

VAASAN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Henriikka Latva

Kysymysten institutionaaliset tehtävät pianotunnin evaluointijaksoissa

Tutkimus opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta

Nykysuomen pro gradu –tutkielma

Vaasa 2011

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Taustaa	6
1.2 Tavoitteet	8
1.3 Aineisto	8
1.4 Menetelmä	10
2 PIANOTUNTI OPPIMISTILANTEENA	12
2.1 Pianotunnin kokonaisrakenne	12
2.2 Vuorovaikutusta pianotunnilla	15
3 VUOROVAIKUTUKSEN TUTKIMINEN	18
3.1 Keskustelunanalyysin pääperiaatteet	18
3.1.1 Sekvenssijäsennys	21
3.1.2 Preferenssijäsennys	23
3.2 Kysymys-vastaus-vieruspari	24
3.2.1 Kysymysten kieliopillinen rakenne	24
3.2.2 Kysymys ja vastaus keskustelussa	27
3.3 Institutionaalinen vuorovaikutus	28
3.3.1 Institutionaalisuuden piirteistä	29
3.3.2 Kysymyksen ja vastauksen vaihtelevat tehtävät	31
3.3.3 Opetustilanteen vuorovaikutuksesta	33
4 KYSYMYSTEN TEHTÄVÄT EVALUOINTIJAKSOISSA	37
4.1 Opettajan kysymykset	38
4.1.1 Tiedusteleminen	38
4.1.2 Yhteinen tieto	48
4.1.3 Oppilaan ajattelun houkutteleminen	55
4.1.4 Kysymysten monifunktioisuudesta	60

4.2 Oppilaan kysymykset	64
4.2.1 Tiedusteleminen	64
4.2.2 Varmistaminen	68
5 PÄÄTELMÄT	72
LÄHTEET	78
LIITE. Litterointimerkit	82

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä:	Henriikka Latva
Pro gradu -tutkielma:	Kysymysten institutionaaliset tehtävät pianotunnin evaluointijaksoissa Tutkimus opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Nykysuomi
Valmistumisvuosi:	2011
Työn ohjaaja:	Esa Lehtinen

TIIVISTELMÄ:

Tutkimus käsittelee kysymyksiä, joita pianonsoiton opettaja ja hänen oppilaansa esittävät toisilleen pianotunnin evaluointijaksoissa. Evaluointijaksot seuraavat pianotunnilla aina kappaleen soittamista, ja niitä on kahdenlaisia: välievaluointeja ja loppuevaluointeja. Välievaluoinnin jälkeen kappale soitetaan uudelleen, kun taas loppuevaluoinnin jälkeen siirrytään eri kappaleeseen tai pianotunnin lopetukseen. Evaluointien aikana opettaja pääasiassa arvioi oppilaan soittoa ja antaa arvion perusteella ohjeita soiton kehittämiseksi. Aineistona tutkimuksessa on kahden videoidun ja litteroidun pianotunnin evaluointijaksot.

Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on suuri vaikutus oppilaan soittomotiivaatioon, ja kysymykset ovatkin tärkeässä roolissa oppilaan osallistumisen aktiivisuutta tuettaessa ja arvioitaessa. Teoriataustana toimivan keskustelunanalyysin periaatteiden mukaan kysymys aiheuttaa odotuksen vastauksesta, joten kysymyksen esittäjä voi jossain määrin ohjailta vastaajaa. Pianotunnin keskustelut määritellään institutionaaliseksi vuorovaikutukseksi, sillä soitonopettajalla on pianotunnilla ammattilaisen ja asiantuntijan rooli. Pianotunnin agendaan kuuluvat myös selkeät päämäärät, joita säätelee opetussuunnitelma.

Opettaja esittää evaluointijaksojen kysymyksistä selvästi suurimman osan. Kysymysten tärkeimpiä institutionaalisia tehtäviä ovat tiedon hankkiminen oppilaasta, yhteisen tiedon nostaminen keskusteluun sekä oppilaan ajattelun houkutteleminen. Opettajan kysymyksistä näkyy myös opettajan rooli tilanteen ammattilaisena sekä pyrkimys solidaarisuuteen ja oppilaan itsenäiseksi kasvattamiseen. Oppilaan kysymykset ovat harvinaisia, ja niiden institutionaaliset tehtävät liittyvät lähinnä tiedonhankintaan. Ne korostavat opettajan asiantuntijaroolia, mutta toisinaan oppilas myös rakentaa niiden avulla omaa rooliaan tietävänä osapuolena.

AVAINSANAT: pianotunti, opetustilanne, keskustelunanalyysi, sekvenssijäsennys, kysymys-vastaus–vieruspari, institutionaalinen vuorovaikutus

1 JOHDANTO

Tutkimukseni kohteena ovat kysymykset, joita pianonsoiton opettaja ja hänen oppilaansa esittävät toisilleen soittotunnin evaluointijaksojen aikana. Evaluointijakso on pianotunnin päätavoitteen kannalta erityisen tärkeä, sillä sen aikana tapahtuu suurin osa pianotunnin varsinaisesta oppimiseen johtavasta vuorovaikutuksesta. Näen pianotunnin kontekstina, jossa opettaja ja oppilas toimivat omissa institutionaalisissa rooleissaan. Heidän vuorovaikutuksensa ilmentää sitä, miten he orientoituvat toimintaansa näissä rooleissa.

Pianotunnin tavoitteiden normina toimii opetussuunnitelma. Opettaja on oppilaan ja opetussuunnitelman välinen linkki, ja hänen tehtävänä on valvoa oppimistavoitteiden toteutumista ja tukea oppilaan henkistä kasvua. Valvomistehtäväänsä opettaja hoitaa monin eri tavoin: antamalla ja kuulustelemalla soittoläksyjä, auttamalla tavoitteiden asettamisessa tai asettamalla niitä, seuraamalla tavoitteiden toteutumista tai vaikkapa jutustelemalla oppilaan kanssa. Pelkkien suoritusten eli soittamisen perusteella on vaikea saada selville syitä hankaluuksiin ja laiminlyönteihin, joten puhe on ehdottoman tärkeä työväline ongelmien selvittämisessä, korjaamisessa ja ennaltaehkäisemisessä sekä huomion ohjaamisessa avainasioihin. Oppilaan henkistä kasvua voi puolestaan tukea kiinnittämällä huomiota kanssakäymisen tapoihin ja sisältöön. Oppilaan näkökulmasta opettaja on asiantuntija, jolta voi pyytää apua ja neuvoja soitonopiskeluun liittyvissä asioissa. Kysymykset ovat monestakin syystä keskeisessä asemassa pianotunnin toiminnassa, joten mielestäni on luonnollista keskittyä niiden tarkastelemiseen.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä toimii keskusteluanalyysi, joka painottaa vuorovaikutuksen välitöntä kontekstia ja järjestyneisyyttä. Tämä tarkoittaa, että keskustelijat tulkitsevat puheenvuoroja sen perusteella, mitä keskustelussa juuri sanottiin, ja että he voivat toimia näin, sillä vuorovaikutus järjestyy tiettyjen, keskustelijoille tuttujen rakenteiden varaan. Puheenvuorojen tulkinnat ovat siten kontekstisidonnaisia ja tilannekohtaisia, ja ne myös vaikuttavat keskustelun kulkuun uudistamalla kontekstia jatkuvasti. (Heritage 1996: 236–237.) Koska pianotunnilla tapahtuvat keskustelut eivät ole varsinaisia arkikeskusteluja, perustuu tutkimukseni institutionaalisen keskusteluanalyysin

periaatteisiin. Institutionaalinen tilanne tarkoittaa tilannetta, jossa vähintään yhdellä keskustelijasta on ammattilaisen tai asiantuntijan status. Institutionaalisen tilanteen kulkuun vaikuttavat välittömän kontekstin lisäksi myös erilaiset toimintaan kohdistuvat odotukset ja agendat, joita ilman tilanne ei voi toteutua siinä merkityksessä, mikä tekee siitä institutionaalisen. (Drew & Heritage 1992: 3.)

1.1 Taustaa

Kiinnostus luokkahuoneen vuorovaikutusta kohtaan alkoi 1970-luvulla. Tutkimukset osoittavat, että oppitunneilla opettaja on hallitsevassa roolissa. Hän johtaa tilannetta esimerkiksi kysymyksillään, jotka ovatkin opettajan tekemistä aloitteista tavallisimpia. Selvästi suurin osa kysymyksistä ja muista oppitunnin aloitteista on lisäksi opettajan tekemiä. (Keravuori 1988: 14–16, 36–38.) On tärkeää huomioida, että kysymyksillä opettaja voi ohjata oppilaiden osallistumista, sillä näiden odotetaan tuottavan niihin vastaukset. Salomaa (1998: 154–155, 160–162) esittää, että opetustilanteen osallistujat ovat yli päätään oppineet sellaiseen vuorovaikutusmalliin, jossa puheen vuorottelun ja määrän säätely sekä palautteenanto ovat opettajan tehtäviä. Opettajalle kuuluu asiantuntijaroolinsa puolesta oikeus tietoon, ja hän saa lisäksi päättää, mikä oppitunnilla on relevanttia tietoa. Hallitsevuudessa on kuitenkin opettajakohtaisia eroja. Salomaan tutkimus osoittaa myös, että opettajan panos vuorovaikutukseen on avainasemassa luokan ilmapiirin muodostumisessa.

Opettajan aloittamat kysymysjaksot ovat osa edellä mainittua vuorovaikutusmallia. Kysymys voi nimittäin aloittaa kyselevälle opetukselle tyypillisen kolmivaiheisen opetus-
syklin, joka muodostuu opettajan kysymyksestä, oppilaan vastauksesta ja opettajan arviosta (Mehan 1979: 52–54). Kleemolan (2007) mukaan opettaja paitsi opettaa opetus-
syklin aloittavilla kysymyksillään myös kontrolloi opetukseen osallistumista ja tarkistaa tiedon omaksumista. Kysymykset eivät kuitenkaan ole ainoastaan opettajan työkalu, sillä kysymällä oppilas voi selvittää asioita, joihin kaipaa opettajalta lisätietoa. Vepsäläisen (2007: 174–177) tutkimus oppilaiden kysymyksistä osoittaa, että oppilaat tekevät oppitunnilla aloitteita. Opettajan rooliin kuuluu oppilaiden kysymyksiin vastaami-

nen. Viime kädessä opettaja kuitenkin kontrolloi puheen vuorottelua ja määrää eikä anna oppilaiden aloitteiden johtaa häntä pois oppitunnin agendan toteuttamisesta.

Luokkahuoneopetuksen tutkimustulokset antavat arvokasta tietoa opetusvuorovaikutuksesta, mutta niitä ei voi aivan sellaisinaan soveltaa soitonopetukseen, sillä nämä kaksi opetuksen kontekstia poikkeavat toisistaan lähtökohdiltaan. Vaikka soitonopiskelussa on kouluopetuksen tavoin päämääränä oppia ja kehittyä sekä opittavassa asiassa että yksilönä, selkein ero on, että kyseessä on vapaaehtoinen oppimistilanne, jossa oppilas ja opettaja ovat usein kahdestaan. Soittotuntien vuorovaikutuksesta on tehty joitain kartoituksia (esim. Rostvall & West 2001), mutta keskusteluanalyttisestä näkökulmasta soitonopetusta ei ole vielä tarkasteltu juuri ollenkaan. Vuorovaikutuksen tärkeyttä ei kuitenkaan sovi vähätellä. Anttila ja Juvonen (2002: 146–147) jopa pitävät myönteistä kanssakäymistä soiton oppimisen välttämättömänä edellytyksenä. Heidän mukaansa opettajan on säilytettävä auktoriteettiasemansa, mutta pyrittävä silti luomaan aidon lämmän suhde oppilaaseensa. Kohtelemalla oppilasta myönteisesti ja pitäytymällä käyttämästä valtaansa tai hallitsevaa asemaansa väärin, on mahdollista, että osallistujien välille syntyy läheinen ja riippumaton suhde, joka edistää oppimista merkittävästi.

Soitonopetus on kouluopetukseen verrattuna marginaalissa, mutta toisaalta hyvin moni nuori käy soittotunneilla jossain vaiheessa elämäänsä ja joukko heistä vuosien ajan. Kuulemani mukaan monella musiikkia harrastaneella on valitettavasti opettajista ja soitotunneista muistikuvia, jotka eivät aina ole kovin positiivisia. Näyttäisikin joskus käyvän niin, että opettajan ja oppilaan toiveet ja tavoitteet eivät kohtaa. Tätä näkemystä tukevat myös Anttilan (2004), Huhtasen (2004: 130) ja Tuovilan (2003: 194–222) havainnot aiheesta. Huhtasen haastattelemista pianonopettajista enemmistö saa tyydytystä oppilaidensa hyvistä tutkintoarvosanoista, kun taas Tuovila puolestaan osoittaa, että oppilaille itselleen on tärkeintä soittamisesta nauttiminen ja siinä edistyminen. Tällaisten perustavien erojen vuoksi soitonopetuksen – ja myös muiden lasten, nuorten ja aikuistenkin vapaa-ajanharrasteiden – vuorovaikutusta tuleekin tutkia, sillä tulokset saattavat tarjota opettajille uusia näkökulmia työnsä kehittämiseen. Soitonopettajan vaikutus voi tehdä opiskelusta ikävää puurtamista tai haastavaa mutta hauskaa.

1.2 Tavoitteet

Tutkimukseni pääasiallisena tavoitteena on selvittää, minkälainen rooli kysymyksillä on suhteessa pianotunnin päämääriin. Pyrin tähän luokittelemalla, kuvaamalla ja analysoimalla niitä tapoja, joilla pianonsoiton opettaja ja hänen oppilaansa esittävät toisilleen kysymyksiä pianotunnin evaluointijaksojen aikana. Kysymysten tulkinnan kannalta vastaukset ja muut kysymystä välittömästi ympäröivät puheenvuorot ovat tärkeitä, mutta keskityn niihin vain sen verran, kuin kysymystutkimuksen kannalta on tärkeää. Kysymykset paljastavat tilanteen osanottajien toimivan tietyillä institutionaaliseen tilanteeseen liittyvillä tavoilla. Opettajan ja oppilaan institutionaaliset roolit ovat hyvin erilaiset, joten esittelen myös niitä tapoja, joilla näitä rooleja puhutaan kysymyssekvensseissä julki, ja analysoin, minkälaisesta asennoitumisesta tilanteen toiseen osanottajaan kysymykset kertovat.

Opettajan institutionaaliseen rooliin kuuluu hallita opetustilannetta, ja soittamisen ja opetuksen asiantuntijana hänellä on vastuu oppitunnin agendan toteutumisesta. Kuvaankin myös, missä keskustelun kohdissa kysymyksiä esiintyy ja minkälaisiin käytännön toimiin ne liittyvät. Tutkimuksessa esitellään myös pianotunnin kokonaisrakennetta, jotta sellaisenkin lukijan, joka ei ole koskaan osallistunut soitonopetukseen, on mahdollista hahmottaa, miten soittotunnilla käytännössä edetään ja miten evaluointijaksot sijoittuvat suhteessa muuhun toimintaan.

1.3 Aineisto

Aineistoni koostuu kahdesta yhdellä kameralla videoidusta pianotunnista, jotka on kuvattu Alajärven musiikkiopistossa keväällä 2007. Sain tallenteet käyttööni Vaasan yliopiston filosofisen tiedekunnan nyky-suomen ja kääntämisen yksiköstä, jossa ne ovat pianotuntien osanottajien suostumuksella opetus- ja tutkimuskäytössä. Pianotunnit ovat kahdelta eri opettajalta ja kummaltakin opettajalta on siis yksi soittotunti. Tunnit ovat kestoltaan 25 minuuttia ja 32 minuuttia. Kummallakin pianotunnilla osanottajina ovat ainoastaan soitonopettaja ja oppilas.

Olen litteroinut koko aineiston karkeasti, mutta evaluointijaksojen aikana esitetyt kysymykset ja niitä välittömästi edeltävät ja seuraavat osuudet olen litteroinut tarkasti. Kirjattessani vuorovaikutusta olen käyttänyt keskusteluanalyysille ominaista litterointijärjestelmää (ks. Seppänen 1997), jossa tietynlaista merkintätapaa hyödyntämällä pyritään antamaan videoidusta puheesta mahdollisimman selkeä, yksityiskohtainen ja todellisuutta jäljittelevä käsitys (litterointimerkit, ks. liite). Olen näin ollen litteroinut aineistoa puheen lisäksi myös muiden tärkeiksi katsomiini vuorovaikutuspiirteiden osalta. Tällaisia ovat esimerkiksi tauot, puheen intonaatio ja painotukset. Tarvittaessa olen myös merkinnyt litteraatioihin osallistujien eleitä ja tekemisiä.

Litteraatio on tutkimuksessa kuitenkin ainoastaan apuvälineen asemassa, ja varsinainen analyysi perustuu edelleen ensisijaisesti videotallenteille. Pianotunnin vuorovaikutusta olisikin hyvin vaikea tutkia ilman audiovisuaalista tallennetta, sillä soitonopetuksessa tapahtuu paljon sellaista viestintää, joka on pelkän kuulemisen sijaan tärkeää nähdä. On myös oleellista, että video on kuvattu ilman videoijan läsnäoloa osallistujien mukavuuden takaamiseksi. Käyttämäni materiaali on hyvin autenttista, mikä on yhteistä kaikille keskusteluanalyysissa käytettäville tallenteille. Aineiston pianotunnit näyttävätkin sujuvan tavanomaisesti, ja videoinnin aiheuttama häiriö tuntien kulkuun on mahdollisimman pieni.

Tunnit alkavat tervehdyksillä, ja pienen jutustelun jälkeen siirrytään varsinaiseen soitonopiskeluun. Tavallisesti opettaja soitattaa oppilaalla edeltävän viikon läksyt, joita tarvittaessa harjoitellaan lisää tunnilla. Pääasiassa tunti etenee näin kappaleesta toiseen tunnin lopetukseen saakka, mutta pelkkää soittamistahan pianotunti ei missään nimessä ole. Yhtälailia pianoa kuin puhettakin tarvitaan, jotta opetuksesta voi muodostua mahdollisimman tehokasta. Puhe jatkuu läpi tunnin ja taukoaa ainoastaan oppilaan soittaessa – eikä aina silloinkaan. Esittelen pianotunnin toimintaa ja rakennetta yksityiskohdaisemmin luvussa 2.1.

1.4 Menetelmä

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen ja empiirinen. Aloitin aineistoon perehtymisen katsomalla pianotuntien videotallenteita ja litteroimalla niiden vuorovaikutusta. Litteroituani tarkasti jaksot, joissa esiintyy kysymyksiä, annoin kullekin kysymysjaksoista koodinimen, joka osoittaa, millä pianotunnilla, missä kysymysjaksossa ja sen kohdassa suhteessa muihin kysymyksiin kukin kysymys sijaitsee. Seuraavaksi tein jaksosta taulukon, johon kirjasin koodinimillään kaikki aineiston kysymykset ja niiden tärkeimmät ominaisuudet. Näitä ominaisuuksia ovat kysyjä, kysymyksen kieliopillinen rakenne ja sen sekventiaalinen asema, toiminta, jota kysymyksellä suoritetaan, kysymyksen ja siihen liittyvien vuorojen muotoilu sekä puheenaihe, jota se koskee. Taulukon ja videotallenteiden avulla aineistosta nousi esiin tehtäväkategorioita, joihin luokittelin kysymykset niiden päätehtävän mukaan.

Teoreettisena viitekehyksenä käytän keskustelunanalyysia ja ennen kaikkea sen institutionaalista muunnelmaa, mikä sopiikin erityisen hyvin tämäntyyppiseen tutkimukseen, jossa aineisto on pieni ja tutkittava ilmiö melko yksityiskohtainen. Myös diskurssianalyysin piirissä on tehty paljon puheen tutkimusta. Sen erot keskustelunanalyysiin verrattuna ovat näkökulmasta riippuen kohtalaisen pienet, ja niistä suurimpina voi mainita, että diskurssianalyysia käyttämällä on mahdollista tutkia myös kirjoitettuja tekstejä sekä käyttää tutkimuksen aineistona haastatteluja ja että siinä voidaan ottaa huomioon puheen sosiaalinen konteksti (Silverman 2006: 235–237). Keskustelunanalyysissa otetaan huomioon ensisijaisesti puheenvuorojen lisäksi niiden välitön konteksti eli lausumia edeltävät ja seuraavat puheenvuorot (Heritage 1996: 237–238), joten mielestäni sillä onkin tutkimusongelmani selvittämiseen sopivimmat lähtökohdat. Suppean aineiston vuoksi ei tässä tapauksessa ole myöskään mahdollista tehdä mikrotason kielentutkimuksen perusteella kovin luotettavia tai yksityiskohtaisia päätelmiä makrotason sosiaalisesta kontekstista. Esittelen keskustelunanalyysin pääperiaatteita ja muita tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia tarkemmin luvussa 3.

Luku 2 taustoittaa tutkimustani ja esittelen siinä pianotunnin kokonaisrakennetta ja vuorovaikutuksellisia lähtökohtia. Vertaan myös soitonopetusta koskevia ohjeita ja ihanteita

siihen, miten vuorovaikutus näyttäisi käytännössä toteutuvan. Luvussa 4 analysoin aineistoani evaluointivaiheissa esitettyjen kysymysten osalta. Koska väli- ja loppuevaluointi eroavat toisistaan lähinnä tavoitteiltaan – eivät muodoltaan – on mielestäni perusteltua käsitellä kummankin aikana esitettyjä kysymyksiä samassa luvussa. Opettajan ja oppilaan kysymykset käsitellään kuitenkin omina alalukuinaan, sillä ne ovat keskenään hyvin erilaisia. Analyysin lomassa käsittelen myös kysymyksillä julkipuhuttavia rooleja ja identiteettejä sekä osanottajien vuorovaikutuksellista reagoitua niihin. Luvussa 5 esittelen tutkimukseni tulokset. Pohdin myös, minkälaisia päätelmiä tuloksista voidaan tehdä, ja kehittelen jatkotutkimusideoita.

2 PIANOTUNTI OPPIMISTILANTEENA

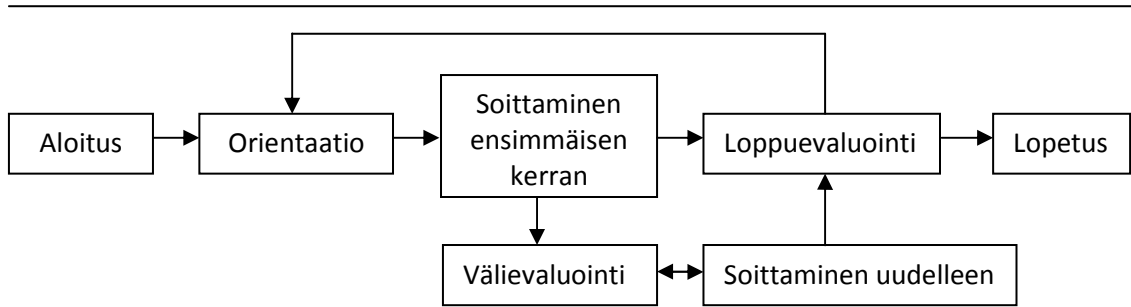
Suomessa annetaan opetusta pianonsoitossa muun muassa musiikkioppilaitoksissa ja kansalaisopistoissa. Soittotunteja voivat antaa myös yksityisopettajat. Opettajien koulutuspohja ja pätevyys sekä opintojen tavoitteet vaihtelevatkin suuresti opetusta antavien tahojen välillä. Omat kokemukseni eri soitonopettajista, instrumenteista ja oppilaitoksista antavat kuitenkin perusteita olettaa, että soittotuntien kulku on tavallisesti samanlainen riippumatta siitä, mikä taho opetuksen järjestää. Myöskään opettajan koulutuksella ei havaintojeni mukaan ole merkitystä soittotuntien vuorovaikutukseen. Opettajan persoonallisuus ja asennoituminen työhönsä ja oppilaisiinsa sitä vastoin vaikuttavat mielestäni joko selkeän negatiivisesti tai positiivisesti soittotuntien vuorovaikutukseen ja opiskelun mielekkyyteen.

Tämän luvun tehtävänä on esitellä pianotunnin kulkua sekä tutkimusaiheeni valintaan vaikuttavia tekijöitä. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen pianotunnin kokonaisrakennetta, jonka varaan opettajan ja oppilaan toiminta ja vuorovaikutus perustuvat. Toisessa alaluvussa näkökulmana on puolestaan pianotunnin tavoitteiden suhde soitonopetuksen todellisuuteen.

