi joko viivyttää vuoroaan, lieventää arviotaan kielellisin keinoin, selittää väärän vastauksen syitä tai muodostaa yhdistelmän näistä kaikista keinoista (Emt: 81). Jos kukaan ei toimi tai anna vastausta, opettaja lähes aina muotoilee kysymyksensä tai pyyntönsä uudestaan (Emt: 76), ja aloittaa näin korjaussekvenssin. Korjaussekvenssien avulla paikannetaan vuorovaikutuksen ja keskustelun ongelmakohtia, jolloin korjausjäsenitys valottaa sitä, mikä keskustelussa on hankalaa. Takeltelut ja epäröinnit toimivat vihjeinä tutkijalle puheen tuottamisen hankaluudesta, jolloin voidaan paikantaa sellaiset puheella tuotettavat teot, jotka tuottavat ongelmia lausuman vastaanottajalle. (Sorjonen & Raevaara 2006: 26.)

3 OPETUSTILANNE

Institutionaalisuus -käsitettä käytetään sellaisesta tilanteesta, joka muodostuu tietynlaisen toiminnan tai suorituksen ympärille. Tässä tutkimuksessa opetustilanne on institutionaalinen. Ihmiset toimivat tietyissä tilanteissa tilanteen vaatimalla tavalla, jotta saavat asiat hoidettua ongelmitta. Toisaalta ihmiset itse lausumillaan muokkaavat tilanteesta institutionaalisen. (Peräkylä 1997: 177–180.) Institutionaalinen konteksti siis kehkeytyy puheen sisällä. Se ”[...] luodaan puheessa ja puheen kautta [...]” pienten paikallisten sekvenssien yksityiskohtien avulla. (Heritage 1996: 281, 290; Hutchby & Wooffitt 1998: 149.) Tämä tarkoittaa sitä, että ihmiset luovat itselleen institutionaalisia rooleja ja tehtäviä, joita suorittavat puheen kautta. Puhe voi olla institutionaalista, vaikkei sen tapahtumapaikka sijaitisi missään konkreettisen instituution sisällä. (Drew & Sorjonen 1997: 111.) Institutionaalisia tilanteita on tärkeä tutkia, koska nyky-yhteiskunnassa ihmiset toimivat tällaisissa tilanteissa yhä enemmän. Näitä tilanteita ovat muun muassa työpajat, oppilaitokset, palvelut, kuten lääkärissä käynnit. Näissä tilanteissa ja tiloissa käytetään rutiininomaista toimintatapaa, jossa puhe on tärkeässä osassa. Ihmiset myös katsovat median kautta monia institutionaalisia tilanteita. Tutkimalla institutionaalista kontekstia, saamme lisää tietoa puheen avainroolista sosiaalisessa elämässä. (Hutchby & Wooffitt 1998: 145.) Tutkimalla institutionaalisia tilanteita, saadaan myös vertaavaa aineistoa arkipuheen tutkimukseen. Tutkimalla tilanteiden vastakkaisuuksia (arkitilanne vrt. institutionaalinen tilanne) saadaan tuloksia ilmiöstä itsestään, eli tuloksia vuorovaikutuksesta yleensä.

3.1 Opettajan rooli

Oppilaan suhde opettajaan on epäsymmetrinen, kuten se on yleensäkin institutionaalisissa tilanteissa (Hutchby & Wooffitt 1998: 160). Institutionaalisessa tilanteessa keskustelua johtaa yleensä aiheen asiantuntija, koska hänellä on eniten tietoa puheena olevasta topiikista. Kyseinen henkilö voi muun muassa johtaa keskustelua sellaisin kysymyksin, joihin tietää jo vastauksen itse. Hän voi tämän tietämyksen myötä antaa neuvoja ja kysyjä. (Hutchby & Wooffitt 1998: 150, 161.) Koska opettaja yleensä tietää kysymyksiinsä vastauksen, muodostuu kysymys-tilanteesta institutionaalinen, joka eroaa näin ollen

arkitilanteisesta kysymys-vastaus -sekvenssistä arviointivuoronsa myötä (Kleemola 2007: 61). Opettaja on opetustilanteessa asiantuntija, jolla on tilanteessa sosiaalinen valta. (Salomaa 1998: 3.) Opettaja on (yleensä) vanhempi ja hänellä on enemmän tietoa kuin oppilaallaan, varsinkin peruskoulussa. Juuri tämän tilanteen vuoksi opettajan on odotuksenmukaista käyttää ohjaavia lausumia, jotka erottavat hänet oppilaistaan (Holmes 1993: 97), eikä oppilas vaivaannu tästä toimintatavasta. Kun taas arkikeskustelussa neuvominen ja ohjaaminen katsotaan ongelmalliseksi ja epätoivotuksi (Sorjonen 2001: 89).

Opettajan rooliin ei sisälly pelkästään tiedontarjoajan osa, vaan opettajan täytyy pystyä luomaan tilanteesta läheinen ja myönteinen. Jotta tilanne oppilaalle muodostuisi merkitykselliseksi oppilaan kannalta, on opettajan saatava myönteinen vuorovaikutussuhde oppilaaseen erityisesti kahdenkeskeisessä tilanteessa. (Anttila 2004: 109.) Opettaja ohjaa oppilaitaan tietyllä tavalla siksi, että koululaitos instituutiona on ottanut kasvattavan vallan yhteiskunnassa. Koululaitokselle on annettu (tai se on ottanut) valta muokata lapsista tulevia yhteiskunnan peruspilareita. Koulun tavoite on opettaa lapset hakemaan ja saavuttamaan päämääriä elämässään, ja antaa heille eväät saavuttaa haluamansa ja tarvitsemansa sosiaalinen asema osana nyky-yhteiskuntaa. Tämä vaikuttaa opetuskielen ja niihin tapoihin, joihin myös opettajat koulutetaan. (Arminen 2005: 116–117; Salomaa 1998: 4.) Oppilaat ja opettaja oppivat ja opettavat koulussa erilaisia vuorovaikutuskäytänteitä arvojensa perusteella, jotka rakentavat koulun ja luokkahuoneen tilanteista erityisiä. Näitä käytänteitä kutsutaan koulupedagogiassa piilokäytänteiksi. (Tainio 2007: 16.) Koska opettaminen on hyvin perustavanlaatuisen prosessi ihmisen elämässä, ovat siihen käytettävissä olevat tavat muodostuneet ja konventionaalistuneet pitkällä aikavälillä. Nämä pedagogiset opetuksen peruskuviot ovat luennoiminen, pedagoginen kolmiosainen opetussykli, korjaussekvenssit, kurinpito ja muu luokan aktiviteetti (esimerkiksi ryhmätoiminta). (Arminen 2005: 112–116.) Nämä kuviot ovat niin sidoksissa toisiinsa, ettei niistä luovuta vielä 2000-luvullakaan. (Emt: 113). Seuraavassa luvussa syvennyttään opetuskielen ja -vuorovaikutukseen.

3.2 Opetuskieli ja -vuorovaikutus

Opetuskieltä on alettu tutkimaan 70–80-lukujen aikana, samaan aikaan kuin myös keskustelunanalyysi nosti päätään. Ulkomaisista tutkijoista mm. A.A. Bellack, Douglas Barnes ja Hugh Mehan, ja suomalaisista Matti Leiwo ovat lähteneet tutkimaan opetuskieltä. (Salomaa 1998: 11.) Opetusdiskurssi koostuu suurimmalta osin opettajan hyvin pitkistäkin puheenvuoroista ja oppilaiden vastauksista, jotka ovat yleensä lyhyitä. Opettaja ohjaa käskyin, ehdotuksin ja toivomuksin. Oppitunnin toimintatyyppi on kolmi-osainen:

- (1) opettajan kysymys/ehdotus/toivomus/käsky
- (2) oppilaan vastaus
- (3) opettajan arviointi/tarkennus/korjaus

Tämä opetussykli on tyypillinen opetustilanteissa. Muutoksia tulee ainoastaan ongelmatilanteissa. (Arminen 2005: 124; Kleemola 2007: 63; Salomaa 1998: 128–154.) ”Toinen toistaan seuraavat kysymys-vastaus-kommentti -kolmikot tuottavat selvästi pedagogisen viitekehyksen.” (Heritage 1996: 288). Vaikka opettajalla on valta rakentaa vuorovaikutusprosessia haluamallaan tavalla, on tällainen toimintatapa konventionaalistunut käytännössä toimimaan lähes kaikenlaisessa opetusfunktiossa. Opettaja käyttää niin kysymyksiä kuin käskyjäkin ongelmattomasi. Tyypillisimmät ohjaavat vuorot sisältävät myötämuotoisen 2. persoonan suoran imperatiivin ”*käy hakemassa*”. Opettaja voi lieventää näitä käyttämällä mm. geneeristä yksikön 3. persoonan muotoa ”*antaapa olla*” tai monikon 1. persoonan funktiossa käytetyllä inklusiivisella passiivimuodolla ”*jätetään se hei...*”. (Salomaa 1998: 20–25, 128–154.)

Opettajan vaatima vastaus tai suoritus ei tarvitse Kleemolan (2007: 66) mukaan olla täydellinen, vaan sen tulee olla kontekstiin sopiva. Opettajan toiminnan, eli opettajan arviointi vuoron perusteella voidaan vastaukset jakaa kolmeen: osittain toivotunlaiset, mutta epätäydelliset, ongelmalliset ja toivotunlaiset vastaukset. Opettaja osoittaa arviointivuorollaan mielipiteensä oppilaan vastauksesta. (Ruuskanen 2007: 103–106.) Tyypillinen opettajan kolmas vuoro on hyväksyvä (dialogipartikkeli, vastauksen toisto osittain tai kokonaan, tai näiden yhdistelmä), kommentoiva tai väärään vastaukseen rea-

goiva (korjaussekvenssi) (Kleemola 2007: 77). Arvioinnilla on suuri merkitys musiikin-opetusfunktiossa. Sen avulla opettaja pystyy suunnittelemaan tulevaa oppimisjaksoa ja saamaan tietoa siitä, mikä on ollut toimivaa ja mikä vaatii kehittämistä. Oppilas saa arvioinnin kautta tietoa omasta oppimisestaan ja osaamisestaan, ja samalla hän lisää tietoisuuttaan itsestään oppijana. (Anttila 2004: 112.)

3.3 Ohjailevat lausumat

Hilkka Matihaldi (1979) on tutkinut nykysuomen moduksia. Hänen mukaansa eri tutkijoiden tuloksia yhdistelemällä saadaan kielenkäytölle kolme perusfunktiota. Ensimmäinen perusfunktio on deskriptiivinen funktio, mikä tarkoittaa sitä, että puheella ilmaistaan jokin asiasisältö tai sitä kuvataan, tai siitä tiedotetaan peilaten sitä keskustelijoiden yhteiseen maailmankuvaan. Toinen kielenkäytön perusfunktio on direktiivinen funktio, jossa kuulijaan vedotaan ja hänen toimintaansa organisoidaan, ohjataan tai kuulijan sosiaalista vuorovaikutusta tähdennetään. Kolmantena funktiona on ekspressiivinen kielenkäytön funktio, joita ovat oireelliset, puhujan omia tunteita ja asenteita ilmaisevat lausumat, jotka eivät ohjaa kuulijaa tiettyyn suuntaan suoranaisesti, kuten kaksi edellistä tekevät. (Emt: 28.)

Ohjailevat lausumat kuuluvat direktiiviseen funktioon, ja ohjailevat lausumat voidaan jakaa vielä käsky- ja kysymyslauseiksi (Matihaldi 1979: 29), joista tässä tutkimuksessa tutkitaan käskymuotoisia lausumia. Ohjailevilla lausumilla puhuja puhuteltavan toimimaan siten, että vuoron asiasisällöstä tulee totta. Tällöin puhuteltava on asiasisällön toteuttaja. Toisaalta ohjailevilla lausumilla puhuja voi odottaa puhuteltavan täyttävän ns. tietovajeen, eikä fyysistä toteuttamista tällöin välttämättä tarvita. (Emt: 129–130.) Puhuja tahtoo puhuteltavan toimivan tietyllä tavalla. Puhuja olettaa tällöin puhuteltavan kykenevän toimimaan käskyn mukaisesti samalla, kun puhuja olettaa, ettei toiminta tapahtuisi ilman käskyä. (Emt: 130; kts. myös Keravuori 1988: 80.) Käsky suuntautuu aina tiettyyn kohteeseen (puhuteltavaan), ja sen toteutuminen sijoittuu aina tulevaisuuteen (Matihaldi 1979: 132–133).

3.3.1 Direktiivit

Tutkimani direktiivit ovat siis puheenvuoroja, jotka edellyttävät vastaanottajan toimimaan annetun direktiivin mukaan. Ne voivat olla käskyjä, pyyntöjä, ehdotuksia tai neuvoja. Tyypillisimmillään ne ovat imperatiivimuotoisia. (ISK 2005: 1161, 1560; Holmes 1993: 98.) Se, kuinka suoria käskyjä toiselle pystyy antamaan, riippuu tuttuudesta. Janet Holmes (1993: 89) kertoo myös luokkahuonetilanteesta, että mitä tutumpi opettaja on, sitä vähemmän tarkkoja ovat direktiivit. Käskynä voivat toimia täten myös sellaiset ilmaukset, jotka eivät sisällä direktiiviä lainkaan. Direktiivi annetaan tällöin elliptisessä muodossa. Direktiivi ei siis ole mikään tietty kielipillinen luokka, vaan se muodostuu kontekstin pohjalta ja puhujan intentioiden myötä. (Emt: 89.) Direktiivejä voi silti jaotella kielipillisiin luokkiin. Jos pyyntö vaatii vastaanottajalta enemmän kasvoja uhkaavaa toimintaa ja suostumusta, voi direktiivin esittäjä pohjustaa käskyään eri tavoin esimerkiksi esikysymyksillä. Tällöin hän voi välttyä kiusallisen direktiivin esittämiseltä, jos pohjustuksen aikana käy ilmi, ettei vastaanottaja pysty kyseistä asiaa toteuttamaan. Tällä tavoin kommunikatio sujuu ongelmitta. (Schegloff 2007: 29–37.)

Direktiivit aloittavat uuden sekvenssin eli puhejakson (Karvonen 2007: 129). Sekvenssin aloittavalla etujäsenellä on erilaisia funktioita puhuteltavaan, eli käskemisellä on erilaisia merkityssävyjä. Opettaja voi käskyllään joko suoraan käskyttää, ehdottaa tai toivoa jotain tapahtuvaksi (Keravuori 1988: 80–81.) Opetustilanteessa opettaja siirtää vuoron oppilaille joko kysymyksellä, käskyllä tai väitelauseella (Karvonen 2007: 120). Direktiivit ovat vierusparin etujäseniä, jotka vaativat joko kielellisen tai toiminnallisen jälkijäsenen. Tyypillinen kielellinen vastaus on ”*joo*” tai ”*selvä*” tai vastaava dialogipartikkeli. Vastauksella ilmennetään käskyn ymmärtämistä ja sen tulevaa suorittamista. Jälkijäsenenä voi toimia myös pelkästään itse suoritus. Jos direktiivistä kieltäytyy, se on aina preferoimaton vuoro. Tällöin vuoro voi alkaa mm. tauolla tai epäröinnillä, ja kieltäytymistä perustellaan ja selitetään. Direktiivin muoto vaikuttaa vastauksen muotoon. Esimerkiksi interrogatiiviseen direktiiviin (”puristatko”) vastaus on yleensä samanmuotoinen kuin tavalliseen kysymykseen, esim. ”*joo*”. Imperatiiviin ”*soita*” vastataan yleensä partikkelilla tai pelkällä toiminnalla, ja passiivin monikon 1. persoonan sisältävän direktiivi ”*mennään*” toimii samoin kuin emt. interrogatiivinen direktiivi. Erilaiset

direktiivit selittyvät osittain niiden kielellisten piirteiden mukaan, mutta loppujen lopuksi ne saavat siis aina merkityksensä kontekstissaan. (ISK 2005: 1162, 1560–1561; Holmes 1993: 109.)

3.3.2 Direktiivien tutkimus Suomessa

Suomalaisista tutkijoista direktiivejä on tutkinut muun muassa Hanna Lappalainen (2004) osana variaatiotutkimusta. Lappalainen (2004: 204) tukeutuu muihin suomalaisiin keskusteluanalyttisiin tutkimuksiin, joissa on keskitytty esimerkiksi direktiivien sijoittumiseen eri toimintajaksoissa. Lappalaisen (2004: 203) mukaan direktiivejä käytetään erityisen paljon opetuskeskustelussa. Muun muassa soittotunnilla Lappalaisen aineistossa tilanteen institutionaalisuutta luovat ammattisanaston käyttö, vuoron tietynlainen rakentuminen sekä direktiivien käyttö. Hänen mukaansa etenkin soittotunnilla tilanne on niin institutionaalinen, että se ”hairahtuu” ns. arkikeskusteluksi vain harvoin. Opettaja tuo keskustelun aina takaisin agendaan. (Lappalainen 2004: 184–185.) Lappalainen on tutkimuksessaan keskittynyt käyttämään morfologista jaottelua imperatiivi- ja indikatiivimuotoihin lisänä interrogatiivimuotoiset direktiivit sekä finiittiverbittömät direktiivit. Muodosta lähtevän jaottelun etuna on Lappalaisen mukaan se, ettei direktiivejä tarvitse tällöin määritellä epäsuoriksi ja suoriksi, ensisijaisiksi tai toissijaisiksi. (Emt: 203.) Imperatiivimuotoisia direktiivejä pidetään opetusdiskurssissa täysin luontevina (Salomaa 1998: 156), vaikka yleensä näin suora käsky katsotaan kasvokkaisessa tilanteessa epämiellyttäväksi.

