

Oppimateriaalin käyttö S2-luokkahuonevuorovaikutuksessa

Korttien käsittelyn käytänteet osana toimijuuden ja yhteistoiminnan rakentamista kauppaharjoituksessa

KATRIINA RANTALA

Oulun yliopisto

Tiivistelmä. Tässä artikkelissa tarkastellaan oppimateriaalien käsittelyä suomea toisena kielenä oppivien välisessä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tutkittavat tilanteet ovat asiointitilanteita simuloivia keskusteluharjoituksia, joissa oppijat toimivat ostajan ja myyjän rooleissa. Oppimateriaalina käytetään kuvallisia kortteja, jotka edustavat ostamisen kohteita. Tarkastelen multimodaalisen keskustelunanalyysin avulla, millä tavalla korttien käsittely, erityisesti niiden siirtäminen, jakaantuu osallistujien välille ja millä tavalla nämä käytänteet tuovat esille ja tukevat oppijoiden toimijuutta. Yleisin käytänte on ostosta ilmoittavan vuoron muotoilu ja tulkinta pyynnöksi, jolloin ostaja aloittaa toimintajakson ja myyjä siirtää korttia. Tämä muotoilee toiminnasta yhteisen projektin, jossa toimijuus jakautuu molempien osallistujien välille. Harvinaisemmissa tilanteissa toisen oppijan toimijuus korostuu: toisessa tapauksessa ostaja poimii kortit itse ikään kuin omana projektinaan, ja toisessa myyjä viivyttää kortin poimimista. Nämä tilanteet edustavat eräänlaisia ääripäitä toimijuuden jakautumisen suhteen. Samalla ne synnyttävät oppimista mahdollistavia tilanteita joko autenttisuuden kaltaisuuden kautta tai laajentamalla asiointitilannetta minimivuorojen yli. Materiaalien käsittely toimii keskeisenä vuorovaikutuksen resurssina, jonka kautta harjoitustoiminnan vaihetta ja yhteisymmärryksen saavuttamista ostamisen kohteesta tuodaan näkyväksi.

Avainsanat: keskusteluanalyysi; kielenoppiminen; kehollinen toiminta; multimodaalisuus; materiaalisuus; suomi toisena kielenä

1. Johdanto

Luokkahuoneessa keskeisinä oppimisen ja vuorovaikutuksen resursseina toimivat usein tekstipohjaiset materiaalit, kuten oppikirjat ja monisteet, joiden tekstit ja kuvat tarjoavat opittavaa sisältöä ja erilaisia aktiviteetteja. Oppimateriaalit toimivat ohjenuorana luokkahuoneen pedagogiselle toiminnalle, ja vuorovaikutuksen kannalta ne voivat ohjata sanallisten vuorojen muotoilua ja näin opittavia ilmaisuja. (Esim. Guerretaz & Johnston 2013.) Oppimateriaalit toimivat vuorovaikutuksen resursseina myös fyysisinä esineinä: niitä kohti suuntautuminen kehon asennolla ja osoittavalla eleellä voi esimerkiksi toimia resurssina tiedon pyynnöissä ja yhteisen tiedon rakentamisessa (Jakonen 2015).

Tarkastelen tässä tutkimuksessa oppimateriaalien käsittelyä suomi toisena kielenä (S2) -oppitunnin kauppaharjoituksissa, joissa oppijat harjoittelevat asiointitilannetta ostajan ja myyjän rooleissa. Asiointitilanteiden tavoitteena on usein erilaisten konkreettisten tuotteiden siirtyminen ostajan haltuun (ks. esim. Mondada 2019). Luokkahuoneen ja asiointitilanteiden materiaallinen ekologia ja toiminnan tavoitteet ovat yleensä kuitenkin keskenään varsin erilaisia. Voidaankin pohtia, kuinka autenttisen kaltaisia luokassa tehtävien harjoitusten tulisi olla ja kuinka hyvin harjoitukset onnistuvat luomaan tilanteita, jotka vahvistavat oppijoiden kykyä toimia luokan ulkopuolella.

Tutkimuksen aineisto on videoitu kotoutumiskoulutuksen aikuisten alkeistason S2-oppitunneilta. Oppimateriaalina käytetään kuvallisia kortteja, jotka edustavat harjoituksessa ostettavia tuotteita. Tarkastelun kohteena ovat sekvenssit, joissa ostaja ilmaisee sanallisesti, kehollisesti tai molempien keinojen avulla ostavansa tietyn tuotteen (ostovuoro) ja joissa tuote siirretään ostajan haltuun. Kutsun näitä jaksoja ostosekvensseiksi. Oppimateriaalit toimivat rekvisiittana harjoituksen tekemiselle,

mutta niiden käyttöä ei ole eksplisiittisesti ohjeistettu. Autenttisiin asiointitilanteisiin verrattuna harjoituksen tavoitteena on ennemminkin puheen tuottaminen kuin korttien siirtäminen. Tutkimuksessa tarkastelen, minkälaiseen toimintaan materiaalit ohjaavat ja millaisia merkityksiä niiden käsittelyllä on luokkahuonevuorovaikutuksen ja sen kautta oppimisen kannalta.

Lähestyn luokkahuonevuorovaikutusta *toimijuuden* (engl. *agency*) käsitteen kautta. Käsitteen avulla voidaan tarkastella, miten oppijat itse rakentavat oppimisen kannalta relevantteja tilanteita materiaalien käsittelyn avulla ja miten se tukee heidän toimijuuttaan (ks. Jakonen 2015: 102). Tutkimuksen aihe kytkeytyy luokkahuonevuorovaikutuksen lisäksi laajemmin ympäristön materiaalien osallisuuteen vuorovaikutuksen rakentumisessa (ks. Nevile ym. 2014). Objektin siirtäminen ja käsittely ovat vuorovaikutuksen resursseja, joiden avulla osallistuja voi esimerkiksi vaikuttaa toimintalinjan etenemiseen ja varmistaa yhteisymmärryksen (Day & Wagner 2014; Tuncer & Haddington 2020). Tutkimuskysymykseni on:

Millä tavoilla erilaiset korttien käsittelyn käytänteet tuovat esille ja tukevat oppijoiden toimijuutta kauppaharjoituksen rooleissa, ostajana ja myyjänä?

Vaikka oppimateriaalien suunnittelu ja kehittäminen ovat olleet keskeisiä oppimiseen liittyvän tutkimuksen kohteita, siitä, miten oppimateriaaleja todella käytetään luokkahuonevuorovaikutuksessa, on vielä varsin vähän tutkimusta. Aihe on herättänyt tutkijoiden kiinnostusta erityisesti viime vuosina. (Esim. Jakonen 2015; Guerretaz ym. 2021; Mathieu ym. 2021; Karvonen 2022; Guerretaz ym. 2022.) Tavoitteeni on osaltani vastata tähän tutkimusaukkoon lähestymällä oppimateriaalien käyttöä yhdessä harjoitustyyppissä vuorovaikutuksen kehollisuuden ja luokkahuoneen materiaallisen ekologian näkökulmasta.

2. Tutkimuksen lähtökohtia

2.1. Esineen siirtäminen vuorovaikutuksessa

Olemme erilaisten fyysisten objektien ympäröimiä, ja objektien käsittely on keskeisessä osassa monenlaista toimintaa. Objektit voivat tulla osaksi vuorovaikutusta, ja ne voidaan ottaa käyttöön sen resursseina (Day & Wagner 2014; Tuncer & Haddington 2020). Direktiivit voidaan nähdä esimerkkeinä toiminnoista, jotka voivat aloittaa esinekeskeisen toimintajakson (ks. Tuncer ym. 2019): muun muassa pyynnöt ja tarjoukset kohdistuvat usein konkreettisten objektien siirtämiseen osallistujalta toiselle (esim. Keisanen & Rauniomaa 2012; Tuncer & Haddington 2020). Näissä sekvensseissä sekä puhe että esineeseen kohdistuva keholinen toiminta nivoutuvat toisiinsa: ne muodostavat omat erilliset mutta mahdollisesti yhtäaikaiset toimintalinjansa (Tuncer ym. 2019).

Asiointitilanteiden ostovuoroja kuvataan usein pyynnöiksi. Pyyntö on keskustelunanalyysissä määritelty toiminnoksi, jolla vaaditaan toimintaa vastaanottajalta. Pyyntöön määritelmään voidaan liittää se, että pyytjä hyötyy pyynnön toteuttamisesta ja vastaanottaja toteuttaa vaaditun toiminnan. (Ks. Couper-Kuhlen 2014: 632) Yhteisölliseltä kannalta pyynnöt eivät kuitenkaan ole vain keino hyötyä itse, vaan niiden esittämiseen liittyy usein ajatus vastavuoroisuudesta, ja pyyntöjä voidaan käyttää osana yhteisen tavoitteen toteuttamista (Enfield 2014).

Asiointitilanteissa on vaihtelua sen mukaan, millaista toimintaa osallistujille kuuluu: poimiiko ostaja tuotteen itse, jolloin myyjän tehtävänä on laskuttaa se, vai pitääkö myyjän myös antaa tuote, jolloin ostovuoron voi nähdä selvemmin ”pyyntömäisenä”. Vaikka useimmissa kaupoissa ostaja kerää itse haluamansa tuotteet, on silti monia paikkoja, joissa asiakas joutuu esittämään pyyntöjä, kuten kioskit, ravintolat ja erikoismyymälät (ks. Sorjonen ym. 2009; Mondada 2019). Kehollinen toiminta on usein keskeisessä roolissa: ostaja voi osoittaa tuotetta tai ilmaista ostoaikeensa vain asettamalla tuotteen kassalle. Sanalliset vuorot ovat tyyppisesti varsin minimaalisia. (Sorjonen ym. 2009: 96–97.)