2.1 Pianotunnin kokonaisrakenne

Institutionaalisille tilanteille on ominaista, että ne muodostuvat tehtäviensä perusteella jonkin tietyn kokonaisrakenteen ympärille. Pääasiassa tilanteen ammattilainen ohjaa muita osallistujia siirtymään kokonaisrakenteen toimintakokonaisuudesta toiseen. Vuorovaikutus mukautuu kokonaisrakenteeseen, koska osallistujat orientoituvat toimimaan sen mukaan. (Drew & Heritage 1992: 43–45.) Pianotunti jäsentyy luonnollisesti soittamisen ympärille. Soittaminen ei kuitenkaan tapahdu tunnilla spontaanisti, vaan havaitsin aineistosta, että siihen edetään tiettyjen vaiheiden kautta. Olen nimennyt pianotunnin vaiheet seuraavasti: aloitus, orientaatio, soittaminen ensimmäisen kerran, soittaminen uudelleen, välievaluointi, loppuevaluointi ja lopetus. Pianotunti alkaa aina aloituksella

ja loppuu lopetukseen – muut vaiheet seuraavat toisiaan tietyssä järjestyksessä (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Pianotunnin vaiheet ja niiden järjestyminen suhteessa toisiinsa

Tunnin aloitukseen kuuluvat tietenkin tervehdykset, mutta usein opettaja ja oppilas myös jutustelevat niitä näitä tai vaikkapa sopivat tulevista pianotunneista ja esiintymisistä. Aloituksesta siirrytään luontevasti seuraavaan vaiheeseen, orientaatioon, valitsemalla ensimmäisenä soitettava kappale. Aloitus voi kestää useita minuutteja tai vastaavasti orientaatioon voidaan siirtyä hyvin pian tervehdysten jälkeen. Orientaatio on vaihe, joka edeltää tietyn kappaleen soittamista ensimmäisen kerran kyseisen soittotunnin aikana. Orientaation aikana opettaja usein tiedustelee kotiharjoittelun sujumisesta ja antaa ohjeita. Myös oppilaalla on mahdollisuus kysyä tarkennuksia ja neuvoja. Orientaatio loppuu, kun oppilas aloittaa soiton. Puhe ei välttämättä taukoa kokonaan soiton ajaksi.

Kappaleen loppuessa tai soiton katketessa hankaluuksiin siirrytään evaluointiin. Joskus on hieman vaikeaa rajata, milloin vuorovaikutus tapahtuu soittamisen aikana ja milloin sen voi laskea välievaluoinniksi. Mikäli evaluoinnin jälkeen sama kappale soitetaan uudelleen, on kyseessä välievaluointi. Välievaluointi ja soittaminen uudelleen seuraavat toisiaan niin monta kertaa, kuin opettaja katsoo tarpeelliseksi. Jos taas evaluoinnin päätteeksi siirrytään orientaatioon tai tunnin lopetukseen, kyseessä on loppuevaluointi. Väli- ja loppuevaluointi muodostuvat suorituksen arvioinnista. Opettaja antaa soiton perusteella oppilaalle myös ohjeita, joita noudattamalla suoritusta voi parantaa. Väli- ja lop-

puevaluointi eroavatkin toisistaan lähinnä tehtävänsä perusteella. Välievaluointi edeltää uutta soittokertaa, joten oppilaan on yritettävä parantaa suoritustaan heti opettajan palautteen ja ohjeet saatuaan. Loppuevaluoinnissa ohjeet puolestaan annetaan lähinnä koti-harjoittelua varten. Evaluointivaiheet ovat oppimisen kannalta ensisijaisen tärkeitä, sillä niiden aikana kommunikoidaan suurin osa soiton kehittämiseen liittyvistä asioista.

Loppuevaluoinnista voidaan siirtyä uuteen orientaatioon tai tunnin lopetukseen. Käytävissä oleva aika vaikuttaa väistämättä siihen, kuinka monta kertaa yhtä kappaletta ehditään soittaa tai kuinka monta kappaletta tunnilla voidaan käydä läpi. Kummallakin aineiston pianotunnilla käsitellään kolme kappaletta, ja toisella niistä harjoitellaan lisäksi kahta sävelasteikkoa. Ensimmäisestä soittokerrasta edetään ainoastaan kaksi kertaa suoraan loppuevaluointiin. Useimmiten samaa kappaletta soitetaan ainakin kahdesti, mutta kappaleesta voidaan soittaa hankalampia osia hyvinkin monta kertaa. Parhaimmillaan samaa kappaletta soitetaan aineistossa yhdeksän kertaa. Tunnin lopetukseen kuuluvat ainakin lopputervehdykset, mutta usein myös tässä vaiheessa opettaja ja oppilas jutustelevat keskenään. Puheenaiheiden skaala on laaja, ja se vaihtelee arkisista asioista pianonsoittoon. On hyvin yleistä, että soittotunnin aikanakin osallistujat keskustelevat asioista, joilla ei ole näennäisesti mitään tekemistä pianonsoiton kanssa. Pianotunnin kokonaisrakenne on tarvittaessa joustava, joten eri vaiheet voivat tietyissä olosuhteissa myös lommittua edellä esitellystä kaavasta poikkeavalla tavalla.

Pianotunti muodostuu näin aloituksen ja lopetuksen välillä toistuvan kolmivaiheisen syklin varaan. Sen osia ovat orientaatio, soittaminen ja evaluointi. Sykli muistuttaa Mehanin (1979: 52–54) esittelemää opetussykliä, jossa opettaja kysyy kysymyksen, oppilas vastaa siihen ja opettaja arvioi oppilaan vastausta. Välievaluoinnissa tosin orientaatio uudelleen soittamiseen ja evaluointi edeltävästä suorituksesta yhdistyvät. Vaikka orientaatio, soittaminen ja evaluointi ovat yleensä laajahkoja, monipolvisia kokonaisuuksia ja usein kestoaltaankin pitkiä, ovat niiden tehtävät kuitenkin tavoitteiltaan samanlaisia kuin opetussyklissä. Pianotunnin kolmivaiheisen syklin osat muodostuvat opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, joka puolestaan järjestyy peräkkäisiin ja sisäkkäisiin puhe- ja toimintajaksoihin.

2.2 Vuorovaikutusta pianotunnilla

Soitonopiskelu Alajärven musiikkiopistossa perustuu taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen tavoitteiksi musiikin oppisisältöjen hallinnan lisäksi myös oppilaan henkisen kasvun, persoonallisuuden, luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Oppimiseen suhtaudutaan aktiivisena ja tavoitteellisena prosessina, jossa oppilaan omalla työpanoksella on suuri merkitys. Niissä mainitaan myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tärkeys. Opettajan tehtävänä on luoda myönteinen oppimisympäristö, joka tukee oppilaan työskentelyä. Avainsanoja ovat itsetuntemus, itsenäisyys ja itsearviointi. Niihin opettajan tulee pitkällä tähtäimellä oppilastaan ohjata. (Opetushallitus 2002.)

Anttila (2004) kuitenkin kritisoi opetussuunnitelman toteuttamista musiikkioppilaitoksissa. Hänen mukaansa soitonopettajien koulutus painottuu instrumentin tekniseen hallintaan ja musiikkitietoon, eikä se sellaisena tarjoa riittävän syvällistä pedagogista tietämystä, jotta opettajat voisivat työssään toteuttaa opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita. Soitonopiskelua leimaa opettajien taholta myös suoritus- ja kilpailukeskeisyys, joka on ristiriidassa opetussuunnitelmaan kirjatun oppimiskäsityksen kanssa. Opettajien asenteita ja työtapoja tulisikin pyrkiä korjaamaan täydennyskoulutuksella, jossa opettajille tarjottaisiin tietoa pedagogiikasta ja heitä kannustettaisiin kehittämään uusia, oppilaslähtöisiä opetusmetodeja.

Myös Coatsin (2006: 73–77) mukaan soitonopettajan ammatissa vuorovaikutustaidot ovat keskeisessä asemassa, ja siinä toimivien olisikin tärkeää olla tietoisia tavoistaan puhutella oppilaita. Opettajan puheen ytimen muodostavat opetuspuhe, ohjeet ja käskyt sekä arviointi. Niiden avulla opettaja varsinaisesti opettaa halutun tiedon tai taidon oppilaille. Vastapainoksi tarvitaan kuitenkin sellaista vuorovaikutusta, jossa oppilaan kokemukset, mielipiteet ja tunteet hyväksytään osaksi opetustilannetta ja oppimisprosessia. Sen kautta opettaja voi kasvattaa oppilastuntemustaan, joka auttaa häntä yksilöllistämään opetustaan. Myönteisen vuorovaikutusilmapiirin myötä oppilaan motivaatio ja viihtyvyys paranevat. Coats painottaa, että ainoastaan tilanteissa, joissa oppilas käyttäytyy epäsovivasti, opettaja voi tuoda esiin oman asemansa auktoriteettina. Oppilaan ne-

gatiivinen tai opettajasta riippuvainen käytös, soittoläksyjen laiminlyönti, toistuvat virheet opettajan ohjeista huolimatta ja huono nuotinlukutaito voivat olla merkkejä siitä, että soittotunnin vuorovaikutuksessa on jotain vialla.

Rostvall ja West (2003: 21–22) havaitsivat tutkimuksessaan Ruotsin musiikkikoulujen soitonopetuksesta, että opettajat puhuvat oppilaita enemmän. Opettajien puhe muodostuu lähinnä lyhyistä puheenvuoroista ja koskee enimmäkseen soittamista. Tutkijoiden mukaan opettajien puheenvuorot ovat pääasiassa instruktiivisia ja oppilaiden mukailevia tai tiedustelevia. Opettajien puheessa seuraavaksi suurimman luokan muodostavat tiedustelevat puheenvuorot, jotka ovat kuitenkin jo hyvin pieni joukko verrattuna instruktiivisiin puheenvuoroihin. Oppilaiden puheenvuorot ovat enimmäkseen lyhyitä, yksinäisiä tai äännähdyksenomaisia reagoiteja opettajien puheeseen.

Kysyminen on kuitenkin yksi tärkeimmistä soitonopettajan tavoista vaikuttaa vuorovaikutuksen ja sitä kautta opetuksen mielekkyyteen. Kysymyksiin vastaaminen opettaa oppilaalle itsenäistä ajattelua ja mielipiteiden muodostamista. Soitonopettajan kysymyksillä on kontekstin ja sisällön mukaan eri tehtäviä. Toiset kysyvät oppilaalta tietoa, joka hänellä jo tulisi olla, ja ovat luonteeltaan tarkistavia. Avoimilla hakukysymyksillä puolestaan pyritään vahvistamaan oppilaan ajattelua ja päättelyä. Tällaiset kysymykset opettavat ymmärtämään musiikkia, ja sitä kautta myös tuottamaan sitä paremmin. Kysymyksillään opettaja voi osoittaa oppilaalle olevansa aidosti kiinnostunut tämän kokemuksista ja tuntemuksista, ja oppilaalle syntyy parhaimmillaan vaikutelma, että opettaja välittää oppilaasta enemmän kuin tämän edistymisestä soitossa. Oppilaan kysymyksiä voidaan puolestaan pitää osoituksina oppilaassa heränneestä kiinnostuksesta ja uteliaisuudesta musiikkia kohtaan. (Coats 2006: 73, 83–86.)

Tuovilan (2003: 243–245) musiikkiopistokokemuksia kartoittavassa tutkimuksessa vain hieman yli puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista ja nuorista koki soitonopiskelun mielekkääksi. Tutkimus paljastaa, että yksi tärkeä taustavaikuttaja myönteisiin kokemuksiin on oppilaan mahdollisuus vaikuttaa opetukseen. Kielteisyyden taustalla on puolestaan kokemuksia, joissa oppilas kokee soittotunnit merkityksettömiksi, irrallisiksi muusta elämästään ja itsensä riittämättömiksi.

Rostvallin ja Westin (2003: 22–23) mukaan tilanteen sosiaalinen epäsymmetrisyys soitto-tunnilla on ilmeinen. Opettaja päättää, miten soitto-tunnilla edetään ja mikä on tärkeää. On paljon opettajasta kiinni, jaksako oppilas jatkaa soittoharrastusta, sillä monelle oppilaalle soitonopettaja on ainoa todellinen asiantuntija soittamiseen liittyen. Pahimmillaan huono vuorovaikutus on syynä ymmärrysongelmiin, jotka voivat johtaa jopa soittamisen lopettamiseen. Vuorovaikutuksen epäsymmetrisyyden takia opettaja on avainasemassa vuorovaikutusilmaston tarkkailussa. Oppilas ei useinkaan puolusta itseään epäoikeudenmukaisessa tilanteessa, vaan pyrkii jotenkin muuten luovimaan tilanteessa eteenpäin. Opettajan olisi kuitenkin tärkeää pysyä selvillä oppilaansa huolenaiheista, sillä ilman tätä tietoa on hyvin vaikeaa tai mahdotonta ratkaista soittamiseen liittyviä ongelmia.

3 VUOROVAIKUTUKSEN TUTKIMINEN

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii vuorovaikutuksen tutkimiseen keskittyvä keskustelunanalyysi. Keskustelunanalyttinen tutkimus sai alkunsa sosiologisen tutkimuksen piirissä Yhdysvalloissa 1950- ja 1960-lukujen taitteessa tiettyjen sosiaaliantropologisten ja etnometodologisten piirteiden yhteensulautumana. Ensin mainitusta uusi tutkimussuuntaus omaksui periaatteen tutkia luonnollista – aidoissa tilanteissa tapahtuvaa – toimintaa. (Psathas 1995: 3–6.) Käsitys siitä, että rationaalinen järjestyneisyys ohjaa ihmisten toimintaa ja kielellistä ilmaisua arkielämän tilanteissa (Garfinkel 1984: 11), tuli puolestaan etnometodologiasta. Arkipuheen tutkimista pidettiin aluksi ensisijaisena, mutta myöhemmin tieteenala jakautui kahtia sen mukaan, onko tutkimuksen kohteena arkinen vai institutionaalinen vuorovaikutus. (Heritage 2005: 104–105.)

Keskustelunanalyysistä on julkaistu paljon kirjallisuutta, jonka avulla voi tutustua tarkemmin siinä käytettäviin peruseriaatteisiin ja tapoihin jäsentää vuorovaikutusta. Aiheesta löytyy niin lyhyitä ja tiiviitä esittelyjä (esim. Drew 2005), perusteellisia artikkelikokoelmia (esim. Tainio 1997a) kuin oppikirjamaisia teoksiakin (esim. Have 2007). Tässä luvussa esittelen ensin keskustelunanalyysin pääajatuksia, minkä jälkeen selvitan tarkemmin kysymyksen ja vastauksen ominaisuuksia. Lopuksi tarkennan näkökulman institutionaaliseen vuorovaikutukseen.

3.1 Keskustelunanalyysin pääperiaatteet

1960-luvun alussa sosiaalisen vuorovaikutuksen ei yleisesti tutkijoiden parissa uskottu olevan yksityiskohtiaan myöten jäsentynyttä, vaan pikemminkin monien sattumien värittämää ja siten hankalaa tutkia (Heritage 1996: 230). Harvey Sacksin perustava oivalus oli, että ihmiset ymmärtävät toisiaan nimenomaan vuorovaikutuksen järjestyneisyyden ja jäsentyneisyyden ansiosta. Ilmauksilla ei siten ole varsinaista merkitystä sellaisinaan, vaan ne saavat merkityksen ainoastaan vastaanottajan tulkinnan kautta. Tulkinta puolestaan syntyy ilmauksen ja kontekstin vuorovaikutuksessa. (Hakulinen 1997a: 13–14.) Kontekstilla voidaan tarkoittaa vuorovaikutuksen taustalla vaikuttavia tekijöitä,

kuten sosiaalinen identiteetti, keskustelun päämäärät ja olosuhteet, mutta keskustelunanalyysissä tällaiset tekijät sivuutetaan, jolleivät ne käy empiirisesti ilmi itse puheesta. Ilmausta välittömästi edeltävien puheenvuorojen muodostama konteksti sen sijaan on vuorovaikutuksen järjestyneisyyden ydin. Keskustellessaan ihmiset automaattisesti tiedostavat ja ottavat huomioon tämän kontekstin sekä pyrkivät valitsemaan ilmauksensa siihen sopiviksi. Ilmauksillaan he samalla muokkaavat ja uudistavat sitä. (Heritage 1996: 233, 236–238.)

Keskustelunanalyysin tarkoituksena ei missään nimessä ole tulkita kulloisenkin puhujan tarkoituksia tai tavoitteita eikä yksittäisten ilmausten merkityksiä. Tavoitteena on pikemminkin selvittää, minkälaisiin vuorovaikutuksen periaatteisiin ja normeihin ihmisten sosiaalinen toiminta ja keskinäinen ymmärrys perustuu. (Hakulinen 1997a: 17.) Vuorovaikutus ei kuitenkaan ole samalla tavalla normatiivista kuin esimerkiksi kielioppi, jossa oikealle ja väärälle vaihtoehdolle on selkeät rajat. Keskustelun normatiivisuus ohjaa päättelyä ja kielellistä toimintaa, mutta myös poikkeuksilla odotuksenmukaisesta vuorovaikutuksesta voi olla keskustelun kannalta jokin olennainen tarkoitus. Poikkeusten vertailu tavallisiin tapauksiin antaa lisäksi paljon tietoa vuorovaikutuksen perusmekanismeista. Ennalta ei voida myöskään pitää merkityksettömänä pienintäkään keskustelun yksityiskohtaa. (Heritage 1996: 237–239.)

Puhetta jäsennetään keskustelunanalyysissä ennen kaikkea kolmen vakiintuneimman pääpiirteen avulla: miten puheenvuorot vaihtuvat, miten vuorot linkittyvät pidemmiksi jaksoiksi ja miten puheen ymmärrysongelmia ja virheitä korjataan. Nimiltään nämä puheessa saman aikaisesti läsnäolevat jäsennykset ovat vuorottelujäsenitys, sekvenssijäsenitys ja korjausjäsenitys. (Hakulinen 1997a: 16.)

Vuorottelujäsenityksen tehtävänä on kuvata puheenvuorojen rakennetta sekä tapaa, jolla vuorot vaihtuvat. Vuorottelujärjestelmän jaksoja kutsutaan lausumiksi, ja ne toteutuvat puheenvuoroissa eripituisina rakenneyksikköinä, joita voi yhdessä puheenvuorossa olla yksi tai useampi. Rakenneyksikkö loppuu siirtymän mahdollistavaan kohtaan, jossa puhujanvaihdos on mahdollinen, mutta esimerkiksi tauko ei aina osoita rakenneyksikön rajaa. (Hakulinen 1997b: 34, 36–37, 42.)

Vuorottelujäsennys perustuu havaintoihin arkikeskustelun vuorottelun periaatteista. Tällaisia periaatteita ovat esimerkiksi se, että yleensä vain yksi puhuja on äänessä kerrallaan ja että pääasiassa vuorot kuitenkin vaihtuvat ja usein vieläpä melko sujuvasti. Vuorojen vaihtumista ohjaavat säännöt, joiden mukaan ensimmäisessä siirtymän mahdollistavassa kohdassa äänessäolija joko valitsee seuraavan puhujan tai joku toinen valitsee itse itsensä. Mikäli näin ei käy, puhuja ei vaihdu. Tällainen puhujanvalinta toistuu periaatteessa jokaisen rakenneyksikön rajalla. (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 700–701, 704.)

Korjausjäsennys käsittää kaikki ne tavat, joilla keskusteluissa selvitetään puhumiseen sekä puheen kuulemiseen ja ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Korjaukset koostuvat korjausaloitteesta ja varsinaisesta korjauksesta. Korjaukseen voi tehdä aloitteen sekä ongelmallisen lausuman esittäjä että keskustelun toinen osallistuja. Samoin myös varsinaisen korjauksen voi esittää kumpi tahansa. Puhuja itse voi tehdä korjausaloitteen ja siihen liittyvän korjauksen jo saman puheenvuoron aikana, jossa ongelman lähde eli ongelmallinen lausuma esiintyy. Lausuma voidaan korjata jo ennen sen loppuun saattamista. Puhuja voi tehdä korjausaloitteen ja korjauksen myös toisen osallistujan puheenvuoron jälkeen niin sanotussa kolmannen position vuorossa, mikäli näyttää siltä, ettei toinen osallistuja ole ymmärtänyt hänen sanomaansa oikein. Toisen osallistujan korjausaloite on harvinaisempi. Se esiintyy usein heti ongelmallisen vuoron jälkeen, ja siinä on mahdollista tarjota ongelmallisen vuoron esittäjälle tilaisuus korjata itseään tai suoraan korjata, mitä tämä sanoi. (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977: 361–367.)

Tämän tutkimuksen kannalta tärkein keskustelun jäsentämistapa on sekvenssijäsennys. Kysymys aloittaa aina jakson, sekvenssin, sillä se selvästi odottaa joko vastausta tai ylipäätään jonkinlaista reaktiota kysymyksen vastaanottajalta (Schegloff & Sacks 1973: 296). Seuraavassa alaluvussa esittelen yksityiskohtaisemmin sekvenssijäsennyksen ideoita ja piirteitä. Sekvenssijäsennykseen liittyy olennaisesti myös preferenssijäsennys (Tainio 1997b: 93), jota käsitellenkin sekvenssijäsennyksen jälkeen.

3.1.1 Sekvenssijäsennys

Sacks äänitti ja analysoi 1960-luvulla puhelinkeskusteluja ja havaitsi niissä toistuvia vuorovaikutuksellisia rakenteita. Eräs keskusteluanalyttisen tutkimuksen ensimmäisistä tärkeistä löydöksistä olikin havainto puheenvuorojen kytkeytymisestä toisiinsa jaksoiksi eli sekvensseiksi. Puheen sekventiaalisuuden ydin on, että jokainen vuoro arvioi edeltävää ja muokkaa tulevaa puheenvuoroa. (Psathas 1995: 13.) Keskustelu on näin ollen sarja puheenvuoroja, jotka jollain tavoin liittyvät toisiinsa ja ovat siten ymmärrettävissä toisistaan eli kontekstistaan käsin. Mikäli vuorot ovat vierekkäisiä, oletetaan niillä olevan jokin suhde toisiinsa. (Heritage 1996: 257–258.)

Sacks löysi aineistostaan myös vuoroja, jotka näyttivät asettavan erityisen tarkat säännöt seuraaville vuoroille. Sacks alkoi nimittää tällä tavoin toimivia vuoropareja vieruspareiksi. (Heritage 1996: 240.) Yksinkertaisimman vierusparin muodostavat kaksi vuoroa, nimittäin etujäsen ja jälkijäsen, jotka ovat keskustelussa vierekkäisiä ja eri puhujien esittämiä sekä muodoltaan tietyn tyyppisiä (Schegloff & Sacks 1973: 295–296). Schegloff (2007: 22) nimittää tällaista vierusparia minimipariksi. Minimipareja voivat olla esimerkiksi kysymys ja vastaus, tervehdys ja vastatervehdys sekä kutsu ja sen hyväksyminen tai hylkääminen. Kontekstiin sopivan jälkijäsenen odotetaan seuraavan välittömästi etujäsentä ja olevan muodoltaan tietynlainen. Näin ollen puhuja, joka esittää vierusparin etujäsenen, kontrolloi vuoron vaihtumista ja puheenaiheita keskustelussa. Mikäli jälkijäsen on odotustenvastainen, se viivästyy tai jää kokonaan puuttumaan, jälkijäsenen esittäjän odotetaan selittävän, miksi tämä tapahtui. Selontekovelvollisuus on seurausta keskustelun normatiivisesta luonteesta. (Heritage 1996: 240–242.)

Sekvenssin loppuessa, alkaa yleensä uusi sekvenssi. Sillä voidaan jatkaa puheenaihetta tai toimintaa tai vastaavasti aloittaa uutta. Sekvenssit tukevat siten yhteisymmärrystä ja keskustelun koherenssia ja toisaalta vievät keskustelua eteenpäin. Vuorovaikutuksesta voidaan erottaa sekvenssejä, jotka koostuvat pelkästään minimiparista tai vastaavasti suuremmasta sekvenssistä. Minimipareja esiintyy etenkin keskusteluiden alussa ja loppussa, ja ne liittyvät usein kanssakäymisen vakiintuneisiin käytänteisiin. Vierusparit voivat kuitenkin tarvittaessa laajentua eri suuntiin, jolloin niiden sekventiaalinen raken-

ne on minimiparia monimutkaisempi. Tällaisia varsinaisen vierusparin eli perusparin laajennuksia ovat etulaajentuma, välilaajentuma ja jälkilaajentuma. (Schegloff 2007: 22, 26–27, 195.)

Etulaajentuma edeltää nimensä mukaisesti perusparia, joka voi olla esimerkiksi kutsu, tarjous tai pyyntö. Etulaajentuma on itsessäänkin vieruspari, joten sitä voidaan nimittää myös esisekvenssiksi. Varsinaiseen vieruspariin verrattuna esisekvenssin tehtävä on kuitenkin erilainen. Esisekvenssi luo odotuksen perusparista, joka on vasta tulossa keskustelussa. Sen etujäsenellä on kaksi tehtävää: saada toinen keskustelija tuottamaan esisekvenssin jälkijäsen ja pohjustaa perusparin etujäsenen esittämistä. On hyvä muistaa, että esisekvenssi ei kuitenkaan aina johda peruspariin, sillä esisekvenssin jälkijäsen tekee perusparin esittämisen toisinaan tyhjäksi. Vaikka perusparia ei keskustelussa lopulta tuotaisikaan julki, ei tämä muuta esisekvenssin statusta. (Sacks 1995: 685–690.)