Marja-Leena Sorjonen (2001) on tutkinut lääkärin ohjaavia lausumia, ja todennut niiden muodostavan kaksi ulottuvuutta: ajallisen- ja toiminnan ongelmattomuuden ulottuvuuden. Ajallisella hän tarkoittaa sellaisia ehdotettuja toimintoja, jotka potilas suorittaa heti tai vasta vastaanoton jälkeen. Toiminnan ongelmattomuus taas ilmenee lääkärin ehdottaman toiminnan mutkattomuudella, eli lääkäri pitää toimintaa ongelmattomana, itseltään selvänä, tai hän voi osoittaa sen potilaan päätäntävaltaan kuuluvaksi. ”Nämä ulottuvuudet näkyvät niissä kielellisissä keinoissa, joilla lääkäri ohjeen rakentaa.” (Emt: 89–90.) Sorjonen ei siis tukeudu pelkästään morfologiseen jaotteluun, vaan ottaa huomioon myös direktiivin taustalla olevaan funktion. Hän jaottelee direktiivit niiden funktion

perusteella: minkä muotoisia ja tyyllisiä direktiivejä lääkäri antaa missäkin kohdassa kommunikaatiotilannetta?

Myös Kyllikki Keravuori (1988) on tutkinut direktiivejä osana opetusdiskurssia. Hän on tutkinut direktiivejä niiden noudattamisen pakottavuuden perusteella. Keravuori ottaa tutkimuksessaan huomioon myös puhuteltavan vastaukset osana käskemisen ja ohjaamisen interaktiota. Ohessa taulukko, josta käy ilmi Keravuoren käyttämä menetelmä jakaa direktiivejä.

Taulukko 1. 'Käskeminen' tuntidiskurssissa sekä puhutellun reaktiot ja niiden seuraukset.

puhuja	puhuteltu	puhuja
aloite	puhutellun reaktio	jatkotoimet
KÄSKY	tottelee/ kieltäytyy	interaktio onnistuu/ väist. seuraamuksia
EHDOTUS	noudattaa/ on piittaamatta	interaktio onnistuu/ mahd. hankaluuksia
TOIVOMUS	ei reaktiota	-----

(Keravuori 1988: 81).

Aloite kohdassa puhuja esittää direktiivin, joka on jaoteltu käskyiksi, ehdotuksiksi tai toivomuksiksi. Seuraava sarake osoittaa mahdolliset vaihtoehdot puhuteltavan reaktioksi, josta seuraa kolmannen sarakkeen tapahtumat puhuteltavan toimien ja reaktion johdosta.

Arkikeskusteluissa direktiivit (erityisesti pyynnöt) sijoittuvat yleensä vuorovaikutuksen loppuun. Jos pyyntöön suostutaan ja tällöin direktiiviä noudatetaan, on vuoro preferoitu, jolloin sekvenssikin yleensä loppuu. Preferoimaton vuoro yleensä laajentaa sekvenssiä, jolloin kommunikaatio jumittuu ja pitkittyy. Sekvenssi saadaan loppuun vain korjaamalla, selittelemällä tai totaalisella kieltäytymisellä. (Schegloff 2007: 62, 83, 115.)

4 DIREKTIIVIT SOITTOTUNNILLA

Opettaja ohjaa oppilastaan läpi koko soittotunnin. Soittotunnin funktio on opettaminen, ja sen vuoksi molemmat osapuolet ovat orientoituneet tilanteeseen, ja toimivat sen mukaisesti sekä hyväksyvät tilanteen vaatimat toimenpiteet. Opettaja on valmiina käskemään ja oppilas on valmiina ottamaan vastaan käskyjä. Seuraavaksi analysoin morfologisesti niitä tapoja, joita opettaja käyttää opastaessaan oppilasta, eli luokittelen ja analysoin opettajan käyttämiä yleisimpiä direktiivejä opetustilanteessa. Tässä ensimmäisessä analyysiluvussa tarkastelen direktiivejä niiden kieliopillisen muotonsa perusteella. Sen jälkeen syvennyn esittämään tulkintojani direktiivien muodon funktiosta ja esiintymispaikasta toisessa analyysiluvussa. Tuon näin esille sen, että direktiivit muotoillaan kieliopillisesti sen mukaan, mitä, missä ja milloin käskijä haluaa käskettävän tekevän. Esimerkkien tarkasteltavat osat olen kursivoinut ja kohdistanut huomionuolet näihin kohtiin kunkin esimerkin litteraatiosta. Olen tehnyt litteraatioista melko tarkkoja, jotta niiden tarkastelu kieliopillisin keinoin olisi mielekästä.

4.1 Imperatiivimuotoiset direktiivit

Suorin ja tavallisin tapa käskeä on käyttää imperatiivia eli suoraa käskymuotoa (Lappalainen 2004: 204). Ja juuri yksikön 2. persoonan imperatiivimuoto on tavallisin käskymuoto, ja siihen usein liittyy jokin liitepartikkeli; *-pA*, *-hAn* tai *-s* (Matihaldi 1979: 135). Eksplisiittisten imperatiivien avulla saadaan käsky suoraan perille vastaanottajalle ilman epäselvyyden mahdollisuutta (Holmes 1993: 98). Imperatiiveja on erilaisia eri tehtäviin tarkoitettuna – toiset ovat mm. lievempiä kuin toiset. Imperatiivit vaativat välitöntä toimintaa (Lappalainen 2004: 204).

4.1.1 Imperatiivi + liitepartikkeli(t)

Opettajan puheessa esiintyy taajaan imperatiiveja, joiden perään opettaja liittyy yhden tai useamman liitepartikkelin. Sävyä antavat, lieventävät liitepartikkelit pehmentävät suoraa imperatiivia, ja käsky on tällöin helpompi ottaa vastaan. Se ei tällöin uhkaa vas-

taanottajan asemaa samoin kuin suora imperatiivi. Seuraavasta esimerkistä löytyy partikkelin sisältävä direktiivi:

(1)

```
-----> 01 Opettaja : joo-o (0.2) tota niinnin (0.4) siirräppä
          02 ihan pikkusen tänneppäin (0.4) noin ja
          03 selkä suoraan, ((koskee oppilaan selkään
          04 näyttäen paikan, joka pitää suoristaa))
```

Tässä tilanteessa soittotunti on vasta alkamassa ja opettaja huomaa oppilaan huonon soittoasennon. Oppilas siirtää käskyn aikana tuoliaan ja suoristaa selkänsä. Esimerkissä 1 direktiivi on muotoiltu imperatiivin *siirrä* ja siihen liittyvän liitepartikkelin *-pA* avulla. Opettaja antaa näin käskyn lieventäen sitä. Oppilas vastaa siirtämällä soitto tuolia ja korjaamalla asentoaan. Opettajan käsky ei siis vaadi mitään kielellistä vastausta, vaan teko riittää opettajalle. Käsky myös velvoittaa, eikä siitä olisi odotuksen mukaista kieltäytyä, koska tilanteen funktio on oppia soittamaan kyseinen kappale. Oppilas on sisäistänyt asenteen, jonka mukaan opettaja on ehdoton auktori ja oikean tiedon haltija kyseisessä tilanteessa. Lisäksi käsky vaatii vähäpätöisen toiminnan, joten oppilaan on helppo hyväksyä ja ottaa vastaan tämä ohje, ja toimia sen vaatimusten mukaisesti.

Liitepartikkeli *-pA* esiintyy lähinnä vain imperatiivimuotoisessa direktiivissä. Se toimii sosiaalisesti katsoen ylhäältä alaspäin, ja liittyy vähäpätöisiin, kasvoja uhkaamattomiin toimintoihin ja komenteleviin tai hoputtaviin ilmauksiin. (ISK 2005: 1580–1581.) Opettaja pystyy antamaan tällaisen direktiivin, koska on tilanteessa auktoriteettisempi. Käsky ei kuitenkaan ole suora, vaan se on ennemminkin kehotus-funktiossa. Direktiivi vaatii etujäsenenä aina jälkijäsenen – kielellisen tai ei-kielellisen (emt: 1560). Edellä olevassa esimerkissä jälkijäsenenä toimii oppilaan konkreettinen toimiminen eli tuolin siirtäminen ja selän suoristaminen. Jälkijäsenen tuottaminen on normatiivista, ja koska ihmiset toimivat normien mukaan, on jälkijäsenen tuottaminen heti käskyn tullessa suoritettava, eikä siitä voi kieltäytyä (Heritage 1996: 242), varsinkaan silloin, jos direktiivisen etujäsenen tuottaa auktoriteetti.

Opettaja voi käyttää myös imperatiivia + *-pA* + *-s* -muotoa. Seuraavassa esimerkissä, jossa perään on lisätty toinenkin partikkeli, opettaja viittaa muuhunkin kuin konkreettiseen toimimiseen. Esimerkistä 2 löytyy niin fyysinen kuin mentaalinenkin päämäärä:

(2)

```
-----> 01 Opettaja : mietippäs mikä nuotti tuo on kuse on
          02          viivalla ((oppilas hakee oikeaa kohtaa))
          03          (4.0) hyvä se on aa (0.2) justii
```

Tilanteessa oppilaalla on oikea nuotti hukassa ja opettaja auttaa oppilastaan. Opettajan esittämä direktiivi on partikkelien *-pA* ja *-s* ja imperatiivin yhdistelmä. Partikkeli *-s* pehmentää entisestään esitettyä käskyä. Tässä yhteydessä *mietippäs* -sana ei vaadi heti konkreettista toimintaa sinänsä, ellei pään sisällä tapahtuva aivotoiminta sitä ole, vaan opettaja kehottaa oppilasta miettimään itse ratkaisua ongelmaan. Mutta miettimisen jälkeen vaatimus konkreettisesta toiminnasta sisältyy annettuun direktiiviin. Konkreettisen toiminnan käsky sisältyy direktiiviin. Isossa suomen kieliopissa (2005: 1581) kerrotaan tällaisen mentaaliverbin imperatiivimuodon ja liitepartikkeli *-pA* -yhdistelmän olevan tavallinen mm. tekstissä lukijoille osoitetuissa kehotuksissa. Tässä esimerkissä 2 tämä yhdistelmä toimii siis kehotuksena toimimaan ja ajattelemaan itse. Direktiivin oikeanlainen ja odotuksenmukainen jälkijäsen on ongelmanratkaisuun tähtäävä toiminta. Opetusfunktiona on saada oppilas ratkaisemaan itse ongelmatilanteet, ja se motivoi opettajaa käyttämään tämän muotoista direktiiviä. Aineistostani löytyy myös sellaisia verbejä, jotka vaativat pelkästään konkreettista toimintaa ja ovat samaa muotoa imperatiivi + *-pA* + *-s*, kuten seuraavassa esimerkissä 3:

(3)

```
-----> 01 Opettaja : vielä vähä ylemmä (0.8) siellä (1.4) joo
          02          otappas tuolta nii saat vielä kuulostella
          03          sen melodian(5.0) °iha oikee° (2.0) ja äffä
```

Yllä olevassa esimerkissä opettaja käskee oppilaan siirtämään käsien paikkaa ja soittamaan melodian uudestaan. Kehotus on tässäkin pehmenetty, ja *-s* partikkelilla on yhte-

ys yleensä vähäisiin, rutiininomaisiin kehotuksiin ja pyyntöihin. *-s* partikkeli ei ole yhtä sosiaalisesti ylemmältä taholta tuleva kuin mitä on *-pA* (Lappalainen 2004: 204–205). Raevaaran (2006: 117–142) tutkimissa keskusteluissa Kelassa *-s* partikkelia käytti toimihenkilöt silloin, kun he halusivat tehdä toiminnasta yhteistä. Myös silloin, kun virkailija halusi aloittaa uuden sekvenssin, hän käytti *s*-liitepartikkelia. Omassa esimerkissäni, koska käsky on heti toimintaa vaativa, on oppilaan kannalta vähemmän uhkaavaa käyttää *-pA* partikkelin lisäksi myös *-s* partikkelia.

Myös seuraavaa partikkelia *-hAn* käytettiin soittotunneilla, mutta sen esiintyminen oli paljon vähäisempää. Tätäkin partikkelia esiintyy lähinnä vain imperatiivimuotoisissa direktiiveissä (ISK 2005: 1580). Seuraavassa esimerkissä 4 on ympäristö, jossa on kyseinen imperatiivi:

(4)

```

01 Opettaja : dee (0.4) ja sitte johtosävel sis (3.0)
02 ((opettaja soittaa d-mollia))
-----> 03 soitahhan deemolli.
04 ((opettaja soittaa ensin d-mollin ja näyttää sitten
05 käsien paikan, oppilas soittaa perässä))
06 just näin (1.4) .hh ja tota (0.6) öö sun
07 pitää aina ku sä lähet liikkeelle niinni
08 miettiä että mikäs sävellaji tää nyt oli.
09 Oppilas : mm

```

Edellä olevassa esimerkissä 4 opettaja on itse ensin soittanut malliksi d-mollin, jonka jälkeen hän kehottaa oppilasta tekemään saman perässä. Kehotus ei vaadi oppilaalta kielellistä vaan konkreettista toimintaa. Opettaja ei myöskään anna käskyä pelkällä imperatiivimuodolla ilman partikkeleita, vaan pehmentää käskynsä. Opettaja antaa näin oppilaalle enemmän tilaa toimia omien resurssiensa mukaan. Hän ei vaadi täysin samantasaista onnistumista ja täydellistä kopiota omasta suorituksestaan, vaan oppilas tekee ohjeenmukaisesti, mutta omalla tavallaan.

Partikkeli *-hAn* on tyypillisesti kahden tasavertaisen käytössä, mutta myös ylemmän statuksen omaavan henkilön käyttämä partikkelinen direktiivi alemmalle tasolle puhuttaessa. Puhuja ikään kuin muistuttaa puhuteltavaa sellaisesta asiantilasta, jonka puhutel-

tava jo tietää, tai toiminnosta, jonka joutuu tämän jälkeen tekemään. (ISK 2005: 1581.)
 Esimerkissä 4 opettaja tietää oppilaan jo osaavan d-mollin asteikon ja sen, että oppilaan on soitettava se. Kehotus soittaa d-molli on pehmennetty, koska oppilas tietää myös sen, että on soittamassa soittotunnilla. Kyseisen partikkelin käyttö on siis perusteltu tässä kontekstissa, vaikka se onkin harvinainen koko aineistossani.

4.1.2 Partikkeliton imperatiivi

Opettaja käyttää usein ja mutkattomasti myös aivan suoria käskymuotoja ilman niitä pehmentäviä partikkeleja. Seuraavissa esimerkeissä muutamia imperatiiveja:

(5)

```

01 Opettaja : joo-o (0.2) tota niinnin (0.4) siirräppä
02 ihan pikkusen tänneppäin (0.4) noin ja
03 selkä suoraan, ((koskee oppilaan selkään
04 näyttäen paikan, joka pitää suoristaa))
05 ((soittoa 2.4)) tshh((tarkoittaa hiljempaa))
06 ((soittoa 28sek))
-----> 07 kerta,((opettaja osoittaa oikeaa kohtaa,
08 johon oppilaan tulee siirtää kädet))
09 ((soittoa))
10 nyt <hi-das-tuu>. (3.0) ja nätisti kädet
11 pois (0.2) noin (0.2) selvä

```

(6)

```

01 Opettaja : †niin se on nyt maanantaina se matinea.
02 (2.0)
03 kello yheksäntoista (2.0) JOO ja nyt kun
04 sä kotona vielä soitat tätä. (1.0) niin
-----> 05 mh harjottele se †kertaus (1.0) elikkä
06 siihen ei tuu enää tätä alkusoittoa (1.0)
07 eikö niin
08 Oppilas : °ju° ((kuiskaten, nyökkää samalla))

```

(7)

```

01 Opettaja : tehäämpäs semmone versio nyt vielä et
02 sinä oot vasen käsi (1.0) ja mää yritän
03 antaa ne oikean soinnut sinne mukaan (1.0)

```

----->	04	mutta sä teet oikeen selvästi aina ne
	05	uudet ajatukset sinne <i>istu</i> vaa iha siinä
	06	omalla (0.4) paikalla okeih

Edellä olevissa esimerkeistä 5, 6 ja 7 olen kursivoinut tarkasteltavat imperatiivit, jotka ovat siis *kertaa*, *harjottele*, ja *istu*. Käskyt ovat eksplisiittisiä eikä niitä voi ymmärtää väärin. Nämä ovat sellaisia käskyjä, jotka ovat ehdottomia toteuttaa oppilaan kannalta. Suorat käskyt toimivat etujäsenenä ja vaativat edellisissä esimerkeissä toimintaa jälki-jäsenenä, mikä tulee ehdottomasti suorittaa konkreettisesti. Ne vaativat myös huomiota vastaanottajalta (Holmes 1993: 99).