Direktiivit ovat usein multimodaalisia myös arkikeskusteluissa. Jaetun huomion kohdistaminen pyydettyyn objektiin voidaan varmistaa esimerkiksi kehollisella suuntautumisella ja osoittavalla eleellä jo ennen varsinaista pyyntövuoroa (Keisanen & Rauniomaa 2012). Pyyntö voidaan muotoilla myös ainoastaan kehollisesti, etenkin kun ne liittyvät meneillään olevaan yhteiseen toimintaan (Rossi 2014). Kielenoppimisen kontekstissa (Routarinne & Ahlholm 2021; Eilola 2022) on havaittu, että erityisesti alkeistasolla olevat kielenoppijat tukeutuvat vahvasti ympäristön materiaaliin resursseihin ja vastaanottajaan pyyntöjen muotoilussa. Kielitaidon kehittyessä pyyntöjen kompleksisuus lisääntyy, muodot vakiintuvat ja vastaanottajan huomioiva muotoilu lisääntyy (Routarinne & Ahlholm 2021).

2.2. Materiaalisuus osana toimijuuden rakentumista luokkahuoneessa

Määrittelen tässä tutkimuksessa oppimateriaalin laajasti miksi tahansa aistein havaittavaksi materiaaliksi, jota käytetään pedagogiseen tarkoitukseen (ks. Guerrettaz ym. 2021: 11; Tomlinson 2012: 143). Tyypillisesti oppimateriaalit ovat pedagogisia tavoitteita varten suunniteltuja tekstipohjaisia materiaaleja, kuten oppikirjat, mutta monenlaiset muutkin esineet ja myös ei-materiaaliset objektit, kuten laulut, voidaan ottaa käyttöön oppimateriaaleina (ks. Guerrettaz ym. 2021: 11).

Lähestyn oppimateriaalien käsittelyä toimijuuden näkökulmasta (ks. Jakonen 2015: 102). Toimijuuden voi määritellä sosiokulttuurisesti välittyneeksi kyvyksi toimia, ja sen voi nähdä toteutuvan käytänteissä eli konkreettisesti toiminnassa, joka taas muovaa toimijuutta (Ahearn 2001: 118). Oppijan aktiivinen toiminta ja vuorovaikutukseen osallistuminen mahdollistavat siis oppimisen, ja oppimista tulisikin tutkia tarkastelemalla oppijan toimintaa ympäristössään, joka on täynnä mahdollisia merkityksiä (van Lier 2000: 246–247). Toimijuus linkittyy oppijan motivaatioon ja sitoutumiseen oppimiseen (Hsieh ym. 2022), mutta toimijuus ei ole vain yksilön toimintaa vaan vuorovaikutuksessa yhdessä rakennettua (Enfield 2014).

Oppitunneilla oppijoiden toimijuus voidaan nähdä enemmän tai vähemmän rajoitetuksi, koska heidän roolinsa on enimmäkseen vastata opettajan aloitteisiin tai toimia opettajan ohjeistamissa tehtävissä (ks. Guerrataz & Johnston 2013: 786–187). Oppijoilla on kuitenkin myös mahdollisuuksia esiintyä toimijoina, ja erityisesti vertaistilanteissa he voivat usein muovailla itse harjoituksen kulkua (ks. Jakonen 2015: 102). Toimijuus linkittyy osallistujien episteemisiin eli tiedollisiin (esim. Stivers ym. 2011) ja deonttisiin eli toiminnan hallintaan liittyviin suhteisiin ja auktoriteettiasemiin (Stevanovic & Peräkylä 2012), jotka oppimistilanteissa ovat usein epäsymmetrisiä (ks. Råman 2019: 20). Vertaistilanteissa oppijoiden roolit esimerkiksi episteemisen aseman suhteen eivät ole ennalta määrättyjä (ks. Reichert & Liebscher 2012), mutta kauppaharjoituksen roolit voivat vaikuttaa siihen, millä tavalla tietoa tuodaan esille (ks. Rantala 2024).

2.3. Aiempaa tutkimusta oppimateriaalien käytöstä vuorovaikutuksessa

Oppimateriaalien käyttöä on sivuttu useissa luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksissa, mutta se ei ole useinkaan ollut tutkimuksen varsinaisena kohteena (ks. esim. Mathieu ym. 2021; Karvonen 2022). Materiaalien käyttöön liittyvät tutkimukset ovat usein opettajaohjoisista tilanteista ja keskittyvät puheeseen, kuten siihen, miten oppimateriaalit ohjaavat sanallisten vuorojen muotoilua ja tehtävien tulkintaa (esim. Han ym. 2021; Tüma & Lojdová 2021). Vertaisvuorovaikutuksessa materiaalien käsittelyä on tutkittu muun muassa tarkastelemalla, miten oppijat käyttävät materiaaleja kysyessään tietoa toisilta oppijoilta (Jakonen 2015) tai millä tavalla oppijat neuvottelevat kehollisesti vuoroista, kun opeteltavat asiat liittyvät objektien käsittelyyn eri aineiden oppitunneilla (Piirainen-Marsh & Kääntä 2022). Lisäksi on tarkasteltu, miten luokkahuoneen erilaisia materiaaleja, kuten oppikirjoja ja projektorinäyttöä, voidaan hyödyntää ongelmatilanteissa ja miten materiaalit voivat aiheuttaa ymmärtämisen ongelmia, kun niitä käytetään eri tavoin kuin opettaja on tarkoittanut (Matsumoto 2019).

Englannin oppituntien eräänlaisia ongelmanratkaisutehtäviä tutkineet Kunitz ym. (2022) havaitsivat, että opiskelijat tukeutuvat tehtäviä tehdessään harjoitukseen kuuluvien artefaktien käsittelyyn. Tämä ylläpitää intersubjektiivisuutta vertaistilanteissa sekä tuo opiskelijoiden päättelyprosessia näkyviin. Tämän tutkimuksen aineiston kaltaista kauppaharjoitusta on tarkasteltu myös keskenään erilaisten materiaalien käytön näkökulmasta (Rantala, tekeillä). Tutkimuksen mukaan siirrettävien materiaalien (tämän tutkimuksen korttien) käyttö tukee ostovuoron tulkintaa pyynnöksi, jolloin kortin siirtäminen tekee pyynnön toteuttamisesta näkyvän. Kun yksittäistä tuotetta ei voi siirtää (kuvat samalla paperiarkilla), ostovuoroa ei useinkaan käsitellä näkyvästi pyyntönä, jolloin harjoituksessa suuntaudutaan enemmän sopivien fraasien tuottamiseen. Tämä voi toisinaan aiheuttaa ongelmia harjoituksen etenemisessä. (Rantala, tekeillä.)

Erilaiset oppimateriaalit siis osallistuvat merkitysten ja oppimisen mahdollisuuksien rakentumiseen sekä oppitunnin pedagogisen sisällön että luokkahuonevuorovaikutuksen jäsentymisen kannalta. Kehollisuuden ja materiaalien resurssien rooli kielenoppimisessa on tullut esille myös luokan ulkopuolisten oppimistilanteiden tutkimuksissa (ks. *learning in the wild*, Eskildsen ym. 2019). Näissä tilanteissa kieltä opitaan fyysisen toiminnan ohessa, eikä kielenoppiminen ole useinkaan toiminnan päätavoite (esim. Kurhila ym. 2019; Lilja ym. 2022; Jokipohja 2024). Samoin käytetyt materiaalit liittyvät fyysiseen toimintaan, eivätkä ne ole pedagogisia tavoitteita varten suunniteltuja, kuten oppimateriaalit tyypillisesti. Materiaalien käsittely on usein vuorovaikutuksen jäsentymisen kannalta erityisen keskeisessä roolissa, kun yhteisen aktiviteetin tavoitteena on konkreettisen asian, kuten ruoan, valmistaminen tai jonkin välineen käytön oppiminen. Tilanteen materiaalit ohjaavat jo osallistujien tulkintaa toiminnasta, ja esineiden käsittelyä voidaan hyödyntää esimerkiksi selvitetäessä jonkin sanan merkitystä. (Lilja ym. 2022.)

3. Aineisto ja metodi

Aineistoni koostuu S2-oppitunneilla kuvatuista videoista, joissa aikuiset oppijat tekevät kauppaharjoitusta toimien vuorollaan ostajan ja myyjän rooleissa. Oppimateriaalina käytetään kortteja, joista kussakin on kuva ostettavasta tuotteesta ja tuotteen hinta (kuva 1). Materiaalit ovat oppimateriaaleille tyypillisesti tekstuaalis-kuvallisia. Materiaalien rooli harjoituksessa liittyy ennen kaikkea siihen, että niiden avulla syntyy asiointitilanteen mukaista puhetta ja toimintaa, johon kuuluu myös sanaston harjoittelua.



KUVA 1. Esimerkkejä korteista

Aineistoon kuuluu yhteensä kuusi videota, joissa kaksi oppijaa tekee harjoituksen, sekä kaksi videota, joissa useita oppijoita toimii vuorollaan ostajan roolissa, kun oppijat kiertävät luokassa eri pisteillä. Mukana koko aineistossa oppijoita on yhteensä 25. Videoiden kesto vaihtelee noin 5 ja 30 minuutin välillä, ja yhteiskesto on 1,6 tuntia. Aineisto on kuvattu kotoutumiskoulutuksessa Pohjois-Pohjanmaalla 2010-luvulla, ja opiskelijat ovat yhden oppilaitoksen eri ryhmistä. Kuvausajankohtaan mennessä he olivat opiskelleet suomea eri ajan, ja kielitaidossa oli

yksilöllistä vaihtelua; kaikki olivat kuitenkin alkeistasolla. Osallistujien nimet on muutettu, ja he ovat tutustuneet tutkimustiedotteisiin ja allekirjoittaneet tutkimusluvan. Tutkija¹ on aineistossa mukana opettajan roolissa, ja hän ohjeistaa tehtävän ja auttaa tarvittaessa. Tilanteiden tavoitteena on ollut olla mahdollisimman tavallisia opetustilanteita, mutta parivideot on kuvattu erillisessä huoneessa paremman äänenlaadun takia. Aineiston puhe on litteroitu keskusteluanalyttisen litterointitavan mukaan (Jefferson 2004) ja kehollinen toiminta Mondadan (2018a, 2018b) systeemin mukaan.