Välilaajentuma sijoittuu perusparin väliin. Sekin on vieruspari, joten sitä voidaan kutsua myös välisekvenssiksi. Sen tehtävänä ei ole ohjata keskustelua toiseen suuntaan, vaan selvittää jonkin etujäsenen esittämän asian tilaa, jotta jälkijäsenen tuottaminen olisi mahdollista. Välisekvenssi suuntautuu näin ollen yksinomaan alkuperäisen vierusparin täydentämiseen. (Schegloff 1972: 78–79, 106–110.) Schegloffin (2007: 99–100, 106) mukaan välisekvenssejä on kahdenlaisia: perusparin etujäsenen kohdistuvia sekä perusparin jälkijäsenen suuntautuvia. Perusparin etujäsenen kohdistuva välisekvenssi on korjaus, joka käsittelee etujäsenen kuulemiseen tai ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Vasta tällaisten ongelmien ratkettua on mahdollista tuottaa odotustenmukainen perusparin jälkijäsen. Perusparin jälkijäsenen suuntautuvat välisekvenssit pyrkivät niiden olosuhteiden selvittämiseen, joiden perusteella peruspari voidaan täydentää. Toisin kuin etujäsenen kohdistuvat välisekvenssit ne suuntautuvat sellaisen tietyytyppisen perusparin jälkijäsenen tuottamiseen, jota perusparin etujäsen antaa odottaa.

Jälkilaajentuman paikka on perusparin jälkeen. Se voi olla yhden sanan tai vaikkapa vain äännähdyksen muodostama rakenneyksikkö tai myös pidempi kokonaisuus. Jälkilaajentuman pituutta tärkeämpää on, että se kommentoi jollain tavalla perusparin jälkijäsentä. Tällaiset vuorot voidaan tehtävänsä perusteella jakaa karkeasti kahteen ryhmään:

minimaaliset ja ei-minimaaliset. Minimaalinen jälkilaajentuma tähtää sekvenssin lopettamiseen ilman uutta vierusparia yhdellä rakenneyksiköllä. Ei-minimaalinen jälkilaajentuma puolestaan rakentuu vieruspariksi eli jälkisekvenssiksi, joka vaatii etujäsenen ja jälkijäsenen. (Schegloff 2007: 148–149.)

3.1.2 Preferenssijäsennys

Vierusparin etujäsen asettaa jälkijäsenelle melko vahvoja odotuksia siitä, minkälainen sen kuuluisi olla. Kun odotukset eivät täyty, vuorovaikutuksessa ilmenee helposti katkoksia tai muita ongelmia, joita keskustelijat pyrkivät yleensä korjaamaan tai lieventämään tietynlaisin toimenpitein. Preferenssijäsennyksessä onkin kyse niistä rakenteista, joilla toivotunlaisia ja ei-toivotunlaisia jälkijäseniä tuotetaan. Esimerkiksi kutsuun on toivottua eli preferoitua vastata myöntävästi, kun taas kieltäytyminen on ei-toivotunlainen eli preferoimaton vaihtoehto. (Tainio 1997b: 94.)

Schegloff (2007: 58–60) esittää, että preferenssi ei kuitenkaan koske pelkästään tiettyjä vieruspareiksi muodostuvia toimintatyyppisiä, joille on olemassa preferoitu ja preferoimaton jälkijäsen, joista valita, vaan periaatteessa ne voidaan tuottaa mille tahansa vierusparille. Näin ollen pelkän vierusparin tunnistamisen esimerkiksi kutsuksi, pyynnöksi tai kannanotoksi sijaan on myös tärkeää tarkastella, millä tavoin jälkijäsen on tuotettu ja minkälaista linjautumista suhteessa etujäsenen siinä on nähtävissä. Toisin sanoen preferenssiä voivat ilmaista myös täysin sisällöstä ja vierusparin tyypistä riippumattomat piirteet.

Preferoitu vuoro on Tainion (1997b: 94–96) mukaan niin sanotusti tunnusmerkitön, sillä se tuotetaan pienimmällä mahdollisella vaivalla ja puhemäärällä, ja tavallisesti sen sekventiaalinen rakenne onkin hyvin yksinkertainen. Oleellinen piirre on, että se esitetään joko välittömästi etujäsenen jälkeen tai jopa sen kanssa hieman päällekkäin. Jälkijäsen on oltava tunnistettavasti preferoitu, jottei sitä pidetä preferoimattomana. Preferoimaton jälkijäsen puolestaan on rakenteeltaan huomattavasti monimutkaisempi. Usein se viivästyy, sen rakenne saattaa olla hyvinkin monipolvinen ja siihen liittyy yleensä selit-

telyä. On ylipäättään preferoitua tuottaa jonkinlainen vierusparin jälkijäsenen, joten myös sen puuttumista pidetään preferoimattomana.

Preferoimattomuus uhkaa pahimmillaan sekä vierusparin etu- että jälkijäsenen esittäjän kasvoja. Tavallisesti keskustelijat kuitenkin pääsevät yhteistyössä hankalan vuoron yli. Ei ole mitenkään tavatonta, että ensimmäinen puhuja ymmärtää jo etujäsentä esittäessään, että odotettavissa on preferoimaton jälkijäsen. Esimerkiksi jälkijäsenen viivästyminen antaa ensimmäiselle puhujalle mahdollisuuden jatkaa puheenvuoroaan ensimmäisen siirtymän mahdollistavan kohdan yli ja muokata vuoroaan. Näin ollen preferenssiin liittyviä seikkoja voi ilmetä myös etujäsenessä. Etujäsenen muotoilu on yleensäkin ratkaisevassa osassa preferenssiä määriteltäessä. Esimerkiksi kysymykset voivat suuntautua kielteisesti tai myönteisesti kysymyslauseen kieliopillisten ainesten mukaan, jolloin ne kohdistavat erilaiset odotukset jälkijäseneseen. (Schegloff 2007: 78–79, 81–83.)

3.2 Kysymys-vastaus–vieruspari

Kysymyksen tunnistaa paitsi kysyvän funktiona myös kieliopillisen muotonsa perusteella. Kysymys-vastaus–vierusparin etujäseniksi tulkitaan keskustelussa myös sellaisia vuoroja, jotka eivät ole muodoltaan interrogatiiveja, vaan jokin niiden sijoittumisessa tai muodossa aiheuttaa kysyvän funktion. Vuoro voidaan puolestaan määritellä vastaukseksi ainoastaan tehtävänsä ja sekventiaalisen asemansa perusteella. Vastauksella ei toisin kuin kysymyksellä ole tiettyä kieliopillista muotoa tai tunnusmerkkiä. (Sacks 1995: 49.) Tässä luvussa esittelen ensin kysymysten kieliopillista rakennetta. Tämän jälkeen näkökulma palautuu keskustelunanalyysiin ja kysymys-vastaus–vierusparin tehtäviin vuorovaikutuksessa.

3.2.1 Kysymysten kieliopillinen rakenne

Kysyvien lauseiden perustyyppit ovat vaihtoehtokysymys eli polaarinen kysymyslause, hakukysymys ja partikkelikysymys. Vaihtoehtokysymyksiä on kahta tyyppiä, yksinkertainen ja disjunkttiivinen. Hakukysymyksiin ja vaihtoehtokysymyksiin ei voida vastata

samalla tavalla, joten niillä on erilaiset minimivastaukset. Minimivastaus on kielellisesti muodoltaan pienin mahdollinen ymmärrettävä vastaus kysymykseen. Hakukysymys on toiselta nimeltään avoin kysymys. Vaihtoehtokysymystä voidaan puolestaan nimittää suljetuksi kysymykseksi, koska siihen voidaan vastata yksinkertaisesti myöntämällä tai kieltämällä kysymyksen esittämän asian paikkansapitävyys. Hakukysymykseen ei ole mahdollista vastata *kyllä* tai *ei*. (VISK § 1199, 1679–1680.) Tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä ovat vaihtoehtokysymys ja hakukysymys, joten esittelen niitä seuraavaksi yksityiskohtaisemmin.

Vaihtoehtokysymyksen tunnistaa liitepartikkelista *-kO*, joka yleensä liittyy lauseen ensimmäiseen jäseneseen. Yksinkertaisen vaihtoehtokysymyksen tarkoitus on selvittää lauseen paikkansapitävyys. Disjunkttiivisen vaihtoehtokysymyksen funktio on sama, mutta tämäntyyppinen kysymyslause sisältää yhtä useamman vaihtoehdon, ja niitä yhdistää konjunktio *vai*. Yksinkertainen vaihtoehtokysymys on tyypillisimmillään verbikysymys. Se alkaa finiittiverbillä, jossa on liitepartikkeli *-kO*. Puheessa liite voi olla myös *-k* tai *-ks* ja yksikön toisessa persoonassa se voi jopa hävitä kokonaan. Liittomuodoissa liitepartikkeli lisätään *olla*-apuverbiin ja kielteisessä lauseessa kieltoverbiin. Yksinkertainen vaihtoehtokysymys voi olla myös lausekekysymys, jossa liite lisätään nominaaliseen tai adverbiaalilausekkeeseen tai joskus partikkeliin. Funktioltaan lausekekysymys on verbikysymystä tarkistavampi. Myös minimivastauksilla on eroa. Siinä missä kumpaankin voi vastata myöntävästi toistamalla kysymyksen aloittaneen finiittiverbin ilman liitettä tai sanoilla *kyllä* ja *joo*, lausekekysymykseen voi vastata myös sanalla *niin*. Kielteiset vastaukset tuotetaan kumpaankin kysymykseen kieltosanalla. (VISK § 1679, 1689.)

Nimensä mukaisesti vaihtoehtokysymyksiin voi vastata joko kieltävästi tai myöntävästi. Toisinaan vaihtoehtokysymys kuitenkin antaa vaikutelman, jonka mukaan toinen vastauksista on toivotumpi. Tällaiseen viittaavia aineksia kutsutaan myöntö- ja kieltöhakuisiksi polaarisuusaineksiksi. Polaarisuutta ilmaisevat sanat ovat esimerkiksi pronomineja ja partikkeleita, ja usein jokaisella myönteisellä aineksella on vastaparinsa kielteisissä aineksissa (esimerkiksi *joku* ja *kukaan*). Niistä monet sisältävät merkitykseltään myön-

teisen liitepartikkelin *-kin* tai kielteisen liitepartikkelin *-kAAn*, jotka voivat liittyä myös muihin sanoihin. (VISK § 1635, 1644, 1694.)

Kysymyksen alkaessa sanalla *eikö* ja sisältäessä myönteisiä elementtejä kysymykseen odotetaan vastattavan myönteisesti, neutraalisti tai ei ollenkaan. Kielteisiä aineksia sisältävä *eikö*-kysymys puolestaan implikoi, että sen esittämä asia olisi myönteisenä odotuksenmukainen. Tällaiset kysymykset ovat usein tarkistuskysymyksiä. Väitelauseen kanssa esiintyvä *eikö*-liitekysymys tekee deklarativista kysyvän. Se voi esiintyä väitelauseen jälkeen yksinään tai esimerkiksi sanan *niin* kanssa. Rakenteella voidaan hakea vahvistusta, tarkistaa tai vedota yhteiseen tietoon, ja se voi myös osoittaa puhujanvaihdosta. (VISK § 1037, 1695–1697.)

Hakukysymyksillä haetaan vastausta kysymyssanan osoittamaan asianhaaraan. Hakukysymyksen tunnistaa kysymyssanasta eli interrogatiivipronominista (esimerkiksi *mikä*), interrogatiiviproadverbista (esimerkiksi *mistä*, *miten*) tai interrogatiivadjektiivista (esimerkiksi *millainen*). Kysymyssanat voivat toimia yksin tai liittyä nominiin, adverbiin tai adpositioon. Pääasiassa kysymyssana aloittaa hakukysymyksen, mutta joissain tapauksissa kysymyssana voi sijaita muuallakin kuin lauseen alussa. (VISK § 715, 1679, 1682–1683.)

Useimmille merkityksille on vastineensa kysymyssanoissa. Esimerkiksi kysyttäessä ihmisestä voidaan muun muassa käyttää kysymyssanaa *kuka*. Merkitykset, joilla ei ole vastinetta kysymyssanoissa, ilmaistaan kysymyssanan sisältävillä lausekkeilla. Syytä tiedusteltaessa kysymystä voidaan painottaa muita hakukysymyksiä voimakkaammin. Painotusta voidaan osoittaa esimerkiksi partikkeleilla *juuri* ja *just*. Lisäksi lause on usein kielteinen, jolloin jollekin tapahtumattomalle tai tekemättömälle oletetaan olevan peruste. Myönteisyydestä tai kielteisyydestä huolimatta syytä kysyttäessä syntyy vaikutelma, että asian tulisi olla toisin. Kaiken kaikkiaan kysymykset syystä antavat ymmärtää kysyttävällä asialla olevan vaihtoehtoja. (VISK § 1686, 1688.)

3.2.2 Kysymys ja vastaus keskustelussa

Kieliopillisen muodon lisäksi kysymyksillä on muitakin ominaisuuksia, joista käy ilmi puhujan orientoituminen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi kysymyksen sekventiaalisella sijainnilla vuorovaikutuksessa on merkitystä. Arkikeskustelussa kysymyksiä kertyy usein topiikkijaksojen eli tiettyyn puheenaiheeseen liittyvän keskustelun alkuun. Kysymyksillä ei ainoastaan aloiteta topiikkijaksoja, vaan myös pidetään yllä keskustelua puheenaiheesta. (Raevaara 1997: 86–90.) Myös keskustelun epäselvyyksien korjaaminen kysymyksillä on tavallista. Jatkokysymykset ovat puolestaan ominaisia keskustelun sisällä tarkistettaessa edeltävän vuoron tulleen ymmärretyksi oikein. (VISK § 1199–1200.) Vastaus taas on paitsi vastaus itse kysymykseen myös tulkinta kysymyksestä ja siitä, miten vastauksen esittäjä on ymmärtänyt kysymyksen tarkoituksen eli sen, mitä sillä tehdään. Kysymys-vastaus-vierusparit voivat muiden vierusparien tavoin myös laajentua etu-, väli- ja jälkilaajentamalla. (Raevaara 1997: 80–83.)

Myös puheenvuorojen vaihtumisen logiikasta ja keskustelun agendasta voi saada kysymysten avulla tietoa. Saksin (1995: 49, 52–56) tutkimukset osoittavat, että keskustelussa kysyjällä on ensisijainen oikeus puhua uudestaan vastauksen esittämisen jälkeen. Toki myös jälkijäsenen esittäjä voi ottaa vuoron haltuunsa esimerkiksi vuorostaan esittämällä kysymyksen. Kysymyksellä voidaan siten säädellä vuorojen vaihtumista. Kysyjällä on mahdollisuus myös vaikuttaa keskustelun agendaan johtamalla keskustelua kysymyksillään tiettyyn suuntaan ja rajaamalla odotuksenmukaisten jälkijäsenten joukkoa. Periaatteessa kysyjä kontrolloi keskustelua, vaikka toki vastaajan ei varsinkaan arkikeskustelussa ole välttämättä toimittava kysymyksen asettamien odotusten mukaan. Kysymykseen vastaamista ohjaavat lisäksi selontekovelvollisuuden ja preferenssin periaatteet (Raevaara 1997: 78–82).

Tutkimuksessani kysymysten tehtävistä ja niiden ilmentämistä osallistujien rooleista ja orientaatioista tilanteeseen kaikilla tässä alaluvussa mainitsemillani piirteillä on keskeinen merkitys. Mitään niistä ei voida pitää yksinään todisteena kysymysten tarkoituksesta, mutta yhdessä ne antavat tarpeeksi tietoa päätelmien tekoon. Juuri tällaisten pää-

telmien varassa keskustelijatkin ovat tulkitessaan toistensa puheenvuoroja ja reagoidesaan niihin.

3.3 Institutionaalinen vuorovaikutus

Keskustelunanalyttistä menetelmää käytettiin alunperin arkikeskustelujen tutkimiseen, ja institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimista välteltiin tarkoituksella. Pian huomattiin, että instituutioissa tapahtuva puhe perustuu samoihin vuorovaikutuksellisiin rakenteisiin kuin arkipuhekin, vaikka kyseessä ovatkin kaksi tavoitteiltaan erilaista vuorovaikutuksen muotoa. Institutionaalisisissa tilanteissa vuorovaikutus on yleensä erikoistunut tiettyihin vuorovaikutuksen käytäntöihin, joista on toisaalta käytössä arkipuheeseen verrattuna pienempi valikoima. Vain arkiseen vuorovaikutukseen vertailtaessa on mahdollista erottaa, mikä puheessa on institutionaalista. (Heritage 1996: 234–235.)

Heritage (2005: 104–105) kiteyttää, että institutionaalinen keskustelunanalyysi etsii lainalaisuuksia niistä käytänteistä, jotka ovat kullekin institutionaalille tilanteelle ominaisia. Yleisten keskustelua ohjaavien periaatteiden sijaan institutionaalinen keskustelunanalyysi keskittyykin tarkastelemaan niitä tapoja puhua, joilla instituutioissa pyritään kohti instituution agendan toteuttamista ja toteutumista. Eri instituutioilla on lisäksi kullakin omat tehtävänsä, jotka vieläpä muuttuvat aikansa mukana keskustelun yleisiä periaatteita nopeammin.

Drew'n ja Heritagen (1992: 3–4, 21–25) näkemyksen mukaan institutionaalisella puheella on kolme pääasiallista tunnuspiirrettä. Ensinnäkin instituutiolle olennaiset identiteetit ja tavoitteet ovat siinä läsnä. Toiseksi institutionaaliseen tilanteeseen sisältyy tiettyjä sääntöjä ja rajoituksia siitä, minkälainen osallistuminen vuorovaikutukseen on sallittua. Kolmanneksi institutionaalisisilla tilanteilla on usein vakiintuneita toimintatapoja, joiden osaksi kuuluvat myös tietynlaiset vuorovaikutuksen tavat. Puheen määrittelyä arkiseksi tai institutionaaliseksi vuorovaikutukseksi ei määrää ulkoinen konteksti, jossa keskustelu käydään. Toisin sanoen esimerkiksi kaikki instituutioissa käytävät kes-

kustelut eivät ole automaattisesti institutionaalisia, eivätkä myöskään kaikki instituutioiden ulkopuolella käydyt keskustelut ole välttämättä arkipuhetta.

Vuorovaikutuksesta itsestään on jollain lailla käytävä ilmi, että kyseessä on institutionaalinen keskustelu, jotta agendanmukainen toiminta onnistuisi. Instituutiot puhutaan esiin paikallisesti itse keskustelussa sekä sisällön että rakenteen tasolla. Siksi institutionaalista vuorovaikutusta on mahdollista myös tutkia ilman ennako-oletuksia osallistujien rooleista ja muista ulkoisista tekijöistä riippumatta, sillä kaikki tarpeellinen tieto on puheessa. (Heritage 1996: 278–290.)

Seuraavassa aluvussa tarkastelen institutionaalisen vuorovaikutuksen ilmentymistä keskustelun eri tasoilla. Sen jälkeen esittelen erilaisten institutionaalisten tilanteiden kysymyssekvenssien tehtäviä. Viimeisessä aluvussa tarkennan näkökulman opetustilanteen institutionaalisiin erityispiirteisiin.

3.3.1 Institutionaalisuuden piirteistä

Drew'n ja Heritagen (1992: 28–29) mukaan tilanteen institutionaalisuus vaikuttaa keskusteluun usealla eri tasolla ja läpäisee vuorovaikutuksen aina sen yksityiskohdista keskustelun isoihin rakenteisiin saakka. He esittävät, että institutionaalisuus voi näkyä ainakin keskustelun kokonaisrakenteessa ja sekventiaalisuudessa sekä puheenvuoroissa ja niiden vaihtumisessa. Näiden rakenteiden piirteet puolestaan antavat tietoa keskustelijoiden välisistä sosiaalisista suhteista ja siitä, kuinka osallistujat orientoituvat niihin ja tehtäviinsä tilanteessa.

Koska tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat kysymykset, on sekventiaalisuudella luonnollisesti keskeinen merkitys. Heritage (2005: 123) väittää, että institutionaalisen vuorovaikutuksen keskeisiä tehtäviä on mahdollista hallita ennen kaikkea sekvenssien avulla. Sekä institutionaaliseen tilanteeseen että sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä identiteettejä ja rooleja ilmennetään keskustelun sekvensseissä, joissa niitä on mahdollista puhua julki ja tehdä merkityksellisiksi. Lisäksi Drew ja Heritage (1992: 37–42) esittävätkin, että sekventiaalisuus on usein se keskustelun piirre, josta institutionaa-

lisuus käy perustavimmin ilmi. Institutionaalisissa tilanteissa, joissa keskustelijoina ovat instituution edustaja ja maallikko, hyvin tavallinen keino käydä keskustelua ja toteuttaa tilanteen agenda ovat nimenomaan kysymys-vastaus-vierusparit. Esimerkiksi opettajan rooliin kuuluvat selkeästi sekä keskustelun puheenaiheen valinta että tilanteen etenemisen ylläpito.

Sekventiaalisuus sisältää myös puheenvuorojen muotoilun ja sitä kautta sanavalinnat. Vuorojen muotoilu on kaksitahoinen ilmiö. On ensinnäkin tärkeää, mitä toimintaa vuoro suorittaa, ja toisekseen, miten se sitä suorittaa eli miten se on muotoiltu. Esimerkiksi kysymys on harvoin institutionaalisessa vuorovaikutuksessa puhdas kysymys, jonka pääasiallinen tai ainoa tehtävä on informaation hankkiminen, vaan sillä on tilanteesta riippuen erilaisia tehtäviä. Se, millaiseksi vuoro on muotoiltu, taas on oleellista siksi, että lausuttu vuoro on aina valinta jostain laajemmasta joukosta vaihtoehtoja, joilla saman toiminnan voisi suorittaa. (Heritage 2004: 170–172, 179.) Vuoron sanavalintojen osalta Drew ja Heritage (1992: 29–30) korostavat, ettei niillä viitata pelkästään ammattisanaston käyttöön, vaan yleensäkin valittujen ilmausten sävyihin suhteessa neutraaleina pidettyihin vaihtoehtoihin. Puhujat nimittäin käyttävät tavallisesti sellaisia ilmauksia, joiden he kokevat soveltuvan institutionaaliseen tilanteeseen tai rooliinsa siinä.

Myös keskustelun kokonaisrakenteella ja sekventiaalisuudella on yhteys. Kokonaisrakenteen kattaen sekventiaalisuuden ja sitä kautta kaikki muut vuorovaikutuksen tasot, joilla institutionaalisuus toteutuu. Myös kokonaisrakenteen merkitys näkyy vuorovaikutuksessa osallistujien orientoitumisena siihen. Tavoitteiden väärinymmärrys tai jonkun osallistujan kieltäytyminen yhteistyöstä osoittavat orientaatioita, jotka aiheuttavat vuorovaikutuksen kulussa häiriöitä, joilla puolestaan on vaikutuksensa agendan toteutumiseen. Näin ollen ei voida ajatella, että kokonaisrakenteen on jonkinlainen yleinen, joustamaton kehys toiminnalle, vaan kyseessä on lähinnä osallistujien enemmän tai vähemmän abstrakti odotus tilanteen kulusta. (Heritage 2004: 167–168, 179.) Kokonaisrakenteen muodollisuusaste ja osallistumiskehikon tiukkuus vaihtelevat sen mukaan, minkälainen institutionaalinen vuorovaikutus on käynnissä. Usein kuitenkin tilanteen ammattilainen on vastuussa keskustelun ohjaamisesta ja aloitteista siirtyä jaksoista toiseen. (Drew & Heritage 1992: 43–45.)

Institutionaalisuus ei siis ole keskustelun piirre sinänsä, vaan se on vuorovaikutuksen läpileikkaava ilmiö. Arkikeskustelua pidetään tasa-arvoisena siinä mielessä, että siihen osallistumiseen ja sen kontrollointiin on periaatteessa jokaisella puhujalla yhtäläinen oikeus. Institutionaalinen vuorovaikutus ei kuitenkaan näytä tarjoavan kaikille osallistujille yhtäläistä, tasa-arvoista lähtökohtaa, vaan sosiaaliseen toimintaan ja sen rooleihin orientoituminen tulee väistämättä osaksi puhetta. Tilanteen ammattilaisella on ensinnäkin institutionaalisesta tilanteesta usein monin verroin enemmän kokemusta kuin maallikolla, jolloin osallistujien välille syntyy vuorovaikutuksellisen ja institutionaalisen tietotaidon epäsymmetria. Institutionaalisessa tilanteessa ammattilainen on usein myös puheenaiheen asiantuntija. Lisäksi ammattilaisen koulutus ja/tai kokemus vaikuttavat osallistujien tilanteeseen orientoitumiseen väistämättä, ja tavallisesti ammattilainen onkin näistä lähtökohdista se osallistuja, joka puheellaan ohjaa toiminnan tavoitteiden toteutumista. (Heritage 2004: 175–179.)