Esimerkissä 5 opettaja kääkee oppilaan kertaamaan jo soitettu kokonaisuus, koska kappaleeseen kuuluu kertaus. Opettaja käyttää suoraa imperatiivia, koska oppilas on samaan aikaan soittamassa ja kertauksen tulee tulla heti. Käskyä ei tarvitse pehmentää millään keinoin. Esimerkissä 6 opettaja kääkee oppilaan harjoitella kappale niin kuin he ovat sen yhdessä opetelleet. Kappaleen tulee olla juuri oikein soitettu, koska oppilas esittää sen tulevana maanantaina matineassa yleisölle. *Harjottele* -imperatiivi on perusteltu tässä, koska ilman harjoittelua ei oppilas pysty suoriutumaan esiintymisestä. Esimerkissä 7 taas opettaja näyttää oppilaalle, miten kappale tulee soittaa, ja tekee tilanteen erilaiseksi siirtymällä oppilaan toiselle puolelle, jolloin oppilaan fyysinen paikka suhteessa opettajaan muuttuu. Tämä auttaa opettajaa näyttämään sen, että kappaleen vaatima melodia, jonka soittaa yllättäen vasen käsi, tarvitsee oppilaalta lisää panostusta. Tilanne on varmasti oppilaalle uusi, koska oppilas aikoo siirtyä tilanteessa toiseen paikkaan, koska opettajakin liikkuu. Opettaja istuu tässä tilanteessa yleensä oppilaan vasemmalla puolella ja normien muuttuessa oppilas häkeltyi tilanteessa. Opettaja yrittää rikkoa tuttua kaavaa, joka taas auttaa myös oppilasta huomaamaan sen, ettei kaavamaisuuksiin tarvitse kangistua, ja että kappaleessa on erikoisuutena se, että siinä keskitytään erilailla soittamaan melodiaa.

4.1.3 Yhteenveto imperatiivimuotoisista direktiiveistä

Direktiivien funktio on edellisissä esimerkeissä 5, 6 ja 7 käsky, kun taas esimerkeissä 1, 2, 3 ja 4 funktio on lähinnä kehoitus. Käsky annetaan suorana imperatiivina, kun taas kehoitus on muotoiltu liitepartikkelien avulla pehmentäen sitä (ISK 2005: 1561). Suorat imperatiivit vaativat enemmän ja ovat kasvoja uhkaavia tekoja. Suorat imperatiivit vaativat ehdotonta ymmärtämistä ja käskyn suorittamista joko heti tai myöhemmin (Lappalainen 2004: 204), kuten esimerkkien 5, 6 ja 7 direktiivit vaativat ehdotonta ymmärtämistä ja suorittamista. Esimerkkien 1, 2, 3 ja 4 kohdalla opettajan käyttämien liitepartikkelien myötä opettaja antaa oppilaalle mahdollisuuden kieltäytyä ja epäonnistua tehtävässään. Ja vaikka suorat imperatiivit ovat luonnollisia opetusdiskurssissa, opettaja haluaa pehmentää niitä implisiittisimmiksi (Salomaa 1998: 158).

Opettaja voi käyttää melko helposti suoria imperatiiveja, jotka ovat käskyn funktiossa, koska opetusfunktio on niin ilmiselvä ja opettajan asema auktorina on horjumaton. Opettaja ohjaa tilannetta haluamaansa suuntaan direktiivein, jotka hän on joko pehmentänyt kehoituksiksi tai sitten ei. Tilanne etenee opettajan puhuminen etujäsenenin (tässä direktiivien) ja oppilaan suorittaminen joko kielellisten tai ei-kielellisten jälkijäsenenin turvin. Opettaja käyttää liitepartikkeleja myös yhteistyön esille tuomiseen. Oppilas saa tarvittaessa opettajalta rohkaisua opettajan kielellisten ratkaisujen kautta.

4.2 Indikatiivimuotoiset direktiivit

Opettajan käyttämästä opetuskielestä löytyy imperatiivien lisäksi myös paljon indikatiivimuotoisia direktiivejä. Indikatiivi on käytössä soittotunnilla niin passiivissa kuin aktiivissakin. Indikatiivimuotoiset direktiivit ovat tyypillisiä silloin, kun vastaanottaja on puhujan ohjauksessa, on pyytänyt itse neuvoa tai direktiivin toteutuminen on muuten ongelmallista (Lappalainen 2004: 206.) Aineistostani nostan esille indikatiivin passiivimuodon ja 2. ja 3. persoonan muodot, koska ne ovat yleisimmät yhdessä imperatiivien kanssa soittotunnilla käytetyistä direktiiveistä aineistossani.

4.2.1 Passiivin indikatiivi

Direktiivinä toimii monikon 1. persoonan passiivin preesensmuoto, josta puuttuu persoonapronomini *me*. (Matihaldi 1979: 140). Tällaiset käskyt ovat tulkittavissa niin, etteivät ne kohdistu ohjeenantajaan itseensä, (ISK 2005: 1566.) vaikka muoto on seuraavanlainen esimerkissäni 8:

(8)

```

-----> 01 Opettaja : aivan pehmeellä kädellä. taa taa aika
          02          pitkään noin (1.6) nyt mennään kaikki,

```

Edellä olevassa esimerkissä 8 opettaja ohjaa oppilasta samaan aikaan, kun oppilas soittaa kappaletta. Opettaja antaa neuvon, joka on tässä tapauksessa täysin kiinni sitä ympäröivästä kontekstista. Direktiivit ovat kiinni täysin kontekstistaan Ison Suomen Kie-liopin (2005: 1561) mukaan. Opettaja käskyy oppilasta soittamaan kappaleen kokonaisuudessaan, ja muotoilee käskynsä indikatiivin monikon 1. persoonan passiivimuotoon ”*mennään*”. Kyseisen muodon avulla opettaja rakentaa toiminnon yhteiseksi, vaikka toimija on tässä pelkästään oppilas (Lappalainen 2004: 205). Opettaja ilmaisee olevansa mukana soitossa ja auttavansa häntä. Oppilas tietää opettajan auttavan kappaleen oikeinsoittamisessa, koska opettaja on ilmaissut asian monikossa. Lisäksi opettaja soittaa soittotunnilla itsekkin paljon antaen oppilaalleen näin esimerkkiä.

Opettaja voi myös lisätä monikon 1. persoonan passiiviin liitepartikkelin. Seuraavassa esimerkissä 9 on kyseinen muoto:

(9)

```

-----> 01 Opettaja : selvä? (2.0) ((soittoa)) ja kahen alennuksen
          02          (1.2) kohat pitäis muistaa sieltä aina?
          03          (1.0) lähettäämpäs kattoon pelkkä vasen
          04          ookko vielä kurkkinu oikeaa yhtää.
          05 Oppilas : oo

```

Tällaista muotoa käyttäessä opettajan tavoite on saada oppilas, kuten edellisessäkin esimerkissä 8, soittamaan kappale opettajan tuen myötävaikutuksen avulla. Myöskään tässä opettaja ei siis itse soita, vaikka käyttääkin monikkomuotoa. Direktiivissä on esimerkissä 9 kaksi partikkelia: *-pA* ja *-s*. Tavallisesti tällaisia partikkeleita monikon passiivissa käytetään silloin, kun puhuja haluaa siirtyä asiasta tai toiminnosta toiseen (ISK 2005: 1567.) Yllä olevassa esimerkissä opettaja ja oppilas ovat katsoneet kappaleeseen liittyvät asiat, jotka pitäisi muistaa. Tämän toiminnan jälkeen opettajan johdolla siirrytään seuraavaan vaiheeseen eli soittamiseen. Myös tämän esimerkin myötä voidaan huomata opettajan auktoriaseman ja roolin ohjata tilanteen kulkua. Lappalainen (2004: 205) on esittänyt tutkimuksessaan, että kyseistä muotoa käytetään silloin, kun halutaan olla vähemmän osoitteleva. Passiivimuotoinen monikon 1. persoonan käyttö on vähemmän käskyttävää, varsinkin kun siihen on lisätty kaksi pehmentävää liitepartikkelia.

4.2.2 Indikatiivin 2. ja 3. persoonan muodot

Aineistossani esiintyvistä direktiiveistä yleisin on indikatiivin 2. persoonan muotoinen direktiivi. Indikatiivi on yleensä preesensissä, josta seuraava esimerkki 10:

(10)

```

01 Opettaja : †niin se on nyt maanantaina se matinea.
02           (2.0)
03 kello yheksäntoista (2.0) JOO ja nyt kun
04 sä kotona vielä soitat tätä. (1.0) niin
05 mh harjottele se †kertaus (1.0) elikkä
06 siihen ei tuu enää tätä alkusoittoa (1.0)
07 eikö niin
08 Oppilas  : °ju° ((kuiskaten, nyökkää samalla))
09 Opettaja  : vaan se lähtee sitte tästä
10 Oppilas  : °ju° ((kuiskaten))
-----> 11 Opettaja : ja ihan rauhassa siirryt (0.4) ja tää
12           lasketaan >#kol-mee# †nel-jä .h tiidaa<
13           (0.4) näin
14 Oppilas  : joo (0.4) mutta sit mä voin tehdä JOS mä
15           unohan näin (0.4) ja mä paan näin=
16 ((oppilas soittaa))
-----> 17 Opettaja : =nii[n sitte sä teet]
18 Oppilas  : [niin lähenkö mä tästä lukeen]
-----> 19 Opettaja : ei (0.2) vaan sitte sä teet koko tahdin.
20 Oppilas  : =joo=
21 Opettaja : kato että siihen tulee sitten tota .hh

```

22 niinku riittävä määrä niitä (0.4) neljäsosia
 23 tavallaa.
 24 Oppilas : °jo°
 25 Opettaja : ettei sitte käy nii että sä soitat yhtäkkiä
 26 sinne keskelle (0.6) ((oppilas hymähtää))
 27 puolitahtia tai he he vähemmän vaan sitte
 -----> 28 soitat koko tahdin ja sitte meet eteenpäin.

Yllä olevasta esimerkistä voidaan huomata, kuinka taajaan indikatiivin 2. persoonan muotoa (esim. ”sä teet”) esiintyy kohtalaisen lyhyessä tilanteessa. Opettaja pystyy soitotunnilla sinuttelemaan oppilastaan, koska he ovat jo tuttuja ennestään ja tilanne on kahdenkeskinen. Indikatiivin 2. persoonan muodot ovat Lappalaisen (2004: 206) mukaan frekventatiivisempia direktiivejä mm. urheiluvalmennuksessa. Lappalaisen omassa soittotuntia koskevassa aineistossa on indikatiivien osuus direktiiveistä kolmannes (2004: 206). Omassa aineistossani indikatiiveja esiintyy melko taajaan.

Lappalainen (emt.) siteeraa Auvista kertoessaan, että yksikön 2. persoonan indikatiivimuodoilla annetaan nimenomaan yksityiskohtaisia neuvoja toiminnan suorittamiseen, kun taas yleisluontoiset ohjeet ovat yleensä passiivissa. Näin on myös huomattavissa, kun vertaa esimerkkejä 8, 9 ja 10. Esimerkeissä 8 ja 9 ohjeet ovat yleisluontoisia ”mennään” ja ”lähetäämpäs”, jotka kehottavat oppilasta vain soittamaan kappaletta eteenpäin tai aloittamaan sen alusta. Esimerkissä 10 taas ohjaavat direktiivit keskittyvät soittamisen erilaisiin variantteihin eli siihen, millä tavoin on kappale soitettava missäkin kohdassa. Lappalaisen (2004: 207) mukaan indikatiiviset direktiivit liittyvät sekvenssiin, jossa jälkijäsen tuotetaan myöhemmin. Yllä olevissa esimerkeissä tilanne on samantapainen: opettaja antaa ohjeita tulevaan harjoitteluun, jonka lopullisena tuloksena kappale soitetaan yleisölle matineassa.

Yksikön 3. persoonan indikatiivimuodon käyttö liittyy tilanteisiin, joissa vastaanottaja on puhujan ohjauksessa saanut ohjeita jo aiemmin (ISK 2005: 1574). Seuraava esimerkki 11 sisältää yksikön 3. persoonan indikatiivin direktiivisenä:

(11)

22 Opettaja : joo-o? Esitte onki iha sama£ (1.8) hyvä
 23 <kaa kol> (5.0) ((laulaa mukana)) ja
 24 sama vaa pysyy tossa pitkänä okei. (0.4)

-----> 25 sitte lähtee niinku alusta (5.0) ((laulaa))
 26 °hyvä° (3.0) ((laulaa muk.)) ja see:e okei?
 27 (1.0) entäs sitte (14.0) ((laulaa muk.))
 28 no nii? hyvä. (0.6) ku se muutama kerra
 29 pääsee läpi niin sit se o sulla jo mielessä

Lappalaisen aineistossa yksikön 3. persoonan indikatiivimuodot liittyvät nimenomaan toimintakehotuksiin (2004: 207). Oman aineistoni esimerkissä 11 on direktiivi ”lähtee” samoin suorassa toimintakehotuksessa. Opettaja käskää oppilastaan soittamaan kappaaleen tässä alusta uudestaan. Kyseinen direktiivi on täysin riippuvainen aiemmasta kokemuksesta soittamisesta ja soittotunnilla kommunikoinnista, eikä sitä voisi erottaa kontekstistaan ilman, että sen funktio muuttuisi merkittävästi. Direktiivi on annettu tilanteen arvioinnin yhteydessä, jossa opettaja korjaa väärin menneitä kohtia samalla kun soitto jatkuu.

4.2.3 Yhteenvedo indikatiivimuotoisista direktiiveistä

Indikatiivein annetut direktiivit esiintyvät aineistossani taajaan, ja indikatiivin 2. persoonan muodot ovatkin frekventiivisimpia direktiivejä opettajan antamissa ohjeissa. Indikatiivin passiivi toimii opettajan halutessa tuoda esiin toiminnan yhteisen tavoitteen. Opettaja rakentaa soittamisesta yhteistä toimintaa, jonka silti suorittaa vain oppilas. Näin opettaja vahvistaa tilanteen institutionaalisuutta. Käyttämällä tietyn muotoisia indikatiiveja, opettaja antaa ohjeita erilaisiin tilanteisiin. Hän ohjaa oppilastaan yleisesti käyttämällä passiivimuotoista monikon 1. persoonan muotoa, ja soiton yksityiskohtiin opettaja pureutuu indikatiivin 2. persoonan muodoilla. Opettajan käyttämät indikatiiviset direktiivit luovat yhteistoimintamallista opettamista. Molemmat osapuolet tuodaan osallisiksi toimintaan. (Lappalainen 2004: 205; Salomaa 1998: 78.) Lappalaisen aineistossa passiivit liittyvät toistuviin puhekuvioiden eli puhejaksoihin (2004: 205–206). Oman aineistoni puhejaksoja käyn läpi toisessa analyysiluvussa.

4.3 Interrogatiiviset ja finiittiverbittömät direktiivit

Interrogatiivilauseella puhuja osoittaa epätietoisuutta jostain asiailasta ja esittää vastaanottajalle kehotuksen tarjota tuo puuttuva tieto. Yleisin tunniste on *-ko* partikkeli

liitettynä kysymyssanan perään. Se voi funktioltaan olla kysyvä, kiellon tai epäilyksen sisältävä, tai se voi olla myös myönteinen väitelause. (ISK 2005: 846.) Seuraavassa esimerkissä on interrogatiivimuotoinen direktiivi.

(12)

```

-----> 01 Opettaja : nonnii hyvä (1.0) eiks piäkki olla vaa
-----> 02          tarkkana
03 Oppilas  : ((nyökkää))
04 Opettaja : just että onko viivalla vai onko välissä
05          ni (0.6) ne nuotit ei mitää sieltä
06          huutele eikä he he (1.0) anna merkkiä
07          et pitää vaa tosi tarkkaa kattoo hhyvä

```

Opettajan käyttämä interrogatiivinen direktiivi on muotoiltu kysyväksi, mutta sisältää direktiivin, jonka funktio on saada oppilas keskittymään tarkasti soittamaansa kappaleeseen. Direktiivi on muotoiltu kohteliaaksi, ja antaa vastaajalle mahdollisuuden eriävään mielipiteeseen. Näin ollen esimerkki noudattaa niitä tunnusmerkkejä, jotka ovat tyypillisiä interrogatiiviselle direktiiville (ISK 2005: 1572–1573). Opettaja saa myöntävän vastauksen kysymykseensä oppilaalta tämän nyökätessä. Opettaja vielä tähdentää lopussa tarkkuutta rivillä 7, ja osoittaa näin oppilaille, että asia on tärkeä.

Osassa finiittiverbittömissä direktiiveissä toiminnan direktiivisyys on pääteltävissä tilanne- ja lauseyhteydestä. Yleensä tilanteessa on kyse liikkumisesta tai liikuttamisesta. (ISK 2005: 1584.) Alla olevissa esimerkeissä on finiittiverbittömiä direktiivejä.

(13)

```

01 Opettaja : joo-o (0.2) tota niinnin (0.4) siirrappä
02          ihan pikkusen tänneppäin (0.4) noin ja
-----> 03          selkä suoraan, ((koskee oppilaan selkään
04          näyttäen paikan, joka pitää suoristaa))
-----> 05          ((soittoa 2.4)) tshh((tarkoittaa hiljempaa))
06          ((soittoa 28sek))
07          kertaa,((opettaja osoittaa oikeaa kohtaa,
08          johon oppilaan tulee siirtää kädet))
09          ((soittoa ja opettajan hyräilyä))
-----> 10          nyt <hi-das-tuu>. (3.0) ja nätisti kädet
-----> 11          pois (0.2) noin (0.2) selvä

```

(14)

-----> 01 Opettaja : *aivan pehmeellä kädellä. taa taa aika*
 -----> 02 *pitkään noin (1.6) nyt mennään kaikki,*

Finiittiverbittömät direktiivit ovat osoitettu esimerkeistä nuolella. Kaikissa huomiokohdissa direktiiviin voisi lisätä jonkin teonsanan. Opettaja pystyy antamaan elliptisen direktiivin, koska Holmesin (1993: 100) mukaan tilanteen osapuolet ovat tarpeeksi tuttuja niin keskenään kuin myös itse tilanteenkin kanssa. Molemmissa esimerkeissä tilanne ja direktiivi vaativat toimimista ja liikkumista. Ylemmässä pitää mm. selkää suoristaa ja alemmassa esimerkissä täytyy käden toimintaa säädellä.