Tutkimuksen viitekehystenä on multimodaalinen keskusteluanalyysi (esim. Mondada 2018a). Keskusteluanalyttiseen kielenoppimisen tutkimukseen liittyy käsitys siitä, että oppiminen on tilanteista ja tapahtuu vuorovaikutuksessa (esim. Eskildsen ym. 2019; Kurhila ym. 2019). Vuorovaikutusta lähestytään tarkasti jäsentyneenä sosiaalisena toimintana, jota ohjaavat tietyt periaatteet. Vuorojen tulkinnassa olennaista on niiden sekventiaalinen asema: jokainen vuoro tuotetaan suhteessa aiempiin vuoroihin, tulkintana niistä, ja jokainen vuoro osaltaan muotoilee kontekstia tuleville vuoroille. Esimerkiksi pyyntö synnyttää vahvan odotuksen sopivasta responsista, pyynnön hyväksymisestä (Schegloff 2007: 3, 59–60). Keskusteluanalyysin periaatteisiin kuuluu osallistujien puheen vuorottelu, mutta kehollinen toiminta voi ajoittua eri tavoin suhteessa puheeseen: kehollista toimintaa voidaan käyttää yhtäaikaisesti sanallisen vuoron kanssa mutta myös itsenäisesti ilman puhetta, tai se voi ajoittua eri aikaisesti suhteessa sanallisiin vuoroihin (ks. Day & Wagner 2014). Käytän tutkimuksessa myös käsitettä *toimintalinja*, joka on ikään kuin suunta vuorovaikutuksessa: osallistujat tulkitsevat vuoron tai vuorojen suuntaavaan tiettyä tavoitetta kohti. Tällöin vastaanottaja preferoidusti jatkaa ehdotettua toimintalinjaa tuottamalla samanlinjaisen responsin, esimerkiksi pyynnön jälkeen sen hyväksymisen. (Schegloff 2007: 3, 59–60.)

¹ Tutkija on tämän artikkelin kirjoittaja, mutta tutkimuksen aihe on syntynyt vasta aineiston kuvaamisen jälkeen. Tutkijan roolin ei voine siis nähdä vaikuttaneen erityisesti kuvausasetelmaan.

4. Analyysi

Analyysi alkaa kuvauksella aineiston ostosekvensseistä ja toimijuuden jakautumisesta osallistujien välillä. Alaluvussa 4.2 käsittelen aineistossa tyypillisiä käytänteitä, joissa toimijuus jakautuu osallistujien välille. Alaluvussa 4.3 tarkastelussa ovat aineistossa harvinaisemmat tilanteet, joissa toisen oppijan toimijuus korostuu.

4.1. Korttien siirtäminen osana toimintalinjaa ja toimijuuden jakautumista

Harjoitustoiminnan taustalla on kaikille osallistujille tuttu kaupan-käyntikehys (ks. Fillmore 1977) mutta myös aitoon asiointitilanteeseen pohjautuva ”kauppaleikkikehys”, jossa toimintoja voidaan selittää enemmän, sekä kielenoppitunnin kehys, jonka voidaan nähdä edellyttävän suomenkielisen puheen tuottamista. Kortit eivät ole konkreettisesti kummankaan oppijan, ostajan tai myyjän, hallussa vaan pöydällä heidän välissään, joten kummalla tahansa on periaatteessa mahdollisuus aloittaa niiden käsittely. Osallistujat muovaavatkin vuorovaikutuskäytänteistä omanlaisensa esimerkiksi sen suhteen, kuka kortteja käsittelee ja millä tavalla.

Aineistossa oppijat ostavat yhteensä 55 tuotetta. Ostosekvenssit voivat olla laajoja, mutta useimmissa tilanteissa erottuu yksi vuoro, jolla identifoidaan ostamisen kohde. Useimmiten tämä ostovuoro on ostajan tuottama pyyntö tai ilmoitus, mutta aineistossa on myös myyjän tarjouksia. Taulukossa 1 esitän ostovurojen muotoilun. Kortin identifioiva kehollinen toiminta on usein osoittava ele mutta voi olla myös esimerkiksi sormien asettaminen kortin päälle tai kortin nostaminen käsiteltäväksi. Tarjouksiksi laskemiini vuoroihin kuuluu aina kortin nostaminen ostajan tarkasteltavaksi tai käden liikuttaminen korttien yläpuolella, mikä muistuttaa myös kaupassa olevien tuotteiden esittelyä.

TAULUKKO 1. *Ostovuorojen sanallinen muoto ja kehollisen toiminnan osuus*

Ostovuoron sanallinen muoto	Lukumäärä	Kortin identifioiva kehollinen toiminta mukana
Väitelause Ostajan pyyntö/ilmoitus <i>minä haluan leipää</i>	26	15
Myyjän tarjous <i>minulla on kiva grilli</i>	8	8
Substantiivilauseke (NP) <i>tomaattia</i>	13	9
Kysymyslause <i>myydätekö salaattia</i>	5	1
Ei sanallista vuoroa	2	2
Epäselvä	1	1
Yhteensä	55	36

Kuten taulukossa 1 esitetään, kehollinen identifiointi on mukana 36 ostamisen kohteen identifioivassa vuorossa 55:stä (lisäksi 6 tapauksessa sanallisen vuoron jälkeen, ks. taulukko 2). Yleisimmin ostovuoro muodostetaan väitelauseella (yht. 34 tapausta). Myös itsenäinen NP (13 tapausta) on varsin yleinen, mutta nämä vuorot sijoittuvat sekventiaalisesti usein aiemman ostovuoron jälkeen, jolloin ne toimivat ikään kuin jatkona sille. Aineiston kysymyslauseet muistuttavat usein esipyynnöitä, joilla tiedustellaan tuotteen saatavuutta. Olen laskenut nämä kuitenkin ostovuoroiksi, jos eksplisiittisempää pyyntöä ei esitetä.

Esitän taulukossa 2 aineistosta erottuvat käytänteet kortin käsittelyn suhteen. Käytänteet muodostavat jatkumon sen mukaan, kumman osallistujan toimijuus korostuu korttien käsittelyssä. Taulukko alkaa ostajan toimijuuden korostumisesta ja etenee kohti myyjän korostuneempaa toimijuutta.

TAULUKKO 2. Korttien käsittelyn käytänteet ja niiden lukumäärät aineistossa²

Sanallinen pyyntö ja sen suhde kortin käsittelyyn	Lukumäärä
1. Ostaja aloittaa (sanallisen) ostovuoron ja käsittelee korttia itse	12
2. Ostaja viittaa kehollisesti ostamisen kohteeseen sanallisen pyynnön yhteydessä, mutta ei käsittele sitä → Odotus kortin siirtämisestä asetetaan myyjälle	16
3. Sanallisen pyynnön yhteydessä ei kehollista viittaamista → Kehollinen viittaaminen kuitenkin ennen kuin myyjä (tai ostaja) käsittelee korttia (usein ikään kuin korjauksena)	7
4. Ostaja esittää sanallisen pyynnön, ja myyjä käsittelee korttia	12
5. Ostaja esittää esipyynnönmäisen vuoron, ja myyjä tarjoaa tuotetta sanallisesti ja kehollisesti + Myyjän tarjoukset ilman esipyyntöä	8
Yhteensä	55

Ostajan toimijuus korttien käsittelyn suhteen korostuu tapauksissa, joissa hän poimii kortin itse. Näissä tilanteissa ostovuoroa ei käsitellä niin selvästi pyyntönä. Yleisin käytänte on kuitenkin muotoilla vuoro pyynnöksi, jolloin myyjä aloittaa kortin käsittelyn. Ostaja voi kuitenkin suuntautua kehollisesti kohti korttia esimerkiksi osoittavan eleen kautta (ks. Mondada 2019: 473). Myyjän toimijuus tulee vahvemmin esille tilanteissa, joissa hän tarjoaa tuotetta, mutta näissäkin tilanteissa ostaja tekee päätöksen tuotteen ostamisesta. Seuraavassa alaluvussa esittelen aineistossa tyyppillisiä käytänteitä, joissa ostovuoro muotoillaan pyynnöksi.

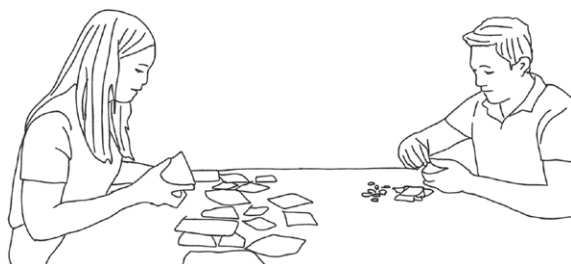
² Lukumäärät on yksiselitteisyyden vuoksi laskettu käsiteltyjen korttien eli ostettujen tuotteiden määrän mukaan. Aineistossa yhden tuotteen identifiointi-responssi muodostaa pääosin oman ostosekvenssinsä, mutta joskus useita kortteja siirretään saman vuoron aikana (ks. esim. 3).

4.2. Toimijuuden jakautuminen ostajan ja myyjän välille

Kun vuoro muotoillaan pyynnöksi, kortteihin suuntaudutaan ikään kuin myyjän hallussa olevina tuotteina. Autenttisissa asiointitilanteissa, kuten pyynnöissä yleisestikin, läsnä oleviin kohteisiin on tyypillistä viitata osoittavalla eleellä (esim. Keisanen & Rauniomaa 2012; Mondada 2019). Tämä näkyy myös aineistossani, jossa on 12 tilannetta, joissa ostaja esittää sanallisen pyynnön ja yhtäaikaisesti joko osoittaa korttia tai koskee siihen mutta ei kuitenkaan ota käteensä. Osoittavat eleet tuovat ostajan toimijuutta näkyväksi mutta suuntautuvat samalla myyjän toimijuuteen jättämällä odotuksen kortin siirtämisestä hänelle. Esimerkissä (1) on ongelmaton ja prototyyppinen tapaus.