Vaikka maallikolla olisikin ammattilaisen tavoin tietoa, ei hänellä välttämättä katsota olevan roolinsa vuoksi oikeutta toimia tilanteessa tietävänä osapuolena (Heritage 2004: 179). Esimerkiksi Salomaan (1998: 92) havainnot osoittavat, että opettaja voi asettua tietävän osapuolen rooliin jopa keskustellessaan oppilaan kanssa tämän henkilökohtaisista kokemuksista. Tällainen toiminta rajaa oppilaan osallistumismahdollisuuksia merkittävästi ja osoittaa opettajan orientoitumista omaan rooliinsa kaikkitietävänä.

3.3.2 Kysymyksen ja vastauksen vaihtelevat tehtävät

Eri tilanteiden kysymyssekvensseissä institutionaalisuus on tietenkin erilaista, koska instituutioiden agendatkin poikkeavat toisistaan. Osallistujat orientoituvat kunkin tilanteen vuorovaikutukseen vaihtelevin tavoin muun muassa sen mukaan, minkälainen käsitys heillä on instituution toiminnasta. (Drew & Heritage 1992: 39–40.) Esittelen seuraavaksi kolmelle eri institutionaaliselle tilanteelle ominaisia kysymyssekvenssejä, sillä mielestäni niillä on yhtymäkohtia soitonopetuksen kysymysten kanssa. Keskustelut sijoittuvat lääkärin vastaanotolle, Kelan asiointitilanteisiin sekä uraohjaukseen.

Coats (2006: 75–76) kehottaa pianonopettajia suosimaan avoimia, oppilaan omaa ajattelua aktivoivia kysymyksiä, joihin on mahdollisuus vastata laajasti ja melko vapaasti. Kuitenkin esimerkiksi Raevaara ja Sorjonen (2001: 49–50, 68–69) ovat tutkimuksessaan lääkärin kysymyksistä päätyneet kritisoimaan yksioikoista, perinteistä kysymyksen suljettuuteen tai avoimuuteen perustuvaa luokittelua lääkäri- ja potilaskeskeiseen tyyliin. Suljettuina kysymyksinä pidetään vaihtoehtokysymyksiä, jotka ohjaavat potilasta vastaamaan kyllä tai ei. Niitä voivat olla myös sellaiset hakukysymykset, jotka rajaavat vastausmahdollisuuksia merkittävästi. Raevaaran ja Sorjosen mukaan on kuitenkin tavallista, että potilaat päätyvät vastaamaan laajasti myös sellaisiin kysymyksiin, jotka haavevat rajattua vastausta. Tämä ei ole ainoastaan lääkärin vastaanoton erityispiirre, vaan Raevaaran (2006a: 112) havainnot Kelan asiointitilanteista ovat samansuuntaisia.

Yhtä lailla lääkäri, Kelan virkailija kuin soitonopettajakin ovat institutionaalisen tilanteensa asiantuntijoita. Esimerkiksi Kelan virkailija hankkii kysymällä informaatiota asiakkaan tilanteesta voidakseen hoitaa tämän asiaa. Kysymyksillään hän hakee juuri Kelan kannalta oleellista tietoa, mikä korostaa virkailijan asemaa tilanteen asiantuntijana, joka pystyy erottamaan olennaisen tiedon epäolennaisesta. Asiointia viedään eteenpäin pääasiassa vaihtoehtokysymyksin, jotka lisäksi tarjoavat rajatun kehyksen vastaukselle, mikä helpottaa asiakkaan vastaamista. (Raevaara 2006a: 89, 112.) Myös lääkärin ja pianonopettajan on otettava maallikko huomioon vuorovaikutuksessa, sillä tilanteiden agenda voi toteutua ainoastaan yhteistyössä asiakkaiden kanssa.

Yhteistoiminnan tukeminen onkin osa institutionaalista vuorovaikutusta. Esimerkiksi hakukysymyksiin Kelan asioinneissa liittyy arkikeskustelua useammin s-partikkeli, jolla kyseisessä tilanteessa osoitetaan paitsi siirtymistä uuteen keskustelujaksoon myös yhteistoimintaa (Raevaara 2006b: 119–126). Yhdessä toimimisella on erityisen tärkeä merkitys soittotunnilla. Sen yhtenä tavoitteena on tosin ennen pitkää ohjata oppilasta itsenäiseen työskentelyyn. Vehviläisen (2003: 170, 193) tutkimus uraohjauksesta on osoittanut, että kysymyksillä voidaan pitää yllä tasapainoa asiakaskeskeisyyden ja neuvomistarpeen välillä. Esimerkiksi ohjattavan pyytäessä ohjaajalta sellaista neuvoa, joka rikkoo tilanteen agendaan kuuluvaa itseohjautuvuuden periaatetta, ohjaaja voi kysymyksillään siirtää vastuun ongelman ratkaisemisesta takaisin ohjattavalle. Toisaalta kysy-

myksellään ohjaaja voi siirtyä askelittain tarpeelliseksi katsomaansa neuvoon, mikä edesauttaa neuvon vastaanottamista. Soitonopettajan työssä vastaavanlaista problematiikkaa aiheuttaa opettajakeskeisten ja oppilaslähtöisten metodien määrän sopiva suhde toisiinsa.

3.3.3 Opetustilanteen vuorovaikutuksesta

Oppiminen on perinteisesti totuttu näkemään yksilön mentaalisen toiminnan seurauksena. Keskusteluanalyysissa näkökulma keskittyy sen sijaan sosiaaliseen toimintaan, joka nähdään perustana oppimiselle ja jolla on merkittävä rooli oppimiseen tähtäävässä tilanteessa. Keskusteluanalyttisin keinoin pyritäänkin selvittämään, mitä sellaista vuorovaikutuksessa tapahtuu, mikä mahdollistaa oppimisen. Oppimistilannetta sellaiseen tai osallistujien käsityksiä tilanteesta ja yleisiä teorioita hyvästä tai huonosta oppimisvuorovaikutuksesta ei oteta tarkasteluun, vaikka tutkimustulosten saavuttamisen jälkeen onkin ehkä tarpeellista kysyä, mikä on tulosten, käsitysten ja todellisuuden suhde. Myös opetuksen institutionaalista puhetta verrataan aina ensisijaisesti arkikeskusteluun, ja sitä kautta pyritään selvittämään, mikä on erityistä juuri oppimistilanteen vuorovaikutuksessa. Käytännössä yksittäistapauksia tutkimalla kootaan empiiristä tietoa ja avataan uusia näkökulmia opetustilanteen ja sen vuorovaikutuksen tarkasteluun. (Vehviläinen, Tainio & Penttinen 2008: 417–422.)

Armisen (2005: 112–114) mukaan opetustilanteen institutionaalinen vuorovaikutus järjestyy pääasiassa viiden erilaisen toiminnan ympärille: luennointi, opetussykli, korjaussekvenssit, luokan hallintaan liittyvät toimenpiteet ja varsinaiseen opiskeluun kuulumatonta toimintaa. Näiden aktiviteettien avulla sekä oppiminen että oppilaiden oppimisen arviointi on mahdollista. Toiminnoista itse oppimisen kannalta keskeisimpiä ovat luennointi, opetussykli ja korjaussekvenssit. Erittelen niitä seuraavaksi yksityiskohtaisemmin.

Luennointi on hyvin keskeinen osa opetustilanteen vuorovaikutusta, sillä se mahdollistaa tiedonsiirron. Luennoinnilla ei tarkoiteta yksinpuhelua, sillä puheella on joukko vastaanottajia, ja heidän rooliinsa kuuluu osallistua kuuntelemalla. Luennointi sisältää

usein myös aineksia, joilla opettaja pyrkii ylläpitämään oppilaiden huomiota ja omaa asemaansa puhujana. Tämä voidaan nähdä luennoinnin sijoittumisesta oppitunnin kokonaisrakenteeseen, sen muotoilusta ja sekvenssirakenteesta sekä sen heijastelemista osallistujien välisistä suhteista. Vuorovaikutteinen luennointi ikään kuin muotoillaan sellaiseksi, että kuunteleva osapuoli voi suorittaa oppimistehtävänsä. (Arminen 2005: 117–120.)

Mehan (1979: 52–55) esittää, että opetussyklissä opettaja kysyy kysymyksen, johon oppilaan on tuotettava vastaus, jota opettaja sitten jälkilaajentumassa eli kolmannen position vuorossaan arvioi. Kolmannen position vuoron sisältö ja muotoilu riippuu oppilaan vastauksesta, ja vuoro voi olla hyväksyntä, arvio, korjaus, kysymyksen uudelleenmuotoilu, vastauksen hylkääminen tai se voi jopa puuttua kokonaan opettajan aloittaessa uuden toiminnon. Opetussyklin avulla tiedonsiirron onnistumista voidaan arvioida välittömästi opetustilanteessa.

Heritage (1996: 283–287) vertaa opetussykliä arkikeskustelun kolmivaiheiseen kysymyssekvenssiin, jonka avulla keskustelijat voivat sekä luoda että tarkastaa yhteisymmärrystä toiminnan aikana. Opetuksessa tosin kysymykset eivät ole aitoja kysymyksiä, vaan tarkistuskysymyksiä, joihin kysyjä tietää vastauksen (Searle 1969: 66). Opettaja asettaakin opetussyklissä itsensä ensinnäkin asiantuntijan ja arvioijan rooliin, sillä hänellä on valta ja kyky päättää, minkälainen vastaus on hyvä ja minkälainen ei puolestaan ole riittävä. Hyväksytty vastaus on paitsi riittävä myös esitetty oikealla hetkellä. Toiseksi opettaja tavallisesti ohjaa vuorottelua valitsemalla puhujan. Kolmanneksi opettaja myös ensisijaisesti valvoo, että oppitunnin sosiaalisen toiminnan sääntöjä noudatetaan, ja tarvittaessa ohjaa tai rankaisee oppilaita, jotka rikkovat sääntöjä. (Arminen 2005: 124–129.)

Opetussyklin erityisyys perustuu siihen, että arkikeskustelussa arviointi kysymyssekvenssin kolmannen position vuorossa on suhteellisen harvinaista. Arkikeskustelussa kolmannen position vuorossa tehdään vierusparin jälkijäsenen esittäjälle selväksi, että hänen vastauksellaan on ollut uutisarvoa ja että kolmannen position esittäjä hyväksyy vastauksen todenmukaisuuden ja riittävyyden, mikä osoittaa, että alkuperäinen kysymys

oli aito. Arvioiva kolmannen position vuoro kytkeytyy nimenomaan opetustilanteeseen, jossa se onkin hyvin tavanomainen. (Drew & Heritage 1992: 40–42.)

Kleemolan (2007: 77, 81–86) tutkimus osoittaa, että opettaja hyväksyy vastauksen erilaisin hyväksyvin dialogipartikkelein (esimerkiksi *mm, joo, niin*), toistamalla sen kokonaan tai osittain ja selittämällä tai tarkentamalla sitä sekä yhdistelemällä dialogipartikkeleita ja vastauksen toistoa. Ongelmallista vastausta arvioiva vuoro viivästyy usein, ja siihen sisältyy arvion lieventämistä erilaisin kielellisin keinoin ja/tai selityksiä syistä, joiden vuoksi kysymykseen on hankalaa vastata. Kolmannen position vuoron viivästyminen toisaalta myös antaa oppilaalle vihjeen siitä, että hänen vastauksensa ei ollut toivotunlainen. Viivytyksen aikana oppilaalla on periaatteessa vielä mahdollisuus korjata sitä. Intonaation laskeminen kolmannen position vuorossa on puolestaan merkki siitä, että opettaja ei odota enempää vastauksia ja edessä on siirtyminen seuraavaan asiaan. Nouseva intonaatio vastaavasti antaa olettaa, että opettaja odottaa kysymykseen lisää vastauksia.

Vastaukseen reagoimista säätelevät preferenssijäsennyksen säännöt. Toisinaan osallistujien välisen solidaarisuuden ylläpito on opettajalle niin tärkeää, että hän lisää preferoimattomaan vuoroonsa sen verran paljon preferoidun vuoron tunnusmerkkejä, ettei oppilas enää tiedä, oliko vastaus oikein vai väärin. Kasvojen suojelu on täten osa opetustilannetta. Opettaja korostaakin yhteistyön helpottamiseksi puheessaan sellaisia paikkoja, jotka ovat opetuksen seuraamisen kannalta avainasemassa, mikä myös lieventää tilanteen sosiaalista epäsymmetriaa. (Kleemola 2007: 87–88.)

Opetussyklin kolmannessa positiossa saatetaan esittää paitsi arvio myös korjausaloite, jolla vastausvuoro voidaan ohjata takaisin puutteellisen tai väärän vastauksen esittäneelle oppilaalle. Näin ollen oppilas saa toisen tilaisuuden tuottaa hyväksyttävä vastaus. Korjausaloitteillaan opettaja saattaa johdatella oppilasta oikeaan suuntaan, mikäli näyttää siltä, ettei oppilas ole ymmärtänyt kysymystä. Opetussykli ei kuitenkaan voi päättyä ilman vastausta, jonka opettaja hyväksyy. (Mehan 1979: 64–65.)

Kleemola (2007: 63–68) esittää, että opetussykliä, johon oppilas tuottaa hyväksyttävän vastauksen, voidaan pitää onnistuneena. Tällainen vastaus heijastelee sitä, että opetus, itse kysymys ja tilanteen vuorovaikutuksen säännöt on ymmärretty. Usein onnistuneeseen kysymykseen liittyy vastausvihjeitä, joiden avulla vastausten löytyminen vaikeiksiinkin kysymyksiin on mahdollista. Vastauksen hyväksyttävyyden kannalta sen sisällöllistä täydellisyyttä tärkeämpää on, että se sopii kontekstiin ja että vastaajana on oppilas. Onnistuneeseen kysymyssekvenssiin voidaan päästää myös opettajan muotoilussa kysymystään uudelleen.

Vastauksen viipymisen suurin syy ovat erilaiset kuulemis- ja ymmärtämisvaikeudet. Opettaja saa näistä yleensä vihiä, kun vastausta ei ala kuulua. Tällöin uudelleenmuotoilulla saattaa olla ratkaiseva merkitys vastausten herättelyssä ja kysymyssekvenssistä eteenpäin pääsemisessä. Kysymyksiä, joihin ei vihjeiden tai uudelleenmuotoilujenkaan avulla saada vastausta, voidaan pitää ongelmallisina. Epätasällinen uudelleenmuotoilu voi toisaalta tehdä vastaamisesta vaikeampaa. Kysymyssekvenssin ongelmallisuus voi olla yhteydessä myös luokan ja ajan hallintaan, ja vastaamalla kysymykseensä itse opettaja pyrkii motivoimaan oppilaita, pitämään yllä työrauhaa sekä toteuttamaan tuntisuunnitelmaa. Koska opetus ei voi edetä ilman vastausta, on opettajan viimeisenä keinonaan vastattava kysymykseensä itse. Toisinaan opettaja päätyy jopa selittelemään ongelmallisia kysymyssekvenssejä esimerkiksi suojellakseen oppilaidensa kasvoja. (Kleemola 2007: 70–76.)

4 KYSYMYSTEN TEHTÄVÄT EVALUOINTIJAKSOISSA

Pianotunnin evaluointijaksojen kysymyssekvenssejä leimaavat erityisesti opetukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, tilanteen kahdenkeskisyys sekä osallistujien välinen solidaarisuus. Kahdenkeskisessä opetustilanteessa kysymyksillä on erilainen merkitys kuin esimerkiksi luokkahuoneessa, jossa oppilaan rooli on yhtä useammalla osallistujalla samanaikaisesti. Soittotunnilla oppilaille esitettyihin kysymyksiin voi vastata vain hän itse tai opettaja, mutta toisaalta osallistujien ollessa kahden sosiaalinen paine tilanteessa toimimiseen on erilainen. Konfliktien välttäminen on sekä opettajan että oppilaan etujen mukaista, ja pääasiassa kysyminen noudattelee aineistossa solidaarisuuden periaatteita.

Opettaja ei tietenkään ole evaluointijaksoissa ainoa kysymyksiä esittävä osallistuja. Oppilas suhtautuu opettajaan asiantuntijana, sillä hän hakee kysymyksillään vastauksia pianonsoittoon ja muihin siihen liittyviin asioihin, jotka askarruttavat oppilaan mieltä. Muuten opettaja hallitsee puheilmastoa ja johtaa vuorovaikutusta. Oppilaalla on kuitenkin lupa esimerkiksi keskeyttää opettaja sanktioitta, joten kovin autoritäärisestä tilanteesta ei ole kyse. Keskustelusta käy monella tavalla ilmi molemminpuolinen kunnioitus ja pyrkimys ystävälliseen, rentoon vuorovaikutukseen.

Aineiston yhteensä 47 kysymyksestä opettaja esittää 41 ja oppilas ainoastaan kuusi. Opettajan kysymyksistä 17 on väittämän yhteydessä esiintyviä liitekysymyksiä, 13 hakukysymyksiä, 10 vaihtoehtokysymyksiä ja yksi on kysymyksenä toimiva väitelause. Oppilas esittää 3 vaihtoehtokysymystä, 2 hakukysymystä ja yhden kysymyksenä toimivan väittämän. Vaikka kysymyksen kieliopillisen muodon perusteella ei voi tehdä kovin monitahoisia päätelmiä vuorovaikutuksesta, on sillä kuitenkin myös yhteytensä siihen, mitä toimintaa vuorolla suoritetaan. Olen lisäksi jättänyt aineiston ulkopuolelle kysymysmuotoiset lausumat, jotka eivät kuitenkaan ole funktioltaan kysyviä. Kysymystiheyden lisäksi suurin ero opettajan ja oppilaan kysymyksissä on, että oppilaan kysymykset rajoittuvat tiedonhankintaan, kun taas opettajan kysymyksissä näkyy selkeämmin evaluointijaksojen agendan toteuttaminen.

4.1 Opettajan kysymykset

Opettaja suorittaa kysymyksillään päätyypeiltään kolmenlaisia tehtäviä: hän hankkii tietoa, tuo esiin tuttuja asioita ja houkuttelee oppilasta ajattelemaan itse. Kysymys voi joskus toimia myös esimerkiksi ehdotuksena tai kutsuna. Tehtävistä käy ilmi opettajan rooli oppitunnin johtajana. Hänellä on velvollisuus pysyä selvillä oppilaaseen liittyvistä, opetuksen onnistumisen kannalta tärkeistä asioista. Kysymyksillä hän paitsi hankkii tietoa oppilaasta myös palauttaa tuttuja asioita tämän mieleen tukemaan uuden oppimista. Lisäksi hän säätelee niiden avulla oppilaan osallistumisaktiivisuutta antamalla tälle toisinaan mahdollisuuden sulatella asioita passiivisemmän osallistujan roolista mutta toisaalta sitouttamalla joskus kysymyksillään oppilasta toimimaan aktiivisemmin.

4.1.1 Tiedusteleminen

Opettajan tiedustelevilla kysymyksillä on pianotunnilla kaksi päätehtävää. Niillä voidaan joko suoraan kysymällä hankkia informaatiota jostain oppilaaseen liittyvästä aiheesta tai selkeästi hakea oppilaalta vahvistusta kysymyksen rajaamaan asiaan. Ensiksi mainituissa kysymyksissä opettaja suhtautuu oppilaaseen tietävänä osapuolena. Tavallisesti puheenaihekin on sellainen, josta vain oppilaalla voi olla luotettavaa tietoa. Vahvistavissa tiedusteluissa opettaja puolestaan esittää kysymyksellä tietävänsä asiasta jostain, joka oppilaan tarvitsee ainoastaan vahvistaa.

Tiedustelevilla kysymyksillä hankitaan tietoa. Opettajan aidot, informaation hankkimiseen tähtäävät kysymykset koskevat monenlaisia asioita. Opettajan on ensinnäkin tärkeää tietää oppilaastaan ja tämän harjoittelusta mahdollisimman paljon voidakseen kohdistaa opetuksensa juuri niihin seikkoihin, jotka ovat oppimisen kannalta avainasemassa. Kysymykset kotiharjoittelun sujumisesta, kappaleen vaikeusasteesta sekä ohjeiden ymmärtämisestä ja toteuttamisesta ovat tyypillisiä. Tällaisilla kysymyksillä opettaja rakentaa omaa vastuullista rooliaan oppilaan edistymisessä. Hän luo kysymyksillään tilaa puhua myös vaikeuksista, joista oppilaan ei olekaan välttämättä kovin helppo kertoa. Tähän voi olla syynä esimerkiksi oppilaan tiedollinen asema, opettajan arvioijan rooli tai pianonsoiton verbalisoinnin hankaluus. Kysymykset voivat myös liittyä löyhemmin

itse soittamiseen ja koskea esimerkiksi esiintymisiä ja muita käytännön asioita. Muodoltaan tietoa hakevat kysymykset ovat aineistossa hakukysymyksiä tai vaihtoehtokysymyksiä.

Välievaluonnin alkuun sijoittuu pääasiassa suoritusta käsitteleviä vuoroja. Usein ensimmäinen vuoro sisältää palautetta, jota seuraa ohje. Opettajan rooliin kuuluu selvittää, mikä soittamisessa sujuu ja mikä ei, joten hän voi myös kysyä oppilaalta kappaleen soittamiseen liittyvistä asioista ennen palautteen tai ohjeen antamista. Esimerkiksi oppilaan suhtautumista kappaleeseen tai virheiden syytä ei voi päätellä pelkästään soitosta, mutta niillä on kuitenkin tärkeä tehtävä evaluointijakson sisältöä suunniteltaessa. Esimerkissä (01) oppilaalla on ollut kotiläksynä harjoitella soittamaan kappale ulkomuistista. Opettaja tiedusteleeikin suorituksen jälkeen oppilaalta, oliko soittaminen ilman nuottia hankalaa.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (01) 01 P1 : => **oliko vaikee muistaa**
 02 P2 ((pudistaa päätään))
 03 P1 : ei: hyvä?

Opettajan vaihtoehtokysymys on muotoiltu sellaiseksi, että siihen olisi helppoa vastata myöntävästi: *oli vaikea muistaa*. *Muistaa*-verbi ei viittaa esimerkiksi harjoittelun laiminlyöntiin tai oppilaan soittotaitoihin vaan mentaaliseen tilaan tässä ja nyt, muistamiseen. Huono tai hyvä muisti ei ole oppilaan vika, ja muistamista voi myös parantaa harjoittelemalla. Oppilaan kielteinen vastaus on puolestaan osoitus siitä, että ulkomuistista soittaminen ei ollut erityisen vaikeaa. Esimerkissä näkyy välittömässä kontekstissaan preferoimattoman vastauksen ja agendan kannalta preferoidun vastauksen inkongruenssi (Schegloff 2007: 76–77). Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan kielteistä vastausta ei voida pitää yksiselitteisesti preferoimattomana, vaikka opettajan myönteinen kysymys muotonsa puolesta preferoikin myönteistä vastausta, sillä oppimisen kannalta on tietenkin hyvä asia, ettei ulkomuistista soittaminen ollut hankalaa. Opettaja ikään kuin luo oppi-

laalle tällaisten kysymysten avulla turvallisen tilanteen vastata totuudenmukaisesti eikä sanavalinnoillaan aseta tämän taitoja arvioitaviksi.

Takeltelut suorituksessa voivat johtua monesta eri asiasta. Syitä voivat olla esimerkiksi oppilaan heikko vireystila, eri syistä johtuva harjoittelunpuute tai ohje, jota oppilas ei ole ymmärtänyt. Virheet voivat toisaalta olla myös satunnaisia, hetkellisiä ajatuskatkoksia, jotka antavat todellisuutta heikomman kuvan oppilaan osaamisesta. Opettaja varoikin olettamasta oppilaan taitoja liian hyviksi. Esimerkissä (02) opettaja kysyy oppilaalta harjoittelemisesta. Kappaleista harjoitellaan usein oikean ja vasemman käden tehtävät erikseen. Opittuaan soittamaan kappaleen riittävän hyvin tällä lailla, oppilas voi alkaa harjoitella soittamaan kätet yhdessä. Etenkin uusien, vaikeiden läksyjen kohdalla opettaja suosittelee, ettei oppilas edes yrittäisi soittaa käsiä yhteen liian aikaisin. Oppilaalla voi kuitenkin olla myös mahdollisuus itse päättää, milloin tämä on valmis harjoittelemaan kappaletta kummallakin kädellä yhtä aikaa. Opettajan onkin tärkeää tiedustella oppilaalta soittotunnilla, missä vaiheessa harjoittelua tämä on.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (02) 01 P1 : saat näyttää sen oikeanki käde jos sä oot saanu (0.2)
 02 : => **ookko saanu jo niin soitettua että molemmat soittaa**
 03 **yhessä.**
 04 P2 : ((nyökkää))
 05 P1 : joo. [mut mennää kerta vielä (.) pelkällä vasemmalla
 06 P2 : [(-)]

Katkelman alussa opettaja näyttää olettavan, että oppilas on harjoitellut soittamaan molemmat kätet yhdessä, mutta hän kiirehtii korjaamaan sanomisiaan aloittamalla rivillä 01 *jos*-sanalla alkavan sivulauseen. Lyhyen tauon jälkeen hän aloittaa kysymyssekvenssin tarkastaakseen oletustaan, jonka oppilas vahvistaa oikeaksi. *Jo* viittaa siihen, ettei käsien yhdistämiseen ole ollut mitään kiirettä ja samalla vähentää myöntävän vastauksen tuottamisen preferenssiä. Kysymyksen uudelleenmuotoilu kuvastaa opettajan suhtautumista oppilaan kasvojen suojelemiseen.