4.3.1 Yhteenvedo interrogatiivisista ja finiittiverbittömistä direktiiveistä

Finiittiverbittömillä ja interrogatiivisilla direktiiveillä opettajat pystyvät lisäämään variaatiota käskemiseen imperatiivisiin ja indikatiivisiin direktiiveihin nähden. Interrogatiiviset direktiivit luovat näennäisesti oppilaalle tilaa mielipiteisiin, jopa eriävään mielipiteeseen. Oppilaat eivät kuitenkaan esitä opettajalle eriäviä mielipiteitä. Finiittiverbittömät direktiivit toimivat tässä tilanteessa, jossa osapuolet ovat soittaneet keskenään jo jonkin aikaa. Opettaja voi niiden avulla kielitaloudellisesti säästeliäästi antaa ohjeita, eikä kommunikaatio muodostu liian käskyttäväksi, jollaiseksi se voidaan tulkita käyttämällä pelkästään imperatiiveja ja indikatiiveja. Opettajan käyttämä kieli soittotunnilla on tiukasti tilanteen mukaisesti institutionaalista, mutta opettaja ottaa huomioon myös sen, että opetus onnistuu paremmin, jos puhetta muokataan arkisempaan suuntaan. Tässä tapauksessa katson direktiivien pehmentämisen ja eri variaatioiden käyttämisen opettajan yritykseksi muodostaa tilanteesta vähemmän institutionaalista ja enemmän yhteistoiminnallista.

5 SOITTOTUNNIN AGENDA JA DIREKTIIVISET SEKVENSSIT

Edellisessä luvussa tutkin ja esittelin soittotunnilla esiintyviä direktiivejä niiden modustensa perusteella. Tässä toisessa analyysiluvussa syvennyn tutkimaan soittotuntia kokonaisuudessaan. Esittelen soittotuntia hallitsevan kokonaisrakenteen, ja syvennyn siinä esiintyvään direktiiviseen pääsekvenssiin, joka toistuu jokaisen kappaleen soittamisen yhteydessä. Lisäksi syvennyn kuvaamaan tutkimukselleni olennaisia tapahtumia soittotunnin sisältä. Seuraavaksi esittelen sen kokonaisrakenteen, joka syntyy alkutervehdyksen sanomisesta lopputervehdyksiin pianonsoittotunnilla. Menen soittotuntia läpi kronologisesti ja syvennyn jokaisessa tutkimukseni kannalta tärkeässä kohdassa sen tyypillisiin piirteisiin. Soittotunnin kokonaisrakenne tulee näin esille samalla, kun sen sisällä olevat pienemmät tutkimukseni kannalta olennaisimmat sekvenssit käydään läpi. Esittelen soittotunnin kokonaisrakennetta, koska ilman kokonaiskuvan hahmottamista on erillisten direktiivisten sekvenssien läpikäyminen liian irrallista. Lisäksi keskustelunanalyysin kannalta kokonaisvaltainen vuorovaikutus on tärkeä tuoda esille.

Olen nivonut tämän kaiken yhteen päälukuun, mutta toivon sen olevan niin selkeä, että sen avulla pystyy seuraamaan tutkimukseni pääfunktiota eli direktiivistä sekvenssiä. Osassa esimerkeistä litteraatio ei ole niin tarkkaa kuin ensimmäisen analyysiluvun esimerkeissä, koska keskityn nyt enemmän lausumien ja puheenvuorojen sijoittumiseen pääsekvenssissä, kun taas ensimmäisessä analyysiluvussa direktiivien modukset olivat pääosassa. Yritän tuoda esille soittotunnin sisälle sijoittuvat direktiiviset sekvenssit kuten myös luoda kokonaiskuvaa siitä kuinka opettaja ohjaa oppilasta. Toivon analyysini avaavan tilannetta auki, ja erittelevän lukijalle molempien osallistujien funktioita tässä institutionaalisessa tilanteessa.

5.1 Aloitukset soittotunnilla

Soittotunnit järjestetään pienessä luokahuoneessa Musiikkiopiston tiloissa. Soittotunnille tullaan odottamaan oman soittotunnin vuoroa luokan eteen. Luokkaan sisälle tullessaan oppilas ja opettaja, joka on yleensä luokassa valmiina, tervehtivät toisiaan.

Tervehtiminen kuuluu osana ihmisten sosiaalista vuorovaikutusta. Soittotunnilla tervehtiminen muodostuu arkipäiväiseksi, koska osapuolet ovat tuttuja toisilleen. Lisäksi uskon osapuolten iällä olevan myös merkitystä tervehtimisessä. Opettaja on aikuinen ja oppilas on lapsi, ja uskon opettajan käyttävän vähemmän virallista tervehdystä tässä tilanteessa. Voidaankin sanoa, että osapuolet haluavat tehdä tilanteesta arkipäiväistä tervehdysvuorollaan. Videoimaani aineistoon ei tallentunut yhtään tervehdystä, koska jouduin aloittamaan kuvauksen vasta sitten, kun olin saanut molemmilta osapuolilta luvan nauhoittaa tilanteen. Tilanteessa tervehtiminen tapahtui siis ennen videointia.

Tilanne on puitteiltaan eli ympäristöltään institutionaalinen, ja molemmat osapuolet ovat orientoituneet tulevaan soitantaan. Oppitunnin alussa keskustelu on kuitenkin vapaata, toisin sanoen arkikeskustelua. Arkikeskustelu ei kestä kauan, koska soittotuntien pituus on ennalta määrätty, joten siihen ei käytetä liikaa aikaa. Alkutervehdysten ja paikoilleen asettumisen jälkeen opettaja alkaa johdattaa oppilasta kohti soittamista. Ennen soittamisen aloittamista osapuolilla on kuitenkin siis mahdollisuus jutella arkipäivän asioista, mutta itse soittamiseen tilanne kulkee melko nopeasti.

Niin opettajalla kuin oppilaallakin on tietyt paikat luokkahuoneessa. Oppilas istuu pianon edessä keskellä pianonsoittojakkaralla ja opettaja istuu lähellä oppilasta joko oppilaan oikealla tai vasemmalla puolella tavallisella tuolilla. Kun molemmat osapuolet ovat löytäneet fyysiset paikkansa luokassa, opettaja alkaa johdattaa keskustelua kohti institutionaalista tilannetta eli soittamista ja soittamisen ohjaamista. Tällä tavoin arkikeskustelu muuttuu oppituntimaiseksi institutionaaliseksi vuorovaikutustilanteeksi. Niin opettajan johdattelu musiikkiin kuin myös oppilaan konkreettinen istuminen soittojakkaralle aloittavat varsinaisen soittotunnin, jossa molemmat osapuolet muokkaavat itse toiminoillaan tilanteesta opetustilanteen.

(15)

01 opettaja: no niih toi josefiina oliki jo aikasemmi
 02 oppilas : jo
 03 opettaja: ku oli yökoulu niin onkos teillä ollu yökoulua koskaa
 04 oppilas : ei
 05 opettaja: joo tais olla ny eka kertaa nyt niillekki paula

06 oppilas : mm
 07 opettaja: ja kukas vielä halisen antti[epäselvää puhetta
 08 päällekkäin oppilaan kanssa]
 09 oppilas : mm [epäselvää puhetta opettajan kanssa]
 10 opettaja: niillä oli ohjelmaa yhteen asti yöllä
 11 oppilas : mm
 12 opettaja: mä en ainaskaa jaksais no niin ja hetkinen olikos vielä yks laulu
 13 mitä aateltiin sinne ens maanantain esitykseen tämä oli yks
 14 (opettaja selaa papereitaan samalla)

Esimerkissä oppilas on jo istunut tuolilleen ja opettaja selaa nuottivihkoa tuoliltaan. Keskustelu on esimerkin alussa arkikeskustelua, mutta opettaja lähtee johdattelemaan keskustelun suuntaa institutionaalisemmaksi riviltä 12 alkaen. Opettaja aloittaa painokkaasti sanomalla ”no niin”. Opettaja muuttaa näillä sanoilla keskustelun suunnan vaihtamalla aihetta oppituntimaiseksi. Tämä fraasi tarkoittaa molemmille osapuolille arkikeskustelun olevan nyt loppu. Tämän fraasin funktiona on siirtyminen asiasta toiseen – tässä tilanteessa siirtyminen alkutervehdyksistä ja kuulumisten vaihtamisesta kohti institutionaalista opetustilannetta. Tämä fraasi ”no niin” esiintyy myös soittotunnin loppupuolella aineistossani, jossa sen funktio on institutionaalisen tilanteen loppuminen ja osapuolten siirtyminen halutessaan arkitilanteeseen. Tällä lyhyellä, ensin merkityksetömältä tuntuvalla fraasilla opettaja laukaisee opetusyökin. Huomioitavaa kuitenkin on se, että se aloittaa soittotunnin institutionaalisen kokonaissekvenssin. Keskustelunanalyysin periaatteisiin kuuluukin se, mitä tapahtuu kunkin vuoron jälkeen, ja mitä vuorot saavat todellisuudessa aikaan (Sorjonen & Raevaara 2006: 23). Tämä pieni fraasi saa aikaan koko sekvenssin tapahtumisen, joten opettaja käyttää sitä siirryttäessä topiikista toiseen.

Ennen soittamista opettajan rooli on hallitseva. Opettaja kyselee oppilaalta tämän harjoittelusta ja läksykappaleiden soittamisen tasosta eli siitä, miten oppilas on kotona harjoitellut, mikä on ollut haasteellista, tai mistä kappaleesta oppilas haluaisi lähteä liikkeelle tällä soittotunnilla. Näillä kysymyksillä ja johdattelulla opettaja voi itse orientoitua tulevaan soittamiseen. Opettaja saa myös tietoa siitä, millä tasolla oppilas soittaa kyseisellä tunnilla, ja myös tietoa siitä, onko oppilas tehnyt kotiläksynsä. Opettaja käy myös läpi oppilaan läksyvihkoa samalla organisoiden tulevia asioita. Tässä aineistossa oppilailla on edessään matineeasiintyminen, eli he soittavat yleisölle ulkoa opettelemia

kappaleitaan harjoitellen samalla esiintymistä suurelle yleisölle. Tästä johtuen opettaja organisoi ja varmistaa oppilaan esiintymishalukkuutta ja -varmuutta kysellen ja sen pohjalta todeten tulevista matineakappaleista. Oppilaan rooli tässä soiton organisoinnin tilanteessa on vastailta opettajan kysymyksiin, eli antaa tilanneraportti omasta soittotasostaan. Oppilaan puheenvuorot ovat kestoiltaan lyhyitä, ja ne ovat funktioltaan vastauksia opettajan kysymyksiin. Ne ovat yleensä minimipalautteen muotoisia. Tämän jälkeen siirrytään ensimmäiseksi soitettavaan kappaleeseen. Alla olevassa esimerkissä näkyy hyvin opettajan rooli ennen kappaleen soittamista. Kyseisessä esimerkissä ei ole kyseessä matineakappale, vaan opettajan kyseleminen kappaleen kotona soittamisesta kuuluu myös tavallisiin läksykappaleisiin ja niiden soittamiseen ennen tuntia.

(16)

```
01 Opettaja : selvä? (2.0) ((soittoa)) ja kahen alennuksen
02           (1.2) kohat pitäis muistaa sieltä aina?
03           (1.0) lähettämpäs kattoon pelkkä vasen
04           ookko vielä kurkkinu oikeaa yhtää.
05 Oppilas  : oo
06 Opettaja : pikkuse joo (1.0) nyt oot vähä no nii
07           nyt löyty hyvä äffältä lähettää ↑liikkeelle
08           ja (1.0) tommosia neljän tahdin ryhmiä
09           aina (3.6) ((opettaja napsuttaa rytmiä))
```

Seuraavaksi esittelen opettajan ohjaamista oppilaan soittaessa kappaletta. Katson soittamiseen kuuluvan niin kappaleen aloitus kuin myös konkreettinen soittaminen ja kappaleen lopetus yhdessä opettajan arvioinnin kanssa.

5.2 Soittaminen

Soittotunnin perusfunktio on kotona opeteltujen pianokappaleiden soittaminen ja oman kehitystason nostaminen. Tunnilla oppilas näyttää opettajalle kotona harjoitellun soitto-kappaleen osaamistason. Opettaja antaa arvionsa oppilaan soitannasta ja neuvoo tarvittaessa oppilasta. Oppilas harjoittelee kotonaan ja tulee esittämään sen hetkisen osaamistasonsa opettajalle, joka antaa ohjeita siitä, kuinka oppilas voi parantaa suoritustaan. Kotona harjoittelun osuus on tärkeää soittamisessa, koska itse soittotunti on kestoiltaan vain noin puoli tuntia, jonka aikana opettaja antaa ohjeensa ja arviointinsa oppilaan har-

joittelun tuloksesta. Oppilaan soitosta muodostuu luokkahuonetilanteeseen verrattava koe, jonka opettaja arvioi välittömästi kuultuaan vastauksen eli soiton. Tässä kokeessa oppilas pystyy kuitenkin korjaamaan virheensä ja opettelemaan suoritustaan paremmaksi.

5.2.1 Kappaleen aloittaminen

Oppilas aloittaa soiton opettajan joko suorasta tai epäsuorasta käskystä soittaa. Tämä käsky soiton aloittamiseen aloittaa myös soittotuntia hallitsevaan pääsekvenssin, johon oppilaalla on velvollisuus vastata soitollaan, ja joka päättyy opettajan arvioivaan loppuvuoroon. Alkutervehdysten katson kuuluvan normaaliin sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jolla ei soittotunnin institutionaalisuuteen ole suurta merkitystä tässä aineistossa, jossa osapuolet ovat tuttuja toisilleen. Alla olevassa esimerkissä opettaja olettaa oppilaan opettelleen kotona soittoläksynsä, ja sen johdosta opettaja käyttää suoria käskyjä aloittaa soittaminen. Tässä vaiheessa opettajan täytyy ensin kuunnella oppilaan soittoa ennen kuin hän pystyy osoittamaan korjattavat asiat, joten opettaja menee suoraan asiaan lyhyin ja selkein direktiivein. Esimerkki on aivan soittotunnin alusta heti tervehdysten jälkeen.

(17)

```

01 Opettaja : tuota niin (0.2) soitetaanko ensin
02          matineakappale
03 Oppilas  : okei (0.5) (epäselvää puhetta)
04 Opettaja : joo-o
05          (oppilas etsii oikeaa sivua)
06 Oppilas  : missäs se ny on
07 Opettaja : vähä eteenpäi vielä
08 Oppilas  : tässä (0.2) ei tässä
09 Opettaja : siinä
10 Oppilas  : thii (äännähtää hymyillen)
11 Opettaja : joo-o (0.2) tota niinnin (0.4) siirrappä
12          ihan pikkusen tänneppäin (0.4) noin ja
13          selkä suoraan, ((koskee oppilaan selkään
14          näyttäen paikan, joka pitää suoristaa))
15          ((soittoa 2.4)) tshh((tarkoittaa hiljempaa))
16          ((soittoa 28sek))
17          kertaa,((opettaja osoittaa oikeaa kohtaa,
18          johon oppilaan tulee siirtää kädet))
19          ((soittoa))
20          nyt <hi-das-tuu>. (3.0) ja nätisti kädet
21          pois (0.2) noin (0.2) selvä

```


Tässä esimerkissä sekvenssi alkaa opettajan direktiivillä aloittaa soittaminen (interrogatiivinen direktiivi ”*soitetaanko*”) oikeassa asennossa (näyttää oppilaalle oikean soittotasennon). Oppilas toimii annetun käskyn mukaan ja aloittaa soittamisen. Keravuoren (1988) tutkimuksen menetelmiin verrattaessa sijoitan soittotunnin alun direktiivit käskyluokkaan. Käskyinä toimivat diskurssifunktioltaan ohjailevat avaussiirrot, joita täytyy noudattaa, jotta interaktio voi jatkua häiriöttä. Soittotunti ei etenisi, ellei oppilas noudattaisi kyseisiä direktiivejä. Lisäksi opettajalla on valta antaa sanktio kieltäytymisestä. (Keravuori 1988: 81.) Kun soittotunnin interaktio on muuttunut institutionaaliseksi, voi opettaja käyttää ongelmitta opetusfunktioon olennaisesti kuuluvaa sanastoa ja direktiivisiä lausumia, kuten edellä esiteltyä interrogatiivimuotoista direktiiviä.

Yllä olevasta esimerkistä löytyy myös muita soittamisen aloittamiseen liittyviä direktiivejä, joita ovat tuolin siirtämiskäsky sekä selän ojentamiskäsky. Nämä kaikki kuuluvat osana kokonaissekvenssin aloitusvuoroa. Oppilaan vastaus osaan direktiiveistä on konkreettinen toiminta. Oppilas antaa verbaalisen vastauksen ainoastaan interrogatiiviseksi muodostettuun direktiiviin, joka onkin kysymyslause, ja joka siis aloittaa kokonaissekvenssin. Opettaja ei vaadi myöntymistä ääneen sanomalla, vaan hyväksyy muihin direktiiveihin jälkijäseneksi fyysisen suorittamisen, koska olettaa oppilaan toimivan käskyjen mukaan. Huomion arvoista on, että opettaja antaa monta eri direktiiviä näinkin lyhyen aikavälin sisällä. Näin syntyy pieniä sekvenssejä itse funktioltaan käskyn soittaa - sekvenssin sisälle:

- a) käsky aloittaa soittaminen (opettaja tuottaa)
- b1) verbaalinen jälkijäsen: joo (oppilas tuottaa)
 - 1 opettaja: tuolin siirtämiskäsky
 - 2 oppilas: siirtää tuolin
 - 1 opettaja: selän ojentamiskäsky
 - 2 oppilas: ojentaa
- b2) konkreettinen jälkijäsen: soittaminen (oppilas tuottaa)

Soittotunnilla yleinen sekvenssi alkaa seuraavasti: a) käsky, b1) verbaalinen myöntyminen (tämä voi jäädä myös pois) ja/tai b2) konkreettinen toiminta. Etujäsenenä direktiivi

aloittaa uuden sekvenssin, johon odotuksenmukainen jälkijäsen on joko verbaalinen ja konkreettinen toiminta, tai pelkkä konkreettinen toiminta. Jälkijäsen voi siten koostua useasta eri toiminnosta. Pääsekvenssin sisältä voidaan poimia ne kaksi muutakin sekvenssiä, jotka olen yllä olevasta kaaviosta numeroinut niiden esiintymisjärjestyksessä (1, 2 ja 1, 2). Etujäsenet ovat numerolla yksi ja jälkijäsenet ovat numerolla kaksi. Nämä kaikki edellä mainitut erilliset direktiivit ja käskyt muodostavat yhdessä kokonaisekvenssin aloituksen, jossa pääfunktiona on odotus tulevasta soitosta ja näin ollen vastauksesta tähän aloitusdirektiiviin.

Sorjosen (2001: 90) tutkimuksessa lääkärin vastaanotolla välitöntä toimintaa vaativat ohjeet ovat sijoittuneet aivan vastaanoton alkuun ja potilaan tutkimiseen, ja ne annetaan yleensä käskylauseella (imperatiivi) tai kysymyslauseella (interrogatiivi). Myös minun aineistossani, vaikka se onkin soittotunti, alkuun sijoittuvat sellaiset ohjeet ja käskyt, jotka oppilaan tulee suorittaa heti, jotta interaktio voi jatkua odotetulla tavalla. Yllä olevassa esimerkissä tällaisia direktiivejä ovat tuolin siirtämiskäsky (imperatiivi+liitepartikkeli) ja selän ojentamiskäsky (finiittiverbitön direktiivi). Ja vaikka väliin tulee parikin uutta sekvenssiä, ei odotus ensimmäisen direktiivin (eli käskyn aloittaa soittaminen) aloittamasta vuoroparista katoa (Heritage 1996: 239–249), vaikka oppilas on jo vastannut verbaalisesti siihen. Verbaalinen vastaus onkin osana jälkijäsentä, ja toimii käskyn ymmärtämisfunktiossa. Opettaja jää välisekvenssien jälkeen odottamaan soittoa eli odotuksen mukaista jälkijäsentä. Oppilas tietää aloittaa soiton, koska opettaja on antanut direktiivin ja hiljentynyt odottamaan vastausta siihen. Sekvenssin kulku tähän asti on onnistunut ja ongelmaton.

Alla olevassa esimerkissä on tilanne, jossa tulee ongelmia aloittaa soittaminen. Esimerkki on soittotunnin keskivaiheilta, jolloin oppilas on soittanut jo muutamia minuutteja. Kyseessä on kokonaisekvenssin sisällä tapahtuva sekvenssi, jolla on kuitenkin sama funktio kuin aloitussekvenssillä, eli oppilaan tulee aloittaa soittaminen. Tässä tapauksessa oppilas soittaa uudestaan samaa kappaletta.

(18)

```

01 Opettaja : tehäämpäs semmone versio nyt vielä et
02           sinä oot vasen käsi (1.0) ja määh yritän
03           antaa ne oikean soinnut sinne mukaan (1.0)
04           mutta sä teet oikeen selvästi aina ne
-----> 05           uudet ajatukset sinne istu vaa iha siinä
-----> 06           omalla (0.4) paikalla okeih

```

Opettajalla ja oppilaalla ovat omat fyysiset paikat soittotunnilla joihin he istuutuvat soitto-tunnin aluksi, ja joilta he eivät yleensä liiku. Opettaja antaa suoria indikaatiivimuotoisia (*"sinä oot"*, *"sä teet"*) direktiivejä, joita oppilaan tulee noudattaa. Nämä direktiivit ovat oppilaalle ongelmattomia suorittaa niiden suoruudesta huolimatta. Mutta opettajan liikkussa eri paikkaan kuin normaalisti, oppilas aikoo liikkua opettajan esimerkin mukaisesti, vaikka se ei ole opettajan tarkoitus, kuten käy ilmi opettajan korjaavasta vuorosta (rivit 5 ja 6). Ongelmia syntyy tässä tilanteessa siksi, että soittotunnilla oppilas jäljittelee opettajan soittoa ja noudattaa opettajan antamia neuvoja, ja näin ollen toimii täysin opettajan ohjauksessa. Opettajan yrittäessä rikkoa tuttua ja opittua, ja näin ollen institutionaalista kaavaa, oppilas hämmentyy. Opettajan rooliin kuuluu niin ohjaaminen kuin myös tämän esimerkin mukaan omalla paikallaan istuminen, joten oppilas kokee opettajan roolin muuttuvan ja siten myös tilanteen ongelmallisuuden, ja reagoi tähän menemällä mukaan opettajan liikkeeseen. Oppilas siis etsii samalla omaa rooliaan ja paikkaansa kyseisessä ongelmatilanteessa nousemalla ylös paikaltaan. Oppilas antaa näin opettajan kannalta epätoivotun jälkijäsenen direktiiviin. Opettajan korjausjäsen on direktiivi *"istu vaa iha siinä omalla paikalla"*, johon oppilas reagoi nyt opettajan toimomalla tavalla.

Aineistossani oppilaiden tunnin alun ensimmäiset soittokappaleet ovat erilaiset: toisella soittajalla kappale on harjoiteltu jo esiintymiskuntoon, ja toisella oppilaalla aloituskappaleena on sellainen kappale, joka on annettu vasta edellisellä soittotunnilla. Tämä vaikuttaa opettajan käskyyn aloittaa soittaminen. Tutun kappaleen aloittamiseen oppilas ei saa yhtä paljon ohjaamista kuin aloittaessaan sellaista kappaletta, jonka harjoittelu on vielä kesken. Seuraavaksi esimerkkinä sellainen aloitus, jossa kappale on vielä kesken-eräinen.

(19)

01 Opettaja : selvä? (2.0) ((soittoa)) ja kahen alennuksen
 02 (1.2) kohat pitäis muistaa sieltä aina?
 03 (1.0) lähettämpäs kattoon pelkkä vasen
 04 ookko vielä kurkkinu oikeaa yhtää.
 05 Oppilas : oo
 06 Opettaja : pikkuse joo (1.0) nyt oot vähä no nii
 07 nyt löyty hyvä äffältä lähettää ↑liikkeelle
 08 ja (1.0) tommosia neljän tahdin ryhmiä
 09 aina (3.6) ((opettaja napsuttaa rytmiä))

Uudempi kappale vaatii opettajalta hieman enemmän ohjeiden antoa kuin harjoitellumpi. Opettaja kyselee oppilaalta kappaleesta enemmän sekä antaa ohjeita enemmän. Opettaja ei myöskään vaadi oppilaalta yhtä hyvää suoritusta kuin jos kappaletta olisi soitettu enemmän. Opettaja muistuttaa oppilastaan jopa kertomalla soitettavan kappaleen as- teikon. Kaikki neuvot johtavat siihen, että oppilas pystyisi soittamaan kappaleen kerral- la hyvin. Ennen kappaleen varsinaista soittamista äänessä on enemmän opettaja kuin oppilas. Vaikka opettaja kyselee oppilaaltaan tulevasta kappaleesta, ovat hänen kysy- myksensä suljettuja ja antavat oppilaalle hyvin vähän mahdollisuuksia vastata. Oppilas voi esimerkiksi vastata vain joko käyttämällä minimipalautetta ”joo” tai ”ei”.

5.2.2 Kappaleen soittaminen

Hyvin harjoitellun kappaleen soittamisen lomassa opettajan ohjeet ovat niukat. Opettaja voi hyräillä melodiaa vaativissa kohdissa tai antaa minimipalautetta kesken soiton. Kos- ka lukuvuonna soitetaan useita kappaleita, yhtä kappaletta opetellaan ja harjoitellaan vain sen ajan, kunnes se on opettajan mielestä kyllin hyvä tai siihen asti kunnes kappale esitetään matineassa. Ja jos soitto kuulostaa opettajan mielestä oikealta, ei opettajan tarvitse antaa neuvoja ja palautetta yhtä paljon kuin uusissa kappaleissa. Neuvojen sävy muuttuu myös funktioltaan tyyliin ja tunnelmaan oikeiden sävelien oikeassa järjestyk- sessä ja rytmisissä neuvomisen sijaan. Jos taas kappale varsin uusi, on ohjeiden variaatio ja frekvenssi suurempaa. Opettaja saa tietoa oppilaan tasosta soittaa kappaletta jo esiky- symyksillä ennen soiton alkua, jolloin opettajalla on esitietoa tulevasta soitosta. Opetta- ja voi tällöin aloittaa yhdessä oppilaan kanssa soiton joko soittamalla oktaavia ylempää tai alemmaa, tai laulamalla melodiaa samalla, kun oppilas soittaa. Mitä epävarmempaa

soitto on, sitä runsaampaa on opettajan ohjaaminen. Alla olevassa esimerkissä soitettava kappale on melko uusi.

(20)

01 Opettaja : selvä? (2.0) ((soittoa)) ja kahen alennuksen
 02 (1.2) kohat pitäis muistaa sieltä aina?
 03 (1.0) lähettäämpäs kattoon pelkkä vasen
 04 ookko vielä kurkkinu oikeaa yhtää.
 05 Oppilas : oo
 06 Opettaja : pikkuse joo (1.0) nyt oot vähä no nii
 07 nyt löyty hyvä äffältä lähettää ↑liikkeelle
 08 ja (1.0) tommosia neljän tahdin ryhmiä
 09 aina (3.6) ((opettaja napsuttaa rytmiä))
 10 joo-o en tiiä sun vauhtia (1.0) hyvä
 11 (3.0) mhy katoppas meneekö ihan
 12 järjestyksessä (2.0) ee ((laulaa mukana))
 13 (2.0) ssiinä peelle hyvä (0.8) niih (0.2)
 14 se tekeeki tommosen kiepautukse (4.6)
 15 taa dii ((laulaa nuotissa mukana)) entäs
 16 sitte(0.2) lähtee iha samasti? (1.4) ee
 17 ja see ((laulaa)) (1.0) oho justii (0.4)
 18 venyttiki vähä suuremmalle (0.4) okei?
 19 (0.8) sitte (4.0) ((laulaa mukana))
 20 °katoppas° (3.6) aa see bee aa (2.0)
 21 ((laulaa nuotit mukana))
 22 joo-o? fsitte onki iha sama£ (1.8) hyvä
 23 <kaa kol> (5.0) ((laulaa mukana)) ja
 24 sama vaa pysyy tossa pitkänä okei. (0.4)
 25 sitte lähtee niinku alusta (5.0) ((laulaa muk.))
 26 °hyvä° (3.0) ((laulaa muk.)) ja see:e okei?
 27 (1.0) entäs sitte (14.0) ((laulaa muk.))
 28 no nii? hyvä. (0.6) ku se muutama kerra
 29 pääsee läpi niin sit se o sulla jo mielessä

Yllä olevasta esimerkistä löytyy tyypillistä soittotunnin ohjausta. Ohjaus keskellä kappaletta alkaa riviltä kuusi ja jatkuu riville 28. En ole osoittanut esimerkistä erikseen opettajan ohjailua, koska koko esimerkki koostuu pelkästään opettajan neuvoista ja minimipalautteesta. Kappale on annettu vasta viime tunnilla oppilaalle opeteltavaksi, joten oppilas soittaa pelkästään toisen käden melodiaa. Soitto on katkonaista ja epäröivää. Kappaleen uutuus käy ilmi myös opettajan ohjauksessa niin ennen soittamista kuin myös soittamisen lomassa. Opettajan antamat direktiivit vaativat välitöntä toimintaa aivan kuten soittotunnin alussa, kun opettajan antaa käskyn soittaa. Välittömän toiminnan direktiivit ovat jopa vielä vaativampia kesken soittamisen, koska oppilaan tulee välittömästi korjata soittoaan. Esimerkiksi rivillä 13 opettaja käskää oppilaan ottamaan välittömästi oikea sävel.

Opettaja ohjaa oppilasta läpi tämän soitannon laulamalla melodiaa ja oikeita säveliä oikeassa rytmissä. Lisäksi opettaja kommentoi kokonaisin tai epätäydellisin lausein soittoa osoittaen väärin menneet kohdat sekä oikeat ratkaisut näihin ongelmakohtiin. Opettajan jatkuva ohjaus toimii kannustimena oppilaalle. Kappale mennään yhdessä läpi, ja oppilas voi luottaa opettajan välittömään apuun vaikeissa kohdissa. Opettaja voi antaa apua oppilaalle koskemalla myös tämän käteen. Aineistossani opettaja neuvoi fyysisesti monta kertaa käden oikean liikeradan halutun äänen luomiseksi. Tämä johtuu siitä, että soittaminen on hyvin fyysinen harrastus. Koko kappaleen tunnelma saadaan aikaan omalla keholla käyttäen käsiä, jalkoja ja vartaloa tietyissä asennoissa tietyllä voimamäärällä. Opettajan tehtäviin kuuluu myös opettaa oppilaalle oikeanlaista kehonhallintaa soittaessa pianoa, mitä pystyy parhaiten neuvomaan vain konkreettisesti osoittaen.

Sellaisissa kappaleissa, jotka ovat oppilaille tuttuja, ohjaus on vähäeleisempää. Silloin opettaja ohjaa oppilasta soiton lomassa muun muassa hyräilemällä oikeaa melodiaa sekä napsuttamalla sormiaan. Opettajan ei tarvitse käyttää pitkiä lauseita kesken soiton. Samalla kun opettaja hyräilee oikeaa melodiaa, hän hyräilee sitä oikealla tavalla (esimerkiksi lujaa, hiljaa, hitaasti, nopeasti). Näin oppilas saa ohjeita kesken soitannon soittamisen tyylistä. Tärkeissä, vaativissa ja virheellisesti soitetuissa paikoissa opettaja hyräilee voimakkaammin osoittaen näin oppilaalle huomiota vaativat kohdat. Opettaja ei tällöin häiritse oppilaan soittamista, joka sujuu lähes tulkoon ongelmitta, mutta saa samalla ohjata soitantaa haluttuun suuntaan. Oppilas reagoi näihin minimiohjeisiin soittamalla opettajan pyytämällä tavalla, koska jos oppilas ei näin tekisi, opettaja voisi keskeyttää soittamisen ja suorittaa jonkinlaisen sanktion. Sanktiona voi toimia kappaleen soittamisen keskeyttäminen ja tarttuminen vaikeaan kohtaan erityisillä harjoituksilla, mennen läpi kappaletta niin kauan, että opettaja on tyytyväinen lopputulokseen. Aineistossa opettaja odottaa oppilaan saavan soittamisensa valmiiksi, jonka jälkeen opettajalla on mahdollisuus tarttua kiinni ongelmakohtiin. Seuraavassa esimerkissä on opettajan ohjausta hyvin opetellun kappaleen aikana.

(21)

```

02      ihan pikkusen tänneppäin (0.4) noin ja
03      selkä suoraan, ((koskee oppilaan selkään
04      näyttäen paikan, joka pitää suoristaa))
05      ((soittoa 2.4)) tshh((tarkoittaa hiljempaa))
06      ((soittoa 28sek))
07      kertaa, ((opettaja osoittaa oikeaa kohtaa,
08      johon oppilaan tulee siirtää kädet))
09      ((soittoa))
10      nyt <hi-das-tuu>. (3.0) ja nätisti kädet
11      pois (0.2) noin (0.2) selvä

```

Yllä olevassa esimerkissä opettajan ohjaus on vähäeleistä. Oppilas saa soittaa kappaletta ilman välikommentteja pitkiä aikoja riveillä kuusi ja yhdeksän. Verrattaessa vähemmän harjoiteltuun kappaleeseen ero on huomattava. Opettajan ei tarvitse keskeyttää oppilaan soittoa, eikä opettajan tarvitse antaa välikommentteja oppilaan soitosta. Oppilas on opetellut kappaletta matineaa varten, joka on pian tulossa, joten kappaleen tulisi onnistua ilman opettajan ohjausta. Kyseisessä esimerkissä opettaja kuuntelee tarkasti, mutta antaa oppilaan näyttää taitonsa. Opettaja antaa palautetta vasta soiton jälkeen tässä esimerkkitapauksessa. Opettajan antamaan palautteeseen keskityn seuraavissa luvussa 5.2.3.

Oppilaan soitto sijoittuu keskustelunanalyysin periaatteiden mukaisesti opetussykliseen toiseen vuoroon, joka on vastauksena opettajan esittämään tehtävänantovuoroon. Se siis perustuu opettajan vuorossa esiintyvien päämäärien toteuttamiseen. Keskustelunanalyysin pääperiaatteisiin perustuen puhujan vuoro on aina vastaus edelliseen vuoroon, ja tällä vuorolla luodaan odotuksen taas seuraavaan vuoroon (Hutchby & Wooffitt 1998: 14–15). Opettajan odotus aloittaa soittaminen on sekvenssin etujäsen ja oppilaan toimiminen opettajan ohjeiden mukaan on odotuksen mukainen jälkijäsen. Konventionaalistuneet vuoroparit ja sekvenssit toimivat helpottaen ihmisten vuorovaikutusta, koska tietyt etujäsenet vaativat tiettyjä jälkijäseniä.