- (1) *Alician (myyjä) kehollinen toiminta;
 + Oliverin (ostaja) kehollinen toiminta
- 01 Alicia *mitä (.) sinä # tarvitset,
 *katse korteissa, siirtelee niitä-->
 kuva #kuva2
- 02 +(1.7)
 Oliver +siirtyy vähän eteenpäin, katsoo kortteja-->
- 03 Oliver *hhh. minä haluaisin (.) paljon tavarat.
 Alicia -->*katse Oliveriin-->
- 04 Alicia *mm-m
 -->*nyökkää, katse kortteihin-->
- 05 (0.6)
- 06 Oliver ja mmm (3.4)+ensin: mm (0.4)
 -->+vaihtaa rahat toiseen käteen,
 ojentaa käden-->
- 07 Oliver +tämä +(0.2)+
 -->+osoittaa napauttaen kuvaa kolme kertaa+,,,+
- 08 Oliver +suklaa? +
 +katsoo Aliciaa+
- 09 *(0.6)
 Alicia *...-->
- 10 Alicia *jo^o,*
 -->*nyökkää, nostaa kortin, katsoo sitä-->
- 11 (0.2)

- 12 Oliver *kuinka monta * euroa?
 Alicia -->*asettaa kortin lähemmäs Oliveria*
- 13 Alicia yks +euroa. +
 Oliver +siirtää hieman korttia+
- 14 Oliver +yksi.
 +katse rahoihin-->



KUVA 2. Alicia siirtää korttia kysymyksensä aikana

Katkelman alussa myyjä Alicia suuntautuu kohti kortteja, jotka ovat selvästi lähempänä häntä, kun taas ostaja Oliver käsittelee ”rahoja” (ks. kuva 2). Ostosekvenssin aloittaa esisekvenssinä toimiva Alician kysymys *mitä sinä tarvitset* (r. 1), jota seuraa Oliverin responssi *minä haluaisin paljon tavarat* (r. 3). Vuoron aikana Oliverin katse siirtyy hetkeksi Aliciaan mutta suuntautuu sen jälkeen kohti kortteja. Puhe on varsin hitaasti tuotettua, ja sitä seuraa epäröintiänteitä ja taukoja, joiden aikana Oliver tarkastelee kortteja. Alician katse siirtyy Oliverin ja korttien välillä.

Oliver aloittaa varsinaisen ostovuoron identifioimalla kortin keholisesti osoittamalla ja napauttamalla sitä kolme kertaa etusormellaan yhtäaikaisesti demonstratiivipronominin kanssa (r. 6–7). Hän vetää käden pois osoituksesta ja lyhyen tauon jälkeen vielä nimeää tuotteen *suklaa* (r. 8), minkä aikana hän kääntää katseensa Aliciaan. Alicia seuraa katseellaan osoitettavaa elettä ja osoittaa myös vastaanottoa suuntaamalla katseensa välillä Oliveriin. Pyyntövuoron jälkeen myyjä osoittaa ymmärrystä ja hyväksyntää nyökkäämällä sekä sanallisesti dialogipartikkelilla *joo*, minkä aikana hän nostaa korttia. Vuoron jälkeen hän kääntää kortin hetkeksi itseään kohti ja suuntaa katseensa siihen ennen kuin aloittaa

kortin siirtämisen Oliverille. Siirtäminen tapahtuu Oliverin aloittaessa hintakysymyksen (r. 12). Alicia asettaa kortin pöydälle lähemmäs Oliveria. Ennen hinnan toistamista Oliver myös siirtää hieman suklaakorttia ikään kuin vahvistaakseen haltuunoton.

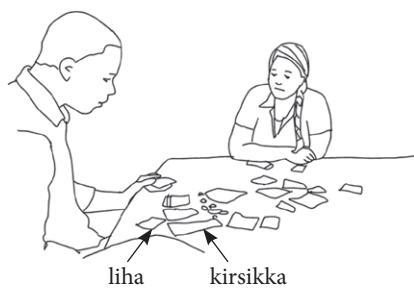
Kuten katkelmasta voi huomata, osallistujat suuntautuvat kortteihin materiaalisina ja toiminnan kannalta relevantteina esineinä. Niiden käsittely kuvastaa harjoituksen vaihetta ja osallistujien rooleja: myyjä tuo esille korttien haltijuutta järjestelemällä niitä, mikä myös tuo näkyväksi hänen valmiutensa niiden siirtämiseen. Tuotteen valintaa käsitellään merkityksellisenä, mitä osoittaa se, että ostajat käyttävät yleensä sopivassa määrin aikaa korttien tarkasteluun, vaikka harjoituksen suorittamisen kannalta ei sinänsä olisi väliä, mitä he ostavat.

Ostamisen kohteen valinta voikin olla keino tuoda esille toimijuutta: oppija voi esiintyä tietävänä valitsemalla tuotteen, jonka nimityksen tietää (ks. Stivers ym. 2011), tai rakentaa oppimisen mahdollisuuksia, esimerkiksi tarjoamalla tilaisuuksia neuvottelulle tai uuden sanan oppimiselle (ks. esim. 2, myös Rantala 2024). Tässä katkelmassa ostaja myös vahvistaa haltuunoton koskemalla korttiin, vaikka todellisuudessa kortti jää lähes samaan kohtaan. Yhteisen huomion kohdistaminen korttiin on keskeisessä roolissa siinä, miten harjoitustoiminnasta rakennetaan näkyvää. Tämä on keino tehdä toiminnan vaiheista osa yhteistä tietopohjaa (ks. Clark 2005) ja rakentaa toiminnasta yhteistä. Meneillään olevalle toiminnalle keskeisten esineiden käsittely on yleisestikin tyyppillistä ja toimii vuorovaikutuksen resurssina esimerkiksi vuorottelussa (Day & Wagner 2014).

Aineistosta voi havaita, että oppijat suuntautuvat sekä toiminnan materiaaliseen kontekstiin että kielenoppitunnin tavoitteiden mukaiseen puheen tuottamiseen. Puhe ja kehollinen toiminta tukevat toisiaan, mutta puhe noudattaa usein kauppatilanteen kaavaa, kun taas kehollisen toiminnan kautta voidaan tehdä näkyväksi toimintoja, joita ei sanallisteta, esimerkiksi ratkaista kielellisiä ongelmia, kuten esimerkissä 2 (ks. myös Rantala 2024). Esimerkissä (2) ostotilanteen etenemiseen liittyy viivästyksiä, jotka kuitenkin ratkaistaan varsin sujuvasti.

- (2) * Victorin (myyjä) kehollinen toiminta;
 + Silvian (ostaja) kehollinen toiminta
- 01 Silvia ja: (.) sitten: (.)
 >>katsoo kortteja-->
- Victor >>katsoo kortteja-->
- 02 onko täällä (0.8) # k_anamuna,
 kuva #kuva3
- 03 Victor *@<↑k_a↓namuna.>@
 -->*katse kiertää,
 nostaa kättä kohti kortteja-->
- 04 *(1.2)
 -->*siirtää yhtä korttia vähän-->
- 05 *°kanamuna sinu(l) tarvitsee.°
 -->*nojautuu lähemmäs kortteja-->
- 06 (1.5)
- 07 °e:i meillä° mutta (.)
- 08 >katotaa(pa että) huomenna
- 09 se on tulossa.< (.)
- 10 *meillä se on [loppu.* j(h)oo]
 -->*nostaa kättä, kopauttaa
 nyrkillä pöytään*
- 11 Silvia [ee: ei] se
- 12 +mittään ei se mitään+=
 +heilauttaa kättä +
- 13 Victor *=mutta on meillä tässä hedelmiä ja:
 *liikuttaa kättä korttien yläpuolella-->
- 14 Silvia *°m-hm?°
 Victor -->*poimii lihakortin, katso-->
- 15 Victor *lihaa, *
 -->*laskee pöydälle*
- 16 Silvia a^hhaa, onko täällä (.) kirsikka.
- 17 Victor *@ki:rs+ikka@ +
 *nojautuu lähemmäs kortteja, koskee lihaan-->
- Silvia +katse Victoriin+katse kortteihin-->
- 18 Silvia +kirsi+↑k*a +°(yes)°
 +..... +osoittaa+,,-->
- Victor -->*...-->

- 19 Victor *jo+ se on täällä.
 -->*laittaa käden kirsikkakortille, nostaa-->
 Silvia -->+
- 20 Silvia mm.*paljonko maksaa.
 Victor -->*on laittamassa kortin pöydälle lähemmäs
 Silviaa, nostaa vähän, katse korttiin-->
- 21 Victor se on euro ja yhdeksän: ky- yhdeksänviis ja
 22 yhdeksän (.) *senttiä.#
 -->*katse Silviaan,
 kääntää korttia-->
 kuva #kuva4
- 23 Silvia mm. +se on kallis. ei: .
 +pudistaa päätä, heilauttaa kättä 2x->
- 24 Victor eikö,
- 25 Silvia minä ei+ (.)
 -->+
- 26 minä *en tarvit↑se,
 Victor -->*laittaa takaisin pöydälle-->
- 27 Victor #£no niin.£*
 -->*
- kuva #kuva5



KUVA 3. Silvia pyytää kananmunia



KUVA 4. Victor kääntää kirsikkakorttia kohti Silviaa



KUVA 5. Victor siirtää kortin kauemmas

Katkelman alussa Silvia pyytää kananmunia, ja Victor toistaa sanan hieman kohosteisella prosodialla, mikä antaa vaikutelman yllättyneisyydestä tai epätietoisuudesta (ks. Kurhila & Lilja 2017: 236). Hän on katsonut korttien suuntaan jo aiemmin, mutta alkaa nyt selvemmin käydä katseellaan läpi kortteja (r. 3–10) ja siirtää yhtä niistä hieman. Vuoron jatko paljastaa ongelmaksi sen, ettei korteissa ole kananmunia. Tämän jälkeen hän alkaa esitellä kaupassa saatavilla olevia tuotteita, jotka nimetään kuitenkin hieman epäspesifisti *hedelmiksi* ja *lihaksi* (r. 13 ja 15). Vuoroon yhdistyy näyttämistä kuvaava käden liikuttaminen korttien yläpuolella ja lihakortin nostaminen.

Silvian katse on ollut suunnattuna Victorin edessä oleviin kortteihin, ja hän kysyy kirsikoiden saatavuutta esipyynnöllä (r. 16, kirsikkakortti on Victorin hedelmiksi nimeämä kortti). Victor toistaa sanan jälleen kohosteisella prosodialla ja samanaikaisesti kääntää katseensa kohti edessään olevaa korttia, jota hän nosti mainitessaan *lihan*, ja siirtää hieman kättään kuin ottaakseen kortin käteensä. Katseen siirtyminen pyydetyn kortin ohi antaa vaikutelman, ettei Victor joko tiedä sanaa tai huomaa oikeaa korttia. Kortin aiempi nimeäminen hedelmiksi viittaa myös mahdolliseen sanastolliseen aukkoon. Silvian katse on suunnattuna kortin

suuntaan, mutta hän vilkaisee Victoria tämän toiston aikana (r. 17). Victorin suuntautuminen kohti väärää korttia tulkitaankin korjauksen tarpeeksi, ja Silvia osoittaa pian kirsikkakorttia toistaen sanan (r. 18). Kortti on varsin kaukana Silviasta, ja hän ojentaa kätensä suoraksi mutta vetää eleen pois heti Victorin alkaessa siirtää kättään oikeaan suuntaan. Viivästyksestä huolimatta korttiin suuntaudutaan myyjän hallussa olevana, missä se oikeastaan konkreettisesti on: Silvia ei yllä koskemaan korttiin asti. Victor ottaa kortin käteensä ja siirtää sitä lähemmäs Silviaa pöydälle. Hintakysymyksen jälkeen hän kuitenkin kohottaa sitä taas itseään kohti kertoakseen hinnan (r. 20).

Tässäkin esimerkissä kortin käsittely kuvaa kauppatilanteen vaihetta, ja oleelliseksi nousee myös se, että ostaja ei osallistu kortin käsitteelyyn lainkaan. Yleensä aineistossa hintaa käsitellään ilmoitusluontoisena asiana, kun kortti on jo siirretty ostajalle. Tässä tilanteessa Victor pitää korttia kädessään ilmoittaessaan hinnan. Hän suuntaa katseensa Silviaan vuoron lopussa ja kääntää korttia hieman niin, että tämä näkee sen (r. 22). Toiminta osoittaa suuntautumista siihen, ettei lopullista päätöstä ostosta ole vielä tehty. Silvia päättääkin olla ostamatta tuotetta, minkä jälkeen Victor siirtää kortin pöydälle kauemmas Silviasta (r. 25–27). Ostosta kieltäytymiseen tosin suuntaudutaan hieman epäodotuksen mukaisena (ks. varmistava kysymys ja hymyily r. 24 ja 27).

Kortin asettaminen sen alkuperäistä sijaintiakin kauemmas Silviasta erottaa kortin selvästi jo aiemmin pyydetyistä tuotteista, jotka Victor on siirtänyt lähemmäs Silviaa mutta joihin hän koskee vielä vasemmalla kädellään (ks. kuva 5). Katkelmasta voi huomata, että osallistujat suuntautuvat korteissa oleviin tuotteisiin siinä mielessä ”todellisina”, että täysin kuvitteellisia tuotteita aineistossa ei osteta. Lisäksi tilanteessa rakentuu oppimisen mahdollisuus Victorille Silvian valitessa ostamisen kohteeksi kirsikan, jota Victor ei ole nimennyt täsmällisesti. Ongelma ratkaistaan varsin implisiittisesti, missä korttiin suunnatulla osoittavalla eleellä on keskeinen merkitys (ks. myös Rantala 2024).

Esimerkeissä (1) ja (2) näkyy, kuinka vuoron muotoilu pyynnöksi tekee tehtävästä yhteisen projektin, joka vahvistaa molempien

oppijoiden toimijuutta (ks. Levinson 2013: 119–122; Piirainen-Marsh & Kääntä 2022: 123). Myyjän voi nähdä aktiivisena korttien siirtymän suhteen, mutta hän toimii ostajan aloitteesta responssina pyyntöön. Prososiaalisina toimintoina pyynnöt ovatkin malliesimerkkejä jaetusta toimijuudesta (Enfield 2014). Korttien käsittely ja sijoittaminen ovat keskeisiä resursseja, joiden avulla toimintalinjan eteneminen ja haltijuuden muutos (tai muuttumattomuus) tehdään näkyväksi (ks. Clark 2005, Kunitz ym. 2022). Myyjä suuntautuu pääosin välittömään kortin siirtämiseen, mikä toimii harjoituksen edistämisen lisäksi myös ymmärtämisen osoittamisen keinona (ks. Koole 2010). Tämä vahvistaa myyjän toimijuutta verrattuna tilanteeseen, jossa objektia ei voi siirtää.

Aineiston toiminnan voi nähdä eroavan hieman sekä tyyppillisistä autenttisista tilanteista että toisenlaisen oppimateriaalin käytöstä. Aineistossani osallistujat eivät suuntaudu vastaanottajan huomaamiseen tai ymmärtämiseen itsestään selvinä vaan tarkkailevat vastaanottajan toimintaa ja tukevat tätä hienovaraisesti. Autenttisissa tilanteissa esimerkiksi osoittavat eleet ovat tyyppisiä (ks. Mondada 2019), mutta niissä tilanteissa myyjän ymmärtämiseen ja tietoon tuotteista suuntaudutaan oletettavasti yleensä enemmän itsestään selvinä. Toiminta korttien kanssa eroaa myös oppimateriaalista, jonka tuotteita ei voi siirrellä: tällöin vastaanottajan ymmärtämiseen ei välttämättä suuntauduta ostovuoron aikana vaan vasta hintoja laskettaessa (ks. Rantala, tekeillä), jolloin myös myyjän mahdollisuus tuoda esille toimijuuttaan on rajallisempi.

4.3. Esimerkit jatkumon ääripäistä: toisen osallistujan toimijuus korostuu

Tässä luvussa esitän esimerkit aineistossani epätyypillisemmistä tilanteista, joissa joko ostajan tai myyjän toimijuus korttien käsittelyn suhteen korostuu. Esimerkissä (3) ostaja toimii aktiivisena kortin käsittelyn suhteen.

(3) + Mustafan (ostaja) kehollinen toiminta

- 01 +(0.5)
 Mustafa +...-->
- 02 Mustafa +#terve. +
 -->+poimii kortin+
 kuva #kuva6
- 03 (0.4)
- 04 Omar terve.
- 05 +(3.7) +
 Mustafa +ojentaa kättä, ottaa toisen kortin,
 siirtää toiseen käteen+
- 06 Mustafa tarvitsen +liha,
 +ottaa kolmannen kortin-->
- 07 +(2.3) +
 Mustafa -->+laittaa kortin toiseen käteen+
- 08 Mustafa +mikä on- mikä on, maissi.+
 +ottaa neljännen kortin--- +
- 09 (2.0)
- 10 Mustafa mi(k)ä muuta,
 11 (1.3)
- 12 Mustafa ei oo muuta.
 13 (1.2)
- 14 Mustafa +mjoo
 +paukauttaa kortteja yhteen,
 kääntyy Omariin päin ja
 laittaa kortit pöydälle Omarin eteen-->>
- ((Omar ottaa kortit ja alkaa laskea hintoja.))



KUVA 6. Mustafa poimii kortin

Juuri ennen katkelmaa ostaja Mustafa on noussut ylös tuolilta toiselta puolelta pöytää ja siirtynyt lähemmäs kortteja. Hän poimii ensimmäisen kortin yhtä aikaa sanallisen vuoron kanssa, mutta vuorolla ei nimetä kohdetta, kuten aineistossa tyypillisesti, vaan aloitetaan tervehdyssekvenssi. Toisen kortin Mustafa poimii ilman puhetta. Kolmannen ja neljännen kortin poimimisen aikana hän nimeää tuotteet, ja kolmas on lisäksi muotoiltu väitelauseella (*tarvitsen liha*, r. 6). Koska ostaja poimii kortit itse, väitelause muistuttaa enemmän ilmoitusta kuin pyyntöä. Varsinainen ostosekvenssi etenee myyjästä riippumatta, mutta heti hinnan laskuun siirryttäessä myyjä osoittaa kehollisesti olevansa mukana toiminnassa: ostajan lähestyessä hän alkaa siirtää pöydällä olevia kortteja, jotta ostamisen kohteet mahtuvat hänen eteensä.

Esimerkissä (3) myyjän rooli ostosekvenssin aikana jää passiiviseksi. Hän seuraa ostajan toimintaa katseellaan, mutta ei tuota sanallisia eikä kehollisia responsseja. Tähän voi vaikuttaa ostajan katseen suuntaaminen kohti kortteja, niiden poimiminen sekä varsin minimaalinen ja hieman vaikea puhe. Hiljaa tuotettu korttien poimiminen sulkee myyjän ulkopuolelle ja jättää ostamisen ostajan omaksi projektiksi. Aineistossa on tyypillistä, että yhden tuotteen pyyntö ja kortin siirtyminen saatetaan loppuun ennen uuden tuotteen pyytämistä, joten usean tuotteen poimiminen yhden vuoron aikana on poikkeavaa verrattuna aineiston muihin tapauksiin.

Tästäkin tilanteesta voidaan huomata, että osallistujat rakentavat kauppaharjoituksen vuorovaikutuskäytänteitä yhdessä: Mustafa ja Omar toimivat vuorojen vaihduttua saman tavalla, eli Omar poimii itse tuotteet samanaikaisesti sanallisen vuoronsa kanssa ilman myyjän responssia sekvenssin aikana. Korttien käsittely auttaa edistämään harjoitusta fyysisen toiminnan avulla, mistä voi seurata myös se, että puheen rooli jää vähäiseksi. Ei-siirreltävät tuotteet paperilla taas pakottavat tuottamaan sanallisia vuoroja harjoituksen edistämiseksi (Rantala, tekeillä). Esimerkin (3) tilanne muistuttaa kuitenkin tyypillistä autenttista kauppatilannetta, jossa tuotteet asetetaan kassalle usein ilman erityistä ostamisen kielentämistä. Tällaisen toiminnan voi siis nähdä relevanttina autenttisten tilanteiden kannalta.

Esimerkissä (4) esitän aineistossa myyjän käytänteissä poikkeavan tilanteen, jossa myyjän toimijuus korostuu hänen laajentaessaan sekvenssiä tarkentavalla kysymyksellä.

- (4) * Taran (myyjä) kehollinen toiminta;
+ Saritan (ostaja) kehollinen toiminta
- 01 Sarita minä haluan leipää,#
katsoo kortteja-->
kuva #kuva7
- 02 Tara mm *mikä +leipä sinä halua,
*katse kortteihin, katse Saritaan-->
Sarita -->+katse Taraan-->
- 03 -->+(1.4)
Sarita -->+katse vähän alemmas, katse Taraan-->
- 04 Tara mm-↑m,
03 Sarita (-)
04 Tara mi- mikä leipä sinä, *sinä halua mikä leipä
-->*elehtii käsillä-->
- 05 koska mulla on *kaikki:
-->*ikonisia eleitä-->
- 06 ka- mulla on monta monta
07 öö monta monta leipä (.) täällä kauppa.
08 mikä sinä halua.
09 onko *ruisleipä, onko venhäleipä*
-->*näyttää määrää sormilla---*
- 10 *mikä muuta. *
kädet sivulla, ihmettelevä ele
- 11 Sarita ruisleipä.
12 Tara *↑ruisleipä ahaa, herkullisia.
*ottaa kortin, katsoo sitä-->
- 13 Tara tosi hyvin ruislei(pä)*>↑tässä,< *
-->*ojentaa kortin Saritalle*



KUVA 7. Sarita esittää pyynnön

Katkelma alkaa Saritan pyynnöllä *minä haluan leipää* (r. 1). Myyjä Tara kääntää katseensa kohti edessään pöydällä olevia kortteja aloittaessaan responssin minimipalautteella *mm*. Heti tämän jälkeen hän kääntää katseensa takaisin Saritaan ja esittää tarkentavan kysymyksen *mikä leipä sinä halua* (r. 2). Seuraa tauko, jonka jälkeen Tara tuottaa jälleen jatkaamaan kehottavan vuoron *mm-m* katsoen edelleen Saritaa. Sarita vastaa jotain epäselvästi kuultua, joka on mahdollisesti epäselvää myös Taralle. Tara toistaa kysymyksen ja aloittaa selittävän vuoron, joka on oletettavasti tarkoitettu auttamaan Saritaa vastaamaan kysymykseen. Ensin hän ilmaisee kaupassa olevan useanlaisia leipiä tarjolla, minkä jälkeen hän nimeää kaksi erilaista leipää, vaikka todellisuudessa korteissa on vain ruisleipä.

Aluksi Tara pitää käsiään pöydällä edessään, mutta aloittaessaan selitysjakson hän elehti esittäen suurta määrää tai tilaa käsillään. Lisäksi luetellessaan erilaisia leipiä hän näyttää lukumäärää sormillaan. *Venhä-leipä*-sanan jälkeen Sarita nostaa hieman leukaansa ja nyökkää, millä hän vaikuttaa ilmaisevan ymmärtämistä (ks. Gudmundsen & Svennevig 2020: 9). Taran *mikä muuta* -kysymyksen jälkeen Sarita ilmoittaakin ostavansa ruisleivän (r. 11). Tara siirtää heti katseensa korttiin ja ottaa sen käteensä. Hän katsoo korttia ja esittää vielä arvioivan vuoron, jonka jälkeen hän ojentaa kortin lähelle Saritan kättä ja eksplikoi antamista demonstratiivipronominilla *tässä* (r. 13). Sarita ottaakin heti

kortin käteensä. Aineistossa on tavallista, että osallistujat siirtävät korttia pöydälle lähemmäs vastaanottajaa, mutta tässä kortti eksplisiittisesti siirretään vastaanottajan haltuun. Eksplisiittisempi siirto korostaa kortin haltijuuden muutosta, mikä voi näyttäytyä olennaisena myyjän viivytettyä häneltä vaadittua toimintaa.

Aineistossa tuotteesta käydään toisinaan pitkiäkin neuvotteluja mutta pääosin ostajan aloitteesta. Tässä katkelmassa myyjä laajentaa pyyntösekvenssiä tarkentavalla kysymyksellä, jolla hän asettaa ostajan velvolliseksi tuottamaan lisää tietoa ostamisen kohteesta. Tara hyödyntää monenlaisia kielellisiä ja kehollisia resursseja auttaessaan Saritaa vastaamaan kysymykseen. Hän nostaa kortin vasta saatuaan vastauksen kysymykseen: kortin poimiminen toimiikin pyyntösekvenssin hyväksyntänä. Tilanne muistuttaa hieman Tuncerin ja Haddingtonin (2020) esittämää tilannetta, joissa vastaanottaja käsittelee saataville asetettua esinettä vasta siinä vaiheessa, kun yhteisymmärrys seuraavasta toiminnasta on saavutettu. Tuncerin ja Haddingtonin (2020) tutkimuksessa ymmärtämisen ongelma on vastaanottajalla, jolle esinettä tarjotaan yhteistä projektia varten. Tässä esimerkissä ymmärtämisen ongelma on myös kysymyksen vastaanottajalla, mutta siirtämisen viivyttäjänä on esineen haltija.

Aineistossani responssin hakeminen ja kortin siirtymän viivyttäminen voivat synnyttää oppimisen mahdollistavan tilanteen Saritalle. Kortin siirtäminen tekee responssin hyväksymisestä näkyvän, mikä vahvistaa intersubjektiivisuuden saavuttamista. Tällainen toimintajakson viivyttäminen on kuitenkin harvinaista aineistossa. Osallistujat pyrkivät yleensä käsittelemään korttia ilman viivytystä (preferenssi vuorovaikutuksen etenemisestä, Stivers & Robinson 2006). Taran ja Saritan tilanteessa syynä lieneekin Taran ottama rooli kielitaidon eksperttinä verrattuna Saritaan, minkä perusteella hän hieman opettajamaiseen tapaan laajentaa sekvenssiä ja hakee Saritalta responssia. On huomattava, ettei tietävämpään rooliin asettuminen välttämättä ole preferoitua (ks. Stivers ym. 2011) ja usein se tehdäänkin aineistossa hienovaraisemmin (Rantala 2024). Tässä tilanteessa sen voi kuitenkin nähdä odotuksenmukaisena, koska Tara on toiminut kurssilla aiemminkin ikään kuin apuopettajana

Saritalle (ks. asiantuntijuus vertaistilanteissa, esim. Reichert & Liebscher 2012). Vaikka Taran toimijuus korostuu korttien käsittelyn sekä keskustelun rakentamisen suhteen, hän tarjoaa Saritalle runsaasti resursseja tuottaa halutunlainen vuoro. Tara on toki itsekkin oppijan roolissa, joten sekvenssin laajentaminen voi liittyä myös suuntautumiseen hänen omaan, perusasiointitilannetta laajempaan puhetuotukseensa.

Kuten tämän luvun esimerkeissä on kuvattu, toisinaan toisen osallistujan toimijuus korostuu harjoituksen edistämisessä, ja siinä korttien käsittelyllä ja sen ajoittumisella on merkittävä rooli. Vaikka toisen osallistujan toimijuus vaikuttaa tällöin jäävän taka-alalle, tilanteet tarjoavat erilaisia oppimisen mahdollisuuksia. Esimerkin (3) tilanteessa oppijat rakentavat harjoituksesta tyypillisen autenttisen kaltaisen kauppatilanteen, jossa ostaja kerää itse ostamansa tuotteet. Vaikka tilanne etenee varsin vähäisellä puheella, tämän kaltainen harjoittelu on mahdollista myös aivan kielen opiskelun alkuvaiheessa ja voi vahvistaa oppijoiden toimijuutta suomen kielellä asiointitilanteissa myös luokan ulkopuolella. Esimerkki (4) osoittaa, että myyjälläkin on mahdollisuuksia laajentaa sekvenssiä ja rakentaa oppimisen mahdollistavia tilanteita, esimerkiksi Taran vuoron kaltaisella opettajalle tyypillisellä kysymyksellä. Tällöin kortin siirtämisen viivyttäminen toimii resurssina osoittaa harjoituksen vaihetta, minkä merkitys intersubjektiivisuuden vahvistajana voi korostua ongelmatilanteen jälkeen.

5. Päätäntö

Tässä artikkelissa olen tarkastellut, mikä on oppimateriaalien käytön rooli vuorovaikutustilanteessa, jossa konkreettiset materiaalit toimivat rekvisiittana harjoituksen suorittamiselle. Tutkittavana tilanteena on vertaisharjoitus, jossa oppijat harjoittelevat asiointitilannetta ostajan ja myyjän rooleissa. Oppimateriaaleina käytetään kortteja, joissa olevat kuvat edustavat ostettavia tuotteita. Tarkastelun kohteena on se, miten erilaiset käytänteet käsitellä kortteja ostosekvenssien aikana tuovat esille ja tukevat osallistujien toimijuutta kauppaharjoituksen rooleissa.

Aineistosta voi huomata, että vaikka korttien käyttöä ei ole eksplisiittisesti ohjeistettu, kaikki oppijat suuntautuvat niiden käsittelyyn, ja aineistossa tapahtuu aina jonkinlainen kortin siirtäminen osallistujien välillä. Ostovuoro muotoillaan ja tulkitaan useimmiten pyynnöksi, jolloin vastaanottajan kehollinen toiminta eli kortin siirtäminen on odotuksenmukainen responssi siihen (myös Rantala, tekeillä). Tämä tukee harjoitusta yhteisenä, konkreettisenakin projektina (ks. Levinson 2013), jossa molemmilla oppijoilla on mahdollisuus tuoda esiin toimijuuttaan. Ostaja toimii aloitteellisena pyyntösekvenssissä, mutta myyjä toteuttaa toiminnan.

Kortteihin suuntautuva fyysinen toiminta voi vahvistaa toimijuutta ja yhteisymmärryksen rakentamista tekemällä toiminnan vaiheita näkyviksi ja näin osaksi yhteistä tietopohjaa (ks. Clark 2005; Kunitz ym. 2022). Kortin siirtäminen osoittaa esimerkiksi yhteisymmärrystä ostettavasta tuotteesta, ja siirtämisen viivyttämällä voidaan osoittaa jonkin vuorovaikutustilanteen aspektin olevan vielä epäselvä. Osallistujat tuovat esille korttien haltijuutta koskemalla ja siirtelemällä niitä harjoituksen toimintalinjaan sopivissa kohdissa, mikä tekee näkyväksi kauppatilanteen etenemistä ja osallistujarooleja. Kortit toimivat myös resursseina ratkaista kielellisiä ongelmia, jolloin kielellisten resurssien puutteet eivät aiheuta pitkiä katkoksia toimintalinjan etenemisessä (ks. myös Rantala 2024).

Vaikka toimijuus jakautuu yleensä osallistujien välille, aineistossa on myös tilanteita, joissa toisen osallistujan toimijuus korostuu, mikä näkyy puheen lisäksi korttien käsittelyssä. Aineistossa on esimerkiksi yksi oppijapari, jossa ostaja poimii kortit itse ikään kuin omana projektinaan, jolloin myyjä ei tuota mitään responssia korttien poimimisen aikana. Vaikka tässä tilanteessa myyjän rooli ostosekvenssin aikana jää passiiviseksi, tilanne muistuttaa oikeastaan tyyppillistä autenttista kauppatilannetta. Aineistossa on myös tapaus, jossa myyjän toimijuus korostuu hänen ottaessaan opettajamaisen roolin: hän esittää ostajalle kysymyksen tuotteesta ja viivästyttää kortin käsittelyä, kunnes saa odotuksenmukaisen responssin.

Nämä tilanteet kuvaavat eräänlaisia ääripäitä toimijuuden jakautumisen suhteen, mutta ne tarjoavat myös eri tavoin relevantteja oppimistilanteita. Autenttisen kaltainen tilanne voi yksinkertaisuudessaan onnistua jo ihan kielenopiskelun alkuvaiheessa ja vahvistaa toimijuutta suomen kielellä myös luokan ulkopuolella. Kuten tilanteessa, jossa myyjä ottaa opettajamaisen roolin, keskustelun laajentaminen osoittaa, että kielenoppimistilanteen tavoitteet ovat erilaisia verrattuna usein varsin minimaalisiin vuoroin eteneviin autenttisiin asiointitilanteisiin (ks. Sorjonen ym. 2009). Osallistujat muotoilevatkin harjoituksen usein pikemmin ”kauppaleikkikehyksen” mukaiseksi kuin tyypillisen autenttisen asiointitilanteet kaltaiseksi: ostovuoro muotoillaan pyynnöksi ja tilannetta laajennetaan esimerkiksi kysymyksillä. Toki on useita autenttisiakin asiointitilanteita, joissa tuotteita tai lisätietoa on pyydettävä. Keskustelun laajentaminen minimifraasien yli tarjoaakin enemmän tilaisuuksia oppimiselle ja vuorovaikutukselle ylipäänsä, missä näkyy oppijoiden suuntautuminen oppimiseen. Harjoituksen tehostamiseksi keskustelun laajentamisen voisikin huomioida jo ohjeistuksessa, esimerkiksi ohjaamalla esittämään tilanteeseen sopivia kysymyksiä.

Vaikka kortit ovat varsin yksinkertaisia eivätkä aitoja tuotteita, ne mahdollistavat autenttisen kaltaista toimintaa, objektien käsittelyä ja siirtämistä. Ei-siirreltävät materiaalit, kuten kuvat samalla paperilla, saattavat johtaa helpommin epäselvyyksiin ostettavien tuotteiden, toiminnan etenemisen tai harjoituksen tavoitteiden suhteen, kun toiminta ei ole samalla tavalla näkyvää. Toisaalta tällöin eksplisiittisemmän puheen tuottaminen on välttämätöntä harjoituksen edistämisen kannalta. Tämän voi nähdä myös myönteisenä oppimista ajatellen mutta toisaalta tekevän harjoituksesta vaativamman, mikä saattaa rajoittaa toimijuutta. (ks. Rantala, tekeillä). Materiaalien siirtelemisen merkitys oppimisen kannalta onkin erityisesti siinä, että se sujuvoittaa vuorovaikutusta ja antaa kontekstinmukaisemmat edellytykset puhumisen harjoittelulle, mikä voi kannustaa oppijoita toimimaan ja käyttämään kieltä. Mainoksista leikatut kuvat edustavat siinä mielessä autenttisia tuotteita, että niiden ominaisuudet ja hintatiedot ovat aitoja, mikä voi vaikuttaa

siihen, että niitä tarkastellaan usein huolellisesti ja niistä voi myös oppia esimerkiksi uutta sanastoa.

Yleisemmällä tasolla aineisto vahvistaa käsitystä siitä, että fyysisen toiminnan ja pienenkin autenttisuuden tuominen luokkahuoneeseen voi olla hyödyllistä vuorovaikutuksen kannalta. Jatkotutkimuksen aihe voisivat olla esimerkiksi harjoitustilanteet, joissa käytetään autenttisen kaltaisia materiaaleja, kuten aitoja tuotepakkauksia, jotka mahdollistaisivat muun muassa tuotetietojen lähemmän tarkastelun. Yleisemminkin oppimateriaalien käytössä erilaisissa luokkahuoneaktiiviteeteissa on vielä paljon tutkittavaa (ks. Guerretaz ym. 2022).

Kiitokset

Tutkimus on tehty osana Suomen Akatemian hanketta Kielellinen ja ei-kielellinen vuorovaikutus monikulttuurisessa arjessa. Kiitän arvioijia ja kaikkia muita käsikirjoitustani eri vaiheissa kommentoineita. Kiitän myös Oulun yliopiston Eudaimonia-instituuttia tutkimuksen rahoittamisesta.

Litterointimerkit

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi lausumaa liittyy toisiinsa tauotta
(0.6)	hiljaisuus, mitattuna sekunteina
(.)	0,2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
.	laskeva sävelkulku
,	tasainen sävelkulku
?	nouseva sävelkulku
sa-	sana jää kesken
s <u>a</u> na	tavun painottaminen
°sana°	ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
SANA	ympäröivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
sana	äänteen korostaminen
£sana£	hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
.hhh	äänekäs sisäänhengitys, yksi kirjain merkitsee 0,1 sekunnin kesto

hhh	äänekäs uloshengitys, yksi kirjain merkitsee 0,1 sekunnin kesto
s(h)ana	voimakas hengitys sanan sisällä, yleensä nauraen puhuttaessa
↑sana	nuolen jälkeinen sana tai tavu lausuttu ympäröivää puhetta korkeammalla äänellä
↓sana	nuolen jälkeinen sana tai tavu lausuttu ympäröivää puhetta matalammalla äänellä
>sana<	ympäröivää puhetta nopeammin puhuttu jakso
<sana>	ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
@sana@	äänensävyyn muuntotyypinen muutos
(sana)	epäselvästi kuultu sana
(-)	sana, josta ei saatu selvää
(())	litteroijan kommentteja kaksoissulkeissa

Mondadan (2018b) merkit multimodaalisen toiminnan litterointiin (lyhyt versio)

* *	kehollisen toiminnan kuvaus kahden merkin välissä
+ +	merkit synkronoitu samanaikaisen puheen tai hiljaisuuden keston merkinnän kanssa (yksi symboli yhtä osallistujaa kohti)
*-->	toiminta jatkuu, kunnes toinen samanlainen merkki on saavutettu
-->*	
....	toiminnan valmistelu
---	toiminnan huippu saavutettu ja pidetään
,,,	toiminnasta vetäytyminen
ric	kehollisen toiminnan suorittaja nimetään, kun hän ei ole puhuja
kuva	hetki, josta kuva on otettu
#	merkitään (#) oikeaan kohtaan litteraattia

Lähteet

- Ahearn, Laura M. 2001. Language and agency. – *Annual Review of Anthropology* 30 (1), 109–137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Clark, Herbert H. 2005. Coordinating with each other in a material world. – *Discourse Studies* 7 (4–5), 507–525. <https://doi.org/10.1177/1461445605054404>
- Couper-Kuhlen, Elizabeth 2014. What does grammar tell us about action? – *Pragmatics* 24 (3), 623–657. <https://doi.org/10.1075/prag.24.3.08cou>
- Day, Dennis, Johannes Wagner 2014. Objects as tools for talk. – Neville Maurice, Pentti Haddington, Trine Heinemann, Mirka Rauniomaa (eds.).

- Interacting with Objects: Language, Materiality, and Social Activity. Amsterdam: John Benjamins, 101–124. <https://doi.org/10.1075/z.186.05day>
- Drew, Paul, Elizabeth Couper-Kuhlen 2014. Requesting: From speech act to recruitment.– Paul Drew, Elizabeth Couper-Kuhlen (eds.). Requesting in Social Interaction. Studies in Language and Social Interaction 26. Amsterdam: John Benjamins, 1–34. <https://doi.org/10.1075/slsi.26.01dre>
- Eilola, Laura 2022. The design of requests by adult L2 users with emergent literacy. – Classroom Discourse 14 (2), 167–191. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2017308>
- Enfield, N. J. 2014. Human agency and the infrastructure of requests. – Paul Drew, Elizabeth Couper-Kuhlen (eds.). Requesting in Social Interaction. Studies in Language and Social Interaction 26. Amsterdam: John Benjamins, 35–53. <https://doi.org/10.1075/slsi.26.02enf>
- Eskildsen, Søren W., Simona Pekarek Doehler, Arja Piirainen-Marsh, John Hellermann 2019. Introduction: On the complex ecology of language learning 'in the wild'. – John Hellermann, Søren W. Eskildsen, Simona Pekarek Doehler, Arja Piirainen-Marsh (eds.). Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the Wild'. Cham: Springer, 1–21. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2_1
- Fillmore, Charles J. 1977. Topics in lexical semantics. – Roger W. Cole (ed.). Current Issues in Linguistic Theory. Bloomington: Indiana University Press, 76–138.
- Guðmundsen, Jenny, Jan Svennevig 2020. Multimodal displays of understanding in vocabulary-oriented sequences. – Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality 3 (2), 1–26. <https://doi.org/10.7146/si.v3i2.114992>
- Guerrettaz, Anne Marie, Bill Johnston 2013. Materials in the classroom ecology. – The Modern Language Journal 97 (3), 591–824. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x>
- Guerrettaz, Anne Marie, Mel M. Engman, Yumi Matsumoto 2021. Empirically defining language learning and teaching materials in use through socio-material perspectives. – The Modern Language Journal 105 (S1), 3–22. <https://doi.org/10.1111/modl.12691>
- Guerrettaz, Anne Marie, Corinne S. Mathieu, Siwon Lee, Adon Berwick 2022. Materials use in language classrooms: A research agenda. – Language Teaching 55 (4), 547–564. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000021>
- Han, Soyoung, Di Liang, Mari Haneda 2021. A case study of two South Korean middle school EFL teachers' practices: instructional stances and use of

- classroom materials. – *Classroom Discourse* 12 (1–2), 56–74. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1869572>
- Hsieh, Ming-Hung, Hsueh-Hua Chuang, Dale Albanese 2022. Investigating student agency and affordances during online virtual exchange projects in an ELF context from an ecological CALL perspective. – *System* 109, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102888>
- Jakonen, Teppo 2015. Handling knowledge: Using classroom materials to construct and interpret information requests. – *Journal of Pragmatics* 89, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.10.001>
- Jefferson, Gail 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. – Gene H. Lerner (ed.). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation. Pragmatics & Beyond New Series 125*. Amsterdam: John Benjamins, 13–31. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Jokipohja, Anna-Kaisa 2024. Kädet, keho, kieli. Yhteisymmärryksen multimodaalinen jäsentyminen ja kielen oppimisen hetket kokkaus- ja viljelyvuorovaikutuksessa. Julkaisematon opinnäytetyö. Tampereen yliopisto.
- Karvonen, Ulla 2022. Johdanto. – Pilvi Heinonen, Ulla Karvonen (toim.). *Katso kuule koulua. Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 7–21.
- Keisanen, Tiina, Mirka Rauniomaa 2012. The organization of participation and contingency in prebeginnings of request sequences. – *Research on Language and Social Interaction* 45 (4), 323–351. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.724985>
- Koole, Tom 2010. Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. – *Research on Language and Social Interaction* 43 (2), 183–209. <https://doi.org/10.1080/08351811003737846>
- Kunitz, Silvia, Jessica Berggren, Malin Haglind, Anna Löfquist 2022. Getting students to talk: A practice-based study on the design and implementation of problem-solving tasks in the EFL classroom. – *Languages* 7 (75), 1–22. <https://doi.org/10.3390/languages7020075>
- Kurhila, Salla, Lari Kotilainen, Jyrki Kalliokoski 2019. Johdatus luokahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila, Jyrki Kalliokoski (toim.). *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: SKS, 7–30.
- Kurhila, Salla, Niina Lilja 2017. Toisto ja korjauksen rajat. – *Virittäjä* 121, 213–243. <https://doi.org/10.23982/vir.56632>
- Levinson, Stephen C. 2013. Action formation and ascription. – Tanya Stivers, Jack Sidnell (eds.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 103–130.

- Lilja, Niina, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja, Terhi Tapaninen 2022. Johdanto: Aikuisten maahanmuuttajien arki ja suomen kieli. – Niina Lilja, Laura Eilola, Anna-Kaisa Jokipohja, Terhi Tapaninen (toim.). Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet. Tampere: Vastapaino, 11–27.
- Mathieu, Corinne S., Nausica Marcos Miguel, Teppo Jakonen 2021. Introduction: Classroom discourse at the intersection of language education and materiality. – *Classroom Discourse* 12, 1–14. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1870151>
- Matsumoto, Yumi 2019. Material moments: Teacher and students use of materials in multilingual writing classroom interaction. – *The Modern Language Journal* 103 (1), 179–204. <https://doi.org/10.1111/modl.12547>
- Mondada, Lorenza 2018a. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. – *Research on Language and Social Interaction* 51 (1), 85–106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Mondada, Lorenza 2018b. Conventions for transcribing multimodality. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription> (1.10.2024).
- Mondada, Lorenza 2019. Participants orientations to material and sensorial features of objects: Looking, touching, smelling and tasting while requesting products in shops. – *Gesprächsforschung* 20, 461–494.
- Nevile, Maurice, Pentti Haddington, Trine Heinemann, Mirka Rauniomaa 2014. On the interactional ecology of objects. – Maurice Nevile, Pentti Haddington, Trine Heinemann, Mirka Rauniomaa (eds.). *Interacting with Objects: Language, Materiality and Social Activity*. Amsterdam: John Benjamins, 3–26. <https://doi.org/10.1075/z.186.01int>
- Piirainen-Marsh, Arja, Leila Kääntä 2022. Toiminnan ja esineiden ekologia ryhmätyötilanteissa. – Pilvi Heinonen, Ulla Karvonen (toim.). *Katso kuule koulua. Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 117–150.
- Rantala, Katriina 2024. Episteemiset aukot ja niiden käsittely luokahuonevuorovaikutuksessa S2-alkeisoppijoilla – Sanalliset ja keholliset keinot rakentamassa tiedollisia suhteita. – *Virittäjä* 128 (3), 340–369. <https://doi.org/10.23982/vir.131111>
- Rantala, Katriina (tekeillä). Implications of materials use in a shop encounter roleplay in Finnish as an L2 classroom interaction: A comparison of two types of task materials.

- Reichert, Tetyana, Grit Liebscher 2012. Positioning the expert: Word searches, expertise, and learning opportunities in peer interaction. – *The Modern Language Journal* 96 (4), 599–609. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01397.x>
- Routarinne, Sara, Maria Ahlholm 2021. Developing requests in multilingual classroom interaction: A case of second language development in middle childhood. – *Applied Linguistics* 42 (4), 765–790. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa048>
- Rossi, Giovanni 2014. When do people not use language to make requests? – Paul Drew, Elizabeth Couper-Kuhlen (eds.). *Requesting in Social Interaction. Studies in Language and Social Interaction* 26. Amsterdam: John Benjamins, 303–334. <https://doi.org/10.1075/slsi.26.12ros>
- Råman, Joonas 2019. Budo demonstrations as shared accomplishments: The modalities of guiding in the joint teaching of physical skills. – *Journal of Pragmatics* 150, 17–38. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.06.014>
- Schegloff, Emanuel A. 2007. *Sequence Organization in Interaction. Vol 1: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>
- Sorjonen, Marja-Leena, Liisa Raevaara, Hanna Lappalainen 2009. Mä otan tän: Käynnin syyn esittämisen tavat kioskillä. – Hanna Lappalainen, Liisa Raevaara (toim.). *Kieli kioskillä. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Helsinki: SKS, 90–119.
- Stevanovic, Melisa, Anssi Peräkylä 2012. Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. – *Research on Language and Social Interaction* 45 (3), 297–321. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.699260>
- Stivers, Tanya, Lorenza Mondada, Jakob Steensig 2011. Knowledge, morality and affiliation in social interaction. – Tanya Stivers, Lorenza Mondada, Jakob Steensig (eds.). *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–24. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511921674.002>
- Stivers, Tanya, Jeffrey D. Robinson 2006. A preference for progressivity in interaction. – *Language in Society* 35, 367–392. <https://doi.org/10.1017/S0047404506060179>
- Tomlinson, Brian 2012. Materials development for language learning and teaching. – *Language Teaching* 45 (2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>

- Tůma, František, Kateřina Lojdová 2021. 'There are two gaps, so': Teaching materials as resources for correction in pre-service teachers' EFL classes. – Classroom Discourse 12 (1–2), 15–34. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1856697>
- Tuncer, Sylvaine, Christian Licoppe, Pentti Haddington 2019. When objects become the focus of human action and activity: Object-centered sequences in social interaction. – Gesprächsforschung 20, 384–398.
- Tuncer, Sylvaine, Pentti Haddington 2020. Object transfers: An embodied resource to progress joint activities and build relative agency. – Language in Society 49, 61–87. <https://doi.org/10.1017/S004740451900071X>
- van Lier, Leo 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from ecological perspective. – James P. Lantolf (ed.). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 245–259.

Materials use in L2 classroom interaction: The practices of card handling in the construction of agency and joint action in a shop encounter task

KATRIINA RANTALA

University of Oulu

As we are constantly surrounded by different objects and use them as resources for social interaction, different materials are also essential in classrooms. Learning and teaching materials often guide the classroom agenda, but they are also used as physical objects in interaction. In the language classroom context, learners can use materials to pursue their learning, for example, by initiating and formulating actions that are relevant to their learning process. This conversation analytic study investigates the use of learning materials in Finnish as L2 classroom interaction. The video data come from a sort of role-play, which simulates a shop encounter. In the task, adult beginner level learners play the roles of buyer and seller. The learning materials used are cards with pictures of products and their prices, which represent items to be bought. The study examines how the handling and transfer of the materials is distributed among the participants and how these practices demonstrate and enhance learners' agency.

The results show that a 'buying turn', which identifies an item to be bought, is most often formulated and interpreted as a request. This practice distributes the agency between the participants: the buyer initiates the action but the seller executes or initiates the transfer of the card. The manipulation of the card is an interactional resource that makes the phase of the activity visible, confirms the possession of the card, and reinforces the roles in the task. Both participants orient to the manipulation of the material: The cards can be used, for example, to fill in vocabulary gaps without explicitly verbalizing the problem, which would interrupt and break the shopping scheme.

There are also less typical cases in the data where the agency of one of the participants is more prominently displayed. For example, a buyer picks up cards with only minimal verbalisation, as in a self-service situation. In this case, the

agency of a seller is not displayed, and the situation resembles typical authentic shop encounters in grocery stores. At the other extreme of agency distribution is a situation where a seller asks the buyer a question and postpones the transfer of the card until she gets the expected answer. In both cases, the transfer of the card and its timing play an important role in the course of action. Even if the other participant's agency is put on hold, these situations create different kinds of learning opportunities by authenticating the situation or extending the sequence and offering linguistic resources to help the recipient.

The data suggest that the physical form of learning materials is not insignificant for interaction in the classroom: the possibility of manually manipulating concrete materials enhances the display of agency and intersubjectivity among learners. This is particularly true in this type of situation, where concrete materials would play an important role in authentic interactions. The use of tangible cards or even more authentic-like materials could be considered in different types of classroom activities.

Keywords: conversation analysis; Finnish as a second language; language learning; embodiment; multimodality; materiality

Katriina Rantala

Humanistinen tiedekunta
PL 1000, 90014 Oulun yliopisto, Finland
katriina.rantala@oulu.fi