Opettaja voi myös joskus tarjota oppilaalle asemaa tietävänä osapuolena, kun hän arvioi oppilaalla olevan tarpeeksi tietoa. Hän ei siten pidä etuoikeudestaan tietoon ehdottomasti kiinni, vaikka hän toisaalta tällaisissa tilanteissa luopuu siitä omilla ehdoillaan. Esimerkki (03) pohjustaa ohjeenantoa. Opettaja haluaa tehostaa tulossa olevaa ohjetta soittonäytteellä. Hän ei kuitenkaan muista välittömästi, miten kohta soitetaan ja päätyy kysymään tätä ääneen.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

(03) 01 P1 : => sitte ku lähtee se karhukohta (0.6) **mistäs se menikää** (0.2)
 02 @tii daa dii daa@ (0.6) justiin
 P2 soittaa-----

Ennen hakukysymystään opettaja katsoo koskettimistoa mielteliään näköisenä. Kysyessään hän nostaa kätensä koskettimiston yläpuolelle ja etsii aloituspaikkaa. Hän myös hyräilee tarkoittamaansa kohtaa. Oppilas reagoi tähän alkamalla soittaa eli tuottamalla vastauksen soittamalla. Opettaja kuittaa soittonäytteen ja siirtyy suoraan sen kummemmin osaamattomuuttaan selittelemättä ohjeenantoon. Toisin sanoen opettajan ja oppilaan institutionaaliset roolit kestävät myös niiden hetkittäisen kääntymisen ilman, että opettaja kokee tarpeelliseksi tuottaa selontekoa. Katkelman tilanteessa opettajan on myös turvallista vedota oppilaan tietoon, sillä kappale on tuttu ja oppilas varmasti tietää vastauksen opettajan kysymykseen ja osaa myös tuottaa sen soittamalla. Opettajan viiheet, *karhukohta* ja kappaleen laulaminen, antavat oppilaalle selkeän käsityksen siitä, minkälaista tietoa opettaja on vailla.

Oppilaan reaktiot opettajan kysymyksiin ovat kuitenkin useimmiten samanmielisiä verbbaalisia ja non-verbbaalisia minimipalautteita. Erimieliset minimipalautteet puolestaan linjautuvat tavallisesti ainakin oppitunnin agendaan, joten ne ovat niiltä osin preferoituja. Kokonaan preferoimattomat ja laajat vastaukset ovat harvinaisempia, ja opettajien suhtautuminen niihin vaihtelee. Esimerkissä (04) oppilaan vastaus yllättää opettajan. Ergonomia on osa pianonsoittoa, ja näin ollen myös sitä opettajan on asiantuntijana val-

vottava. Hän kiinnittääkin huomiota oppilaan soittoasentoon ja aloittaa sen korjaamiseksi kysymyssekvenssin.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (04) 01 P1 : => **onko tuoli pikkusen korkealla**
 02 (0.5)
 03 P2 : ei
 04 P1 : vai (0.2) eiku sä oot vaan niin (0.2) pitkä tyttö (0.6) ihan
 05 pikkusen meinaat istua (0.2) vähän kasassa niin (0.6) selvä

Opettaja aloittaa tiedustelemalla oppilaalta, onko istuin väärällä korkeudella. Pienen tauon jälkeen oppilas tuottaa minimivastauksen *ei*. Periaatteessa oppilaan vastaus voisi olla preferoimaton, mutta oppilas ei käsittele sitä sellaisena. Oppilas tulkitsee kysymyksen yksinkertaisesti tiedusteluksi olosuhteista, joissa hänellä itsellään ei ole mitään korjattavaa. Opettajan aloittama jälkilaajentuma sen sijaan kieli vastauksen ongelmallisuudesta, ja näyttäisikin siltä, että opettajan ja oppilaan orientoituminen kysymyssekvenssin suorittamaan toimintaan poikkeaa toisistaan. Opettajan tuottama jälkilaajentuma sisältää taukoja ja tietynlaista selontekomaisuutta. Lopulta opettaja etenee käsittelemään itse ongelmaa, joka sai hänet alunperin aloittamaan kysymyssekvenssin: oppilaan asennossa on korjattavaa. Hän eksplikoi oppilaalle, että tämän soittoasento ei ole paras mahdollinen. Tämä rakenneyksikkö hoitaa kahta tehtävää. Opettaja tekee sillä aloitteen oppilaan asennon korjaamisesta ja samalla selittää, mikä kysymyssekvenssin etujäsenen tehtävä oli. Opettaja ei näin ollen olettanut vian olevan oppilaassa, vaan etsi ratkaisua pianojakkaran korkeudesta, ja oppilaan preferoimaton vastaus olikin odottamaton.

Kaikkiin ongelmiin ei kuitenkaan puututa yhtä lempeästi, jolloin myös preferoimattomia vastauksia käsitellään ongelmallisina. Esimerkissä (05) oppilas tuottaa monisanaisemman vastauksen ja ottaa ylipäättään tavallista aktiivisemmin ja oma-aloitteisemmin osaa vuorovaikutukseen. Ennen katkelmaa oppilas on juuri soittanut kappaleen ja esimerkki aloittaa välievaluoinnin.

(Pianotunti 1: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (05) 01 P1 : kuule (1.6) täälä(h) (0.2) tulit taas ennen aikojas oikealla=
 02 P2 : =nnn
 03 (0.8)
 04 P1 : yksi kaksi yksi kaksi (1.0)
 *soittaa-----
 05 se [on (-) siihen
 -----*
 06 P2 : [ku mun pitäis laskea mut ku mä aina sitte uno[han ku mä
 07 P1 : => [no mikset
 08 laske he=
 09 P2 : =mä tuun niin nopeaan jotenkin toi on [niin (--)(0.8)
 [*P1 soittaa--
 10 P1 : yksi kaksi toinen kaksi yksi kaksi yksi kaksi plim
 -----*
 11 P2 : mm
 12 P1 : eikö (1.5) otas tosta #asti#

Oppilaan suorituksessa on ollut ongelma, jonka korjaamisen tähdellisyyttä opettaja korostaa sanavalinnoillaan. Hän aloittaa jakson puhuttelemalla oppilasta sanalla *kuule*, mikä osoittaa, että hänen asiansa on tärkeä ja että opettaja puhuu ja oppilas kuuntelee. Palautteessa opettaja käyttää myös sanaa *taas*, mikä implikoi virheen olevan toistuva ja sitä yritettäneen korjata jo aikaisemmin. Tämän jälkeen opettaja aloittaa rivillä 04 ohjeenannon, jonka oppilas keskeyttää selittääkseen virhettään ja viestittääkseen opettajalle, että hän on kyllä ymmärtänyt kaikki ohjeet ja että ohjeen toistaminen on siksi turhaa. Syynä on unohtus, joka tapahtuu oppilaan mukaan *aina*. Konditionaalimuotoinen *pitää*-verbi entisestään korostaa vaikutelmaa, että oppilas on ymmärtänyt, mutta siitä huolimatta mentaalinen, hallitsematon ja hänestä itsestään juuri soittamishetkellä riippumaton unohtaminen aiheuttaa virheen. Opettaja kuitenkin keskeyttää oppilaan selityksen *miksi*-kysymyksellä, jolla antaa ymmärtää, että unohtaminen ei ole kelvollinen syy, mutta hän myös pehmentää kysymystään naurahtamalla. Oppilas reagoi kysymykseen nopeasti selittelemällä, että kohta on vaikea. Jälleen opettaja keskeyttää oppilaan antaakseen ohjeen, joka on osittain sama kuin aiemmin.

Tässä katkelmassa opettajan ja oppilaan roolit joutuvat jonkinasteiseen konfliktiin. Opettajan palautteen muotoilu rivillä 01 antaa ymmärtää, että kyseessä olevan ongelman olisi pitänyt olla ratkaistu jo aikaisemmin. Oppilas puolestaan reagoi tähän yrittämällä siirtää vastuuta virheestä osittain muualle. Hän viestittää opettajalle, että hän on yrittänyt parhaansa ja että hän myös tulee yrittämään parhaansa, jotta virhe korjaantuisi. Opettaja ei anna oppilaalle mahdollisuutta selittää, vaan keskeyttää kummankin selityksen. Näin hän valitsee solidaarisuuden ylläpidon sijaan agendan toteuttamisen ensisijaiseksi toiminnaksi virheen korjaamisen. Oppilas vaikuttaa jokseenkin ahdistuneelta, ja ilmapiiri säilyy jonkin aikaa kireähkönä huolimatta opettajan yrityksistä keventää tunnelmaa ja luoda oppilaaseen uudelleen myönteistä vuorovaikutussuhdetta.

Esimerkissä opettaja korostaa toiminnallaan auktoriteettiaan ja asemaansa tietävänä osapuolena. Oppilasta ei ole pyydetty selittämään, joten hänen puheenvuorojaan käsitellään rikkomuksina vuorovaikutuksen säännöistä. Toisaalta myös oppilas käsittelee opettajan kritiikkiä suhteettomana esittämällä siihen selonteon. Ilmeisesti kysymys syystä on tarkoitettu retoriseksi, vaikka oppilas tulkitsee sen toisin ja vastaa siihen tiedusteluna. Syyn kysyminen synnyttääkin usein implikaation syytösmäisyydestä, joten on toisaalta ymmärrettävää, että oppilas haluaa vastata opettajan kysymykseen. Lehtovaara (2002: 47) osoittaa tutkimuksessaan lapsen *miksi*-kysymyksistä, että jo 7-vuotias on sosiaalis-tunut niiden syyttävään merkitykseen ja osaa myös itse käyttää niitä tässä tarkoitukses-sa.

Tiedustelevilla kysymyksillä haetaan vahvistusta. Vahvistusta hakevat kysymykset ovat muodoltaan joko vaihtoehtokysymyksiä tai liitekysymyksiä, jotka esiintyvät väittämän kanssa. Myös pelkkä väittäminen voi toimia kysymyksenä, mikäli opettajan prosodia ja/tai kehonkieli tukevat tulkintaa. Vahvistusta hakeva kysymys paljastaa informaatiota hakevaa kysymystä selkeämmin opettajan tulkintoja oppilaaseen liittyvistä asioista. Kysymyksellään hän osoittaa tiedonhankintakysymystä vahvempia oletuksia, mutta oppilaan on vahvistettava nämä tulkinnat oikeiksi. Vahvistusta hakevat kysymykset käsittelevät useimmiten kappaletta tai oppilaan suoritusta, ja ne esiintyvät usein ohjeiden yhteydessä. Esimerkin (06) kysymys liittyykin opettajan antamaan melko abstraktiin ohjeeseen kappaleiden soittamisesta.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (06) 01 P1 : te ootte varmaan koulussa soittanu esimks nokkahuilua
 02 (0.4)
 03 P2 : ((nyökyttelee))
 04 P1 : => **ettekö ookin** .hh niin nii siinähan on pakko just ennenku
 05 lähtee jotain uutta juttua ni .hh aina pikkusen haukata happea

Katkelmassa opettaja yrittää selventää ohjettaan nokkahuiluesimerkin avulla. Vertauksesta ei kuitenkaan ole hyötyä, jollei oppilaalla ole kokemusta nokkahuilun soittamisesta. Rivillä 01 opettaja esittääkin väittämän, jonka oppilas vahvistaa oikeaksi lyhyen tauon jälkeen. Silti rivillä 04 opettaja vielä tuottaa liitekysymyksen. Tässä esimerkissä kysymyksen kieliopillinen muoto *ettekö* on henkilökohtaisempi kuin vaikkapa *eikö niin*, mutta siitä huolimatta oppilas reagoi kysymykseen retorisena. Siihen on todennäköisesti syynä, että hän on jo vastannut varsinaiseen tiedusteluun eikä näe tarvetta vastata uudelleen opettajan kysymyksestä huolimatta. Opettajakaan ei jää odottamaan vastausta vaan siirtyy eteenpäin lyhyen sisäänhengityksen jälkeen.

Opetuksen kannalta on äärimmäisen tärkeää, että opettajan oletukset oppilaan tiedoista ja taidoista ovat mahdollisimman lähellä todellisuutta. Vahvistusta hakeva tiedustelukysymys onkin opettajalle näppärä keino tarkistaa omia oletuksiaan ja samalla ottaa myös oppilasta mukaan vuorovaikutukseen. Vaikka opettaja voi aktivoida oppilasta itsenäisempään ajatteluun hakukysymyksin, on vahvistusta hakevien kysymyksienkin esittämiselle perusteensa. Hakukysymyksiin vastaaminen voi olla joskus oppilalle liiankin haastavaa, ja jotkut asiat on tarkoituksenmukaisempaa selvittää toisenlaisin kysymysraktein. Väitelausekin voi joskus käydä kysymyksestä, kuten esimerkissä (07):

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (07) 01 P1 : sit tuol o tommone musiikkisana (0.2) markaatto lyhennetty
 02 => että mark (0.6) **et oo ehkä (.) törmänny missään**
 03 **semmoseen.**
 04 P2 : ((pudistaa päätään))

05 P1 : nii nii (0.2) jos sen suomentaa nii se tarkoittaa että korostaen
06 (1.6) ja nyt se liittyy koko tohon vasempaan käteen et jos

Katkelmassa opettaja selittää oppilaalle kappaleen tyyliä kuvailevaa sanaa *marcato*. Ennen sanan opettamista hän kuitenkin tiedustelee oppilaalta, onko sana tälle jo tuttu. Vaikka kysymys muodostuu pelkästä väitteestä, on sen kysyvä tehtävä itsestäänselvyys, sillä opettaja näyttää oppilaalle odottavansa siihen vastausta katsomalla oppilasta ja antamalla tälle tilaisuuden vastata. Oppilas vastaakin kieltävästi ja opettaja jatkaa sanan merkityksen käsittelemistä. Tällaisessa tilanteessa vahvistuksen hakemisella on tärkeä tarkoitus, sillä sen avulla opetuksessa päästään nopeasti asian ytimeen. Opettaja antaa tilaa oppilaan kokemuksille ja tiedoille, mutta ei toisaalta odota oppilaalta suuria tai tarjota liikaa haastetta. Vahvistusta hakevat kysymykset lisäksi elävöittävät opettajan opetuspuhetta, sillä niiden avulla hän voi ottaa oppilasta mukaan vuorovaikutukseen ja lisätä opetuksen dialogimaisuutta.

Etenkin joissain oppitunnin vaiheissa dialogimaisuus on erityisen olennaista. Opettajan on esimerkiksi tärkeää kirjoittaa ohjeet riittävän selkeästi läksyvihkoon tai nuottiin. Oppilaan on harjoiteltava kokonainen viikko kirjallisten ohjeiden varassa, sillä ei voida olettaa, että hän muistaisi pianotunnin suullisesta palautteesta kaikkea. Läksyvihkoon tai nuottiin kirjoittaminen toimii samalla opettajalle itselleen muistutuksena siitä, mitä oppilaan kanssa on sovittu harjoittelusta. Yhdellä opettajalla voi olla jopa kymmeniä oppilaita, joten hänen on todennäköisesti vaikeaa muistaa, mitä jokaisen kanssa on erikseen sovittu. Varmistaakseen oppilaan ymmärtävän, mihin ohje viittaa, opettaja voi aina tiedustella asiaa oppilaalta. Esimerkissä (08) opettaja on juuri merkinnyt ohjeen nuottiin.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

(08) 01 P1 : => **muistasikko näistä**
02 (0.4)
03 P2 : °joo°=
04 P1 : =just tommonen ilme (0.2) ↑hoo [he he
05 P2 : [he he

Kysymystä pehmentää konditionaali ja *muistaa*-verbi. Jos oppilas ei tulevan viikon aikana muistakaan, mitä ohjeet tarkoittavat, ei kyseessä ole kovin vakava asia. Muistamattomuus on kuitenkin paljon pienempi paha kuin esimerkiksi se, ettei oppilas ymmärrä ohjetta. Tietenkin pohjimmiltaan ohjeiden muistamisessa on kysymys ymmärtämisestä. Oppilas vastaa myöntävästi opettajan kysymykseen, minkä jälkeen opettaja vielä pehmentää kysymystä vitsailemalla ohjeidensa kyseenalaisesta ymmärrettävyydestä. Opettaja saattaa siis lähinnä itsensä naurunalaiseksi ja suojelee samalla oppilaan kasvoja antaen ymmärtää, että ohjeiden mahdollinen ymmärtämättömyys ja jopa noudattamattomuus on opettajan itsensä syytä.

Vahvistusta hakevat kysymykset liittyvät usein henkilökohtaisiin kokemuksiin, asioihin tai arvostuksiin. Opettajan vaihtoehtokysymys on tulkinta toisen ihmisen tilanteesta, jolle oppilas voi tuottaa vahvistuksen. Tämä luo myös solidaarisuutta, sillä opettaja osoittaa toiminnallaan tuntevansa oppilaan ja välittävänsä hänestä, mutta toisaalta myös antavansa tälle mahdollisuuden korjata opettajan oletuksia. Aineistossa oppilaat eivät kuitenkaan kertaakaan korjaa niitä, mikä kertoo joko siitä, että korjattavaa ei ole, tai siitä, ettei rakenne houkuttele oppilasta muuttamaan oletuksia. Esimerkki (09) sijoittuu loppuevaluoinnin keskelle ohjeenannon ja kirjallisten ohjeiden laatimisen väliin. Siinä opettaja esittää kannanoton, johon hakee oppilaalta samanmielistä reaktiota.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (09) 01 P1 : => **eikös se oo ihan kiva laulu**
 02 P2 : ((nyökkää))
 03 P1 : joo (.) ja tosi nopeesti sä oot sen oppinu

Opettajan kysymys on lähellä toteamusta, mutta siihen kuitenkin selkeästi odotetaan vastausta. Opettaja nimittäin katsoo oppilasta kysyessään, ja lisäksi *kiva* on jokaiselle vähän erilaista. Opettajan kysymykseen on tosin preferoitua vastata samanmielisesti, mutta preferoimattoman vuoron aineksia sisältävästä preferoidusta vastauksestakin hän pystyisi tekemään johtopäätöksiä oppilaan suhtautumisesta kappaleeseen. Tällainen tieto on tärkeää oppilaan motivaation tukemiseksi ja opetuksen kohdistamiseksi. Erityi-

siin toimenpiteisiin ei kuitenkaan ole tarvetta, sillä oppilas tuottaa vastauksensa välittömästi opettajan kysymyksen jälkeen epäröinneittä, mikä viestittää hänen pitävän laulua oikeastikin ihan mukavana.

Osa opettajan tiedusteluista tähtää sellaisten käytännön asioiden selvittämiseen, joiden tietäminen auttaa opettajaa kohdistamaan opetustaan niihin asioihin, jotka vaativat huomiota. Opettajan tiedustelukysymysten päätehtävä on silti selkeästi antaa oppilaalle puheenvuoro tai ainakin mahdollisuus tuoda näkökulmansa esiin. Tiedusteluillaan opettaja korostaa yhtä aikaa omaa rooliaan vastuullisena osapuolena ja toisaalta siirtää oppilaalle vastuuta tämän omasta oppimisesta. Opettaja varoo kuitenkin esittämästä oppilaan taidoista liian korkeita arvioita ja luo kysymyksillään myös tilaa vaikeuksista puhumiselle. Hän aktivoi oppilasta lempeästi pakottamatta tätä liian vaativaan vuorovaikutukseen. Tällainen toiminta rakentaa pianotunti pianotunnilta oppilaan roolia tietävänä ja osaavana toimijana sekä itsenäisenä soittajana. Kuitenkin tarvittaessa agendan toteuttaminen nousee opettajan prioriteetiksi yli solidaarisuuden ylläpitämisen. Kysymyksiin sisältyvillä tulkinnoillaan oppilaan tilanteesta opettaja osoittaa kiinnostusta ja antaa oppilaalle myös mahdollisuuden korjata näitä oletuksia. Toisaalta oppilaan vastaukset ovat pääasiassa samanmielisiä minimivastauksia, joten joko opettaja tuntee oppilaansa todella hyvin tai oppilas ei pidä vahvistusta hakevia kysymyksiä aitona kutsuna vuorovaikutukseen.

4.1.2 Yhteinen tieto

Kysymyksillä ei suinkaan aina haeta uutta tietoa, vaan myös tuodaan esiin sellaisia asioita, jotka ovat jo tiedossa tilanteen osallistujilla. Tällaiset kysymykset ovat muodoltaan pääasiassa liitekysymyksiä, jotka esiintyvät väittämän kanssa. Väittäjä voi olla esimerkiksi selitys, ohje tai kannanotto. Yhteiseen tietoon vetoaville kysymyksille on luonteenomaista, että ne kuitataan vastauksella jo ennen kysymystä. Tässä tapauksessa liitekysymys ei enää saa vastausta. Vastaus voi myös seurata kysymystä. Lisäksi se voi jäädä jopa kokonaan puuttumaan, mikä osoittaa oppilaan ja opettajan erilaisia orientatioita tiedon yhteisyyteen. Vastaukset ovat pääasiassa verbaalisia tai non-verbaalisia samanmielisyyden ilmauksia.

Väittämät, jotka kuitataan jo ennen liitekysymystä ovat ongelmattomimpia. Käytännössä tällaisia sekvenssejä esiintyy pianotunnilla ilman liitekysymystäkin oppilaan aktiivisuudesta riippuen. Esimerkissä (10) opettaja kertoo oppilaalle jo tutun kappaleen kohtaa, jossa kuitenkin tulee soittaessa virhe.

(Pianotunti 1: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (10) 01 P1 : elikkä siinä on seksti (0.2) neljä valkosta välissä
soittaa-----
- 02 .hh tattii (0.2) tattaa
soittaa-----
- 03 P2 : ((nyökyttelee))
- 04 P1 : => **eikö niin** .hh ettet sä eksy ↑tossa
*soittaa-
- 05 (0.6)

- 06 P2 : yhm
-----*

Opettajan liitekysymys kuuluu yhteen sanallisen, laulettun ja soitettun ohjeen kanssa. Oppilas kuittaa ohjeen nyökyttelemällä, minkä jälkeen opettaja tuottaa liitekysymyksen, lyhyen sisäänhengityksen ja ohjeelle jatkoa. Hän ei siis itsekään jää odottelemaan oppilaan vastausta vaan jatkaa samantien eteenpäin.

Oppilaan reagointi opettajan ohjeeseen tai jonkin tiedon kuittaaminen yhteiseksi ei aina ole tae ymmärtämisestä tai kyvystä soveltaa annettua ohjetta. Yhteiseen tietoon vetoaminen onkin opettajalle käytännöllinen tapa kerrata tuttuja asioita kompaktisti kuluttamatta niihin liikaa pianotunnin rajallisesta ajasta. Esimerkissä (11) opettaja on aikaisemmin kirjoittanut nuottiin muistutuksen, kuinka eräs kappaleen kohta kuuluu soittaa, ja aihetta on jo käsitelty samalla pianotunnillakin. Kaikesta huolimatta oppilas kuitenkin soittaa kohdan väärin. Opettaja tarttuu virheeseen välittömästi ja aloittaa kesken soiton välievaluoinnin.

(Pianotunti 1: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (11) 01 P1 : => EI VIELÄ (1.5) yksi kaksi yksi kak[SI (1.2) **eikö niin**
soittaa-----
- 02 P2 : [((nyökkää))
- 03 P1 : .hh tääl on kaheksasosanuotti [yksi kaksi <yksi kaksi>
- 04 P2 : [joo
- 05 P1 : kato mä oon kirjottanu sinne si
- 06 P2 : yhm

Varsinainen kysymys, *eikö niin*, liittyy ohjeeseen, jonka opettaja esittää juuri ennen kysymystä. Oppilas reagoi ohjeeseen nyökkäämällä jo ennen siirtymän mahdollistavaa kohtaa. Näin hän viestittää, että hän on todellakin ymmärtänyt ohjeen, mutta toteutuksessa on hankaluuksia. Nyökkäys ei tässäkin esimerkissä kuitenkaan riitä opettajalle merkiksi siitä, että oppilas on ymmärtänyt ja että asiasta voidaan siirtyä saman tien eteenpäin, vaan hän varaa *eikö*-kysymyksen jälkeen itselleen puhetilaa hengittämällä voimakkaasti sisään, mikä antaa ymmärtää, että hän aikoo puhua uudelleen. Tämän jälkeen hän jatkaa ohjeenantoa ja myös muistuttaa kirjoittaneensa ohjeen nuottiin. Kysymys vetoaa yhteiseen tietoon tavalla, joka selvästi merkitsee aiheen sellaiseksi, joka oppilaan tulisi jo hallita.

Yhteistä tietoa keskusteluun nostavilla kysymyksillä opettaja rakentaa oppilaan roolia tietävänä osapuolena. Hän tuo niillä jatkuvasti keskustelussa esiin asioita, jotka oppilas jo hallitsee. Usein sen yhteydessä kerrotaan myös jotain uutta tai hieman hankalampaa, joka on siten helpompi nivoa vanhaan, väittämä-liitekysymys–rakenteen avulla näkyväksi tehtyyn tietoon. Toisaalta hän voi tarvittaessa painostaa rakenteen avulla oppilasta opettelemaan jotain tiettyä asiaa, jonka opettaja katsoo tärkeäksi osata. Näin toimimalla opettaja implikoi oppilaalle, mitä tältä odotetaan, ja toisaalta, mitä tämän katsotaan jo osaavan.