Kappaleita mennään niin kauan läpi, että opettaja antaa loppuarvioinnin niille, sekä ohjeet tulevaan harjoitteluun. Kappaleita voidaan soittaa uudelleen osissa keskittyen vaikeisiin ja tärkeisiin kohtiin. Nämä kaikki kuuluvat sekvenssin keskiosaan, jossa opettajan antamaa direktiiviä toteutetaan mahdollisimman onnistuneesti, eli etujäsenen vastataan etujäsenen vaatimalla jälkijäsenellä. Oppilas pystyy antamaan tämän jälkijäsenensä

opettajan esittämään etujäseneen niin soitollaan kuin myös sanallisesti myöntymällä. Schegloff (2007: 10–11) tutkimuksissaan esittääkin, että jälkijäsen voi olla tuotettu niin fyysisesti kuin myös verbaalisesti.

Kappaletta soitetaan uudelleen eri tavoin: erilaisin rytmein, kädet erikseen, toistaen. Opettaja voi kappaaleen aikana antaa lisäohjeita oikeinsoittamiseen, ja jopa keskeyttää oppilaan soiton, jotta voisi neuvoa ongelmallisissa paikoissa. Jokaisella kerralla oppilas yrittää soittaa opettajan ohjeiden mukaan. Ohjeiden mukaan soittaminen johtaa opettajan antamaan positiiviseen palautteeseen. Opettaja voi halutessaan antaa välitöntä palautetta oikein menneestä soitosta myös kesken oppilaan soiton. Välitön palaute koskee yleensä hyvin mennyttä ongelmallista kohtaa ja on osaltaan muodostamassa opettajan arvioivaa vuoroa kokonaissekvenssissä. Välikommentit pohjustavat tulevaa arviointivuoroa. Oppilas saa näin opettajalta vihjeitä siitä, millaiseen palautteeseen oppilaan soitto johtaa.

(22)

01 Opettaja : vielä vähä ylemmä (0.8) siellä (1.4) joo
 02 otappas tuolta nii saat vielä kuulostella
 03 sen melodian(5.0) °**iha oikee**° (2.0) ja äffä

(23)

01 Opettaja : dee (0.4) ja sitte johtosävel sis (3.0)
 02 ((opettaja soittaa d-mollia))
 03 soitahhan deemolli.
 04 ((opettaja soittaa ensin d-mollin ja näyttää sitten
 05 käsien paikan, oppilas soittaa perässä))
 06 **just näin** (1.4) .hh ja tota (0.6) öö sun
 07 pitää aina ku sä lähet liikkeelle niinni
 08 miettiä että mikäs sävellaji tää nyt oli.
 09 Oppilas : mm

(24)

22 Opettaja : joo-o? Esitte onki iha sama£ (1.8) **hyvä**

23 <kaa kol> (5.0) ((laulaa mukana)) ja
 24 sama vaa pysyy tossa pitkänä okei. (0.4)
 25 sitte lähtee niinku alusta (5.0) ((laulaa))
 26 °hyvä° (3.0) ((laulaa muk.)) ja see:e okei?
 27 (1.0) entäs sitte (14.0) ((laulaa muk.))
 28 no nii? hyvä. (0.6) ku se muutama kerra
 29 pääsee läpi niin sit se o sulla jo mielessä

Yllä olevissa esimerkeissä opettaja antaa välitöntä palautetta kesken soiton. Olen lihavoinut esimerkeistä opettajan välittömän palautteen. Välitön palaute on aineistossa aina positiivista ja kannustavaa. Tämä välitön palaute kuuluu niin selvänä osana opetusta, että oppilas ei hämmenny opettajan palautteesta. Oppilas mieltää opettajan ohjauksen ja palautteen kesken soittamisen siihen olennaisesti kuuluvaksi. Oppilaalle luodaan yhdessä tekemisen tunnelma. Negatiivista palautetta opettaja ei anna yhtä suoraan. Opettaja voi esittää negatiivisen palautteen välittömästi, jos hän muotoilee palautteensa epäsuoraksi. Opettaja voi keskeyttää soiton ja esimerkiksi soittaa oppilaalle väärin menneen kohdan oikein, ja näin omalla esimerkillään opastaa oppilasta. Tai opettaja voi kertoa verbaalisesti oppilaalle ongelmakohdan, kuten alla olevassa esimerkissä tapahtuu.

(25)

01 Opettaja : selvä? (2.0) ((soittoa)) ja kahen alennuksen
 02 (1.2) kohat pitäis muistaa sieltä aina?
 03 (1.0) lähettämpäs kattoon pelkkä vasen
 04 ookko vielä kurkkinu oikeaa yhtää.
 05 Oppilas : oo
 06 Opettaja : pikkuse joo (1.0) nyt oot vähä no nii
 07 nyt löyty hyvä äffältä lähettää ↑liikkeelle
 08 ja (1.0) tommosia neljän tahdin ryhmiä
 09 aina (3.6) ((opettaja napsuttaa rytmiä))
 10 joo-o en tiiä sun vauhtia (1.0) hyvä
 11 (3.0) mhy katoppas meneekö ihan
 12 järjestyksessä (2.0) ee ((laulaa mukana))
 13 (2.0) ssiinä peelle hyvä (0.8) niih (0.2)
 14 se tekeeki tommosen kiepautukse (4.6)

Oppilaan soittamisen ongelmakohdat löytyvät riveiltä kuusi, kymmenen, yksitoista ja neljätoista. Olen lihavoinut huomioitavat kohdat. Opettaja käyttää välittömän palautteen pehmentämistä. Rivillä kuusi opettaja kertoo ongelmasta käyttämällä sanaa ”pikkuse”, millä hän tarkoittaa, että oppilas soittaa väärää säveltä, josta kuitenkin ei ole kaukana oikea sävel. Rivillä kymmenen opettaja on aloittanut napsuttamaan oikeaa tahtia, joka ei

kuitenkaan vastaa oppilaan soittamaa rytmiä. Opettaja ilmaisee asian välittömästi, jolloin oppilas korjaa rytmiään, minkä opettaja huomioi heti välittömästi minimipalautteella ”hyvä”. Rivillä yksitoista opettaja käyttää direktiiviä pehmentävää s-liitepartikkelia sanassa ”katoppas”. Ja rivillä neljätoista opettaja toteaa ”se tekeeki tommose kiepautukse”. Käyttämällä *kin*-liitepartikkelia opettaja osoittaa, että oppilas on soittanut väärin aiemmin, ja että oppilas sai korjattua tilanteen. Nuotit eivät menneetkään niin, kuin oppilas on ensin soittanut, vaan melodia onnistui oikein vasta tämän jälkeen korjattuna. Opettaja muotoilee negatiivisen palautteen mahdollisimman myönteiseen muotoon.

5.2.3 Kappaleen lopetus ja opettajan arviointivuoro

Välitön palaute kuuluu osana opetusta, ja opettaja voi antaa sen kesken soitannon. Mutta lopullinen palaute ja arvio soitosta annetaan kappaleen loputtua. Molemmat palautteet ovat oppilaille tärkeitä, mutta kappaleen loputtua opettajalla on enemmän mahdollisuuksia syventyä arvioimaan sitä, tarvitseeko kappale lisäharjoitusta. Opettaja odottaa, että oppilas saa soitettua kappaleen loppuun ennen kuin antaa lopullisen arvionsa tuloksesta. Aineistossani jokaista kappaletta soitetaan useamman kuin yhden kerran, ja jokaisen esityksen lopussa opettaja antaa arvionsa kyseisestä tuotoksesta. Arviointivuoro koostuu niin sanallisesta arviosta kuin myös esimerkillisestä soittamisesta. Opettajalla on arvioivan vuoron aikana mahdollisuus käyttää pitkä puheenvuoro neuvon ja ohjaten oppilasta samalla. Opettaja nostaa esiin tarvittaessa kappaleen vaatiman lisäharjoituksen ja pureutuu niihin ongelmakohtiin, joihin ei kesken soiton puuttunut. Ohjeet liittyvät usein soittamisen tapaan, tunnelman luomiseen tai teknisen suorituksen parantamiseen. Kappaleen soittamisen jälkeen opettaja myös voi käyttää esimerkkinä omaa soittamistaan, koska on tilanteessa asiantuntijan roolissa.

(26)

01 Opettaja : selvä? (2.0) ((soittoa)) ja kahen alennuksen
 02 (1.2) kohat pitäis muistaa sieltä aina?
 03 (1.0) lähettämpäs kattoon pelkkä vasen
 04 ookko vielä kurkkinu oikeaa yhtää.
 05 Oppilas : oo
 06 Opettaja : pikkuse joo (1.0) nyt oot vähä no nii

07 nyt löyty hyvä äffältä lähetää ↑liikkeelle
 08 ja (1.0) tommosia neljän tahdin ryhmiä
 09 aina (3.6) ((opettaja napsuttaa rytmiä))
 10 joo-o en tiiä sun vauhtia (1.0) hyvä
 11 (3.0) mhy katoppas meneekö ihan
 12 järjestyksessä (2.0) ee ((laulaa mukana))
 13 (2.0) ssiinä peelle hyvä (0.8) niih (0.2)
 14 se tekeeki tommosen kiepautukse (4.6)
 15 taa dii ((laulaa nuotissa mukana)) entäs
 16 sitte(0.2) lähtee iha samasti? (1.4) ee
 17 ja see ((laulaa)) (1.0) oho justii (0.4)
 18 venyttiki vähä suuremmalle (0.4) okei?
 19 (0.8) sitte (4.0) ((laulaa mukana))
 20 °katoppas° (3.6) aa see bee aa (2.0)
 21 ((laulaa nuotit mukana))
 22 joo-o? fsitte onki iha sama f (1.8) hyvä
 23 <kaa kol> (5.0) ((laulaa mukana)) ja
 24 sama vaa pysyy tossa pitkänä okei. (0.4)
 25 sitte lähtee niinku alusta (5.0) ((laulaa muk.))
 26 °hyvä° (3.0) ((laulaa muk.)) ja see:e okei?
 27 (1.0) entäs sitte (14.0) ((laulaa muk.))
 28 no nii? hyvä. (0.6) ku se muutama kerra
 29 pääsee läpi niin sit se o sulla jo mielessä
 30 (0.8) ja tosiaa tuolta lähti jo sitte se
 31 kertaus ja menee hyvin samantapaisesti,
 32 (1.0) oliko joku vaikea kohta mitä sä oot
 33 miettiny että mite ihmeessä se menee.
 34 Oppilas : ((pudistaa päätään))
 35 Opettaja : eih (0.4) sit tuol o tommone musiikkisana
 36 (0.2) markaatto lyhennetty että mark (0.4)
 37 et oo ehkä törmänny missää semmosee.
 38 Oppilas : ((pudistaa päätään))
 39 Opettaja : niin ii (0.2) jos sen suomentaa nii se
 40 tarkoittaa että korostaen (1.6) ja nyt
 41 se liittyy koko tohon vasempaan käteen
 42 et jos kattoo oikeaa nii eikös ookki et
 43 se (0.2) on semmone niinku säestäjä (0.4)
 44 se enemmän näppäilee sinne (5.4) ((soittaa))
 45 mutku useinkaa käy nii et oikea käsi on
 46 tottunu olemaa se pomo (4.0) ((soittaa))
 47 he he nii jos ois oikee huolimato eikä
 48 yhtää aattelis nii helposti voi käyä et
 49 se paukuttaa sieltä läpi (0.4) nii
 50 säveltäjä o varalta pannu vielä muistukuksen
 51 että (0.2) tässä laulussa(1.4) pitääki
 52 kuunnella just tätä vasenta kättä (6.0)
 53 ((soittaa)) mistäs muusta sä huomaat sen
 54 että just vasen on tärkeä (4.0) °jos kattoo
 55 esimm tuossa ja tuossa ja° (1.0) mitässä
 56 huomaat ((näyttää kohdat sormellaan nuoteista))
 57 Oppilas : jos on (1.0) tuo (1.2) piano=
 58 Opettaja : =niille o annettu niinku omat voimakkuudet
 59 et VASEN on aika kovaa? (1.0) aika hiljaa
 60 (0.2) aika kovaa tä onki hiljaa ↑tosi hiljaa
 61 ((näyttää nuoteista)) (0.2) hiljaa et se
 62 on aina niinku hiljasempi (1.0) se on
 63 ollu tosi tärkeä asia sillä säes- öö
 64 säveltäjälle että se varmasti saa sen

65 vasemma sieltä esiin(1.0)hyvä (0.2) mennään
 66 kohta saat näyttää se oikeanki käde jos
 67 oot saanu (0.2) ookko saanu jo nii
 68 soitettua että molemmat soittaa yhdessä.
 69 Oppilas : ((nyökkää)) [(-)]
 70 Opettaja : [joo] mut mennää kerta vielä pelkällä
 71 vasemmalla (1.0) ihan sitä sama mitä me
 72 mentiin äskenki (0.2) hyvä

Yllä olevassa pitkässä esimerkissä on kokonainen sekvenssi, jossa kappale aloitetaan, soitetaan ja lopetetaan arviointiin. Opettajan arviointivuoro on pitkä ja se alkaa riviltä 28. Se sisältää monenlaista ohjailua, jota olen kuvannut jo luvussa 5.2.2. Opettajan arvioiva vuoro soiton jälkeen kertoo oppilaalle sen, pitääkö kappaletta mennä vielä kyseisellä tunnilla läpi tai tarvitseeko sitä vielä harjoitella kotona. Yleensä opettaja kehottaa oppilasta soittamaan tietyn kohdan uudestaan. Oppilas itse ei yleensä aloita soittoa ilman opettajan lupaa. Kesken soittotunnin tapahtuva väliarviointi ohjaa oppilasta soittamaan paremmin. Aina, kun oppilas on soittanut kappaleen tai kohdan kappaleesta uudestaan, yrittäen toteuttaa opettajan antamia ohjeita, hän saa palautetta siitä, kuinka onnistuneesti hän noudatti ohjeita soitossaan. Kappaleet soitetaan opettajan vision mukaan.

Soittamisen aloittamisesta alkanutta sekvenssiä voi nyt laajentaa opettajan arvioivaan vuoroon seuraavasti:

- a) käsky aloittaa soittaminen (opettaja tuottaa)
- b1) verbaalinen jälkijäsen: joo (oppilas tuottaa)
- b2) konkreettinen jälkijäsen: soittaminen (oppilas tuottaa)
- c) opettajan arviointivuoro

Opettajan arvioiva vuoro löytyy siis opetussyklistä, joka toteutuu näin myös musiikin opetusfunktiossa. Opettajan arvioiva vuoro, joka on opetussyklissä kolmantena vuorona käskyn antamisvuoron ja oppilaan vastauksen sisältävän vuoron jälkeen, perustuu keskusteluanalyysin periaatteiden mukaisesti aina edelliseen oppilaan tuottamaan vuoroon. Se on vastaus oppilaalle siihen, onko oppilas suorittanut annetun tehtävän oikein. Omalla arvioivalla vuorollaan opettaja kontrolloi keskustelua ja tulevia toimintoja. Oppilaan tuottama vastaus ei tarvitse olla täydellinen, vaan sen tulee olla kontekstiin sopiva

(Kleemola 2007: 66). Opettaja odottaa oppilaan soittavan kappaleen riittävän hyvin ja oppilaan omalle tasolleen sopivalla tavalla.

Huomionarvoista soittotunnilla ovat oppilaiden yritykset ottaa johtajan rooli. Molempien oppilaiden soittotuntien puolella välissä oppilaat ehdottavat opettajalle jotain koskien kappaleen soitantaa, johon opettajat vastaavat antaen oman näkemyksensä, joka sitten poikkeuksetta valitaan käyttöön. Oppilaat hyväksyvät opettajan auktoriaseman vuoksi opettaja-asiantuntijan ohjeen tilanteeseen kyselemättä. Oppilaat voivat tällä tavoin osoittaa opettajalle oppimaansa osaamista. Oppilaat voivat näin osoittaa aktiivisuuttaan passiivisen seuraamisen ja ohjeiden noudattamisen lomassa. Passiivisella seuraamisella tarkoitan tässä sitä, kun oppilas kuuntelee opettajan neuvoja kyseenalaistamatta niitä. Seuraavassa esimerkissä oppilas kysyy opettajalta neuvoa. Oppilas myös ehdottaa opettajalle omaa näkemystään kappaleesta, johon saa ehdotuksen kumoavan vastauksen.

(27)

01 Opettaja : †niin se on nyt maanantaina se matinea.
 02 (2.0)
 03 kello yheksäntoista (2.0) JOO ja nyt kun
 04 sä kotona vielä soitat tätä. (1.0) niin
 05 mh harjottele se †kertaus (1.0) elikkä
 06 siihen ei tuu enää tätä alkusoittoa (1.0)
 07 eikö niin
 08 Oppilas : °ju° ((kuiskaten, nyökkää samalla))
 09 Opettaja : vaan se lähtee sitte tästä
 10 Oppilas : °ju° ((kuiskaten))
 11 Opettaja : ja ihan rauhassa siirryt (0.4) ja tää
 12 lasketaan >#kol-mee# †nel-jä .h tiidaa<
 13 (0.4) näin
 14 Oppilas : joo (0.4) mutta sit mä voin tehdä JOS mä
 15 unohan näin (0.4) ja mä paan näin=
 16 ((oppilas soittaa))
 17 Opettaja : =nii[n sitte sä teet]
 18 Oppilas : [niin lähenkö mä tästä lukeen]
 19 Opettaja : ei (0.2) vaan sitte sä teet koko tahdin.
 20 Oppilas : =joo=
 21 Opettaja : kato että siihen tulee sitten tota .hh
 22 niinku riittävä määrä niitä (0.4) neljäsosia
 23 tavallaa.
 24 Oppilas : °jo°
 25 Opettaja : ettei sitte käy nii että sä soitat yhtäkkiä
 26 sinne keskelle (0.6) ((oppilas hymähtää))

27 puolitahtia tai he he vähemmän vaan sitte
28 soitat koko tahdin ja sitte meet eteenpäin.

Yllä olevassa esimerkissä huomionarvoinen vuoro alkaa riviltä 14. Tämä tapahtuma sijoittuu opettajan arviointivuoroon. Oppilas antaa opettajalle arvioitavaksi oman näkemysensä kappaleen soittamisesta. Oppilas käyttää toteavaa lausetta aloittaessaan vuoroaan, mutta opettajan seuraava vuoro riviltä 17 muuttaa oppilaan jatkolauseen kysyväksi. Opettajan vastaus on indikatiivimuotoinen direktiivi ”*vaan sitte sä teet koko tahdin*”. Direktiivin käskymuoto on selvä ja ehdoton. Riviltä 21 alkaen opettajan vuorossa on huomioitavissa edellisen tyrmäävän vuoron ja kieltäytymisen johdosta syntyvää pehmittelyä. Opettaja selittää oppilaille tämän ehdotuksen tyrmäämiseen liittyviä syitä käyttäen esimerkiksi sanoja ”*kato*”, ”*tota*” ja ”*niinku*”. Nämä sanat luovat opettajan puheeseen selittelevää sävyä, joka pehmentää aikaisempaa opettajan vuoroa.

Väliarviointivuoro voi muuttaa tilannetta hetkeksi myös arkiseen suuntaan. Aineistossani opettajan kirjoittaessa läksyvihkoon ohjeita oppilas haukottelee, jonka jälkeen opettaja kysyy syytä tähän. Keskustelu muuttuu arkikeskusteluksi, jossa käydään läpi oppilaan päivää. Niin opettaja kuin oppilaskin tarttuvat tähän tilaisuuteen poiketa institutionaalista vuorovaikutustilanteesta. Molemmat koettavat muokata tilanteesta mahdollisimman mukavaa oppimisympäristöä, jossa on helppo omaksua uusia asioita. Opettaja tarttuu tähän tilanteeseen vaihtaa keskustelua arkisemmaksi luultavasti siksi, koska haluaa tehdä tilanteesta oppilaille mahdollisimman mukavaksi. Anttila (2004: 109) pitää opettajan luoman myönteisen ja merkityksellisen ilmapiirin olevan suuressa merkityksessä oppilaan oppimisprosessin kannalta. Seuraavaksi esimerkki tällaisesta tilanteesta.

(28)

01 oppilas : (oppilas haukottelee kuuluvasti)
02 opettaja: onko ollu kova päivä monelta sä oot menny
03 oppilas : kymmeneltä
04 opettaja: vasta
05 oppilas : nii
06 opettaja: heh no ei sulla nii hirveän kova päivä
07 oppilas : meillä oli liikuntatunti aina
08 opettaja: heh mitä te teitte
09 (keskustelu muuttuu arkikeskusteluksi)

Yllä olevassa esimerkissä opettaja kyselee syytä haukotukselle kesken arviointivuoron, mikä muuttaa tilanteen arkipäiväisemmäksi. Opettaja myös reagoi oppilaan vastaukseen kysymällä liikuntatunnin sisällöstä. Soittotunti ei täten vaikuta niin tiukalta instituutionaaliselta tilanteelta kuin jokin virallisempi tilanne. Osapuolet muokkaavat tilanteesta välillä arkipäiväistä vuoroillaan, johon toinen osapuoli reagoi vastaamalla arkipäiväisesti takaisin.

5.3 Lopullinen arvioiva vuoro ja ohjeet kotiharjoitteluun

Lopullinen sanallinen arvio oppilaan soitosta annetaan tunnin loppupuolella. Opettajalla on tällöin yleensä oppilaan läksyvihko kädessään, jonne hän samalla muotoilee ohjeensa kirjallisiksi. Opettaja kirjoittaa läksyvihkoon myös kesken tunnin sellaisia asioita, jotka ovat erityisen tärkeitä opeteltavien kappaleiden harjoittelussa. Opettaja merkitsee läksyvihkoon kappaleen, jos sitä pitää vielä soittaa. Heritagén (1996: 254) mukaan jokainen kolmas vuoro vahvistaa käsitystä sekvenssissä siihen mennessä esitetystä ymmärryksestä. Opettajan arviointivuoro vahvistaa näin ollen direktiivistä sekvenssiä soittaa kappale. Oppilas on ymmärtänyt direktiivin ja vastannut tähän, jonka opettaja omalla vuorollaan vahvistaa. Voidaankin sanoa, että musiikki oppilaan tuottamana toimii sekvenssissä jälkijäsenenä. Ja ymmärrys tästä musiikista johdattaa keskustelua eteenpäin.

Lopullinen arvioiva vuoro alkaa hieman ennen tunnin loppua. Arvioivassa vuorossa opettaja tähdentää tärkeitä asioita liittyen soittamiseen ja kappaleiden läpikäymiseen kotona. Opettaja kertoo suoraan, mitä oppilaan tulee tehdä kotona. Opettaja voi myös epäsuorasti esittää asian olevan kotona harjoittelun arvoinen. Esimerkiksi rivillä kuusi opettaja muotoilee lauseensa seuraavasti: *”sun pitää aina ku sä lähet liikkeelle”*. Huomioni kiinnittyy sanaan *aina*, joka tarkoittaa oppilaalle sitä, että oppilaan tulee harjoitella kappaletta vielä, ja myös tulevia kappaleita, aina huolella. Ja että esitystilanteessa tämä ohje on erityisen tärkeä ja se tulee muistaa vielä tämän kappaleen harjoittelussa kotona. Opettajan arviointivuorosta voidaan päätellä tämän mielipidettä oppilaan tuottamasta vastauksesta eli soitosta (Ruuskanen 2007: 103–106), ellei opettaja ole sitä suoraan kertonut.

(29)

01 opettaja: okei nyt sulle jäi tuosta äskeisestä se fis vähä päälle
02 oppilas : joo
03 opettaja: kato se oli deeduuria tää on nyt sitte deemolli jossa on
04 siis bee ja sitte johtosävel sis soitahhan deemolli
05 (oppilas soittaa)
06 opettaja: just näin ja totaa öö sun pitää aina ku sä lähet liikkelle
07 nii mieltä että mikäs se nyt olikaan ii sitte muistaa
08 helpommin ne merkit mut sitte
09 (opettaja ohjaa oppilasta)
10 opettaja: sä voisit ens kerralla tätä tota niin ei mennä eteenpäin
11 mutta soitetaan yhteen tää
12 oppilas : joo (epäselvää puhetta)
13 opettaja: joo mut me nähdään nyt vielä maanantaina
14 oppilas : jep
15 opettaja: ennen ens tuntia tiedän väki varmaan tulee kuuntelemaan eikä
16 oppilas : juu paitsi että iskä ei varmaan se menee
17 pesäpalloharjoituksiin
18 opettaja: ahaa
19 oppilas : kun on pesisharjoitukset silloin
20 opettaja: oisko sullaki
21 oppilas : ois
22 opettaja: jo pitääksun olla kokonaan sieltä pois siis ettet sä kerkiä
23 sinne ollenkaan
24 opettaja: mitä
25 oppilas : en kerkiä ollenkaan
26 opettaja: joo no onko se aivan kauheaa
27 oppilas : eei
28 opettaja: heh no joo tuu silloin matineaan sitte
29 oppilas : jo (alkaa samalla nousta tuolistaan ylös)
30 opettaja: koska tota niin niin oha se kiva että ku niitä järjestetään
31 niin ni sitte aina opiskelijoille vähä sitä esiintymistäki
32 oppilas : mm
33 opettaja: ja jos aluksi on jännittäny kauheesti niin ii aina siihe
34 ajan myötä sitte oppii
35 (oppilas alkaa istua takaisin tuoliin)
36 opettaja: et ettei se nii kauhee paikka oo
37 (keskustelu muuttuu arkikeskusteluksi, jota jatkuu jonkin
38 aikaa)
39 oppilas : (laittaa nuottitelineen kiinni)
40 opettaja: okei näin kiitämmekö kameraa kiitos
41 oppilas : joo kiitos
42 opettaja: heh
43 (oppilas näyttää repustaan juttua opettajalle, josta alkaa
44 arkikeskustelua vielä tunnin loppuun)

Riviltä 10 opettajan puhetyyli muuttuu. Opettaja kertoo oppilaalle suoraan, että kappaletta on soitettava vielä. Rivillä 13 opettaja puhuu futuurissa maanantaina näkemisestä ja kyselee oppilaalta tämän vanhempien osallistumisesta matineaan. Oppilaan vastaus rivillä 16 muuttaa keskustelua kohti arkikeskustelua, johon opettajakin lähtee mukaan, koska tietää tunnin olevan loppumassa. Ja olihan soittotunnin keskelläkin arkista keskustelua, joten tästä voi päätellä soittotuntitilanteen institutionaalisuuden olevan välillä melko väljää. Arkikeskustelua jatkuu riville 28, jolloin opettaja palaa institutionaali-

sempaan vuorovaikutustilanteeseen. Opettaja käyttää fraasia ”no joo”, joka tässä tilanteessa palauttaa tilanteen institutionaaliseksi, ja myös takaisin siihen keskustelutilanteeseen, jossa oltiin lopettamassa tuntia. Huomionarvoista tässä kohdassa vuorovaikutusta on oppilaan nouseminen ylös paikaltaan. Oppilas huomaa siis opettajan ”no joo” -fraasin myötä, että tilanne palaa takaisin oppitunnin lopettamista, johon kuuluu soittajakkaralta ylös nouseminen. Oppilas huomaa opettajan kuitenkin jatkavan ohjausta, jolloin hän istuu takaisin tuolilleen kuuntelemaan. On mielenkiintoista huomata molemmilla soittotunneilla kuinka paikkasidonnaista on oleminen tässä tilanteessa. Toisella tunnilla oppilas hämmentyi opettajan siirtyessä odottamatta paikaltaan. Ja tässä edellisessä tilanteessa huomion arvoista on oppilaan nouseminen ylös tuoliltaan siirryttäessä sekvenssissä soittotunnin lopetukseen.

Soittotunnin lopetus sujuu melko vaivattomasti kuten myös aloittaminenkin sujui. Lopetteluun siirrytään pikkuhiljaa samalla kun tilanne vaihtuu institutionaalista arkipäiväiseksi. Opettaja antaa positiivista palautetta oppilalle kannustaen näin positiivisella tavalla jatkamaan harjoittelua. Molemmissa aineistoni tunneissa lopetus ja lopputervehdykset ovat melko nopeasti tapahtuvia. Johdattelut näihin toimiin kestävät taas kauemmin.

5.4 Yhteenveto

Opettaja seuraa soittoa ja antaa arvioita läpi soitannon. Näin toteutuu opetusdiskurssissa käytössä oleva opetussykliseen muotoon perustuva sekvenssijäsennys: opettaja kysyy ja neuvo, oppilas vastaa ja toimii, jonka jälkeen ja tarvittaessa opettaja arvioi oppilaan vastauksen ja toiminnan. Molemmat aloittavat soittotunnin arkikeskustelulla, joka vaihtuu opettajan johdattelulla kohti institutionaalisempaa soittotuntitilannetta. Opettaja voi esikysymyksillä kartoittaa oppilaan soittotason ja -harjoittelun määrää ja tasoa. Tämän jälkeen oppilaan on odotuksenmukaista aloittaa kappaleen soittaminen. Opettaja voi antaa direktiivin joko suoraan käskemällä oppilasta aloittaa soittaminen, tai opettaja voi hiljaa jäädä odottamaan soittamisen aloittamista. Opettajan käsky aloittaa soittaminen toimii sekvenssijäsennyksen mukaan etujäsenenä, joka siis aloittaa tämän direktiivisen sekvenssin. Oppilaan soitto on sekvenssin jälkijäsen. Jälkijäsen voi olla joko verbaali-

nen vastaus tai konkreettinen toiminta, tai näiden yhdistelmä. Jokaisessa tapauksessa oppilaan vastaus opettajan antamiin direktiiveihin on lyhyt ja myöntävä. Oppilaan vastaukset eivät laajene kerronnaksi, vaan toimivat minimipalautteen funktiossa. Oppilaan tuottama soitto toimii osana oppilaan antamaa jälkijäsentä.

Opettaja ohjaa ja käskee myös keskellä soittamista. Hänellä on monia keinoja suorittaa direktiivejä: laulaa mukana, antaa verbaalisesti suoria direktiivejä, naputtaa rytmiiä, asettaa oppilaan käsi oikeaan paikkaan ja asentoon. Ja oppilaalla on velvollisuus toimia kaikkien näiden direktiivien mukaisesti. Oppilas reagoi näihin kesken soittamisen muuttamalla omaa soittamistaan opettajan ohjeiden mukaisesti. Oppilas ei välttämättä tuota verbaalista jälkijäsentä näihin ohjeisiin kesken soitannon. Opettajan ohjauksen lisäksi kesken soiton opettajalla on mahdollisuus antaa välitöntä palautetta. Välitön palaute on yksinomaan positiivista palautetta. Näiden keinojen avulla opettaja muokkaa tilannetta yhdessä tekemiseksi. Oppilas tietää luottaa opettajan ohjaukseen ja tämän haluun auttaa oppilasta suoriutumaan tehtävästään parhaimmalla tavalla.

Arviointivuoro eli direktiivisen sekvenssin kolmas vuoro kuuluu opettajalle, jolloin opetussyklinen tilanne huipentuu kohti loppuaan. Palautevuoro voi olla hyvinkin pitkä, johon kuuluu niin verbaalista palautetta kuin myös esimerkillistä soittamista. Palautevuoron perusteella kappaletta harjoitellaan tarvittaessa lisää. Nämä kaikki vuorot perustuvat edellisiin vuoroihin, kuten esimerkiksi palautevuoro perustuu kiinteästi oppilaan vastaukseen eli soittamiseen. Oppilaan soittaminen perustuu taas opettajan ensimmäiseen odotuksen mukaiseen vuoroon aloittaa soittaminen. Opettajan käsky aloittaa soittaminen pohjautuu taas opettajan alun esikysymyksiin, jotka antavat opettajalle informaatiota oppilaan tulevasta soitosta. Näin voidaan osoittaa, että soittotunnilla kommunikaatio ja vuorovaikutus ovat vastavuoroista. Jokainen vuoro perustuu edelliseen samalla, kun se antaa seuraavalle vuorolle perustan.

Tämä yllä oleva sekvenssi toistuu soittotunnilla jokaisen soitettavan kappaleen mukana. Ja näistä kaikista soittamisen sekvensseistä koostuu se kokonaisekvenssi, jota kutsutaan soittotunniksi. Huomioitavaa on se, että opettaja antaa oppilalle jatkuvasti suori-

tettavaksi uusia direktiivejä. Soittotunnin voidaankin siis katsoa koostuvan lähestulkoon kokonaan direktiiveistä ja niihin vastauksista.

Soittotunneille sisältyy myös arkikeskustelua institutionaalisen toiminnan lisäksi. Arki-keskustelua esiintyy niin soittotunnin alussa kuin keskellä ja lopussakin. Alun arkikeskustelun institutionaaliseksi muuttaa opettaja johdatellessaan aihetta kohti soittamista. Soittotuntien keskellä tapahtuvan arkikeskustelun laukaisee jokin erityinen toiminto, kuten esimerkiksi haukottelu. Oppilaan rooli voi tällaisen keskustelun myötä vahvistua, ja oppilas voi tällöin halutessaan jopa johtaa keskustelua. Opettaja kuitenkin johdattelee keskustelun takaisin institutionaaliseksi, ja ottaa tällöin keskustelun johtajan roolin. Soittotunnin loppua kohti mennessä tilanteen institutionaalisuus väljenee ja muuttuu hiljalleen arkikeskusteluksi, joka johdattaa tilannetta kohti lopputervehdyksiä.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA YHTEENVETO

Soittotunnit ovat kaavamaisia tilanteita, joissa opettaja ja oppilas ensin tervehtivät, minkä jälkeen he valmistautuvat kahdenkeskiseen opetustilanteeseen. Tämän jälkeen he soittavat soittoläksyt ja opettaja antaa tarvittaessa uusia. Oppilaalla ja opettajalla on tietyt fyysiset paikat, joissa he toimivat. Opettajat tuntevat tilanteen hyvin, sekä jo muutama kerran siinä tilanteessa olleet oppilaatkin sisäistävät tilanteen helposti juuri sen kaavamaisuuden avulla. Tilanne muodostuu kahden henkilön yhteistyöstä ja yhteisistä päämääristä, joita kohden myös keskustelu suuntautuu ja johon se perustuu. Toisaalta opettaja ja oppilas itse muokkaavat toimillaan ja puheellaan tilanteesta tietynlaista, ja toisaalta saapuessaan tähän tilaan ja tilanteeseen, opettaja ja oppilas ovat orientoituneet tilanteen edellyttämiin ja vaatimiin käytäntöihin.

Soittotunnilla opettaja käyttää ohjailevaa puhetyyliä, johon oppilas reagoi toteuttamalla odotuksenmukaisia vastauksia. Opettajan antamat direktiivit jaottelin ensin neljään kielipilliseen luokkaan. Nämä luokat ovat imperatiivit, indikatiivit, interrogatiivit sekä finiittiverbittömät direktiivit. Frekventatiivisimmat luokat ovat indikatiivit sekä imperatiivit. Opettaja käyttää jokaisesta luokasta direktiivejä ohjatessaan oppilastaan. Direktiiviin opettaja voi halutessaan liittää pehmentävän liitepartikkelin, joita aineistossa on *-pA*, *-hAn* ja *-s*. Nämä kaikki liitepartikkelit toimivat sosiaalisesti ylhäältä alaspäin. Opettaja on tilanteen auktoriteetti, joka voi käyttää direktiivejä ja tällöin myös direktiiviin liitettäviä liitepartikkeleja.

Direktiivit vaativat etujäsenenä odotuksen mukaisen jälkijäsenen. Jälkijäsen opettajan antamiin direktiiveihin täytyy olla oikeanlainen, odotuksenmukainen ja riittävä. Muutoin opettaja vaatii korjausta oppilaalta. Direktiivin funktio voi olla niin käsky kuin myös kehoitus. Opettaja käyttää suoria imperatiiveja antaessaan suoria käskyjä. Myös indikatiivimuotoiset direktiivit toimivat käsky-funktiossa. Opettaja muotoilee direktiivit kehoituksiksi käyttämällä liitepartikkeleja. Näillä keinoilla opettaja luo ohjaamisesta ja koko soittotunnista yhteistä. Oppilaalle luodaan miellyttävä ja kannustava oppimisilma-
piiri. Ja vaikka opettajan kieli on oppitunnilla ohjaavaa ja käskyttävää, opettaja käyttää kielellisesti pehmentäviä muotoja direktiiveistä.

Opettaja käyttää myös jonkin verran interrogatiivimuotoisia sekä finiittiverbittömiä direktiivejä. Käyttämällä finiittiverbittömiä muotoja opettaja antaa neuvoja toimintaan ja oppilaan liikkumiseen. Ne ovat myös kielitaloudellisia ja etenkin soittamisen lomassa ne eivät häiritse oppilaan suoritusta yhtä paljon kuin jokin toisen muotoinen direktiivi. Käyttämällä interrogatiivisia direktiivejä opettaja ilmaisee epätietoisuutta jostain asianteesta ja antaa oppilaalle mahdollisuuden tarjota tuo tieto. Opettaja voi käyttää interrogatiivisia myös kysymyksenä, johon jo itse tietää vastauksen. Näin opettaja käyttää samoja menetelmiä soittotunnilla kuin myös opettaja, joka kyselee oppilailta luokkahuonetilanteessa.

Näiden direktiivien perusteella opettaja muokkaa tilanteesta institutionaalista kuten myös oppilas vastatessaan odotuksenmukaisesti näihin direktiiveihin. Ja vaikka arkikeskustelussa käskyttäminen ja ohjaaminen koetaan yleisesti kasvoja uhkaavaksi toiminnaksi, soittotunnilla institutionaaliosassa tilanteessa direktiivit ovat täysin luonnollinen osa kielenkäyttöä. Niiden avulla tilanne etenee loogisesti ja selkeästi. Direktiivejä antaa soittotunnilla vain opettaja.

Soittotunnin kokonaissekvenssi on seuraavanlainen:

- osapuolet tervehtivät ja orientoituvat tilanteen vaatimalla tavalla
- tilanne muuttuu institutionaaliseksi ja opettaja käskyy oppilaan aloittaa soittaminen
- oppilas toimii opettajan antamin direktiivein, opetussykli toteutuu
- opettaja arvioi oppilaan soiton ja antaa ohjeita tulevaan harjoitteluun
- soittotunnin lopetus

Tervehtimisen jälkeen oppilas istuu soittajakaralle, jossa hän istuu koko soittotunnin ajan. Istumalla konkreettisesti paikoilleen, osapuolet alkavat suunnata keskustelua kohti institutionaalista soittotuntitilannetta. Fyysisten paikkojen tärkeys käy erityisesti ilmi silloin, kun opettaja rikkoo tätä totuttua kuviota siirtymällä omalta paikaltaan toisaalle. Tässä tilanteessa oppilas hämmentyy, ja yrittää toimia samoin kuin opettaja. Paikan tärkeys käy ilmi myös soittotunnin lopulla, kun osapuolet alkavat johdattaa vuoro-

vaikutusta kohti lopputervehdyksiä. Nousemalla tuoliltaan oppilas osoittaa opettajalle soittotunnin olevan loppuillaan.

Opettajalla on monia mahdollisuuksia antaa oppilaalle sekvenssin aloittava direktiivi. Opettaja voi kysellä oppilaalta soitettavasta kappaleesta tai opettaja voi selkeästi ja suoraan käskää oppilasta aloittaa soittaminen. Kappaleen tuttuus muokkaa opettajan direktiivistä tietynlaista. Tutun kappaleen aloitus käy suoraan ja vähin direktiivein. Outoa ja uutta kappaletta aloitettaessa opettaja voi kartoittaa oppilaan soittamisen tasoa esikysymyksiin. Opettaja käyttää tätä tietoa, jonka saa esikysymyksillä, perustana tulevalle direktiiville. Direktiivi voi tällöin olla pehmenetty jollain keinoin, ja kappaletta voidaan soittaa tällöin eri tavoin, esimerkiksi vain toisella kädellä. Oppilaan vastaus direktiiveihin säilyy odotuksen mukaisena, opettajan antama direktiivi vaihtuisi imperatiivista finiittiverbittömään direktiiviin. Oppilaan rooli on suorittaa jälkijäseniä, jotka ovat mielellään odotuksen mukaisia. Jälkijäsenet voivat olla joko verbaalisia, konkreettisia tai näiden yhdistelmä.

Opettajan ohjaus soiton lomassa riippuu täysin oppilaan osaamistasosta. Mitä paremmin kappale menee, sitä vähäeleisempää on opettajan ohjaus. Opettaja ohjaa soiton lomassa käyttämällä ääntään onomatopoeettisesti, laulamalla oikeaa melodiaa, napsuttamalla tai taputtamalla rytmiä, koskemalla oppilaan käteen, antamalla enimmäkseen finiittiverbitömiä direktiivejä tai muodostamalla lausuman korjattavasta kohdasta. Opettaja antaa myös minimipalautetta kesken soittamisen, joka on yleensä positiivista. Oppilas reagoi näihin ohjeisiin soiton lomassa toimimalla opettajan direktiivien mukaisesti. Negatiivisen palautteen opettaja muotoilee pehmentäen sen suoruutta. Opettaja antaa negatiivisen palautteen yleensä soiton loputtua arvioivassa vuorossaan.

Opettajan arvioiva vuoro on opetussyklin mukaisesti kolmantena vuorona. Opettajalla on mahdollisuus käyttää pitkiäkin puheenvuoroja tässä kolmannessa vuorossaan. Opettaja perustaa arviointinsa oppilaan soittoon keskustelunanalyysin perusteiden mukaan. Opettajan arviointivuoro taas toimii perustana oppilaan kotiharjoitteluun, joka on siis odotuksen mukainen vuoro opettajan arviointiin. Arviointivuorossa oppilaalle kerrotaan soitettavan kappaleen tämän hetkinen tilanne. Siinä opettaja päättää, että soitetaanko

tätä kappaletta vielä samalla tunnilla lisää, vai jätetäänkö se vielä kotona harjoiteltavaksi, vai onko kappale tarpeeksi hyvä, jotta sen voi jättää pois harjoittelusta.

Soittotunnilla pysytään melko hyvin agendassa, mutta poikkeuksiakin on. Keskustelu suuntautuu melko helposti kohti arkisia asioita. Arkikeskustelun voi laukaista jokin oppilaan teko tai jokin häiriötekijä, kuten esimerkiksi puhelimen soiminen. Molemmat osapuolet lähtevät jatkamaan arkikeskustelua. Luulen sen johtuvan siitä, että molemmat osapuolet haluavat tehdä tilanteesta mahdollisimman mukavaa, mikä tarkoittaa yleensä keskustelun suuntautumista pois virallisesta funktiosta. Keskustelun takaisin agendaan johtaa aina opettaja.

Soittotuntia lähetään lopettelemaan yhdessä. Opettaja kirjoittaa vihkoon soitettavat kappaleet ja huomiot harjoittelua varten. Keskustelu muuttuu arkisemmaksi ja oppilas alkaa tehdä lähtöä luokasta esimerkiksi nousemalla ylös tuolista. Soittotunnin lopetus voi kestää melko pitkäänkin, jos osapuolet ryhtyvät kertomaan arkisista asioistaan. Mutta kun keskustelu on saatu päätökseen, itse lopputervehdykset ovat nopeat.

Lopuksi voidaan tiivistäen todeta, että soittotunti etenee opetussyklimäisesti eteenpäin. Vuorovaikutus etenee ongelmattomasti ja opettajajohtoisesti. Opettaja antaa oppilaalle direktiivejä toteutettavaksi, jotka oppilas melko ongelmattomasti toteuttaaakin. Opettajan antama etujäsen vaatii ehdotonta suostumista ja suoriutumista. Oppilas vastaa opettajan esittämään etujäsenen odotuksen mukaisin jälkijäsenin, jotka ovat joko verbaalisia tai konkreettisia tai näiden yhdistelmä. Opettaja käyttää niin suoria käskyjä kuin myös pehmentää näitä käskyjä. Oppilas ei vastaustensa perusteella kiusaannu suorista käskyistä, vaan toimii niiden mukaan. Ja vaikka tilanne on institutionaalinen, ei se sulje mahdollisuutta keskustelun lipsuvan välillä arkikeskusteluksi. Osapuolet toimivat omis- sa rooleissaan toimivasti ja kommunikaatio etenee melko ongelmattomasti. Näistä opettajan ja oppilaan rooleista osapuolet pitävät tiukasti kiinni. Sen voi huomata muun muassa sellaisessa tilanteessa, jossa oppilas ehdottaa jotain koskien kappaleen soittoa. Opettaja kyllä kuuntelee oppilaan ehdotusta, mutta ei hyväksy sitä soitettavaksi. Oppilas hyväksyy tämän toimenpiteen mutkattomasti, jolloin opettajan asiantuntijarooli ja oppilaan suorittajan rooli vahvistuvat.

Keskustelunalyysin avulla on hyvin mielenkiintoista tutkia vuorovaikutustilanteita. Sen avulla pystyy saamaan mielenkiintoisia tuloksia aineistosta. Keskustelunalyysin perusteisiin nojaten kommunikaatiotilanteessa vaikuttavat roolit ja osallistujien funktiot saadaan esille, jolloin niiden perusteella voidaan tuoda esiin ihmisten välisiä vuorovaikutustilanteita, erilaisia puhekuvioita ja tietoa itse kielestä ja sen käytöstä. Soittotunnit ovat mielenkiintoinen aineisto tähän tarkoitukseen, ja olisikin antoisaa tutkia niitä lisää syventyen vaikka oppilaan rooliin ja toiseen soittimeen seuraavaksi.

LÄHTEET

- Anttila, Mikko (2004). *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Arminen, Ilkka (2005). *Institutional Interaction. Studies of Talk at Work*. Hampshire: Ashgate.
- Drew, Paul & Marja-Leena Sorjonen (1997). Institutional Dialogue. Teoksessa: *Discourse as Social Interaction*, 92–118. *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction 2*. Toim. Teun A. Dijk. London: SAGE Publications.
- ISK= *Iso suomen kielioppi* (2005). 3. painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950. Toim. Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho. Helsinki: SKS.
- Hakulinen, Auli (1997a). Johdanto. Teoksessa: *Keskustelunanalyysin perusteet*, 13–17. Toim. Liisa Tainio. Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, Auli (1997b). Vuorottelujäsennys. Teoksessa: *Keskustelunanalyysin perusteet*, 32–54. Toim. Liisa Tainio. Tampere: Vastapaino.
- Heritage, John (1996). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. (kääntänyt Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen & Soile Veijola). Jyväskylä: Gaudeamus.
- Holmes, Janet (1993). The structure of teachers' directives. Teoksessa: *Language and communications*. 6. painos, 89–115. *Applied Linguistics and Language Study*. Toim. Jack C Richards & Richard W Schmidt. New York: Longman Inc.
- Hutchby, Ian & Robin Wooffitt (1998). *Conversation Analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Karvonen, Katri (2007). Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa: *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. 119–138. Toim. Liisa Tainio. Helsinki: Gaudeamus.
- Keravuori, Kyllikki (1988). *Ymmärrätkö tarkotukses*. Helsinki: SKS.
- Kleemola, Sari (2007). Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa: *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. 61–89. Toim. Liisa Tainio. Helsinki: Gaudeamus.
- Lappalainen, Hanna (2004). *Variaatio ja sen funktiot. Erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua*. Helsinki: SKS.

- Matihaldi, Hilikka (1979). *Nykysuomen modukset I. Kvalitatiivinen analyysi*. Acta Universitatis Ouluensis. Series B, Humaniora No. 7. Philologia No. 2. Oulu: Universitas Ouluensis.
- Muikku-Werner, Pirkko (2006a). *Sillä tavalla!* Keuruu: Tammi.
- Muikku-Werner, Pirkko (2006b). Kadonneen kohteliaisuuden metsästys. Teoksessa: *Sillä tavalla!*, 75–111. Toim. Pirkko Muikku-Werner. Keuruu: Tammi.
- Peräkylä, Anssi (1997). Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa: *Keskustelunanalyysin perusteet*, 177–203. Toim. Liisa Tainio. Tampere: Vastapaino.
- Raevaara, Liisa (1997). Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa: *Keskustelunanalyysin perusteet*, 75–92. Toim. Liisa Tainio. Tampere: Vastapaino.
- Raevaara, Liisa (2006). Kohteliaisuuttako vain? s-partikkeli virkailijoiden hakukysymyksissä. 117–142. Teoksessa: *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. Toim. Marja-Leena Sorjonen & Liisa Raevaara. Helsinki: SKS.
- Ruuskanen, Laura (2007). Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. 90–116. Teoksessa: *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Toim. Liisa Tainio. Helsinki: Gaudeamus.
- Salomaa, Paula (1998). *Opettajan asenteet ja vallankäyttö opetusdiskurssissa*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 12. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Sorjonen, Marja-Leena (2001). Lääkäriin ohjeet. 89–111. Teoksessa: *Keskustelu lääkäriin vastaanotolla*. Toim. Marja-Leena Sorjonen, Anssi Peräkylä & Kari Eskola. Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, Marja-Leena & Liisa Raevaara (2006). Asiointitilanteiden tutkimisesta. Tar kasteltavana Kelan asiointien vuorovaikutus. 11–34. Teoksessa: *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. Toim. Marja-Leena Sorjonen & Liisa Raevaara. Helsinki: SKS.
- Tainio, Liisa (1997). Preferenssijäsennys. Teoksessa: *Keskustelunanalyysin perusteet*, 93–110. Toim. Liisa Tainio. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, Liisa (2007). Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? 15–58. Teoksessa: *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Toim. Liisa Tainio. Helsinki: Gaudeamus.
- Wooffitt, Robin (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis. A Comparative and Critical Introduction*. London: SAGE Publications.

Liite 1. Litteraatiomerkit (Eeva-Leena Seppänen *Keskustelunanalyysin perusteet* 1997)

1. SÄVELKULKU

Prosodisen kokonaisuuden lopussa:

. laskeva intonaatio
 , tasainen intonaatio
 ? nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
 ↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
heti (alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla
 kuin sanan lopussa

2. PÄÄLLEKKÄISYYDET JA TAUOT

[päällekkäispuhunnan alku
] päällekkäispuhunnan loppu
 (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
 (0.4) mikrotaukoa pitempi tauko; pituus on ilmoitettu
 sekunnin kymmenesosina
 = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

3. PUHENOPEUS JA ÄÄNEN VOIMAKKUUS

> < (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
 < > (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
 e::i (kaksoispisteet) äänteen venytys
 ° ° ympäristöä vaimeampaa puhetta
 AHA (kapiteelit) äänen voimistaminen

4. HENGITYS

.hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia
 hhh uloshengitys
 .joo (piste sanan edessä) sanalausuttu sisäänhengittäen

5. NAURU

he he naurua
 s(h)ana suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä,
 useimmiten kyse nauraen lausutusta sanasta
 £ £ hymyillen sanottu sana tai jakso

6. MUUTA

nariseva ääni
 @ @ äänen laadun muutos
 si- (tavuviiva) sana jää kesken
 s'tä- (rivinylinen pilkku) vokaalin kato
kiva (lihavointi) voimakkaasti äännetty klusiili
 (tai) sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
 (-) sana, josta ei ole saatu selvää
 (--) pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
 (()) kaksoissulkeiden sisällä litteroiijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta

Liite 2. Tiedot nauhoituksista

Tässä ovat tiedot niistä kahdesta nauhoituksesta, joita käytän tutkimuksessani.

Nauhoite 1:

Pianonsoittotunti I

Kesto: 28 min 7 sek

Nauhoitusaika ja -paikka: 22.3.2007, Alajärven musiikkiopisto

Pianonsoittotunti III

Kesto: 32 min 36 sek

Nauhoitusaika ja -paikka: 22.3.2007, Alajärven musiikkiopisto

Liite 3. Lupa nauhoitukseen

Lupa keskusteluaineiston luovuttamiseen

Olen tietoinen siitä, että _____ on videoinut
_____ pidetyn soittotunnin.

Annan luvan siihen, että tämä nauhoitus luovutetaan Vaasan yliopiston Nykysuomen ja kääntämisen laitokselle tutkimus- ja opetustarkoituksiin.

Nauhaa ei esitetä julkisesti muuten kuin tutkimukseen tai opetukseen liittyvissä yhteyksissä. Kaikessa kirjallisessa ja julkaistussa materiaalissa henkilöiden nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot on muutettu. Nauhaa säilytetään Vaasan yliopiston Nykysuomen ja kääntämisen laitoksen arkistossa.

Päiväys: _____

Allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Yhteystiedot: _____

Tutkimuksen tekijä:

Marjut Kanerva

Yrittäjäntie 2 C 16

62900 ALAJÄRVI

puh. 040 744 8249

(Otathan yhteyttä, jos haluat lisätietoja)