Toisinaan yhteinen tieto kuitataan liitekysymyksen jälkeen. Tällaisissa tilanteissa liitekysymys usein sijoittuu väittämän keskelle, jolloin oppilas ei vielä ennen liitekysymystä tiedä, mitä tietoa opettaja on nostamassa keskustelussa esiin. Tästä syystä oppilaan reak-

tio viivästyy, mutta se tuotetaan heti, kun tieto on tunnistettu yhteiseksi. Esimerkissä (12) opettaja palauttaa oppilaan mieleen kappaleen tunnelmaa ja dynamiikkaa koskevan mielikuvan, josta on ollut puhetta aikaisemmin.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (12) 01 P1 : => et se alku on (0.2) **eikös puhuttuki** vähä [niinku ne ois jotain
 02 P2 : [(nyökkää))
 03 P1 : lumihutaleita tai jotain semmosta se-ta kevyttä ja semmosta
 04 väreilevää .hhhh ja nämä ois sitte painavampia aina et siihen
 05 tulis se vaihteluki (.) jaksakko mennä vielä läpi
 06 P2 : ((soittaa))

Opettajan kysymys sijoittuu väitelauseen keskelle, ja opettaja katsoo oppilasta selittäessään ja esittäessään kysymyksen. Kysymyksen verbimuoto, *puhuttuki*, antaa ymmärtää, että opettaja ja oppilas ovat jo aikaisemmin yhdessä rakentaneet mielikuvan, jota opettaja on nyt kertaamassa. Itse väitelause jää ennen kysymystä toisaalta kesken, joten oppilas ei voi vielä tässä vaiheessa tietää, mitä opettaja on sanomassa. Oppilas kuitenkin vahvistaa hieman kysymyksen jälkeen tiedon yhteiseksi nyökkäämällä opettajan puheessa. Kuitatessaan opettajan väittämän, hän on jo ymmärtänyt kontekstista, mistä on kysymys.

Tekninen taito ei ole ainoa asia, jota pianotunnilla harjoitellaan, vaan myös musiikin tulkitseminen on osa opintoja. Katkelmassa opettaja johdattelee oppilasta kappaleen maailmaan, jotta tämä voisi muistaa mielikuvan avulla paremmin, minkälainen dynamiikka on milloinkin tärkeää. Tulkinnat itsessään ovat tietenkin perusteiltaan henkilökohtaisia, joten opettaja ei voi yksiselitteisesti kertoa oppilalle faktana, miten tämän on tulkittava kappaleita. Opettajan tehtävä onkin kuvailla kappaleita oppilalle ja yhdessä oppilaan kanssa keskustella mielikuvista, minkä avulla oppilas oppii vähän kerrallaan tulkitsemaan kappaleita itsenäisesti.

Joskus oppilaan vastaus voi siirtyä pitkällekin, jollei yhteisen tiedon kuittaus ole mahdollista aikaisemmin. Esimerkissä (13) opettaja selittää oppilaalle kappaleen soittamisen tyyliä.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (13) 01 P1 : sit tuol o tommone musiikkisana (0.2) markaatto
 02 lyhennetty että mark (0.6) et oo ehkä (.) törmänny missään
 03 semmoseen.
 04 P2 : ((pudistaa päätään))
 05 P1 : nii nii (0.2) jos sen suomentaa nii se tarkoittaa että korostaen
 06 (1.6) ja nyt se liittyy koko tohon vasempaan käteen et jos
 07 => kattoo oikeaa nii **eikös ookki** et se (0.2) on semmone niinku
 08 säestäjä [(0.4) se enemmän näppäilee sinne ((soittaa))
 09 P2 : [(nyökkää))

Opettaja alkaa selittää rivillä 01 oppilaalle musiikkitermiä *marcato* ja sen vaikutusta kappaleen soittamiseen. Rivillä 07 hän ohjaa oppilaan huomion kappaleen oikean käden soittamiseen ja tuottaa liitekysymyksen *eikös ookki*, johon liittyvä väittämä seuraa heti sen jälkeen. *Eikö*-kysymys toistaa usein väitelauseen verbin, mikä tukee tulkintaa siitä, että varsinainen yhteinen tieto on vasta tulossa. Oppilas nyökkää heti väittämän loputtua ja kuittaa näin tiedon yhteiseksi. Hänen ei olisi mahdollista vastata aikaisemmin, sillä vasta tuolloin hänellä on tarpeeksi tietoa opettajan tarkoittamasta asiasta. Opettajan pitämä tauko oppilaan nyökätessä lisäksi merkitsee siirtymän mahdollistavaa kohtaa, mikä entisestään rohkaisee oppilasta tuottamaan vastauksensa juuri silloin.

Oppilaan reaktion viivästyminen voi kertoa myös muunlaisista ongelmista. Opettajan käsitykset oppilaasta eivät välttämättä vastaa todellisuutta. Jo aikaisemmista esimerkeistä on käynyt ilmi, että opettaja käyttää oppilaalla olevaa tietoa mielellään hyödyksi opetuksessa opettamalla uutta osittain sen varaan. Esimerkissä (14) hän havainnollistaa ohjettaan esimerkillä, jonka arvelee olevan oppilaalle tämän kokemusten perusteella tuttu.

(Pianotunti 1: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (14) 01 P1 : että niin (.) pikkusen niinku valmistetaan sitä (.) että .hh
 02 ↑huom (0.2) nyt täälä alkaa tällästä koska tää on selvä .hh
 03 alkusoitto se on semmonen intro
 04 P2 : yhm
 05 (1.0)
 06 P1 : ihan niinku missä tahansa (0.2) .hhhhh aidols-biisis he=
 07 P2 : =he
 08 P1 : => **eikö niin**
 09 P2 : jo

Opettaja selittää oppilaalle kappaleen alkusoittoa ja vertaa sitä rivillä 05 television Idols-laulukilpailun kappaleiden alkusoittoihin. Hän tuo näin toimimalla esiin oletuksen, että kilpailu ja kilpailijoiden musiikki on oppilaalle tuttua. Opettaja ottaa kontaktia oppilaaseen myös konkreettisesti katseellaan. Sekä oppilas että opettaja naurahtavat, minkä jälkeen opettaja jatkaa liitekysymyksellä. Oppilas tuottaa tähän samanmielisen minimivastauksen.

Yhteistä tietoa ei tässä kuitata heti väittämän jälkeen vaan vasta liitekysymyksen yhteydessä. Näyttäisikin siltä, että oppilas ei tunnista tietoa yhteiseksi ennen opettajan liitekysymystä, joka antaa vihjeen siitä, että hänen vastaustaan odotetaan. Toisinaan opettajan väittäjä-liitekysymys-rakenne jää jopa kokonaan kuitaamatta. Vastaamattomuus on todennäköisempää, mikäli opettaja ei pidä kysymyksensä jälkeen vuoronvaihtumista osoittavaa taukoa ja/tai esimerkiksi katsekontakti puuttuu. Se on myös merkki yhteisestä tiedosta, jota ei voida pitää itsestäänselvyytenä. Kuitaamatta jäävä väittäjä-liitekysymys-rakenne esiintyy tavallisesti ohjeiden yhteydessä. Esimerkissä (15) opettaja kirjoittaa oppilaalle loppuevaluoinnin aikana ohjeita läksyvihkoon kotona harjoittelua varten.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (15) 01 P1 : mitäs me pantas (1.4) <muistutukseksi> (4.2) niitä ääniä
 02 => sä voit pikkuriikkisen tarkistaa **eikö ollu** et välillä unohtu ne

- 03 mustat ja välillä sitte (0.8) mäpä paan tänne että tarkista
04 (0.8) vasen käsi

Opettaja pohtii katkelmassa kirjallisten ohjeiden valintaa ja muotoilua. Rivin 01 lopussa hän alkaa muutaman sekunnin mietintätaun jälkeen eksplikoida ohjetta, jonka kirjoittaa seuraavaksi vihkoon. Hän ei katso oppilaaseen ennen kysymystään, sen aikana tai jälkeen eikä pidä kysymyksensä jälkeen taukoa. Oppilas ei kuittaa opettajan sanomaa mitenkään mutta seuraa opettajan toimia ja ohjeen laatimista.

Ohjeiden kirjoittaminen vihkoon on selvästi opettajan tehtävä, johon oppilas ei juuri osallistu. Kuitenkin kyseisten ohjeiden perusteella oppilaan on kyettävä harjoittelemaan itsenäisesti seuraavaan pianotuntiin saakka. Ohjeiden ääneen selittäminen ja yhteiseen tietoon vetoaminen antaa silti ainakin periaatteessa oppilaalle tilaisuuden pyytää lisäselvitystä tai tarkennuksia. Käytännössä opettaja kuitenkin pyrkii laatimaan ohjeet siten, ettei niissä ole mitään epäselvää. Ne perustuvat täysin oppitunnin vuorovaikutukseen, ja niiden tehtävä on oikeastaan muistuttaa oppilasta siitä, mistä tunnilla on ollut puhetta. Oppilaalla ja opettajalla on todennäköisesti hieman erilaiset käsitykset siitä, mikä tällaisessa tilanteessa on yhteistä tietoa. Opettaja kokoaa vihkoon kappaleen parantamisen pääasiat, jotka ovat tulleet oppilaalle tutuksi evaluointijaksojen aikana, kun taas oppilas vetäytyy passiiviseen rooliinsa ja antaa opettajan tilanteen ammattilaisena tehdä yhteenvedon tärkeimmistä ohjeista. Tällaisissa kysymyssekvensseissä tapahtuu rajanvetoa sen suhteen, mikä on yhteistä tietoa ja mikä ei.

Yhteisen tiedon nostaminen kysymyksellä keskusteluun on opettajalle tapa kerrata ja tehdä näkyväksi sitä tietoa, joka oppilaalla jo on. Tällainen toiminta auttaa oppilasta jäsentämään asioita, sillä opettaja osoittaa puheellaan, mitkä asiat liittyvät toisiinsa. Se helpottaa kokonais kuvan hahmottamista ja tukee siten soittamaan oppimista. Oppilaan samanmielinen vastaus merkitsee tiedon kuittaamista yhteiseksi. Opettaja rakentaa samalla oppilaan roolia tietävänä osapuolena ja osoittaa toiminnallaan, mitä oppilaan jo odotetaan tietävän. Jos oppilas ei reagoi opettajan kysymykseen, osoittaa se, että osallistujilla on erilaiset käsitykset siitä, mikä on yhteistä tietoa ja mikä ei. Useimmiten oppilas kuitenkin kuittaa tiedon yhteiseksi jo ennen opettajan kysymystä, mikä osoittaa opet-

tajan tulkinnan oppilaan tiedoista oikeaksi. Kysymyksillä voidaan siis myös kartoittaa hienovaraisesti, mitä asioita oppilas jo ymmärtää, selittäen asioita samanaikaisesti tavalla, joka mahdollisesti helpottaa oppilasta jäsentämään tietoa paremmin.

4.1.3 Oppilaan ajattelun houkuttelevuus

Aikaisemmissa alaluvuissa opettajan kysymyksillä on havaittu hankittavan informaatiota ja nostettavan esiin yhteistä tietoa. Kysymyksillä voidaan myös johdatella opetusta eteenpäin houkuttelemalla oppilasta ajattelemaan itse sen sijaan, että opettaja tarjoaisi hänelle väittämän muodossa tietoa vahvistettavaksi. Tällaiset kysymykset eivät kuitenkaan ole tiedusteluita, sillä opettaja tietää niihin vastauksen. Ne aloittavatkin pianotunnilla opetussyklin. Opetussykli esiintyy aineistossa useimmiten selityksen yhteydessä, mutta sen avulla voidaan myös kerrata asioita. Tehtäviltään oppilasta ajattelemaan houkuttelevat kysymykset ovatkin verrattavissa yhteiseen tietoon vetoaviin kysymyksiin, mutta ne edellyttävät oppilaalta aktiivisempaa panosta. Vastaukseksi ei riitä pelkkä kyllä tai ei, ja opettaja hyväksyy ainoastaan riittävät vastaukset. Vastaamatta jättäminen ei ole mahdollista, mutta opettaja toisaalta avustaa hankalan paikan tullen oppilasta vastauksen löytämisessä.

Opetussykliä voidaan pitää onnistuneena silloin, kun opettajan kysymys saa vastauksen ja mieluiten vielä oppilaan tuottamana. Kuitenkaan aina vastaukseen ei edetä suoraviivaisesti, vaan opettajan on johdateltava oppilasta oikean vastauksen luo. Kysymyksen uudelleenmuotoilu ja vastausvihjeet saattavat helpottaa oppilasta hahmottamaan, minkälaista vastausta opettaja odottaa kysymykseensä. Esimerkissä (16) opettajan tarkoituksena on esimerkein havainnollistaa tulevaa ohjetta soittotavasta. Hän ilmeisesti arvioi ohjeen olevan abstrakti ja melko vaikea hahmottaa, joten hän konkretisoi ohjetta kysymällä oppilaalta ensin saksofonistin soittotavasta.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (16) 01 P1 : jos tää oiski vaikka joku (0.5) saksofoni joka soittaa (0.5) ni
02 => **mitäs se joutuis tekemään aina muutaman (.) tahin välein**

- 03 => (0.2) **mitäs luulet** (1.8) jos ois saksofonisti joka puhaltaa ja
 04 soittaa.
 05 (2.5)
 06 P2 : siin ois taukoja
 07 P1 : => nii? (.) **mitä vaste siel ois taukoja**
 08 (0.4)
 09 P2 : s' ottaa (0.2) happea=
 10 P1 : =↑niin sen on pakko hengittää

Ensin opettaja pohjustaa tulevaa kysymystään, jonka hän esittää rivillä 02 tarkasti rajattua vastausta hakevan hakukysymyksen muodossa: *mitäs se joutuis tekemään*. Kysymysten yhteydessä esiintyvällä *s*-partikkelilla voi olla hyvin monenlaisia merkityksiä (Raevaara 2004: 533, VISK § 837), mutta tässä tapauksessa *s*-partikkeli yhdessä konditionaalimuotoisen verbin kanssa pehmentää opettajan kysymystä. Opettaja ei kuitenkaan anna oppilaalle vielä tässä vaiheessa aikaa vastata tai miettiä vastaustaan hiljaisuudessa, vaan kysyy heti perään toisen kysymyksen: *mitäs luulet*. Toinen kysymys pehmentää vaikutelmaa entisestään ja höllentää vastauksen rajausta merkittävästi. Kysymys implikoi, ettei oppilaalla tarvitse olla minkäänlaisia ennakkotietoja asiasta, ja antaa oppilaalle mahdollisuuden vastata laajasti. Varsinkin *luulla*-verbi kannustaa oppilasta jopa arvaamaan tai ylipäätään esittämään vastauksen, josta tämä ei ole aivan varma. Oppilas tuottaakin hetken mietiskelyn jälkeen vastauksen, jonka opettaja hyväksyy kolmannen position vuorossaan sanomalla *nii*. Vastauksesta käy ilmi, että oppilas on ymmärtänyt, mitä opettaja tarkoittaa, vaikkei se muodoltaan olekaan kysymyksen täydellinen vastine. Opettaja aloittaa tämän jälkeen uuden kysymyssekvenssin, sillä hän kysyy oppilaan vastaukseen pohjautuvan jatkokysymyksen, jonka avulla hän saakin nopeasti mieleisensä vastauksen. Opettaja vahvistaa vastauksen välittömästi sanomalla *niin*, mutta myös toistaa vastauksen omin sanoin.

Katkelmassa onkin siis esimerkki sekä onnistuneesta kysymyssekvenssistä, joka ei kaipaa täsmennyksiä tai täydentäviä vihjeitä, että hieman ongelmallisesta kysymyssekvenssistä, joka kuitenkin onnistuu opettajan avustuksella. Onnistuneen opetussyklin kysymykseen rivillä 07 onkin huomattavasti helpompi löytää vastaus, kun taas ensimmäinen kysymys on haastavampi ja edellyttää oppilaalta enemmän hahmottamiskykyä. Ensimmäinen

mäinen opetussykli sitä paitsi antaa perustan toisen opetussyklin onnistumiselle. Oppilas pääsee ensimmäisen kautta sisälle opettajan ajatusmaailmaan, mikä on olennaista, jotta hän voi ymmärtää tämän tulossa olevan selityksen. Kysymykset myös auttavat oppilasta pilkkomaan informaatiota pienempiin, helpommin ymmärrettäviin paloihin ja sitä kautta omaksumaan ja soveltamaan opetusta paremmin itse soittoon. Tämä on tärkeää siksi, että pianonsoitto ei ole pelkkää mekaanista suorittamista, vaan siihen liittyy olennaisesti myös tulkitseminen ja musiikin ymmärtäminen. Näitä taitoja ei voi välittää oppilaalle sellaisenaan, vaan jokaisen soittajan on jäsennettävä niitä osaksi omaa persoonaansa ja käsitystään musiikista.

Opetussyklin avulla voidaan myös palata jo tuttuihin asioihin. Esimerkkiä (17) edeltää oppilaan tehtävä soittaa e-molliasteikko, ja hän on aloittanut soittamisen haparoiden. Opettaja keskeyttää soiton kerratakseen oppilaan kanssa e-mollin ominaisuuksia.

(Pianotunti 1: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (17) 01 P1 : => **minkä rinnakkainen on e-molli**
 02 (1.2)
 03 P2 : öö hoo:
 04 P1 : ei oo=
 05 P2 : =eiku
 06 P1 : ajatteleppa (0.5) yy ka[a koo nel
 07 P2 : [ko-
 P1 soittaa-----
 08 (2.0)
 09 P2 : gee
 10 P1 : geeduurin
 11 P2 : duurin (0.2) aijaa
 12 P1 : kato mollihan on aina alempana
 13 P2 : yhm

Opettaja aloittaa selkeällä hakukysymyksellä, johon oppilaalla pitäisi olla edeltävien opintojen perusteella valmiudet vastata oikein. Oppilas esittää hetken pohdinnan jälkeen epäröiden vastauksen, joka on väärä ja jonka opettaja hylkääkin välittömästi ja selittele-

mättä. Vastauksen haku jatkuu, ja opettajan verbaalisesti ja soittaen annettujen vihjeiden perusteella oppilas vastaa lopulta *gee*. Opettaja hyväksyy vastauksen toistamalla ja täydentämällä sitä, *geeduurin*. Ennen soiton aloittamista uudelleen opettaja selittää vielä oppilaalle, mitä merkitystä sillä on, että e-molli on G-duurin rinnakkaissävellaji.

Oppilas ei täysin hahmota sävellajien merkitystä, joten kysymys osoittautuukin siinä mielessä vaikeaksi. Oppilas kuitenkin ymmärtää, minkälaista vastausta kysymyksellä haetaan. Opettaja tarjoaa vihjeillään oppilaalle tukea ja johdattaa oppilaan yllättävänkin suoraan oikean vastauksen luo. Tästä katkelmassa käy erityisen hyvin ilmi opettajan ja oppilaan tiedon epäsymmetrisyys sekä se, että opettajan on toisinaan vaikea orientoitua oppilaan todellisen tietämyksen tasoon. Opettaja olettaa oppilaan tiedot paremmiksi, kuin ne todellisuudessa ovat, eikä toisaalta pysähdy selittämään kuin ohimennen, miksi vastaus on se, mikä se on. Etenkin oppilaan kommentoiva vuoro rivillä 11 antaa ymmärtää, että lisäselvitys olisi kohdallaan.

Opetussykli palvelee oppitunnin agenda, sillä asteikon soittamisessa on ongelma, johon täytyy löytää ratkaisu. Opettaja johdatteleekin oppilaan saman tien opetussyklin avulla pohtimaan asteikon sävellajia, minkä avulla hän pyrkii palauttamaan oppilaan mieleen jo opittua teoreettista tietoa ja jäsentämään sitä osaksi soittamista. Hän ei näin ollen kerro oppilaalle suoraan, mitä tämän tulisi tehdä, vaan aktivoi oppilaan omaa ajattelua. On mahdollista, että pelkkä pysähtyminen asteikon tarkastelemiseksi auttaa oppilasta oivaltamaan jotain oleellista. Opetussykli antaa opettajalle samalla työkalun arvioida oppilaan vastausta, minkä ansiosta opettaja voi tehdä johtopäätöksiä oppilaan osallisuudesta. Näin oppiminen myös tehdään näkyväksi molemmille osallistujille, eikä sen onnistumisesta jää kummallekaan epäselvyyttä.

Aina oppilas ei vihjeidenkään avulla löydä hyväksyttävää vastausta. Tällaisissa ongelmallisissa kysymyssekvensseissä opettaja päätyy lopulta vastaamaan itse. Näin oppilaan on mahdollista oppia asia, jonka opettaja on kysymyksellään nostanut merkitykselliseksi. On tavallista, että ongelmallisen kysymyssekvenssin jälkeen opettaja päätyy selittelemään, miksi oppilas ei voinut tuottaa kysymykseen riittävää vastausta. Esimerkissä (18) opettaja tiedustelee oppilaalta musiikkitermin *marcato* merkitystä. Musiikkitermejä

käytetään nuottien yhteydessä antamaan ohjeita muun muassa kappaleen soittotyylistä, dynamiikasta ja nopeudesta. Termeiksi on vakiintunut joukko italiankielisiä sanoja, joita opitaan soitonopiskelun lomassa.

(Pianotunti 1: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (18) 01 P1 : => **mitä oli** ↑**marcato** (2.5) lunttaa [tuolta
 02 P2 : [mmmm (2.8) kerrostaen=
 03 P1 : =korostaen=
 04 P2 : =korostaen [he
 05 P1 : [he he
 06 P2 : fjoo et se oli eri£
 07 P1 : mä muka yritän (0.6) tekstilla (.) tekstaus eiku mitä tää
 08 on tikkukirjaimilla #kirjottaen siitä kukaa ei saa ees selvää#

Opettajan kysymyksessään käyttämä aikamuoto, imperfekti, antaa erityisen vahvasti ymmärtää, että oppilas tietää jo puheena olevan musiikkitermin merkityksen. Vastausta ei kuitenkaan kuulu, joten opettaja käskää oppilasta lukemaan vastauksen nuoteista, jonne opettaja on sen kirjoittanut aikaisemmin. Hän siis mieluummin antaa oppilaan katsoa vastauksen suoraan papereista, kuin vastaa itse. Oppilas kuitenkin lukee vastauksen väärin ja opettaja korjaa seuraavassa vuorossaan sen oikeaksi. Ennen siirtymistä seuraavaan topiikkiin opettaja vielä vitsailee tekevänsä parhaansa kirjoittaakseen ohjeet hyväällä käsialalla, minkä voi käsittää selonteoksi oppilaan virheelle.

Opettaja ei tässä esimerkissä varsinaisesti päädy tuottamaan vastausta oppilaan puolesta. Oppilaan vastaus on muodoltaan hyvin lähellä oikeaa vastausta, ja opettaja tavallaan hyväksyykin vastauksen, mutta korjaa sen oikeaksi. Tilanteeseen liittyy naurua, jonka opettaja kääntää omaan toimintaansa esimerkin lopuksi. Näin hän tulee samalla varmistaneeksi, ettei oppilas koe naurun kohdistuvan tämän väärinlukemiseen vaan sen sijaan opettajan omaan toimintaan.

On mielenkiintoista, että aluksi opettaja selvästi olettaa oppilaan tietävän vastauksen kysymykseen. Kun kysymys kuitenkin osoittautuu ongelmalliseksi, hän kannustaa oppilas-

ta lukemaan vastauksen suoraan paperilta. Tämä kannustin on kaksitahoinen: oppilas saa luntata, mutta toisaalta se, että opettaja on kirjoittanut termin auki jo aikaisemmin, entisestään korostaa, että se olisi pitänyt jo muistaa. Myös opettajan selonteko on kaksitahoinen, sillä sen voi ymmärtää niin, että oppilas ei juuri kyseisessä tilanteessa voinut lukea epäsiistiä käsialaa oikein, mutta myös, ettei oppilas voisi ylipäättään tietää, mitä termi tarkoittaa, koska opettaja on kirjoittanut sen papereihin huonosti eli opettanut sen huonosti.

Opetussykli aktivoi oppilaan omaa ajattelua ja tarjoaa samalla opettajalle mahdollisuuden arvioida oppilaan osaamista. Tarkistuskysymyksen opettaja voi johdatella oppilasta sellaisen tiedon luo, joka oppilaalla jo on, mutta jota tämä ei välttämättä osaisi ilman opettajan kysymystä jäsentää osaksi oppimistilannetta. Tarkistuskysymyksen aloittama opetussykli tekee oppimisen näkyväksi, sillä siihen liittyy oppilaan vastauksen lisäksi aina kiinteänä osana opettajan arvioiva kolmannen position vuoro. Tieto jääkin todennäköisesti oppilaan mieleen paremmin, kun tämä joutuu refleктоimaan sitä vastausta miettiessään.

4.1.4 Kysymysten monifunktioisuudesta

Kysymykset asettuvat funktionsa perusteella jatkumolle sen suhteen, miten kysyviä ne ovat. Pianotunnilla opettajan kysymyksistä selkeimmin kysyviä ovat tiedustelevat kysymykset. Jo opetukselle ominaiset tarkistuskysymykset ovat hieman ongelmallisia, sillä opettaja tietää niihin vastauksen. Lisäksi myös oppilas ymmärtää, ettei opettajan tarkistuskysymys ole aito. Yhteistä tietoa keskusteluun nostavat kysymykset puolestaan vievät kysymystä yhä kauemmas tiedustelevista kysymyksistä. Opettaja esittää evaluointijaksoissa myös kysymyksiä, jotka ovat toisaalta kysyviä, mutta joilla on vahvasti samalla jokin muu tehtävä. Korpela (2007: 39) huomattaakin, että monifunktioisuus on tavallista. Hänen mukaansa kysymysmuotoisen lausuman päätehtävän voi tavallisesti päätellä kontekstista, mutta on kuitenkin mahdollista, että vastaaja orientoituu vastauksessaan useampaan rinnakkaiseen funktioon yhtä aikaa. Esimerkissä (19) opettaja kutsuu oppilasta soittamaan konserttiin. Opettajan kysymykset edellyttävät oppilaalta

paitsi vastaamista välittömästi myös toimimista myöhemmin sen mukaan, mitä kysymys-vastaus-rakenteiden aikana on sovittu.

(Pianotunti 1: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (19) 01 P1 : => ↑hetkinen (0.8) **onks sulle sovittu .hhh ens maanantaille**
 02 **mitään. (0.2) maanantaimusiikkiin.**
 03 P2 : #ei#
 04 P1 : => **tuutko soi- soittamaan maanantaimusiikkiin.**
 05 (1.0)
 06 P2 : no mulle aivan sama (0.5) mitä mää (voin) soittaa
 07 P1 : ↑tuota niin, hh näistä vois soittaa yhen tai kaks.
 08 (2.5)
 09 P2 : kyllä mä yhen voin mielummin ku £kaks£
 10 P1 : => **no soitaksä sen: (1.0) sen #öö# iltakellot**
 11 (1.5)
 12 P2 : n:o
 13 P1 : .hh sehän oli
 14 [jo matineas mutta se oli meiän oma matinea. (0.5)
 15 P2 : [(-)
 16 P1 : että tää olis semmonen vähän laajempi
 17 P2 : njoo
 18 P1 : niin niin? hh mun pitää (0.4) tänään se jättää se lappu
 19 niin mä voisin laittaa sut sinne vielä.
 20 P2 : joo

Katkelmassa opettaja kutsuu oppilasta konserttiin soittamaan. Varsinaista kutsua edeltää riviltä 01 alkava esisekvenssi, jolla opettaja selvittää, onko oppilalle jo sovittu esiintyminen kyseiseen konserttiin. Oppilas vastaa kieltävästi ja opettaja etenee varsinaiseen kutsuun. Oppilaan pienen tauon jälkeen esittämä vastaus on hieman epämääräinen: *no mulle aivan sama*. Oppilas viestittää näin, ettei hänelle ole väliä, esiintyykö hän konsertissa vai ei, muttei toisaalta vastaa epäröimättä myöntävästikään, mikä olisi preferoitua. Oppilas aloittaaakin heti vastauksensa jälkeen kysymyssekvenssin tiedustelemalla soitettavista kappaleista, johon opettaja toteaa, että tutkintokappaleista voisi valita esitettäväksi yhden tai kaksi. Oppilaan rivin 09 toteamus osoittaa, ettei oppilas pidä esiintymis-

tä kovin mukavana tilanteena, sillä hän haluaa soittaa konsertissa niin vähän kuin mahdollista, vaikka ei kuitenkaan kieltäydykään. Rivillä 10 opettaja ehdottaa kysymyksen muodossa kappaletta, ja jälleen oppilaan vastaus viipyy. Opettaja jatkaa perustelemalla ehdotustaan eikä vielä silloinkaan saa täysin varmaa ja selkeää vastausta. Kappalevalintaan ei keskustelussa kuitenkaan enää palata, vaan oppilaan rivin 20 vuoroa käsitellään lopullisena, myöntävänä vastauksena opettajan ehdotukseen sekä konserttiin osallistumisesta että soitettavasta kappaleesta.

Ensimmäinen kysymys toimittaa selkeästi esisekvenssin tehtävää eli kartoittaa etukäteen ehtoja kutsun esittämiselle. Opettaja ottaa siinä selvää, onko oppilas tulossa konserttiin soittamaan. Periaatteessa jo esisekvenssin etujäsenen jälkeen oppilaalla olisi mahdollisuus tuottaa ensimmäinen kieltävä, selonteon sisältävä vastaus tulossa olevaan kutsuun, sillä hänellä on tarpeeksi tietoa opettajan tarkoituksesta. Hän voisi esimerkiksi tässä vaiheessa kertoa, että hänellä on jo sovittuna muuta menoa, joka osuu konsertin kanssa samaan ajankohtaan. Koska oppilas ei tuota tällaista vastausta eikä esiintymistä ole jo sovittu, opettaja kutsuukin toisessa kysymyksessään oppilasta esiintymään konsertissa. Oppilas ei tuota selitystä sille, miksi hän ei voi osallistua konserttiin, joten hänellä on tavallaan velvollisuus vastata myöntävästi, sillä esiintyminen on osa opintoja ja varsinkin tutkintotilanteeseen on hyödyllistä valmistautua esittämällä kappaleita yleisölle. Opettajan kolmas kysymys on puolestaan funktioltaan ehdotus, johon opettaja hakee oppilaan hyväksyntää.

Katkelma osoittaa, kuinka opettaja viime kädessä hallitsee tilannetta ja vie agendaa eteenpäin. Oppilas ei voi kieltäytyä konserttikutsusta ilman riittävän hyvää syytä. Tämä käy ilmi oppilaan viivytteluvälistä, epämääräisistä vastauksista. Hän ei kieltäydy osallistumasta, koska hänellä ei ole kunnollista syytä, mutta hän ei toisaalta tuota vuorojaan odotustenmukaisesti eli välittömästi opettajan vuoron jälkeen tai jopa hieman päällekkäin epäröineittä. Opettaja ei myöskään suhtaudu viipyileviin ja epäröiviin vastauksiin sellaisina, että hänen tulisi niiden vuoksi muuttaa suunnitelmaa oppilaan osallistumisesta konserttiin. Päin vastoin hän johdattelee keskustelua haluamaansa suuntaan ja katsoo oppilaan lupautuneen soittamaan konsertissa opettajan ehdottaman kappaleen.

Opettaja voi tasoittaa asemaansa tietävänä osapuolena pohtimalla ääneen sellaisia opettamiseen liittyviä asioita, jotka ovat pääasiassa opettajan vastuulla. Tällaisissa puheenvuoroissa monifunktioisin kysymyksiin voidaan tuottaa oppilaalle vaihtoehtoisia tapoja osallistua keskusteluun. Esimerkissä (20) opettaja pohtii kirjallisen ohjeen muotoilua.

(Pianotunti 2: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (20) 01 P1 : => **mitäs me pantas (1.4) <muistutukseksi> (4.2)** niitä ääniä
 02 sä voit pikkuriikkisen tarkistaa eikö ollu et välillä unohtu ne
 03 m^ustat ja välillä sitte (0.8) m^apäs paan tänne että t^arkiasta
 04 (0.8) vasen käsi

Oppilas on tottunut siihen, että opettaja huolehtii ohjeiden muotoilusta, joten ilman vahvaa rohkaisua onkin epätodennäköistä saada kysymykseen oppilaalta minkäänlaista reaktiota. Opettaja ei esimerkiksi luo kysyessään katsekontaktia, joka voisi rohkaista oppilasta vastaamaan. Opettajan rooliin sisältyy läksyvihkoon kirjoittaminen, eikä oppilas katso asiakseen puuttua siihen, mutta opettajan kysymys puolestaan antaa *me*-persoonamuotoisena kuvan siitä, että ohjeet muotoillaan yhdessä. Kysymyksellään opettaja kuitenkin kutsuu oppilasta mukaan toimintaan ja siirtää tälle vastuuta siltä varalta, että oppilas haluaa osallistua ohjeiden muotoiluun. Strategia myös tekee oppilaalle näkyväksi, että hänen odotetaan kasvavan itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan. Painetta osallistumiseen ei kuitenkaan katkelmassa ole, sillä opettaja ei sanktioi kysymykseen vastaamattomuutta tai oppilaan passiivisuutta laajemminkaan.

Monifunktionaiset kysymykset suorittavat yhtä aikaa useampaa tehtävää. Ei ole aivan yksiselitteistä, missä määrin ne ovat kysymyksiä ja missä määrin ne velvoittavat vastaamisen sijaan toisenlaiseen toimintaan. Esimerkissä (20) kysymys ei edellytä oppilaalta minkäänlaista vastausta, mutta toisaalta esimerkiksi (19) oppilaan on selkeästi tuotettava vastauksia, vaikka hänen vastausmahdollisuutensa ovat jossain määrin rajalliset, sillä opettajan kysymykset ovat vahvasti ehdotuksenomaisia ja ne hakevat oppilaalta lähinnä vahvistusta.

4.2 Oppilaan kysymykset

Aineistossa oppilaiden evaluointien aikana aloittamat kysymyssekvenssit edustavat vähemmistöä. Tämän vuoksi niistä onkin vaikea tehdä yksityiskohtaisia johtopäätöksiä oppilaan kysymyksistä. Kaikki kysymykset esitetään kahden pianotunnin aineistossa sitä paitsi samalla tunnilla, saman oppilaan toimesta. Oppilaiden osallistumisaktiivisuus on siten yksilökohtaista, ja sen ominaisuuksien kartoittamiseksi tulisi tutkia suurempaa aineistoa. Kaikki oppilaan esittämät kysymykset saavat vastauksen, mitä voidaan tämän aineiston valossa pitää yhtenä pianotunnin institutionaalisenä piirteenä: opettajalla on velvollisuus vastata. Oppilaan kysymykset ovat aineistossa tiedusteluita ja varmistuksia.

4.2.1 Tiedusteleminen

Oppilaan kysymykset tähtäävät ensisijaisesti tiedonhankintaan. Tällaiset kysymykset koskevat useimmiten käytännön asioita, jotka liittyvät esimerkiksi esiintymisiin tai tutkintoihin. Esimerkissä (21) opettaja ja oppilas sopivat oppilaalle esiintymistä konserttiin.

(Pianotunti 1: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (21) 01 P1 : tuutko soi- soittamaan maanantaimusiikkiin.
 02 (1.0)
 03 P2 : => no mulle aivan sama (0.5) **mitä mää (voin) soittaa**
 04 P1 : ↑tuota niin, hh näistä vois soittaa yhen tai kaks.
 05 (2.5)
 06 P2 : kyllä mä yhen voin mieluummin ku kaks
 07 P1 : no soitaksä sen: (1.0) sen #öö# iltakellot
 08 (1.5)
 09 P2 : n:o
 10 P1 : .hh sehän oli
 11 [jo matineas mutta se oli meidän oma matinea (0.5)
 12 P2 : [(-)
 13 P1 : että tää olis semmonen vähän laajempi
 14 P2 : njoo

- 15 P1 : niin niin? hh mun pitää (0.4) tänään se jättää se lappu
 16 : niin mä voisin lajittaa sut sinne vielä.
 17 P2 : joo

Opettaja kutsuu oppilasta konserttiin, mutta suostumisen tai kieltäytymisen sijaan oppilas tuottaa hieman epämääräisen vastauksen, joka on kuitenkin periaatteessa myöntävä, ja jatkokysymyksen. Jatkokysymys antaa ymmärtää, että kappalevalinnalla on merkitystä oppilaan osallistumishalukkuuteen, mutta se on samalla tiedustelu soitettavista kappaleista. Opettaja ehdottaakin, että tutkintoon paljon harjoitelluista kappaleista voisi valita esitettäväksi yhden tai kaksi. Tähän oppilas vastaa ilmaisemalla olevansa suostuvaisempi soittamaan vähimmäismäärän. Hän ei kuitenkaan kerro, mikä kappale olisi mieluisin soitettava, eikä toisaalta opettajakaan suoraan päättää kappaletta hänen puolestaan. Rivillä 07 opettaja kuitenkin ehdottaa kysymyksen muodossa kappaletta, mutta oppilas ei tuota selkeää vastausta. Jopa rivin 14 *njoo* on sävyltään hieman epäröivä. Kuitenkaan oppilas ei myöskään protestoi opettajan ehdotusta vastaan tai ehdota jotain toista kappaletta.

Oppilaan rivin 03 kysymys on selkeä merkki siitä, että hän orientoituu opettajaan kappaleiden valitsijana. Opettaja antaa selkeät rajat sekä mahdollisten soitettavien kappaleiden että niiden määrän suhteen. Toisaalta hän antaa oppilaalle myös mahdollisuuden valita annettujen rajojen sisäpuolella. Oppilaasta on kuitenkin lopulta tärkeämpää vaikuttaa esitettävien kappaleiden määrään kuin valintaan, joten opettaja vie agenda eteenpäin ehdottamalla jotain. Hän implikoi kysymysmuotoisella ehdotuksellaan, että oppilaan ei ole pakko hyväksyä ehdotusta. Muodoltaan kysymys kylläkin preferoi myöntävää vastausta. Lisäksi oppilaan vastauksen viipyminen ja epäröivä *no* aiheuttavat sen, että opettaja alkaa perustella ehdotustaan. Oppilaalle ei käytännössä jää mahdollisuutta olla eri mieltä. Joka tapauksessa opettaja ei jää odottelemaan oppilaan päätöstä asiasta vaan katsoo antaneensa oppilaalle mahdollisuuden vaikuttaa valintoihin. Oppilas ei esitä toivomuksia soitettavien kappaleiden suhteen, joten opettaja palauttaa päätösvalan itselleen.

Edellisessä esimerkissä oppilaan kysymys sijoittuu keskustelussa sellaiseen paikkaan, jossa se jatkaa luontevasti puheenaihetta. Kysymyksellään oppilas kuitenkin hetkeksi

kaappaa roolin aktiivisena toimijana. Opettaja antaa omalla vastauksellaan oppilaalle selkeät ohjeet, mutta kannustaa toiminnallaan tätä kuitenkin omatoimisuuteen ja vastuunkantoon. Tällainen piirre tulee esiin evaluointijaksojen vuorovaikutuksesta yleensäkin. Vaikka oppilaan kysymys osuisi opettajan vuoron päälle ja muuttaisi jopa puheenaihetta, ei opettaja sanktioi sitä, jos se osoittaa oppilaan kiinnostusta ja itseohjautuvuutta soittamiseen.

Esimerkissä (22) oppilas tiedustelee opettajalta tulevaan tutkintoon liittyvää asiaa. Tutkinnot ovat pakollinen osa musiikkiopistossa opiskelua, ja oppilaan on vuosittain osallistuttava joko arvioitavaan kurssisuoritukseen tai vuosinäytteeseen. Oppilaille tutkinto on iso asia, koska soitonopiskelua arvioidaan tutkintosuoritusten mukaan ja tutkinnon arvosana merkitään musiikkiopiston todistukseen. Näillä arvosanoilla on merkitystä paitsi oppilaan itsetunnolle myös ennen kaikkea myöhemmin elämässä, mikäli oppilas pyrkii opiskelemaan musiikkia. Arvosana on myös siinä mielessä merkityksellinen, että sillä niputetaan koko vuoden harjoittelu yhteen. Opettaja on juuri antamassa palautetta tutkinnossa esitettävästä kappaleesta, kun oppilas keskeyttää hänet kysymyksellään.

(Pianotunti 1: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (22) 01 P1 : kato ku siel tulee se piano sit toisella rivillä .hh
 02 niin (.) sä et saa siihen (.) tarpeeks isoa eroa
 03 P2 : mmm
 04 P1 : .hh täähän soitetaan sitte tuola salin flyygelillä (0.5)
 05 joka on tietysti isompi (0.5) ääni[nen soit-
 06 P2 : => **[onko ne kaikki niinku**
 07 **sa- sielä=**
 08 P1 : =joo
 09 P2 : °salis° hhm
 10 P1 : .hhh että niin niin hhh

Opettaja arvioi kappaleen dynamiikkaa eli äänenvoimakkuuden vaihtelua, mutta hän myös antaa ymmärtää, että itse tutkintotilanteessa ongelma saattaa kadota, sillä kappale soitetaan *salin flyygelillä*. Tästä oppilaalle tulee mieleen tutkintoihin liittyvä käytännön

kysymys, ja hän keskeyttääkin heti opettajan tiedustellaakseen, suoritetaanko *ne kaikki*, tutkinnot, samassa paikassa, *salis*. Opettajan arvioinnin keskeyttäminen osoittaa, että tutkintoon liittyvät asiat ovat oppilaalle tärkeitä. Kysymys myös osoittaa oppilaan ajattelevan, että opettaja tietää tutkintojen käytännön järjestelyistä paljon, mikä korostaa opettajan asemaa tietävänä asiantuntijana. Opettajan oppilaan kysymyksen kanssa samanlinjainen minimivastauksen sisältävä vuoro alkaa jo ennen oppilaan tuottaman etujäsenen loppumista. Oppilas kommentoi vastausta samanmielisyyttä osoittavalla äännähdyksellä, mikä osoittaa, ettei asiasta ole tällä erää tarpeen keskustella enempää.

Tämän jälkeen opettaja yrittää palata oppilaan keskeyttämään puheenaiheeseen. Hän hengittää sisään, mikä osoittaa hänen aikovan puhua, ja yrittää jatkaa keskeytettyä puheenaihetta. Hän ei kuitenkaan onnistu, vaan aloittaa sen sijaan uuden puheenaiheen. Vasta aivan välievaluonnin lopussa paljon myöhemmin opettaja jatkaa suorituksen arviointia. Vaikka oppilas keskeytti opettajan, eikä tämä keskeytyksen jälkeenkään saanut enää aiheesta kiinni, ei oppilaan toimintaa rangaista. Opettaja siis hyväksyy oppilaan kysymyksen tutkinnosta osaksi oppitunnin agenda, vaikka se aiheuttaa opettajalle itselleen paikallisesti hankaluuksia toteuttaa omaa opetussuunnitelmaansa. Tässä mielessä tilanne on epämuodollinen, ja oppilasta kannustetaan tämäntyyppisiin aloitteisiin ja vastuunkantoon.

Kaiken kaikkiaan oppilas esittää opettajalle käytännön asioihin liittyviä tiedusteluita, jotka osoittavat hänen suhtautuvan opettajaan tietävänä osapuolena. Tilanne on kuitenkin siinä mielessä epämuodollinen, että oppilas voi kysymyksellään jopa keskeyttää opettajan. Opettaja ei sanktioi keskeytyksiä, vaan vastaa oppilaan kysymykseen, vaikka se johtaisi opettajan pois puheenaiheestakin. Näin hän kannustaa oppilasta aloitteellisuuteen ja vuorovaikutukseen osallistumiseen. Tämä onkin tärkeää, sillä Tuovilan (2003: 219) tutkimus 7–13-vuotiaista piano-oppilaista osoittaa, että oppimismotivaatio laskee merkittävästi oppilaan kokiessa, ettei hänellä ole mahdollisuutta vaikuttaa opetukseen.

4.2.2 Varmistaminen

Oppilaan kysymys voi toimia myös tulkintana jostain aikaisemmin esillä olleesta asiasta, johon oppilas hakee opettajalta vahvistusta. Tällainen vuoro osoittaa oppilaalla olevan jo tietoa kysyttävästä asiasta, mutta tieto ei välttämättä aina vastaa todellisuutta. Esimerkissä (23) oppilas tarkistaa vaihtoehtokysymyksellä ymmärtäneensä oikein. Opettaja ja oppilas keskustelevat tutkintoon harjoiteltavista sävelasteikoista. Kurssitutkintoon harjoitellaan tietty määrä eri sävellajeissa kulkevia asteikkoja, joista tutkinnossa kysytään tavallisesti yksi duuriasteikko ja yksi molliasteikko.

(Pianotunti 1: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (23) 01 P2 : ne mä muistan (0.2) [iha hyvin mut sit ne
 02 P1 : [joo. mut f-duuriahan me ei oteta koska
 03 siellon (1.0) [oikeas kädessä poikkeussormijärjestys
 soittaa-----
 04 P2 : [eihän sitä niin
 05 (0.8)
 06 P2 : => ai **eikö äf: (0.2) duuri tuu**
 07 P1 : ei (1.2) ne [on vaan ne jotka mä oon (.) merkinny sinne
 08 P2 : [(-) muistanu
 09 P1 : paperiin
 10 (0.4)
 11 P2 : joo

Oppilas on luullut, että F-duuriasteikko tulee harjoitella tutkintoon, mutta opettaja ker-
 toikin, ettei sitä tulla kysymään tutkinnossa, ja selittää syyn tähän. Opettajan selityksen
 loputtua oppilas reagoi kysymällä tarkistavan ja varmistavan *eikö*-kysymyksen. Hän
 aloittaa kysymyksen dialogipartikkelilla *ai*, joka osoittaa jonkin asian vastaanottamista
 uutena tietona (VISK § 798). *Eikö* suuntaa kysymyksen preferenssiä kieltävän vastauk-
 sen suuntaan. Toisin sanoen oppilas on opettajan puheesta jo ymmärtänyt, ettei F-duuri
 kuulu harjoiteltaviin asteikkoihin, mutta hän haluaa kuitenkin vielä varmistaa tämän.

Opettaja vahvistaakin asiantilan, ja katkelma jatkuu selvennyksellä tutkintoon harjoiteltavista asteikoista.

Tässä katkelmassa oppilas aktivoituu kysymään tietoa hiljaisen vastaanottamisen sijaan ja tulee samalla tuoneeksi esiin, että opettajan välittämä tieto on hänelle uutta. Opettaja kuitenkin eksplikoi myöhemmin keskustelussa, että hän on merkinnyt harjoiteltavat asteikot oppilaalle. Näin opettaja korostaa, että hän on pitänyt huolta tiedon kulkemisesta. Hän ei kuitenkaan erityisemmin painota, että asia olisi pitänyt jo olla tiedossa, vaan suhtautuu hyvin neutraalisti oppilaan kysymykseen. Tällainen suhtautuminen osoittaa opettajan vaalivan oppilaan aloitteellisuutta: myönteisen ilmapiirin ylläpito on hänelle tässä tilanteessa tärkeämpää kuin vaikkapa huolimattomuudesta nuhteleva. Puheenaiheen loppuksi opettaja vielä kertoo, mitkä asteikot tutkintoon tulee harjoitella, ja selvittää niiden valintaperusteita. Kertaus toimii ohjeena, jonka avulla opettaja varmistaa, että tällä kertaa oppilas varmasti ymmärtää oikein.

Yksi paikka oppilaan vahvistavalle kysymykselle on suoritusta seuraavan opettajan palautteen ja ohjeenannon yhteydessä, jos soitossa on ollut ongelmia. Kysymällä varmistavan tai tarkistavan vaihtoehtokysymyksen tällaisessa kohdassa oppilas voi viestittää yhtä aikaa monia asioita. Ensinnäkin tällaisella kysymyksellä oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus varmistaa, että hän todellakin on ymmärtänyt oikein. Toiseksi hän voi kysymyksellään osoittaa opettajalle, että hän on ymmärtänyt, mistä virhe johtui, ja että ohjeenanto on turhaa, koska oppilas tietää itsekin, missä teki virheen ja miten hän voi sen korjata. Hän korostaa tällaisella rakenteella omaa osaamistaan ja luo virheestä sellaista tulkintaa, jonka mukaan ongelma oli hetkellinen keskittymisongelma varsinaisen ymmärtämis- tai soitto-ongelman sijaan. Esimerkki (24) sijoittuu välievaluoinnin alkuun. Oppilas keskeyttää opettajan esittämän arvioinnin varmistavalla kysymyksellä.

(Pianotunti 1: P1 = opettaja, P2 = oppilas)

- (24) 01 P1 : ää (1.2) täälä oli kaikki pedaalit hienosti vaihdettu lukuun
 02 ottamatta ↑tätä .hh jos[sa sun
 03 P2 : => [ai niin (0.4) ↑**nostaako siinä 'piti'**=

04 P1 : =kyllä=
05 P2 : =njoo

Opettaja aloittaa arvioimalla suoritusta pedaalin eli pianon kaikua säätelevän jalkapolkimen käytön osalta. Palaute alkaa myönteisenä, mutta korjattavaakin on. Opettaja ei pääse korjaavassa arvioinnissaan pitkälle, kun oppilas keskeyttää hänet vaihtoehtokysymyksellä oikeasta soittotavasta. Tällaisen rajatun vaihtoehtokysymyksen esittääkseen osallistujalla täytyy olla jonkinasteista tietoa asiasta. Vuoron aloittava *ai niin* viittaakin oppilaan kyllä tietävän, miten pedaalia olisi pitänyt vaihtaa, ja kyseessä olleen ainoastaan unohdus. Opettajan puheen keskeyttäminen puolestaan viittaa oppilaan haluavan osoittaa opettajalle osaamistaan. Samalla hän viestittää opettajalle, ettei tämän tarvitse antaa ohjetta. Hän siis tietää, että korjaavan palautteen jälkeen opettaja antaa ohjeen, ja orientoituu toimintaan tämän tiedon perusteella. Opettaja tuottaakin ensin kysymykseen ainoastaan minimivastauksen mutta antaa kuitenkin ohjeen katkelmaa seuraavissa puheenvuoroissaan.

Oppilaan kysymys on rajattu, joten hän osoittaa tietävänsä tarkkaan, mitä opettaja tarkoittaa. Vaikka oppilaan vuoro on muotoiltu kysymykseksi, sen voi nähdä myös selontekona, johon liittyy varmistus. Opettaja hyväksyy oppilaan keskeytyksen, eikä sitä sanktioida. Päin vastoin keskeyttävän kysymyksen jälkeen opettaja tuottaa vastauksen välittömästi ja ongelmitta. Opettaja painottaa vastauksessaan *kyllä*-sanana ensimmäistä tavua, mikä saa aikaan vaikutelman, että hän on mielissään oppilaan ymmärrettyä virheensä. Oppilas osoittaa kysymysvuorollaan kykyä itsearviointiin. Opettaja tosin jatkaa ohjeenantoa sen jälkeen, kun kysymyssekvenssi on saatu päätökseen, eli täysin oppilaan oman ymmärryksen varaan hän ei virheen korjaamista jätä.

Oppilas esittää varmistavalla kysymyksellään jonkinasteisen tulkinnan puheenaiheesta ja voi myös osoittaa kysyttävän asian olevan oppilalle joko uusi tai ennalta tuttu. Olipa kyseessä kumpi tahansa vaihtoehto, opettaja vastaa oppilaan kysymykseen ja osoittaa toiminnallaan, että oppilaan kysyminen on positiivinen asia. Opettaja kannustaa näin oppilasta vuorovaikutukseen osallistumiseen ja itseohjautuvuuteen. Hän ei nuhtelee oppilasta sellaisestakaan kysymyksestä, joka osoittaa oppilaan olevan tietämätön jostain

aiemmin sovitusta asiasta. Oppilas ei myöskään varo tällaisen kysymyksen esittämistä, mikä osoittaa luottavaista suhtautumista opettajaan. Onkin erittäin tärkeää, ettei oppilaan tarvitse pelätä opettajan reaktioita, jotta hän voi kokea voivansa kysyä kaikenlaisista mieltään askarruttavista, soittamiseen liittyvistä asioista. Tällä on suuri merkitys pianotunnin ilmapiiriin, oppilaan soittomotivaatioon ja opettajan mahdollisuuksiin muokata opetustaan oppilaalle sopivaksi.

5 PÄÄTELMÄT

Tämän tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, minkälainen rooli kysymyksillä on suhteessa pianotunnin keskeisimpiin päämääriin eli soiton oppimiseen ja oppilaan henkisen kasvun tukemiseen. Aineistoni perusteella opettaja on evaluointijaksojen aktiivinen osapuoli, sillä hän esittää kysymyksistä ehdottomasti suurimman osan. Tulos ei ole yllättävä, ja esimerkiksi Rostvall ja West (2003: 21–22) ovat tulleet samaan lopputulokseen ottaessaan tutkimuksessaan huomioon soittotunnin kaiken puheen. Oppilaan kysymykset ovat harvinaisia, eikä niitä esiinny toisen pianotunnin evaluointijaksoissa ollenkaan. Kieliopilliselta rakenteeltaan kysymykset puolestaan jakaantuvat siten, että väittämän yhteydessä esiintyviä liitekysymyksiä on aineistossa eniten. Kuitenkin myös vaihtoehtokysymyksiä ja hakukysymyksiä on molempia melko paljon. Kysymyksenä esiintyviä väitelauseita on aineistossa ainoastaan kaksi kappaletta. Toinen erityispiirre on, että oppilas ei esitä ainoatakaan väitelauseeseen liittyvää liitekysymystä.

Esiintymistiheydeltään opettajan kysymyksistä kaksi luokkaa ovat ylitse muiden: tiedustelevat kysymykset sekä yhteistä tietoa esiin nostavat kysymykset. Tiedustelukysymykset hakevat oppilaalta joko tietoa tai vahvistusta opettajan esittämälle tulkinnalle. Oppilaan kuuluu tuottaa niihin vastaus, joten tällaiset kysymykset pitävät vuorovaikutusta yllä ja rakentavat oppilaan roolia aktiivisena osallistujana. Tiedustelevat kysymykset, jotka koskevat esimerkiksi oppilaan mielipiteitä, osoittavat opettajan kiinnostusta oppilaan ajatuksiin. Yhteistä tietoa keskusteluun nostaviin kysymyksiin oppilaalta ei niinkään odoteta vastausta, vaan pikemminkin kiittoa, joka vahvistaa tiedon yhteisyyden. Tällainen kysymysrakenne on hyödyllinen kertaamisen ja oppilaan tiedon jäsentämisen apuväline, joka lisää vuorovaikutuksen dialogimaisuutta. Opettaja voi sen avulla hieman lieventää omaa hallitsevaa rooliaan ja antaa oppilaalle mahdollisuuden esittää hyväksynnän sille, mitä hän sanoi.

Jo huomattavasti harvinaisemmassa, kolmannessa tehtäväluokassa opettaja houkuttelee kysymyksillään oppilasta ajattelemaan. Nämä kysymykset aloittavat opetussyklin ja niillä joko opetetaan uutta tietoa tai kerrataan vanhaa. Ne ovat oppilaalle vaativimpia, sillä ne edellyttävät itsenäistä ajattelua joskus melko hankalistakin aiheista, joista oppi-

laalla toisaalta on jo tietoa. Hän myös tietää institutionaalisen tietonsa perusteella, että opettaja odottaa tietynlaista vastausta. Opettaja kuitenkin tukee oppilaan vastaamista antamalla tarvittaessa vihjeitä tai muotoilemalla kysymyksensä uudelleen. Kaikilla aineiston kysymyksillä ei ole puhtaasti ainoastaan kysyvää tehtävää, ja neljäntenä kysymysluokkana aineistosta nousevatkin esiin monifunktioniset kysymykset. Toimiminen niiden asettamien odotusten mukaisesti voi esimerkiksi vaatia verbaalista vastaamista heti kysymyksen jälkeen ja toimimista annetun vastauksen mukaan myöhemmin.

Kautta linjan paria poikkeusta lukuunottamatta opettajan kysymyksissä näkyy hänen pyrkimyksensä solidaarisuuteen. Opettaja ei esitä oppilaalle sellaisia kysymyksiä, joihin tämän olisi mahdotonta tai hyvin vaikeaa vastata, ja jos esittää, hän ei odota oppilaan vastaavan niihin. Opettaja varoo näin asettamasta oppilasta sellaiseen tilanteeseen, jossa tämän kasvot joutuisivat uhatuiksi. Toisaalta joskus hän tarjoaa kysymyksillään oppilaalle mahdollisuutta ottaa osaa sellaisiin toimiin, joista opettaja on tavallisesti yksin vastuussa. Opettajan varovaisuuteen on syynsä. Anttila ja Juvonen (2002: 147) esittävät, että opettajan on kohdeltava oppilastaan kunnioittavasti. Erityisesti harrastuksenaan soittavan oppilaan on tärkeää pitää opettajastaan, jotta soittotunnille on mukava mennä. Anttila ja Juvonen kuitenkin myös muistuttavat, että tavallisesti opettajaansa arvostavakin oppilas käy silti pianotunneilla oppiakseen soittotaitoa eikä viettääkseen aikaa mukavan opettajan kanssa. Aineistoni kummallakin pianotunnilla opettajat pyrkivät luomaan myönteistä ilmapiiriä olemalla huomaavaisia ja hyväntuulisia. Vain harvoin opettaja joutuu valitsemaan oppimistavoitteiden valvomisen ja solidaarisuuden ylläpitämisen välillä, sillä useimmiten hän voi toteuttaa näitä tehtäviään samanaikaisesti. Tällaisia valintatilanteita pyritään välttämään, sillä vapaaehtoisuuteen perustuvassa, kahdenkeskisessä opetustilanteessa hyvä ilmapiiri on pitemmän päälle agendan toteutumisen kannalta avainasemassa.

Oppilaan kysymyksillä on opettajan kysymyksiä selkeämmin tiedonhankintatehtäviä. Kysymyksillään oppilas joko tiedustelee tai hakee opettajalta vahvistusta jollekin asialle. Näillä kysymisen tavoilla on kuitenkin selkeä ero, sillä varmistavilla kysymyksillä oppilas voi tuoda omaa tietoaan ja omia tulkintojaan tilanteesta esille. Näin hän voi halutessaan korostaa omaa osaamistaan. Puhtaasti tiedustelevat kysymykset puolestaan

tuovat esiin opettajan asemaa tietävänä osapuolena, vaikka toisaalta oppilaan rooli aloitteentekijänä antaa myös hänestä kuvan aktiivisena toimijana. Oppilaalla on tarvittaessa lupa jopa keskeyttää opettaja soitonopiskelua koskevalla kysymyksellä. Opettaja ei käsittele keskeytyksiä ongelmallisina, sillä ne osoittavat oppilaan kiinnostusta soittamiseen ja siihen liittyviin asioihin. Kysyminen on myös merkki oppilaan oma-aloitteisuudesta, joka määritellään opetussuunnitelmassa tavoiteltavaksi ominaisuudeksi. Siksi tällainen itseohjautuvuus on toivottua, mutta tilanne saattaisi olla toisenlainen, mikäli keskeytyksiä tulisi niin usein, että ne haittaisivat isommassa mittakaavassa pianotunnin agendan toteutumista.

Pianotunnin opetus ehkä näyttää opettajakeskeisemmältä, kuin mitä se lopulta on. Esimerkiksi opettajan kysymyksistä selkeästi suurimpaan osaan voi vastata minimivastauksella eli tarjoamalla kysymyksen rajaaman tiedon tai tuottamalla myöntävän tai kieltävän verbaalisen tai non-verbaalisen vastauksen. Coats (2006: 75–76) kritisoi tällaisten kysymysten esittämistä, mutta mielestäni tärkeää on myös miettiä, minkälainen vuorovaikutus on tarkoituksenmukaista. Pianotunti on kestoltaan melko lyhyt tilanne, ja opettajan on jaettava vähäistä käytettävissä olevaa aikaa järkevästi oppilaan soiton kuuntelun, uusien asioiden opettamisen, itsenäiseen harjoitteluun ohjaamisen ja käytännön asioiden hoitamisen välillä. Oppilaan itsenäistä päättelyä ja tiedon yhdistämistä vaativien kysymysten kysyminen vie paljon aikaa, eikä se välttämättä ole esimerkiksi kertausmiseen paras tapa. Suljetuilla kysymyksillään opettaja voi puolestaan kompaktisti auttaa oppilasta jäsentämään uutta ja vanhaa tietoa kokonaisuudeksi, jota tämä voi hyödyntää soittaessaan. Sitä paitsi juuri soittaminen on pianotunnilla sitä toimintaa, joka ensisijaisesti edellyttää oppilaan itsenäistä pohdintaa ja opitun tiedon soveltamista käytäntöön.

Opettajan keskusteluun nostama yhteinen tieto on valittu tukemaan oppilaan oppimisprosessia, ja opettaja valitsee kerrattaviksi juuri sellaisia asioita, jotka ovat kussakin tilanteessa olennaisia. Näin hän voi myös hienovaraisesti osoittaa oppilalle, minkälaista tietoa tällä odotetaan olevan. Opettaja voi oppilaan reaktioita tarkkailemalla lisäksi arvioida, onko oppilaalla ylipäättään kyseistä tietoa tai osaako oppilas soveltaa sitä, ja tarvittaessa hän voi selittää asiaa enemmän asettamatta oppilasta huonoon valoon. Myös oppilalle tarjoutuu tilaisuus kysyä lisätietoa. Opettajan rooliin kuuluu jatkuvaa tasa-

painottelu tiedon jakamisen ja oppilaan huomioonottamisen välillä. Kumpaakin tarvitaan, jotta oppiminen voi onnistua. Opetus, joka toistaa itseään, koetaan helposti epämiellyttäväksi tai tylsäksi, joten opettajalla on hyvä olla erilaisia keinoja kerrata ja palauttaa asioita oppilaan mieleen.

Opettajan rooliin kuuluu myös vastuunkanto. Hänen velvollisuutensa on pitää huolta siitä, että oppilas kykenee harjoittelemaan itsenäisesti seuraavaan pianotuntiin saakka. Oppilaan velvollisuus on puolestaan ottaa vastaan opettajan tarjoamaa tietoa ja harjoitella kotona mahdollisuuksien mukaan. Toistuvia virheitä ei välttämättä käsitellä pianotunnilla kovin positiiviseen sävyyn. Niihin sisältyy helposti oletus siitä, ettei oppilas ole valmistautunut tunnille riittävän hyvin, ja niiden käsittely onkin haastavaa sekä opettajalle että oppilaalle. Oppilas kuitenkin tarvitsee opettajalta ohjausta voidakseen kehittyä. Musiikin soittamisen itsearviointi on hankalaa kenelle tahansa, koska äänittämätöntä suoritusta ei voi tarkastella jälkeenpäin samalla tavalla kuin jotain konkreettista tuotosta. Soittaminen on lisäksi hyvin subjektiivinen ilmaisun muoto. Siihen liittyy odotuksia paitsi soittajan teknisestä osaamisesta myös musiikin ymmärtämisestä ja tulkitsemisesta. Opettajan on tärkeää ohjata oppilasta hiljalleen autonomisuuteen osoittamalla tälle, min-kälaiset tavoitteet ovat realistisia. Kysymysten esittäminen on selkeästi yksi pianotunnin tavoista pyrkiä tähän päämäärään.

Sosiaalisten epäsymmetrioiden näkökulmasta opettajalla on tilanteessa lähtökohtaisesti selkeän hallitseva asema. Hän on soittotaidoiltaan oppilasta parempi, ja hänellä on paljon kokemusta pianotuntitilanteesta. Todennäköisesti hänellä on myös monivuotinen koulutus ja vuosien kokemus työstään. Oppilas on puolestaan tavallisesti lapsi tai nuori, ja hänellä on poikkeuksetta opettajaa vähemmän tietoa, taitoa, kokemuksia ja henkistä kypsyyttä. Aineisto kuitenkin osoittaa, että opettaja pyrkii aktiivisesti pienentämään tilanteen sosiaalisia epäsymmetrioita. Hän antaa oppilaalle kysymyksillään mahdollisuuden osallistua, mutta ei toisaalta pakota tätä sellaiseen toimintaan, joka ei ole agendan toteutumiseksi välttämätöntä. Osaan kysymyksistä oppilas voi esimerkiksi jättää vastaamatta. Opettaja purkaa kysymyksillään omaa tiedonjakajan rooliaan ja saattaa vaikkapa tarjota jotain sanomaansa oppilaalle hyväksyttäväksi. Hän ei näin ollen esiinny kaikkietävänä auktoriteettina vaan pyrkii pääasiassa olemaan pikemminkin inhimilli-

nen soitonohjaaja. Kysymyksien perusteella ensisijaiseksi pianotunnin agendaksi nousee harjoittelun jatkuvuuden ja oppilaan henkisen kasvun tukeminen tasa-arvoisen ja myönteisen vuorovaikutuksen kautta. Niissä harvoissa aineiston tilanteissa, joissa opettaja esiintyy auktoriteettina, oppilas on silmin nähden kiusaantunut ja ilmapiiri saa välittömästi negatiivisen sävyn. Silloin opettaja pyrkii palauttamaan myönteisen ilmapiirin ottamalla oppilaaseen tavallisesti kontaktia ja yrittämällä itse säilyä mahdollisimman hyväntuulisena. Kielteisen tunnelman aiheutumisesta ei kuitenkaan keskustella tunnilla.

Soittotuntien vuorovaikutuksen tutkimus keskusteluanalyttisesta näkökulmasta on vasta alussa. Jo tämän tutkimuksen hyvin suppea, kahden pianotunnin aineisto osoittaa, että tutkittavaa olisi pitkäksi aikaa. Lingvistien yhteistyö musiikintutkijoiden ja kasvatustieteilijöiden kanssa voisi tuottaa mielenkiintoisia tuloksia, sillä musiikillinen ja pedagoginen tieto helpottaa soittotunnin toiminnan ymmärtämistä. Tavat, joilla opettaja tekee musiikkia ymmärrettäväksi oppilaalle, ovat vaihtelevia ja monimuotoisia, ja asiaan perehtymättömän voi olla vaikea ymmärtää niitä. Näiden tapojen tutkiminen keskusteluanalyysin keinoin antaisi tärkeää tietoa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta. Tässä tutkielmassa tutkimuskohteena ovat evaluointijaksoissa esitetyt kysymykset, ja niitä olisikin kiinnostavaa vertailla pianotunnin muiden jaksojen kysymyksiin. Kysymysten kokonaisuuteen sijoittumisen tutkimus voisi paljastaa toiminnasta eri jaksoissa joitain oleellisia peruspiirteitä. Kysymisen sijaan yhtä lailla kiinnostavaa olisi tutkia esimerkiksi ohjeita ja palautteita. Myös keskusteluanalyysin perusjäsenyydet, vuorottelu-, korjaus- ja preferenssijäsennys, tarjoavat tutkimukseen erilaisia näkökulmia.

Vuorovaikutuksesta piirtyvät opettajan ja oppilaan roolit ovat myös mielenkiintoinen tutkimuskohde. Laajempi aineisto antaisi mahdollisuuden opettajien ja oppilaiden vertailuun ja tarjoaisi mahdollisesti yksityiskohtaisemman kuvan soittotunnin solidaarisuuden ja kontrollin suhteesta. Vaikka keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa ei otetakaan etukäteen huomioon osallistujien omia käsityksiä vuorovaikutuksesta, olisi näitä hyödyllistä vertailla tutkimustulosten kanssa. Tällainen vertailu saattaisi paljastaa eroja sen suhteen, minkälaisena vuorovaikutusta pidetään ja minkälaista se oikeasti on. (ks. Peräkylä & Vehviläinen 2003.)

Eri instrumenttien soittotuntien vuorovaikutuksen vertailu keskenään voisi olla kiinnostavaa varsinkin soittamiseen liittyvien mielikuvien välittämisen osalta. Ryhmä-, ammatti- tai aikuisopetus aineistona puolestaan muuttaisi tutkimuksen lähtökohtia hyvin paljon. Ryhmätilanteessa kahdenkeskisyys ei olisikaan enää leimaava piirre. Opettajan rooli taas osoittautuisi todennäköisesti ammatti- tai aikuisopetuksessa hieman erilaiseksi verrattuna musiikkiopiston nuorisopetukseen. Kokonaan omantyyppisensä tutkimuskohde on mestarikurssi, jolla opettaa instrumenttinsa huipputason ammattilainen, joka kuunteluoppilaiden edessä pitää soittotunteja eteville soittajille. Opetustilanteen tyypistä riippumatta soitonopetus ja soittamisen erilaisten aspektien ilmaiseminen verbaalisesti on kaiken kaikkiaan kiehtova ja monitahoinen tutkimuskohde, jonka vuorovaikutuksesta on mahdollista saada paljon tietoa kielentutkimuksen keinoin. Tutkimustuloksia voisi vertailla myös muiden samankaltaisten opetus- ja ohjaustilanteiden vuorovaikutuksen kanssa, jolloin niistä olisi mahdollista tehdä jopa laajempia kulttuuria ja yhteiskuntaa koskevia johtopäätöksiä.

LÄHTEET

- Anttila, Mikko (2004). *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita n:o 39. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Anttila, Mikko & Antti Juvonen (2002). *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatus*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Arminen, Ilkka (2005). *Institutional Interaction: Studies of Talk at Work*. Directions in Ethnomethodology and Conversation Analysis. Aldershot: Ashgate.
- Coats, Sylvia (2006). *Thinking as You Play. Teaching Piano in Individual and Group Lessons*. Bloomington: Indiana University Press.
- Drew, Paul (2005). Conversation Analysis. Teoksessa: Kristine L. Fitch & Robert E. Sanders (toim.). *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 71–102.
- Drew, Paul & John Heritage (1992). Analyzing Talk at Work: an Introduction. Teoksessa: Paul Drew & John Heritage (toim.). *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Studies in Interactional Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press. 3–65.
- Garfinkel, Harold (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Malden: Blackwell.
- Hakulinen, Auli (1997a). Johdanto. Teoksessa: Liisa Tainio (toim.). *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 13–17.
- Hakulinen, Auli (1997b). Vuorottelujäsennys. Teoksessa: Liisa Tainio (toim.). *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 32–55.
- Have, Paul ten (2007). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. 2. painos. London: Sage.
- Heritage, John (1996). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. (Garfinkel and Ethnomethodology, kääntänyt Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen & Soile Veijola). Helsinki: Gaudeamus.
- Heritage John (2004). Conversation Analysis and Institutional Talk. Analyzing Data. Teoksessa: David Silverman (toim.). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. 2. painos. London: Sage. 161–182.
- Heritage, John (2005). Conversation Analysis and Institutional Talk. Teoksessa: Kristine L. Fitch & Robert E. Sanders (toim.). *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 103–147.

- Huhtanen, Kaija (2004). *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Studia Musica 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Keravuori, Kyllikki (1988). *Ymmärrätkö tarkoitukses? Tutkimus diskurssirooleista ja -funktioista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kleemola, Sari (2007). Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa: Liisa Tainio (toim.). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. 61–89.
- Korpela, Eveliina (2007). *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. Keskustelunanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lehtovaara, Katri (2002). 4- ja 7-vuotiaan lapsen miksi-kysymykset aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. *Virittäjä* 106: 1, 35–57.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Opetushallitus (2002). *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Peräkylä, Anssi & Sanna Vehviläinen (2003). Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society* 14: 6, 727–750.
- Psathas, George (1995). *Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction*. Qualitative Research Methods Series 35. Thousand Oaks: Sage.
- Raevaara, Liisa (1997). Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa: Liisa Tainio (toim.). *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 75–92.
- Raevaara, Liisa (2004). ”Mitäs me sovittais”. S-partikkelien sisältävien hakukysymysten tehtävistä. *Virittäjä* 108: 4, 531–558.
- Raevaara, Liisa (2006a). Kysymykset virkailijan työkaluna. Teoksessa: Marja-Leena Sorjonen & Liisa Raevaara (toim.). *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 141. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 86–116.
- Raevaara, Liisa (2006b). Kohteliaisuuttako vain? s-partikkeli virkailijoiden hakukysymyksissä. Teoksessa: Marja-Leena Sorjonen & Liisa Raevaara (toim.). *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 141. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 117–142.

- Raevaara, Liisa & Marja-Leena Sorjonen (2001). Lääkäriin kysymykset ja potilaan vastaukset. Teoksessa: Marja-Leena Sorjonen, Anssi Peräkylä & Kari Eskola (toim.). *Keskustelu lääkäriin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino. 49–70.
- Rostvall, Anna-Lena & Tore West (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Rostvall, Anna-Lena & Tore West (2003). A Study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *International Journal of Music Education* 40, 16–27.
- Sacks, Harvey (1995). *Lectures on Conversation. Volumes I & II*. Gail Jefferson (toim.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language* 50, 696–735.
- Salomaa, Paula (1998). *Opettajien asenteet ja vallankäyttö opetusdiskurssissa*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 12. Oulu: Oulun yliopisto.
- Schegloff, Emanuel A. (1972). Notes on a Conversational Practise: Formulating Place. Teoksessa: David Sudnow (toim.). *Studies in Social Interaction*. New York: The Free Press. 75–119.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson & Harvey Sacks (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 53: 2, 361–382.
- Schegloff, Emanuel A. & Harvey Sacks (1973). Opening up Closings. *Semiotica* 8, 289–327.
- Searle, John R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seppänen, Eeva-Leena (1997). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa: Liisa Tainio (toim.). *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 18–32.
- Silverman, David (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 3. painos. London: Sage.
- Tainio, Liisa toim. (1997a). *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, Liisa (1997b). Preferenssijäsennys. Teoksessa: Liisa Tainio (toim.). *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 93–110.

- Tuovila, Annu (2003). *"Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta.* Studia Musica 18. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Vehviläinen, Sanna (2003). *Ohjaus vuorovaikutuksena.* Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, Sanna, Liisa Tainio & Leena Penttinen (2008). Vuorovaikutustutkimus ja oppiminen. *Kasvatus* 39: 5, 417–422.
- Vepsäläinen, Mari (2007). Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa: Liisa Tainio (toim.). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi.* Helsinki: Gaudeamus. 156–177.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho (2004). *Iso suomen kielioppi* [online]. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura [Lainattu 13.4.2011]. Saatavilla: <http://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>

LIITE. Litterointimerkit (Seppänen 1997: 22–23.)

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 ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
- = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

3. Puhenoisuus 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) sana lausuttu sisäänhengittäessä

5. Nauru

he he	naurua
s(h)ana	suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse on 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
(tai)	sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-)	sana, joska ei ole saatu selvää
(--)	pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
(())	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta