

”Joo kotona tee opiskele relevant vocab”

Monikielisyys amerikkalaisilla suomen tunneilla

Maisterintutkielma

Elisa Räsänen

Suomen kieli

Kielten laitos / Jyväskylän yliopisto

2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Elisa Räsänen	
Työn nimi – Title ”Joo kotona tee opiskele relevant vocab”. Monikielisyys amerikkalaisilla suomen tunneilla	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year joulukuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 95
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Maisterintutkielma tarkastelee monikielisiä käytänteitä amerikkalaisen yliopiston suomen kielen tunneilla. Aineisto koostuu kolmesta nauhoitetusta suomentunnista. Osallistujia ovat neljä amerikkalaista suomen alkeisoppijaa, ryhmän opettaja ja opetusassistentti (tutkija itse). Tutkielmassa analysoidaan monikielisuuden funktioita suomen oppitunneilla ja sitä, miten kielenopiskelukonteksti vaikuttaa suomen tuntien kielellisiin käytänteisiin. Tutkielmassa luodaan katsaus monikielisuuden tutkimukseen sekä ensikielen käyttöön vieraan ja toisen kielen opetuksessa. Tutkielma sijoittuu koodinvaihdon tutkimuksen viitekehukseen, mutta keskiössä ovat osallistujien monikieliset resurssit. Lisäksi tutkimuksessa sivutaan luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusta. Tutkielmassa on laadullinen tutkimusote ja tutkielma on aineistolähtöinen. Aineistoa analysoidaan sisällönanalyysin keinoin ja sitä tarkastellaan teemoittain. Analyysissa on hyödynnetty joitakin keskusteluanalyysin keinoja, mutta analyysissa on mukana myös varsinaisen aineiston ulkopuolista tietoa, joka perustuu tutkimuskohteen tuntemukseen. Tätä etnografista tietoa on saatu ryhmää seuraamalla.</p> <p>Oppitunneilla monikielisyydellä on moninaisia funktioita. Kielenvaihtolanteet liittyvät kielenopetuskontekstiin tai niillä on keskustelufunktio. Oppituntien opettajajohtoiset osiot ovat usein kaksikielisiä: Perusohjeistus annetaan suomen kielellä, mutta tehtävään liittyvät tarkennukset tai esimerkiksi rooleista neuvottelu tapahtuvat englanniksi. Oppijat käyttävät ensikieltä tehtävähallinnassa. Parityötä tehdessä tehtävästä ja rooleista neuvotellaan ensikielellä, mutta englantia käytetään lisäksi oman toiminnan säätelyyn ja selittämiseen. Kun aineistossa puhutaan kielestä tai analysoidaan sitä, kieli vaihtuu Englantiin. Ensikielen rooli näkyy myös silloin, kun oppitunnilla kohdataan sanastoaukko tai ryhdytään merkitysneuvotteluun. Topiikilla on vaikutusta kielivalinnoille: kieli vaihtuu englanniksi silloin, kun keskustellaan jostakin Suomen kulttuuriin liittyvästä aiheesta tai tunnilla ilmenevistä käytännön ongelmista. Lisäksi keskustelupartikkelit, kommentit tai nopeat reaktiot ovat usein eri kielellä kuin muu puhe. Kielenvaihtoilla luodaan huumoria luokkahuoneessa, ja ensikielellä on tärkeä funktio luokan ilmapiirin ylläpitämisessä.</p> <p>Oppitunneilla viestitään hyödyntäen monikielisiä resursseja. Aineiston englanninkieliset sanastolainat ovat usein idiomaattisen oloisia: suomenkielisen vastineen käyttö ei aina tavoittaisi toivotunlaista merkitystä. Tutkimus tarjoaa tietoa suomi vieraana kielenä -tuntien vuorovaikutuksesta ja kielen rooleista luokkahuoneessa. Tuloksia voi soveltaa vieraan kielen pedagogiikan kehittämiseen.</p>	
Asiasanat – Keywords monikielisyys, kielen vaihto, kielelliset resurssit, suomi toisena kielenä	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Tiedekunta – Faculty Faculty of Humanities	Laitos – Department Department of Languages
Tekijä – Author Elisa Räsänen	
Työn nimi – Title ”Joo kotona tee opiskele relevant vocab”. Multilingualism in American Finnish as a foreign language classes	
Oppiaine – Subject Finnish language	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year December 2014	Sivumäärä – Number of pages 95
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>This thesis investigates multilingual practices in Finnish language classes taking place in the United States. The data consists of three recorded sessions. Participants in the study are four American learners of Finnish who study Finnish at an elementary level, their teacher and a teaching assistant (the researcher herself). The study analyzes the functions of multilingualism in Finnish classes and how the context of learning affects the language practices in these classes. The study outlines multilingualism research and the use of the L1 in the second or foreign language classroom. The study can be positioned within the frame of reference of code-switching research but the focus is on the multilingual resources of the participants. In addition, the research touches on the study of classroom interaction. The study is qualitative and data-driven. The data is analyzed using content analysis and it is viewed in themes. The study implements some practices characteristic for conversation analysis but also looks at information that is beyond the actual conversational data. This information is based on observations and the fact that the researcher is well-acquainted with the teaching context.</p> <p>Multilingualism has many functions in the language classes. The functions are connected to the context of language learning or they have a conversational function. The teacher-led sections of the classes are often bilingual: The teacher gives the primary instructions in Finnish but more specific instructions or the negotiation of roles are conducted in English. The students use their L1 for task-management. During pair exercises, students discuss their roles and the task in the L1, but English is also used to manage and explain one’s own actions. When the class discusses language or analyzes it, English is used. The students’ L1 is also used when someone faces an unfamiliar word or when the class gets engaged in the negotiation of meaning. Topic of discussion has an effect on the choice of language: English is used when the class discusses issues related to Finnish culture or some practical challenge that is faced in the course of the class. In addition, discourse particles, comments or short reactions to someone else’s turn are often in a different language than the rest of the sequence. Language alternation is used to create humor in the class and the L1 has an important function in creating a comfortable classroom atmosphere.</p> <p>The participants communicate using multilingual resources. The vocabulary items borrowed from English often seem idiomatic: using the corresponding Finnish word would not always result in the exactly same meaning. The research offers information about interaction in a Finnish as a foreign language class and the role of different languages in a classroom. The results can be used to develop foreign language pedagogy.</p>	
Asiasanat – Keywords multilingualism, language alternation, linguistic resources, Finnish as a second language	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuksen tausta ja tarkoitus	1
1.2	Tutkimusaihe ja tutkimuskysymykset	3
2	SUOMEN KIELI AMERIKASSA JA MUUALLA	4
2.1	Suomen kielen yliopisto-opetus maailmalla	4
2.2	Suomen kieli Yhdysvalloissa	6
2.2.1	Suomen yliopisto-opetus Yhdysvalloissa	6
2.2.2	Aiempaa tutkimusta suomen kielestä Yhdysvalloissa	7
3	MONIKIELISYYTTÄ TUTKIMASSA – TEOREETTINEN VIITEKEHYS	11
3.1	Monikielisyys, ensikieli, vieras kieli	11
3.2	Monikielisen aineiston tutkimuksesta	12
3.3	Monikielisyys kielten tunneilla	17
3.3.1	Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksesta	18
3.3.2	Ensikielen käytön välttäminen luokkahuoneessa	20
3.3.3	Kielenvaihdon funktioita luokkahuoneessa	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
4.1	Aineiston keruu ja aineiston esittely	24
4.1.1	Osallistujat	24
4.1.2	Oppituntien sisällöt	25
4.2	Aineiston käsittely ja analysointi	26
4.2.1	Aineiston alustava käsittely sekä litterointi	26
4.2.2	Metodista	28
4.3	Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset	29
4.4	Tutkijan rooli tutkimuksessa	30
5	MONIKIELISYYDEN ILMENEMINEN AINEISTOSSA	33
5.1	Matriisikielestä	33
5.2	Lainat	35
5.3	Englannin kielen vaikutus oppijoiden muodostamiin rakenteisiin	37
6	MONIKIELISYYDEN FUNKTIOT AMERIKKALAISILLA SUOMEN TUNNEILLA	39
6.1	Kielenopetuskontekstiin liittyvät	39

6.1.1	Opettajan ohjeistukset	39
6.1.2	Opiskelijoiden tehtävänhallinta	44
6.1.2.1	Parityöskentelyn säätely	45
6.1.2.2	Oman toiminnan säätely ja selittäminen	49
6.1.3	Metakieli ja muodosta puhuminen	51
6.1.4	Merkitysneuvottelut, sanastoaukot sekä ymmärryksen tarkastaminen	54
6.1.5	Kulttuuriin liittyvät puheenaiheet	57
6.1.6	Käytännön ongelmat	60
6.2	Keskustelufunktio	61
6.2.1	Keskustelupartikkelit	62
6.2.2	Reaktiot	65
6.2.3	Kommentit	67
6.2.4	Huumori ja luokan ilmapiiri	70
7	POHDINTA JA PÄÄTÄNTÄ	76
7.1	Sanastoainoista	76
7.2	Amerikkalaisten suomentuntien kieli ja natiivipuhujien suomi	78
7.3	Tutkimuksen arviointi	81
7.4	Näkökulmia vieraan kielen pedagogiikkaan	85
7.4.1	Ensikielen käyttö oppitunnin järjestämisen näkökulmasta	85
7.4.2	Ensikielen käyttö tulevaisuuden kielenkäyttötilanteiden näkökulmasta	87
7.5	Kielet luokahuoneessa	88
	LÄHTEET	
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Kiinnostus vieraan kielen problematiikkaan ja työharjoittelu yhdysvaltalaisessa yliopistossa lukuvuonna 2013–2014 toimivat lähtökohtina tälle tutkielmalle, jossa perehdytään monikieliseen vuorovaikutukseen amerikkalaisilla suomen kielen tunneilla. Tutkimus lähtee liikkeelle koodinvaihdon tutkimuksesta, mutta pyrkii tarkastelemaan kielenvaihtoa sosiolingvistisemmasta lähtökohdasta opiskelukonteksti huomioon ottaen. Teoriataustassa näkyy lisäksi luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksen perinne. Aineisto on kerätty yhdysvaltalaisen yliopiston suomen kielen tunneilla, ja äänessä ovat neljä amerikkalaista suomenoppijaa opettajineen.

1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Suomea opetetaan maailmalla vieraana kielenä useassa yliopistossa. Vieraskielinen oppimisympäristö poikkeaa merkittävästi suomi toisena kielenä -ympäristöstä, jossa opiskelija voi jatkuvasti harjoitella taitojaan ”kentällä” eli suomenkielisessä ympäristössä. Vieraan kielen opetuksen alkuvaiheessa tilanne usein on, että luokkahuone on oppijalle ainoa paikka, jossa hän kuulee opiskelemaansa kohdekieltä. Luokkahuone voi olla opiskelijalle myös ainoa tilaisuus harjoitella vuorovaikutusta kohdekielellä. Usein suomi vieraana kielenä -opetuksessa, toisin kuin monessa maahanmuuttajien S2-ryhmässä, opettaja ja oppijat jakavat suomen lisäksi jonkin muun kielen. Tämä yhteinen kieli on usein joko oppijoiden ensikieli tai englanti, jota voidaan käyttää opetuksessa välineenä. Yhteisen kielen jakaminen on kuitenkin usein nähty oppijoiden kannalta enemmänkin haittana kuin resurssina, koska on pelätty, että jos kielen tunneilla käytetään opiskelijoiden ensikieltä, opiskelija ei saa tarpeeksi tilaisuuksia kohdekielen harjoitteluun.

Monikielisyys on maailmassa yleistä, ja arviolta noin puolet ihmisistä on monikielisiä (Saville-Troike 2006: 8–9). Kielenvaihtoa esiintyy luonnollisesti kaksikielisten keskuudessa, mutta koodinvaihto toisen kielen luokkahuoneessa on kiistanalainen asia, joka puhuttaa alan tutkijoita ja harjoittajia (Macaro 2005: 63–64). Oppijoiden ensikielen systemaattista käyttöä kielen tunneilla on pyritty kitkemään pois jo sadan vuoden ajan (Cook 2001:403). Kuitenkin monikielisyys voi olla luokassa merkittävä resurssi. Ensikielen avulla opettaja voi välittää merkityksiä, selittää kielioppia ja ohjailla luokkatilannetta. Opiskelijat

puolestaan voivat käyttää ensikieltään omiin strategioihinsa ja yhteisoppimiseen. (Cook 2001: 402.)

Tutkielmani sivuaa kysymystä siitä, missä määrin oppijoiden ensikieltä voi käyttää vieraan kielen opetuksessa vai tulisiko sitä käyttää ollenkaan. Kontekstina on yhdysvaltalaisen yliopiston suomen alkeisoppitunti, jonka opiskelijat ovat opiskelleet suomea yhden lukukauden ajan. Sain innoituksen tutkielmalleni ollessani näillä tunneilla opetusassistenttina ja apuopettajana. Tunneilla opiskelijoiden vuorovaikutus rakentui kahden kielen, suomen ja englannin, avulla. Vaikka kyse olikin suomen oppitunnista, näytti englannilla, oppijoiden ensikiielellä, olevan tärkeä rooli luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Lähtökohtana tutkimukselleni onkin arkikokemuksestani noussut havainto, että monikielisyys on tiivis osa amerikkalaisista suomentuntia. Siitä heräsi kiinnostus tutkia, miten tämä monikielisyys suomen tunneilla näkyy ja millaisia funktioita sillä on. Taustalla vaikutti kysymys, viekö ensikielen käyttö suomen tunneilla aikaa kohdekielen oppimiselta vai onko se tunneilla hyödyllinen resurssi.

Tarkastelen oppitunteja kokonaisuudessaan eli tutkimuskohteena ovat sekä yhteiset opettajajohtoiset osiot että tunneilla käydyt parikeskustelut. Monikielisyyttä tarkastelen nimenomaan vuorovaikutuksen, en suoranaisesti kielenoppimisen, näkökulmasta. Tutkimustuloksia voi kuitenkin soveltaa vieraan kielen pedagogiikan ja edellä mainittujen kysymysten pohtimisessa. Niitä voi myös hyödyntää käytännön tasolla oppituntien suunnittelussa. Tutkielmani sijoittuu sosiolingvistisen luokkahuonevuorovaikutuksen, monikielisyuden tutkimuksen sekä S2- ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksen viitekehyksiin. Aiempi Amerikkaan sijoittuva suomen kielen tutkimus on keskittynyt enimmäkseen amerikansuomen tutkimukseen. Suomen yliopisto-opetusta Yhdysvalloissa ei ole tietääkseni tutkittu autenttisen luokkahuonevuorovaikutuksen näkökulmasta. (Ks. luku 2.2.2.) Aiempi muiden vieraan kielen tunneille sijoittuva monikielisyystutkimus on tehty lähinnä koodinvaihdon tai ensikielen käytön tutkimuksen näkökulmasta. Itse pyrin erottautumaan tästä perinteestä siten, että tutkin vuorovaikutusta monikielisistä lähtökohdista konteksti huomioon ottaen. En tarkastele siis kielten vaihtelua systeemeinä, vaan sitä, miten luokkahuonevuorovaikutuksen osallistujat hyödyntävät monikielisiä resurssejaan oppitunneilla.

1.2 Tutkimusaihe ja tutkimuskysymykset

Tutkimusaiheeni on **monikieliset käytänteet amerikkalaisilla suomen tunneilla**. Tutkin sitä, miten suomi ja englanti vaihtelevat suomen tuntien vuorovaikutuksessa ja millaisia sosiaalisia funktioita kielenvaihdolla on. Laajennan analyysiani lisäksi opiskelukontekstin kysymyksiin. Tutkimuskysymykseni ovat:

- Millaisia funktioita monikielisyydellä on amerikkalaisilla suomen kielen tunneilla?
- Miten kielenopiskelukonteksti vaikuttaa tuntien kielellisiin käytänteisiin?

Samalla kun tutkin opiskelijoiden kielellisiä käytänteitä, sivuan sitä, millainen oppimisympäristö ja sosiaalinen ympäristö amerikkalaisen yliopiston suomentunti on. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullista ja tutkin aineistoa sosiokulttuurisesta lähtökohdasta käsin, jotta aineiston käsittelyyn saisi syvyyttä näkökulmaa ja tarkastelutapoja lisäämällä (Auer 1998: 1–11). Sunin (2008: 27) mukaan sosiokulttuurinen lähestymistapa ”haastaa tarkastelemaan oppimista laajemmassa sosiaalisissa konteksteissa” eli analyysi irtoaa pelkän luokkahuonekontekstin tarkastelusta.

2 SUOMEN KIELI AMERIKASSA JA MUUALLA

Suomea opiskellaan maailmalla Suomi-kouluissa ja yliopistoissa. Eniten suomen kielen ja kulttuurin yliopisto-opetusta on Euroopassa, mutta lisäksi suomea voi opiskella esimerkiksi Pohjois-Amerikassa. Suomen kielen opetusta järjestetään maailmalla lisäksi Suomi-seurojen tuemissa Suomi-kouluissa, joita on yhteensä noin 140. Maailmalla on myös muutamia suomalaisia peruskouluja. (Selenius 2014: 34.) Tässä luvussa kerrotaan suomen yliopisto-opiskelusta ulkomailla ja tarkemmin Yhdysvalloissa. Lisäksi perehdytään aiempaan Amerikkaan sijoittuvaan suomen kielen tutkimukseen.

2.1 Suomen kielen yliopisto-opetus maailmalla

Suomen kielen opetus ulkomaisissa yliopistoissa juontaa juurensa 1800-luvulle, jolloin Tarton yliopistossa perustettiin ensimmäinen suomen kielen lehtoraatti. 1800-luvulla ja 1900-luvun alkupuolella suomen kielen opetuspisteitä perustettiin myös muualle Eurooppaan. Opetuspisteiden määrä lisääntyi toisen maailmansodan jälkeen, ja 1960-luvulla suomen kielen ja kulttuurin opetus oli levinnyt moneen ulkomaiseen yliopistoon. Syntyi tarve ulkomaanlehtoritoiminnan järjestelmällisempään koordinointiin, ja opetusministeriön alaisuudessa alkoi toimia Ulkomaisten yliopistojen Suomen kielen ja kulttuurin opintojen asiantuntijaryhmä (UKAN). 1960- ja 70-luvuilla perustettiin suurin osa tälläkin hetkellä toiminnassa olevista ulkomaisten yliopistojen yksiköistä. 80-luvulla suomen kielen opetuksen taloudellisia resursseja vähennettiin joissakin ulkomaisissa yliopistoissa ja joitakin lehtoraatteja jouduttiin jopa lakkauttamaan. (Lehmusvaara & Raanamo 2007: 11–12.)

1990-luvulla maailmanpolitiikka vaikutti merkittävästi suomen opetukseen ulkomailla. Neuvostoliiton hajoaminen, Euroopan uudet valtiot ja valtioiden avonaisemmat rajat tekivät kielten opetuksesta uudella tavalla kiinnostavaa. Perustettiin lisää suomen kielen opetuspisteitä ja vahvistettiin vanhoja. Myös Suomen liittyminen Euroopan Unioniin vuonna 1995 on lisännyt suomen kielen kysyntää suomen ollessa nyt virallinen EU-kieli. (Lehmusvaara & Raanamo 2007: 13.) Myös 2000-luvun alussa suomen opiskelu on lisännyt suosiotaan. Kiinnostus on lisääntynyt esimerkiksi entisen Neuvostoliiton maissa Itä-Euroopassa ja myös Suomen lähialueilla. (Martin 2007: 23.)

Nykyään suomea voi opiskella jo ”108 yliopistossa 30 maassa”. Suomea voi opiskella joko pää- tai sivuaineena tai esimerkiksi valinnaisina kielikursseina. Suomi vieraana kielinä -ryhmien koko vaihtelee, laitoksilla on käytettävissään erilaisia resursseja ja tutkimusta tehdään erilaisin linjauksin. (Heikkilä 2007: 15.) Nykyään yliopistot päättävät usein itse omasta opintotarjonnastaan ja kiinnostus suomen kielen ja kulttuurin opettamiseen lähtee yliopistolta käsin. Alkuun paneva voima on kuitenkin yksilöiden kiinnostus, sillä kursseja ei järjestetä ilman opiskelijoita. (Martin 2007: 21.)

Yksilön motivaatio suomen kielen opiskeluun saattaa kummuta puhtaasta henkilökohtaisesta kiinnostuksesta. Kiinnostuksen lähteenä voivat olla esimerkiksi suomalaiset menestyjät, kuten muusikot ja ralliautoilijat. Toisaalta sosiaaliset suhteet, kuten perhesuhteet, määrittelevät usein kielivalintoja. Nykyään myös lapsia kasvatetaan entistä useammin kaksikieliksi. Toisaalta suomesta voidaan nähdä olevan hyötyä esimerkiksi työelämässä. Kansainvälisissä yrityksissä saattaa olla suomalaistaustaa. Lisäksi Suomen hyvät PISA-tulokset ovat herättäneet kiinnostusta myös kieltä ja kulttuuria kohtaan. (Martin 2007: 23–26.) Suomenkielistä opetusta pidetään maailmalla laadukkaana ja tulevaisuuden opiskelumahdollisuudet Suomessa saattavat motivoida opiskelijoita opiskelemaan suomea (Martin 2007: 33). Lisäksi Suomen kuuluminen Euroopan unioniin on lisännyt suomen opiskelua. Liikkuvuus työelämässä synnyttää tarpeen eri EU-kielten osaamiselle. Lisäksi tarvitaan esimerkiksi tulkkeja ja kielenkääntäjiä. EU-maita kannustetaan myös pienempien EU-kielten opetukseen. EU:hun liittymisen myötä UKAN on tehnyt linjauksen, että tulevaisuudessa suomea voisi opiskella kaikissa EU-maissa. Muualla maailmassa suomea opetetaan esimerkiksi yhdessä muiden pohjoismaisten kielten kanssa. (Martin 2007: 26–29.)

Kiinnostuksen lisäksi tarvitaan taloudellisia resursseja, sillä pienten oppiaineiden opetuksen järjestäminen tulee yliopistoille kalliiksi. Täten politiikalla ja taloudella on vaikutuksensa suomen kielen opiskeluun: maiden ja oppilaitosten väliset yhteistyösopimukset vaikuttavat kielenopetuksen järjestämiseen. (Martin 2007: 21–23.) Suomen kielen opiskelun tulevaisuuden haasteena saattaakin olla esimerkiksi se, että kyseessä on pieni kieli, jonka suoraa hyötyä on taloudellista etua korostavassa maailmassa ehkä vaikea nähdä. Lisäksi suomea pidetään ehkä erheellisestikin vaikeana kielenä. (Martin 2007: 31.)

CIMO, kansainvälisen yhteistyön ja liikkuvuuden keskus, on opetus- ja kulttuuriministeriön alainen organisaatio, joka muun muassa tarjoaa tukipalveluita yliopistoille, joissa opetetaan suomen kieltä ja kulttuuria. (CIMO 2013.) Yhteistyötä tehdään UKANin kanssa (CIMO 2014a). CIMO koordinoi suomen ulkomaanlehtoritoimintaa ja lähettää maailmalle li-

säksi opetusharjoittelijoita avustamaan kielenopetuksessa. CIMO on myös tarjonnut taloudellista tukeaan opetuspisteiden toiminnan kehittämiseen tai uusien avaamiseen. (Heikkilä 2007: 15–17.)

2.2 Suomen kieli Yhdysvalloissa

Tutkimukseen osallistujien anonyymiteetin suojaamiseksi en mainitse tutkimuksessani, missä yhdysvaltalaisessa yliopistossa aineistoni on kerätty. Esittelen kuitenkin tässä luvussa suomen kielen opetusperinnettä yhdysvaltalaisissa yliopistoissa. Yhdysvalloissa suomea voi opiskella useassa yliopistossa. Suomen opetusta amerikkalaisissa opetuspisteissä on kuitenkin tutkittu verrattain vähän, ja suomen kielen tutkimus Yhdysvalloissa on pääasiallisesti keskittynyt amerikansuomen tutkimukseen.

2.2.1 Suomen yliopisto-opetus Yhdysvalloissa

Suomen kieltä on voinut opiskella Yhdysvalloissa 1880-luvulta lähtien (Jönsson-Korhola 2003: 441–442). Tällä hetkellä Yhdysvaltojen ehkä vanhin suomen kielen ohjelma on Hancockissa, Michiganin osavaltiossa, jossa suomea on opetettu vuodesta 1896 lähtien. Indianan yliopistolle suomen ohjelma perustettiin vuonna 1943 alun perin osana sotilashenkilöiden koulutusta. Columbian yliopistolla suomea on voinut opiskella niin ikään 1940-luvulta saakka. Portlandin yliopistossa suomea on voinut opiskella 1950-luvulta ja Wisconsinin ja Minnesotan yliopistoissa 60-luvun puolivälistä lähtien. Utahiin suomen ohjelma perustettiin vuonna 1973. Massachusettsin yliopistossa suomea on opetettu 80-luvulta asti ja 90-luvulla perustettiin Berkeleyyn, Washingtonin ja Oregonin suomen ohjelmat. (Kärnä & Lehmusvaara 2007: 139–147.) Opetusta ovat lisäksi järjestäneet erilaiset yhdistykset ja järjestöt. Esimerkiksi Concordia College Minnesotassa on järjestänyt Salolampi-kielileirejä suomalaistaustaisille 1970-luvun lopulta alkaen. (Jönsson-Korhola 2003: 441–442.)

Suomea voi tällä hetkellä CIMOn (2014b) luettelon mukaan opiskella yhteensä yhdeksässä yhdysvaltalaisessa yliopistossa. Suomen opetus kuuluu eri yliopistoissa eri laitoksien alaisuuteen, kuten esimerkiksi ugrilaisten kielten tai skandinavistiikan laitokselle. Berkeleyn yliopistossa, Kaliforniassa, Wisconsinin yliopistossa, Madisonissa sekä Washingtonin yliopistossa, Seattlessa, suomea voi opiskella skandinavistiikan tai pohjoismaisten kielten laitoksella. Washingtonissa saman laitoksen alaisuuteen kuuluvat myös Baltian kielet. Columbian

yliopistolla, New Yorkissa, suomen opetus kuuluu germanistiikan laitoksen alaisuuteen ja Provoossa, Utahissa, germaanisten ja slaavilaisten kielten osaston skandinaaviseen ohjelmaan. Eugeneissa, Oregonissa, suomi kuuluu saksan ja skandinavistiikan laitokselle ja Minnesotan yliopistossa Minneapolisissa saman laitoksen alaisuuteen kuuluvat skandinaavisten kielten ja saksan lisäksi myös hollanti. Indianan yliopistossa, Bloomingtonissa, suomea voi opiskella Keski-Euraasian laitoksella. Massachusetin yliopistossa Amherstissa suomea on opetettu Itä-Euroopan tutkimuksen osastolla. Portlandin yliopistossa, Oregonissa, suomen kieli on osa vieraiden kielten laitosta. (Kärnä & Lehmusvaara 2007: 139–147.)

Yliopistoissa tarjolla on kaikkea pääaineopinnoista tutkintoon liitettäviin vapaaehtoisuuteen kielikursseihin ja yksittäisiin kulttuurikursseihin. Lisäksi erilaiset kulttuuritapahtumat tekevät suomea tunnetuksi. (Flint 2009: 31.) Omana pääaineenaan suomea voi lukea ainakin Berkeleyssä kun taas Madison-Wisconsinissa ja Columbiassa suomen kieli voi olla osana pääaineen opintoja. Muissa yliopistoissa suomea tarjotaan sivuaineena tai suomen kursseilla voi suorittaa yliopiston pakollisia kieliopintoja. Lisäksi eri yliopistoissa on tarjottu vuosien saatossa esimerkiksi suomen rakenne-, historia- tai kulttuurikursseja. Esimerkiksi Austinissa, Texasissa, lingvistiikan laitos tarjosi 1970- ja 80-luvuilla suomen rakennekursseja, vaikka suomi ei ole yliopistossa ollutkaan varsinaisena oppiaineena. Joissakin yliopistoissa jonkin vieraan kielen tai tarkemmin ei-indoeurooppalaisen kielen opinnot ovat pakollinen osa tutkintoa, jolloin suomen opinnoilla voidaan täyttää tämä kielivaatimus. Indianan yliopistossa suomea voi opiskella alkeis- keski- ja jatkotason ryhmissä. Joissakin yliopistoissa suomen alkeis- ja jatko-opetusta järjestetään vuorovuosittain. Jotkin yliopistot tarjoavat suomen kielen opintoja myös etäopintoina.

Osa amerikkalaisista suomenopiskelijoista on niin sanottuja heritage-opiskelijoita, joita suomen kielen opintoihin motivoivat suomalaiset sukujuuret. Toisaalta opinnoilla voidaan korvata esimerkiksi pakollisia kieliopintoja tai pääaineen osaa. (Kärnä & Lehmusvaara 2007: 139–147.)

2.2.2 Aiempaa tutkimusta suomen kielestä Yhdysvalloissa

Yhdysvaltoihin sijoittuvista suomen kielen tutkimuksista lähes kaikki koskevat amerikkansuomea. Amerikkansuomi on suomea, jota puhutaan Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Amerikkansuomea puhuvat amerikkansuomalaiset eli suomalaisten siirtolaisten jälkeläiset ja heidän jälkeläisensä sekä useamman polven siirtolaiset. Kielimuoto varioi riippuen puhujasta ja tämän

asuinpaikasta. (Jönsson-Korhola 2003: 409.) Amerikansuomea on tutkittu esimerkiksi sanaston ja koodinvaihdon näkökulmasta. Lisätietoa amerikansuomesta ja sen tutkimuksesta on Virtarannan et al. kokoamassa teoksessa *Amerikansuomi* (1993).

Amerikansuomen tallentaminen alkoi 1960-luvulla. Virtaranta teki tuolloin aineistonkeruumatkoja amerikansuomalaisten pariin. Myöhemmin tehtiin vielä kaksi tallennusmatkaa. (Virtaranta 1993: 21–24.) Amerikansuomesta on tehty useita pro gradu -tutkielmia, joista osan aineistona on ollut spontaani puhe ja lisäksi on tutkittu amerikansuomalaiseen sanomalehteen lähetettyjä kirjeitä, amerikansuomalaista kirjallisuutta ja esimerkiksi poliittisia kalentereita. Virtaranta on laatinut amerikansuomen sanakirjan. Vuonna 1989 valmistui Maisa Martinin lisensiaatintyö *Amerikansuomen morfologiaa ja fonologiaa* ja vuonna 1990 Jönsson-Korholan lisensiaatintutkimus *Amerikansuomen kaasusyntaksin erityispiirteitä*. Yhdysvalloissa on julkaistu pari amerikansuomea käsittelevää väitöskirjaa. (Virtaranta 1993: 30–33.) Uudemmissa tutkimuksista Karjalainen (2012) on tutkinut amerikansuomalaisten identiteettejä suomalaisten esineiden kautta. Etnografisena aineistona olivat amerikansuomalaisten haastatteluissa saadut kielielämäkerrat. Haastateltavien piti tuoda haastatteluun jokin esine, joka parhaiten kuvasi heidän suomalaista identiteettiään. Vaikka haastateltavat osasivat suomea vain vähän, saattoivat he silti kytkeä suomen kielen identiteettiinsä.

Lisäksi amerikansuomi on innostanut edelleen pro gradu -tutkielmien tekijöitä. Esimerkiksi Männikön (2004) pro gradussa eritellään 2,5.–4. polven amerikansuomalaisten koodinvaihdon funktioita. Tutkielma on tehty haastattelujen pohjalta. Männikkö on laskenut aineistossa esiintyvät koodinvaihtotapaukset ja analysoinut ne sekä rakenteen että funktion kannalta. Aineiston amerikansuomalaiset ilmaisivat koodinvaihdoilla identiteettiään sekä paikkasivat sanastollisia aukkoja. Koodinvaihdon avulla myös vältettiin epätarkan vastineen käyttö. Rakenteellisessa analyysissä paljastui muun muassa, että sulavat vaihdot olivat yleisiä. Tämä tarkoittaa sitä, että englannista lainattiin sanoja, jotka äännettiin englannin mutta taivutettiin suomen kielen mukaisesti.

Yhdysvaltalaisien opiskelijoiden suomenoppitunteja tai amerikkalaisia suomenoppijoita ei ole tietääkseni paljon tutkittu. Karoliina Kuisma (2001) on tutkinut yhdysvaltalaisien yliopisto-opiskelijoiden suomen oppimista. Opiskelijat olivat alkeistason opiskelijoita, joiden tuotoksen ongelmatilanteita Kuisma tutki kommunikaatiostrategioiden käsitteen avulla. Eräs strategia oli esimerkiksi sanojen lainaaminen ensikielestä. Kirjallinen aineisto koostui opiskelijoiden suomenkurssiin liittyvistä päiväkirjamerkinnöistä ja suullinen kurssin nauhoitusta suullisesta kokeesta. Kuisman tutkimuksen osallistujista monilla oli suomalaisia sukujuuria.

Anu Muhonen (2002) on pro gradu -työssään tutkinut vuorovaikutteista Nettlehtori-pilottiprojektia, joka oli osa pohjoisamerikkalaisten yliopistojen toisen vuoden opiskelijoiden suomen kurssia. Kuusiviikkoisen projektin tarkoituksena oli tarjota amerikkalaisille toisen vuoden suomen opiskelijoille uusia kontakteja ja mahdollisuuksia autenttisempaan kohdekielen käyttöön. Opiskelijat saivat esimerkiksi mahdollisuuden lukea ja kirjoittaa sähköposteja suomeksi perinteisen luokahuoneopetuksen lisäksi. Projektiin osallistui viiden yhdysvaltalaisen yliopiston suomenohjelmat. Opiskelijoita oli yhteensä 19 ja he olivat toisen vuoden suomenopiskelijoita, jotka ottivat samalla osaa luokkaopetukseen. Suurimmalla osalla osallistujista oli jokin kontakti Suomeen perhe- tai ystävyys-suhteiden kautta. Tutkimus keskittyi kysymyksiin, joita opiskelijat esittivät toisilleen, opettajilleen ja Nettlehtori-ohjelman hallinnoijille. Pääaineistona olivat opiskelijoiden Nettlehtorissa julkaisemat kirjoitukset. (Muhonen 2002: 29–33.)

Oma tutkimukseni eroaa amerikansuomen tutkimuksista siten, että tutkimukseeni osallistujat opiskelevat suomea yliopistotasolla formaalin kielenopetuksen parissa. Heillä ei myöskään tietojeni mukaan ole suomalaisia lähisukulaisia. Yksi opiskelijoista on tosin opiskellut Suomessa vaihto-opiskelijana, mutta ei silloin opiskellut kieltä. Amerikansuomi on kieli-muoto, jota amerikkalaiset, joilla on suomalaisia sukujuuria, käyttävät esimerkiksi yhteisön parissa. Tutkimukseni osallistujilla on kuitenkin hyvin erilainen omistajuus suomen kieleen. He ovat tavoitteellisesti opiskelleet suomen alkeista suomen kurssilla, ei esimerkiksi ympäristönsään vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa. Lisäksi opiskelijat eivät kuule suomea arvelujeni mukaan säännöllisesti muualla kuin suomen oppitunneilla ja suomen ohjelman järjestämässä oheistoiminnassa. Suomi on tutkimukseni osallistujille vieras kieli – sitä ei puhuta sellaisissa yhteisöissä, joihin he ovat osallisina. Opiskeluiden tavoite saattaa olla esimerkiksi matkailu Suomessa tai muuten vain kiinnostus suomen kieleen ja kulttuuriin. Suomi ja suomen kieli kytkeytynevät opiskelijoiden identiteettiin varsin erilaisin tavoin kuin esimerkiksi Karjalaisen (2012) tutkimuksessa. Tutkimuksen painopiste onkin ennen kaikkea vieraan kielen opetuksessa. Opiskelijoiden taustoista olen oppinut implisiittisesti oppituntikeskusteluiden ja suomen opiskeluihin liittyvän oheistoiminnan kautta enkä tehnyt opiskelijoille alkukyselyä. Taustatietoni perustuvat siis opiskelijoiden tuntemukseen, jonka olen saanut työn ohessa.

Tutkimukseni aineisto eroaa luonteeltaan amerikansuomen tutkimukselle tyypillisestä aineistosta, joka on usein kerätty haastatteluilla. Lisäksi aineisto eroaa esittelemistäni amerikkalaiseen yliopistokontekstiin sijoittuvista tutkimuksista. Kuisman (2001) yhdysvaltalaisille suomen tunneille liittynyt tutkimus tarkastelee opiskelijoiden suullista koetta ja kirjallista aineistoa. Muhosen (2002) aineisto koostuu kirjallisesta verkkoaineistosta. Oma aineistoni

koostuu nauhoitetuista suomentunneista, siis suullisesta, autenttisesta opetuspuheesta. Autenttista aineiston puhe on siinä mielessä, että aineiston oppituntien kulkuun nauhoitus ei vaikuttanut – oppituntien aiheita ei mitenkään valikoitu nauhoittamisen takia ja oppitunnit olisivat tapahtuneet samassa muodossa, vaikka nauhuria ei olisi ollut paikalla. Nauhoitusvaiheessa ei ollut edes vielä varmaa, tulisinko hyödyntämään aineistoa tutkielmassani. Lisäksi aineistoni on kokonaan suullista.

Tutkin siis monikielisyttä amerikkalaisilla suomen oppitunneilla. Tutkimukseni poikkeaa perinteisestä koodinvaihdon tutkimuksesta. Tärkein ero on siinä, että tutkimuksessa hyödynnän myös kontekstin vaikutusta analyysiini. Olen itse ollut mukana ryhmän oppitunneilla ja siksi saanut korvaamatonta etnografista tietoa tutkimuskohteesta. Minulla on siis sellaista tietoa sekä laajemmasta sosiokulttuurisesta kontekstista että välittömästä interaktionaalisesta kontekstista, jota ulkopuolisella tutkijalla ei olisi, ja kuljetan tätä tietoa analyysissäni koko ajan mukana. Tieto kontekstista tukee kielentutkimista. En siis tutki aineistoa puhtaasti kielestä käsin. Toinen merkittävä ero, joka myös liittyy edelliseen, on se, että analyysini keskiössä eivät ole eri kielet kontaktissa toistensa kanssa vaan se, miten vuorovaikutus tapahtuu kahdella kielellä. En esimerkiksi tarkastele koodinvaihdon rakenteellista ulottuvuutta. En myöskään pidä yhtä kieltä toisen kehyksenä. Lähtökohtana on vuorovaikutus oppitunneilla ja monikielisuuden funktiot siinä. Tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää myös vieraan kielen pedagogiikkaa pohdittaessa: Tutkimus sivuaa ikuisuuskyseystä oppijoiden ensikielen roolista vieraan kielen tunneilla. Siksi tutkimuksen tuloksia voi soveltaa myös käytännön tasolla vieraan kielen oppituntien suunnittelussa.

3 MONIKIELISYYTTÄ TUTKIMASSA – TEOREETTINEN VII- TEKEHYS

Monikielisyys voidaan määritellä eri tavoin niin yksilön kuin yhteisönkin tasolla ja kaksikielistä puhetta voidaan kutsua painotusten mukaan esimerkiksi koodinvaihdoksi, kielenvaihdoksi tai monikieliseksi vuorovaikutukseksi. Tutkielmani sijoittuu koodinvaihdon tutkimuksen viitekehykseen ja sen tutkimusperinteeseen, vaikka en puhukaan eri kielistä koodeina. Tässä luvussa esitellään tutkielman kannalta olennaiset käsitteet, luodaan katsaus koodinvaihdon ja kielenvaihdon tutkimukseen sekä ensikielen käyttöön vieraan ja toisen kielen opetuksessa.

3.1 Monikielisyys, ensikieli, vieras kieli

Monikielisyys on monimerkityksinen käsite. Monikielisyyttä on sekä yksilön että yhteisön tasolla. Monikielisyys tarkoittaa yksilön tasolla sitä, että yksilö pystyy käyttämään kahta tai useampaa kieltä. Kaksikielisyys ja monikielisyys voidaan tässä tapauksessa myös erottaa toisistaan, mutta itse en tee tutkielmassani tätä jaottelua. Monikielisyys on maailmassa yleistä, ja arviolta noin puolet ihmisistä on monikielisiä. (Saville-Troike 2006: 8-9.) Ennen yksikielisyyttä pidettiin oletusarvoisena, ja monikielisyyttä normista poikkeavana. Ajatus on kummunnut kielen ja kansallisvaltion ajattelusta yhteydestä. Monikielisyyttä yhteiskunnassa on pyritty jopa rajoittamaan ja marginalisoimaan. Kuitenkin monikielisyys vaikuttaisi olevan yksikielisyyttä yleisempää. (Dufva & Pietikäinen 2009: 2; 6.)

Saville-Troiken (2006: 11) mukaan monikielisyyden käsite on haastavaa määrittellä, sillä ei ole yksiselitteisesti päätetty, millainen kielenpuhujan kielitaidon tulisi olla, että hän voisi määrittellä itsensä monikieliseksi. Myös puhujan taidoissa kielitaidon eri osa-alueilla voi olla eroja. Kiistanalaista on, voiko myös toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa oleva kutsua itseään monikieliseksi. (Saville-Troike 2006: 11.) Kaksikielisyyden määrittelemine ”täydelliseksi” kaksikielisyudeksi on ongelmallista, sillä on vaikea sanoa, kuka yksikielinenkään hallitsi ensikieltään täydellisesti. Nykyään yksilö voi tarvita eri kieliä eri tilanteisiin, ja kielenkäytön eri osa-alueet voidaan hallita eritasoisesti. Puhutaankin funktionaalisesta kielitaidosta, jolloin yksilö voi käyttää eri kieliä eri tarkoituksiin. Erään määritelmän mukaan monikielisyys voi jopa tarkoittaa yhden kielen eri varianttien hallintaa. (Dufva & Pietikäinen 2009: 3-4.)

Myös äidinkieli voidaan määritellä monella tavalla. Ensikieli (L1) on kieli, joka on omaksuttu varhaislapsuudessa ja joka on opittu kieltä puhuvien keskuudessa lapsen kasvaessa. (Saville-Troike 2006: 4.) Puhutaan esimerkiksi äidinkielestä, ensimmäiseksi opitusta kielestä, kotikielestä, perheen ja sosiaalisten suhteiden kielestä sekä toisaalta vahvimmasta kielestä. Äidinkielen määritelmä ei siis ole vapaa ideologioista. (Saville-Troike 2006: 11.) Kuten esimerkiksi Karjalainen (2012) osoittaa väitöskirjassaan, yksilöt saattavat sitoa identiteettiinsä hyvin vahvasti kielen, jota he eivät puhu lainkaan. Äidinkielen määritelmä on hyvin monimerkityksinen ja siihen liittyvät erilaiset poliittiset ja toisaalta yksilön identiteettiin liittyvät näkökohdat. Itse käytän tutkielmassani ensikielen käsitettä, koska koen sen yksiselitteisempänä ja ideologioista vapaampana kuin äidinkielen käsitteen.

Toinen kieli (L2) tarkoittaa kieltä, joka on usein maassa virallinen tai sosiaalisesti vallalla oleva ja jota tarvitaan koulutukseen sekä muun muassa työnsaantiin. Toisen kielen opettelevat usein maahanmuuttajat tai muut vähemmistöt, jotka puhuvat jotain muuta kieltä äidinkielenään. Vierasta kieltä ei taas käytetä oppijan lähiympäristössä ja sitä opiskellaan usein esimerkiksi tulevaisuuden matkailua ajatellen. (Saville-Troike 2006: 4.) Tutkimukseni osallistujat opiskelevat suomea vieraana kielenä, sillä suomi ei ole kyseisessä Yhdysvaltain osavaltiossa merkittävä tai laajasti käytetty yhteisön kieli.

3.2 Monikielisen aineiston tutkimuksesta

Tutkimuksissa monikielisyttä on tarkasteltu sekä yksilön että yhteisön näkökulmista. Yksilöiden monikielisuuden tutkimuksessa tutkimusaloina on ollut esimerkiksi kielen oppiminen tai lapsen kaksikielisyys. Yhteiskunnan tasolla monikielisyttä on tarkasteltu esimerkiksi kielipoliitiikan ja kielikoulutuksen näkökulmasta. Aiemmin monikielisuuden tutkimuksen metodeista suosituimpia olivat kvantitatiiviset ja mittauksiin perustuvat lähestymistavat. Nykyään monikielisyttä tarkastellaan usein sosiolingvivistisistä tai esimerkiksi keskustelunanalyysin lähtökohdista. Fokuksessa voivat olla esimerkiksi kielelliset identiteetit tai diskurssit. (Dufva & Pietikäinen 2009: 3–5.)

Kielenvaihtoa monikielisessä aineistossa on tutkittu paljonkin, mutta termien valinta ja näkökulmat vaihtelevat (Männikkö 2004: 9). Myers-Scottonin ja Uryn (1977: 5) mukaan **koodinvaihto** tarkoittaa ”kahden tai useamman kielellisen variantin käyttämistä samassa keskustelussa tai vuorovaikutuksessa”. Vaihdot voivat määritelmän mukaan kestää joko yhden sanan tai useamman minuutin verran ja ne voivat tapahtua joko eri kielten tai esimerkiksi saman kielen sisällä olevien tyylillisten varianttien kesken. Kuitenkaan jo vakiintuneiden lainasanojen

käyttöä ei kutsuta koodinvaihdoksi. Toisinaan on kuitenkin vaikea erottaa vakiintunutta lainasanaa vakiintumattomasta. (Myers Scotton & Ury 1977: 5.) Koodinvaihtoa esiintyy luonnollisessa diskurssissa, kun puhujat jakavat useamman kuin yhden kielen. Koodinvaihto on laajalle levinnyttä ja sitä esiintyy erityisesti kaksikielisissä yhteisöissä. (Macaro 2005: 63.) Kielenkäyttäjillä itsellään on vaihtelevia mielipiteitä koodinvaihdosta: se voidaan nähdä esimerkiksi kielitaidon puutteena tai pahana tapana. Koodinvaihto saatetaan nähdä informaalin puheen tyylinä, jolloin standardikielen ajatellaan olevan yksikielistä. Kuitenkin kielenkäyttäjille itselleen koodinvaihto tapahtuu usein tiedostamatta ja he eivät osaa analysoida omaa koodinvaihtoaan. (Gumperz 1982: 61–62.)

Viime vuosina kiinnostus kaksikieliseen keskusteluun ja erityisesti koodinvaihdon tutkimukseen on Auerin (2013: 1) mukaan kasvanut jyrkästi. Varsinainen tieteellinen kiinnostus kaksikielistä keskustelua kohtaan heräsi 70-luvulla (Auer 1998: 1). Koodinvaihtoa on pidetty aiemmassa tutkimuksessa suhteellisen marginaalisena ilmiönä (Gumperz 1982: 62). 50- ja 60-luvuilla koodinvaihto oli vain muutaman spesialistin erikoisosaamisen aluetta, mutta sittemmin koodinvaihdon on nähty valaisevan muutenkin kielentutkimuksen kenttää, ja koodinvaihdon tutkimus kiinnostaa nykyään sekä syntaksin, sosiolingvistiikan että psykolingvistiikan tutkijoita. (Auer 1998: 1.) Koodinvaihtoa hallinneet näkökohdat ovatkin perinteisesti olleet joko sosiolingvistisiä tai morfologia/syntaktisia. Sosiolingvistisen koodinvaihdontutkimuksen tyypillisimpiä tutkimuskysymyksiä ovat olleet esimerkiksi, miten kielivalinnat heijastavat valtaa. Toisessa tutkimusperinteessä on yleensä perehdytty kysymykseen koodinvaihdon syntaktisista rajoitteista. (Auer 2013: 1–3.) Kuitenkaan kumpikaan näistä lähestymistavoista ei kykene Auerin (2013: 1–3) mukaan täysin kuvaamaan kielen valintaa sen paikallisella tasolla.

Koodinvaihtoa on määritelty myös **matriisikielimallin**¹ mukaan (ks. Myers-Scotton 2002: 8). Kaksikielisen puheen kaksi kieltä eivät mallin mukaan koskaan toimi puheessa tasavertaisesti, vaan koodinvaihdolla on aina jokin kehys tai pääkieli (matrix language, matriisikieli), johon toisen kielen elementtejä upotetaan. Kaksikielinen puhe ei ole symmetristä kahden osallistuvan kielen osalta: kieli pyrkii olemaan yhtenäistä, jotta variaatio ei olisi epätarkoituksenmukaista. Kaksikielisessä puheessa matriisikielen rakenteita suositaan, mutta tiettyjen reunaehtoien puitteissa myös upotetun kielen (embedded language) rakenteita sallitaan. Kuitenkin niin sanotussa ”klassisessa koodinvaihdossa” vain yksi osallistuvista kielistä on matriisikielen lähteenä. (Myers-Scotton 2002: 8.)

¹ ”The Matrix Language Principle”

Kaksikielinen puhe on usein altista lainoille, ja Gumperzin (1982: 66–68) mukaan koodinvaihto on erotettava lainoista ja lainasanojen käytöstä. Lainoja käytetään ikään kuin pääkielen sanoina ja ne mukautetaan pääkielen kielioppiin. Koodinvaihdossa taas kaksi kieliopillista järjestelmää toimivat rinnakkain. (Gumperz 1982: 66–68.) Usein yhden virkkeen (sentence) tasolla on kuitenkin vaikea sanoa, onko kyse aidosta koodinvaihdosta vai lainasta. (Poplack, Wheeler & Westwood 1989: 4.) Poplackin, Wheelerin ja Westwoodin mukaan (1989: 4) kuitenkin lainaaminen prosessina poikkeaa merkittävästi koodinvaihdosta.

Poplack, Sankoff & Miller (1988) tekevät eron tilapäisten lainojen (nonce borrowings) ja vakiintuneiden lainojen (established loans) välille. **Vakiintunut lainasana** on fonologisesti sekä muodon ja lauseen tasolla vakiintunut kieleen, johon se lainataan. Lisäksi sana esiintyy yksilön puheessa toistuvasti ja on myös yhteisössä laajalle levinnyt. Yleensä lainaaminen on kuitenkin paljon produktiivisempaa ja se ei ole sidottua kaikkiin näihin rajoitteisiin. Lainoja, jotka eivät ole yhteisössä laajalti levinneitä, kutsutaan nimellä **nonce borrowing**. (Poplack, Wheeler & Westwood 1989: 4.) Nonce-lainat ovat lainoja, jotka esiintyvät aineistossa vain kerran. Nämä lainat voivat muistuttaa vakiintuneita lainoja tai saada kielenvaihdon piirteitä. (Poplack et al 1988: 50.) Nonce-lainan morfologinen ja syntaktinen rooli on samanlainen kuin vakiintuneessa lainassa (Poplack, Wheeler & Westwood 1989: 4). Usein nonce-lainat ovat joko substantiiveja, verbejä tai adjektiiveja (Poplack et al 1988: 94–96).

Muhosen (2013: 45) mukaan suomen kielen vaihtelua muiden kielten kanssa on tutkittu paljonkin. Tähän mennessä suomen kieleen kohdistuva koodinvaihdon tutkimus on keskittynyt pääasiassa kuvaamaan ja selittämään koodinvaihdon esiintymistä ja siihen liittyviä rajoitteita. Tämän lähestymistavan puitteissa on mahdollista, että monikielisyys tutkimuksesta tulee normatiivista, kun toisia koodinvaihtoja pidetään hyväksyttävämpinä kuin toisia. (Muhonen 2013: 45–46.) Se, minkä lingvistit ovat perinteisesti nähneet ”koodeina”, ei välttämättä kuitenkaan näyttäydy koodeina keskustelun osallistujille (Auer 2013: 1–2). Puhujat hyödyntävät monikielisiä repertuaareja ja eivät välttämättä yhdistele eri kieliksi tai erilliseksi koodeiksi ajattelemiaan elementtejä (Muhonen 2013: 45–46). Useimmat koodinvaihdon teoriat ovat näkökulmaltaan yksikielisiä: yhteen matriisikieleen upotetaan muita kieliä tai niistä lainataan elementtejä matriisikieleen. Kuitenkin toisinaan on vaikeaa osoittaa, mitä kieltä puhujat itse pitävät matriisikielenä. Esimerkiksi Muhosen oma aineisto, ruotsinsuomalaiset radio-ohjelmat, on jo lähtökohtaisesti monikielistä. Puhujat hyödyntävät joustavasti eri kieliä erilaisiin vuorovaiikutustarkoituksiin. (Muhonen 2013: 47–48.)

Koodinvaihto tai kielenvaihto on usein yhdistetty puhujien kielitaidon puutteeseen, ja sitä on kehoitettu jopa välttämään (Muhonen 2013: 48; Kalliokoski 2009: 314). Taustalla on vaikuttanut ajatus natiivin kielenpuhujisuuden ideaalisuudesta (Kalliokoski 2009: 314). Kuitenkin kaksikieliset voivat hyödyntää luovia monikielisiä käytänteitä (Muhonen 2013: 48–49). Monikielisyys voi olla kielen oppijallekin merkittävä vuorovaikutusresurssi, joka palvelee erilaisia funktioita (Kalliokoski 2009: 310). Kun vuorovaikutukseen osallistujasta puhutaan kielen oppijana, hänen vuorovaikutustaan tarkastellaan usein melko yksipuolisesti. Joskus kielenvaihdolla ei kuitenkaan pyritä paikkaamaan mitään, vaan se voi palvella muita, vuorovaikutukseen liittyviä, funktioita. (Kalliokoski 2009: 314–315.) Kielenvaihto voi olla esimerkiksi vitsailun tai leikittelyn väline (Kalliokoski 2009: 310; Creese & Blackledge 2010: 110). Koodinvaihto ei siis välttämättä kerro siitä, että puheeseen osallistuja ei hallitsisi puhumaansa kieltä – usein koodinvaihdosta vain pieni osa syntyy siksi, että puhuja ei löydä kaipaamaansa sanaa ja monesti puhujalla saattaisi jopa olla resursseja ilmaista sama asia kummalla tahansa kielistä. (Gumperz 1982a: 64–65). Gumperz (1982a) tarkastelee koodinvaihtoa interaktionaalisesta näkökulmasta. Kielenkäyttö ja sosiaalinen konteksti liittyvät toisiinsa, ja koodinvaihtoa voi tapahtua myös metaforisella tasolla (Gumperz 1982a: 61–62). Teoksessa *Discourse Strategies* Gumperz (1982a) luettelee koodinvaihdon sosiaalisia funktiota. Näitä ovat:

- Lainat. Suoria lainoja tai raportoitua puhetta.
- Puheen osoittaminen tietylle henkilölle
- Huudahdukset
- Toisto. Yhdellä koodilla sanottu viesti sanotaan myös toisella kielellä.
- Viestin täydennys. Lauseen tai sanan täydennys.
- Henkilökohtaistaminen. Toinen kieli tuntuu henkilökohtaisimmalta, toisella voidaan osoittaa enemmän etäisyyttä. Konteksti ja keskustelun sisältö vaikuttavat.

(Gumperz 1982, suomennettu)

Auer (2013: 1–3) keskittyy tutkimaan koodinvaihtoa verbaalina toimintana ja keskustelutapahtumana: koodinvaihto luo kommunikatiivisia ja sosiaalisia merkityksiä. Auer on soveltanut keskustelunanalyysia (CA) monikieliseen aineistoon, ja tämän jälkeen myös muut tutkijat ovat soveltaneet keskustelunanalyysia koodinvaihdontutkimukseen. Uudet kehityskulut pohjaavat etnometodologiaan ja keskustelunanalyysiin, jotka tutkivat ihmisten vuorovaikutusta. Tutkimuksissa kaksikielistä keskustelua ei enää luokitella ulkoisiin, ennalta määrättyihin kategorioihin, vaan sitä tarkastellaan keskustelutapahtumana ja kategorioita pyritään rekonstruoimaan. Selvitetään, millaisia systemaattisia resursseja yhteisön jäsenillä tai keskusteluun osallistujilla on käytössään, jotta päästäisiin tulkintoihin siitä, mitä kussakin lausahduksessa on tarkoitettu kontekstissään. Analyysissa tulisi Auerin mukaan ensisijaisesti tarkastella koodinvaihtokäytänteiden paikallista tuottamista keskustelutilanteessa. (Auer 2013: 1–3.)

Kun koodinvaihtoa tarkastellaan oppijan kielen näkökulmasta, se nähdään yksilön ominaisuutena eli kommunikaatiostrategiana. Kun koodinvaihtoa tarkastellaan sosiokulttuurisesta lähtökohdasta, huomioidaan sen pragmaattinen puoli ja esimerkiksi sen suhde osallistujien identiteettiin. Tällöin koodinvaihto on vuorovaikutusilmiö. (Kalliokoski 2009: 317.) Koodinvaihto voi olla esimerkiksi kontekstualisoinnin keino (Kalliokoski 2009: 318).

Muhonen (2013: 44) asettaa rinnakkain koodinvaihdon kielikeskeisen näkökulman ja monikielisyyden puhujakeskeisen näkökulman. Muhonen (2013) tutkii väitöskirjassaan ”monikielisiä diskurssikäytänteitä ja repertuaareja” (multilingual discourse practices and repertoires) ruotsinsuomalaisissa radio-ohjelmissa. Muhonen (2013: 45–46) tutkii vuorovaikutusta monikielisten puhujien, eikä esimerkiksi eri koodien, välillä. Keskeistä ovat kielen sijaan puhujien resurssit (Muhonen 2013: 52–54). Muhonen (2013: 52–54) puhuu **monikielisistä repertuaareista** (multilingual repertoires). Monikieliset repertuaarit ovat kielellisiä, kulttuurisia ja indeksisiä. Repertuaari ei käsitä kielitaitoa ainoastaan kompetensseina. Yksilölliset repertuaarit ovat tilanteisia ja yksilöllisiä, vaikka puhujat ovat tietoisia siitä, miten kielellisiä repertuaareja käytetään normien mukaan keskustelussa. (Muhonen 2013: 52–54.) Kun monikielisyyttä tarkastellaan resurssien näkökulmasta, se nähdään tilanteisena. Yksilön toimintaympäristö on monesti monikielinen, ja yksilö hyödyntää näitä resursseja eri tavoin eri tilanteissa. Yksilöllä on siis erilaisia kielellisiä repertuaareja. Yksilön ja yhteisöjen välillä onkin dialoginen suhde: yksilö on yhteisön jäsen, ja toisaalta yksilö muokkaa yhteisöä toiminnallaan. (Dufva & Pietikäinen 2009: 5–7.) Monikielisyys voidaan toisaalta nähdä yhteiskunnan tai esimerkiksi vieraan kielen oppitunnin resurssina. Toisaalta voidaan tarkastella sitä, miten näitä resursseja hyödynnetään ja millaisia ovat kielenkäyttäjien omat repertuaarit. Kun yhteiskunta tarjoaa yksilölle monikielisiä resursseja, on yksilökin tavallaan monikielinen. (Dufva & Pietikäinen 2009:3–5.) Tämä on kielenkäyttäjöpohjainen näkemys monikielisyydestä, kun taas koodinvaihdon tutkimusta on usein pidetty kielikeskeisenä (Muhonen 2013: 45–46; 52–54).

Kielentäminen (translanguaging) tarkoittaa ilmiötä, jossa kaksikieliset voivat maksimoida mahdollisuutensa vuorovaikutukseen käyttämällä eri kieliä (García 2009: 140–141). Kielentämisessä eri kieliä ei nähdä koodeina vaan kommunikatiivisina lähestymistapoina. Merkityksistä neuvotellaan monikielisesti. (Muhonen 2013: 55–56.) Teorian keskiössä ei ole kieli (kuten perinteisessä koodinvaihdon tutkimuksessa) vaan kaksikielisten kielelliset käytänteet. Toisaalta koodinvaihdon tutkimus myös sisältyy kielentämiseen. (García 2009: 140–141.) Kielentäminen sisältää ja toisaalta laajentaa sitä, mitä kutsutaan kielenkäytöksi ja kielen kontaktiksi kaksikielisillä. Kielentämiskäytänteisiin voi sisältyä monikielisiä repertuaareja ja myös kehittymättömiä resursseja. (Muhonen 2013: 55–56; ks. myös García 2009.)

Koodinvaihto on usein tilanteista ja sen käyttö voi olla metaforista. Konteksti tarjoaa vihjeitä koodinvaihdon tulkintaan. (Gumperz 1982a: 98.) Kielenvaihtoon voi liittyä intertekstuaalisia merkityksiä. Intertekstuaalisuus tarkoittaa sitä, että diskurssi on aina osa jotakin kontekstia – se liittyy toisiin diskursseihin samanaikaisesti ja/tai ajan kanssa. Koodinvaihto voi siis olla myös metaforinen keino tai esimerkiksi osa puhujan imitoimaa roolia, sillä eri kielet ja eri tyyli kantavat erilaisia sosiaalisia merkityksiä. Esimerkiksi huumori voi olla indeksistä, jolloin sen merkitykset ovat sidottuja kulttuuriin ja kielen pragmatiikkaan. (Muhonen 2013: 54–55.) Muhonen (2010a) on tutkinut, miten huumoria luodaan monikielisesti. Huumoria luodaan indeksisillä merkityksillä, jotka syntyvät aina jossakin kontekstissa. Vuorovaikutuksen sosiaalinen tilanne on tärkeä tekijä indeksisen huumorin tulkinnassa. Indeksisyyteen liittyvät vuorovaikutuksen osapuolet, heidän puheensa sekä sosiaalinen konteksti. Huumori on siis monilta osin ”kieli-, kulttuuri- ja kontekstisidonnaista”. Muhonen käyttää esimerkkiä ”Mike Tyson syö korvia”, joka on lausahdus ruotsinsuomalaisessa radio-ohjelmassa. Lausahdus ei sinänsä toimisi kontekstistaan irrotettuna, vaan se toimii juuri ruotsinsuomalaisessa asiayhteydessään, ja perustuu sanojen ”korv” ja ”korva” fonologiselle samankaltaisuudelle mutta eri merkityksille suomen ja ruotsin kielissä. (Muhonen 2013: 63, Muhonen 2010a: 193.)

Omassa tutkielmassani käytän koodinvaihdon käsitteen sijaan käsitteitä monikielisyys sekä kielenvaihto. Käsitteellä kielenvaihto pyrin neutraalimmin ilmaisemaan kaksikielistä vuorovaikutusta, sillä en näe eri kieliä erillisinä koodeina, vaan osana sujuvaa kaksikielistä vuorovaikutusta. Toisaalta monikielisuuden termillä kuvataan sitä, kuinka monikielistä vuorovaikutusta ei aina nähdä kielenvaihtoina, vaan vuorovaikutuksena, jossa hyödynnetään puhujan eri resursseja.

3.3 Monikielisyys kielten tunneilla

Tässä luvussa luodaan katsaus luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen ja esitellään näkökulmia ensikielen sekä kohdekielen rooliin luokkahuoneessa.

3.3.1 Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksesta

Kielenoppijoihin kohdistuvalla kielenvaihdon tutkimuksella on aikojen saatossa ollut erilaisia painopisteitä. 70-luvulla koodinvaihdon tutkimuksessa käytettiin kontrastiivista analyysia. Tutkimuksella pureuduttiin erityisesti kielenoppijan ongelmakohtiin, ja tutkittiin paljon kielten välistä inferenssiä ja transferia. Myöhemmin alettiin tutkia myös koodinvaihtoa luokkahuonekontekstissa ja kielenvaihtoa alettiin tutkia vuorovaikutuksen näkökulmasta, sosiolinguvistisemmasta lähtökohdasta, konteksti huomioiden. (Moore 2002: 280–281.)

Luokkahuonekonteksti on lähtökohtaisesti institutionaalinen tilanne, johon kuuluvat omat osallistujaroolinsa (opettaja ja oppilas) (Tainio 2007a: 17). Institutionaalille keskustelulle on ominaista esimerkiksi tietynlainen tavoitteellisuus sekä tiedollinen epäsymmetria, joka vallitsee keskusteluun osallistuvien välillä (Lehtimaja 2012: 28–29). Luokkahuoneintilanteen institutionaalisuus ei näy ainoastaan kontekstissa, vaan se vaikuttaa moniin järjestelyihin, kuten esimerkiksi puheenvuorojen jakautumisiin (Tainio 2007a: 31–34). Osa luokkahuoneen sisällä käytävistä keskusteluista saattaa kuitenkin olla luonteeltaan ei-institutionaalisia. (Lehtimaja 2012: 28–29). Kuitenkin, vaikka luokkahuonevuorovaikutus ei aina järjestyisikään normin mukaisesti, ovat osapuolet tietoisia vuorottelunormista. (Tainio 2007a: 31–34). Luokkahuonevuorovaikutuksellakin on omat, kirjoittamattomat lakinsa, jotka vaikuttavat toiminnan taustalla (Tainio 2007a: 16).

Kielten opetuksen luokkahuonevuorovaikutusta tutkittaessa on lisäksi huomioitava opettajan ja oppilaan kielellinen epäsymmetria. Opettaja on monesti kohdekielen natiivipuhuja, kun taas opiskelija on vasta ottamassa kieltä haltuun. (Ruuskanen 2007: 92.) Opiskelijalta ei voi olettaa samanlaista aloitekykyä kohdekielen käytön suhteen kuin opettajalta (Chambers 1991: 30). Opettajalla ja opiskelijalla on lisäksi tiedollinen epäsymmetria. Luokkahuone ja opettaja ammattinsa edustajana on osapuolista se, jolla on viimeisin tietämys asioista. (Ruuskanen 2007: 92.) Opettajalla on luokkahuoneessa valtaa lisäksi keskustelun ohjauksessa sekä myös valtaa antaa palautetta ja reagoida, jos opiskelijat tekevät jotain normien vastaisesti (Shanen 2007: 261). Nykyään oppitunnit keskittyvät kuitenkin yhä enemmän opiskelijan osallistumiselle, ja perinteinen malli opettajajohtoisesta luokkahuoneesta alkaa väistyä. (Wagner 2004: 612.)

Opettajan antamat tehtävänannot ovat olennainen osa luokkahuoneen vuorovaikutusta, sillä opettajan tehtävä on ohjata opiskelijoita oppimaan. Tehtävänannoilla on usein kolme osaa, ”huomion kohdistaminen”, ”tehtävään valmistaminen”, jolloin opettaja antaa tie-

toa tehtävästä ennen tehtävään ryhtymistä, sekä kehoitus aloittaa työskentely. Toisinaan opettaja lisäksi vielä tarkentaa ohjeistustaan varmistaakseen, että oppilaat ovat ymmärtäneet tehtävän. Tämä tarkennus on usein joko tehtävänannon toisto tai parafrasi. Tehtävänantojen lisäksi opettaja esimerkiksi jakaa puheenvuoroja. (Joutseno 2007:182.) Tehtävän teon aikana opettaja myös pyrkii ratkaisemaan oppilaan kohtaamat tehtävän suorittamiseen liittyvät ongelmat (Joutseno 2007: 185–187).

Monilla opettajan keinoilla pyritään pitämään yllä positiivista ja tasavertaista vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin. Tiedollista auktoriteettiaan opettaja voi vähentää muun muassa osoittamalla epäröintiään ja antamalla oppilaalle aikaa korjata vastaustaan ei-toivotun vastauksen tapauksessa. (Kleemola 2007: 88–89). Kleemola (2007: 77–79) on tutkinut opettajan käyttämiä keskustelupartikkeleita oppilaan vastauksen hyväksyvänä arviointina. Aineisto koostuu peruskoulun oppitunneista, joita opetetaan oppilaiden äidinkielellä. Aineistossa opettaja saattoi keskustelupartikkelilla (esim. *mm*, *joo*), toistolla tai molemmilla näistä osoittaa, että oppilaan vastaus on oikea. Intonaatio oli näissä merkittävä tekijä. Kleemolan (2007: 77–79) aineistossa opettaja tyypillisesti käytti *joo*-sanaa oppilaan vastauksen hyväksymiseen. Lisäksi opettaja usein toisti oppilaan vastauksen osoittaakseen hyväksyntäänsä. (Kleemola 2007: 77–79.) Jos taas *joo*-sana lausuttiin nousevalla intonaatiolla, Kleemolan (2007: 77–79) aineiston valossa näytti siltä, että vastaus on hyväksyttävä, mutta siihen odotetaan myös täydennystä. Laskeva intonaatio puolestaan oli merkinä siitä, että käsiteltävä aihe on tullut päätökseen. (Kleemola 2007: 87.)

Myös oppilailla on valtaa luokkahuonekeskustelussa, ja tätä säädellään esimerkiksi tekemällä aloituksia. Kun oppilas kysyy jotain, on opettaja usein velvoitettu myös vastaamaan, ja näin oppilaalla on valta johdatella oppitunnin kulkua. (Vepsäläinen 2007: 157.) Oppilaat tekevät usein topiikkiehdotuksia, ja näillä muokkaavat keskustelua. Aina opettaja ei kuitenkaan suostu seuraamaan aloitusta. (Vepsäläinen 2007: 174.)

Luokkahuonevuorovaikutus on tällä hetkellä suosittu tutkimusalue (Tainio 2007a: 18). Kansainvälisessä mittakaavassa erityisesti luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen antropologisista ja sosiokulttuurisista lähtökohdista on ollut suosittua, mutta Suomessa perinnettä ei ole vielä kovin pitkältä ajalta (Tainio 2007a: 21). Luokkahuonevuorovaikutusta tutkitaan nykyään yhä useammin keskusteluanalyysin keinoin (Tainio 2007a: 7). Näin on tarkasteltu esimerkiksi vuoron ottamista luokkahuonekeskustelussa (Wagner 2004: 612). Vuorovaikutusta S2-luokkahuoneessa on tutkinut ainakin Lehtimaja (2012), joka on tutkinut oppilaiden vuoron

ottamista yläkoulun S2-tunneilla. Niittymaa (2002)² on tehnyt pro gradun S2-tuntien koodinvaihdosta. Vaarala (2009) on tutkinut sitä, miten suomenoppijat keskustelevat suomenkielistä novellista. Useimmat S2-oppilaiden vuorovaikutusta koskevat tutkimukset on kuitenkin tehty luokkahuoneilanteen ulkopuolella joko haastattelutilanteissa tai informaalisissa vapaa-ajan keskustelutilanteissa. Esimerkiksi Sunin (2008) ja Liljan (2010) tutkimuksissa tutkija on nauhoittanut vapaamuotoisia keskustelujään suomenoppijoiden kanssa. Tiedossani ei ole suomen vieraana kielenä -oppitunneilta kerättyä autenttista nauhoitettua aineistoa. Toisaalta suomen kielen suullisesta tentistä nauhoitettua materiaalia on kerännyt Kuisma (2001, ks. luku 2.2.2). Muiden kielten osalta tutkimusperinnettä on runsaastikin.

3.3.2 Ensikielen käytön välttäminen luokkahuoneessa

Perinteisesti kielenopetuksen ideaalina on ollut vieraan tai toisen kielen natiivipuhujan kaltainen hallinta (Kalliokoski 2009: 310). Ensikielen vaikutusta toisen kielen oppimiseen on pidetty usein ongelmallisena, ja sen käyttöä on pyritty välttämään erityisesti toisen kielen luokkahuoneessa. Oppilaiden ensikieltä on monesti pidetty hyödyttömänä toisen/vieraan kielen opetuksessa. Sen on myös nähty vievän aikaa kohdekielen käytöltä. (Moore 2002: 280–281.) Vieraan kielen opetuksessa oppijan on nähty oppivan uuden, erillisen vieraan kielen. Kielenkäyttäjän muita kieliä, kuten tämän ensikieltä ei ole niinkään hyödynnetty uuden kielen oppimisessa (muuten kuin esimerkiksi sanaston osalta), vaan jokaista kieltä opetetaan erikseen. (Kalliokoski 2009: 310.) Ensikielen vaikutusta toisen kielen oppimiseen on jopa pyritty kitkemään, ja se on kontrastiivisen analyysin mukaan nähty negatiivisena transferina (Kalliokoski 2009: 312).

Koodinvaihto on kaksikielisille usein etu ja resurssi ja sitä esiintyy luonnollisesti kaksikielisten keskuudessa, mutta luokkahuoneessa ilmiö on usein nähty päinvastoin. Koodinvaihto toisen kielen luokkahuoneessa on kiistanalainen asia, joka puhuttaa alan tutkijoita ja harjoittajia. (Macaro 2005: 63–64.) Cookin (2001: 403) mukaan oppilaiden ensikielen systemaattista käyttöä kielen tunneilla on pyritty kitkemään pois jo sadan vuoden ajan. Termien valinnalla on merkitystä: usein alan kirjallisuudessa puhutaan ensikieleen *turvautumisesta* koodinvaihdon sijaan. Tällöin ilmiö näyttää negatiivisessa valossa. (Macaro 2005: 64.) Opettajia on kehoitettu kieltämään oppilaiden ensikielen käyttö luokkahuoneessa kokonaan tai se on

² Niittymaa, Tero 2001: Koodinvaihto oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa S2-oppitunneilla. Helsingin yliopiston pro gradu -tutkielma. Työhön en päässyt valitettavasti käsiksi, sillä se on vain Helsingin yliopiston suljetussa kokoelmassa.

pyritetty minimoimaan. (Cook 2001: 402–404.) Esimerkiksi Chambers (1991) tarjoaa artikkelissaan vinkkejä siihen, miten opettajat voivat omissa puheenvuoroissaan välttää ensikielen käyttöä ja miten kielenoppijat voidaan saada pitäytymään kohdekielessä. Chambersin ohjeituksen mukaan opiskelijoiden ensikieleen tulisi turvautua ”vain äärimmäisissä ja yksittäisissä tapauksissa”. Chambersin mukaan esimerkiksi jonkin häiriötekijän rikkoessa luokkahuoneen järjestystä *riski* turvautua ensikieleen on suuri, mutta ensikieleen tulisi turvautua vain poikkeustilanteissa. (Chambers 1991: 29). Jo sananvalinnat kertovat siitä, miten artikkeli suhtautuu ensikielen käyttöön. Kielenvaihtoa on pidetty opetustilanteessa negatiivisena asiana ja opettajat ja opiskelijat tuntevat siitä jopa syyllisyyttä. Kun koodinvaihtoa käytetään, sitä pidetään vain luokkahuonetilanteen vaatimana käytänteenä (Creese & Blackledge 2010: 105) tai valitettavana välttämättömyytenä (Macaro 2005: 68–69).

Toisaalta taas kohdekielen käyttöä on pyritty maksimoimaan luokkahuoneessa (Cook 2001: 402–404). Kohdekielistä inputia pidetään keskeisenä toisen kielen oppimisessa (Saville-Troike 2006: 105). Erityisesti kommunikatiivisessa kielenopetuksessa (CLT) kielenopiskelun sisältö ja prosessi nähdään erottamattomina, jolloin kohdekielen käytön merkitys opetuksessa korostuu. Ensikielen käytön esimerkiksi tehtävänannoissa on nähty olevan ristiriidassa kommunikatiivisen kielenopetuksen kielenoppimiskäsityksen kanssa, jonka mukaan kieltä omaksutaan luokkahuonevuorovaikutuksessa. Opettajan kaikki puhe nähdään tärkeänä kohdekielisen puheen lähteenä ja oppijoiden kuullunymmärtämistaitojen harjoituksena. (Chambers 1991: 27–28.) Kohdekielen käytön lisäämisestä puhuttaessa saatetaan toisaalta antaa konkreettisia vihjeitä ensikielen käytön välttämiseen, kuten esimerkiksi Chambersin (1991) artikkelissa. Arkikokemukseni mukaan Amerikassa kommunikatiivinen kielenopetus on kielenopetuksessa vallitseva trendi. Esimerkiksi kohdeyliopistoni kielenopettajien perehdyttämiskoulutuksessa painopiste oli kommunikatiivisessa kielenopetuksessa.

Cook (2001: 406) pitää syynä ensikielen käytön välttämiseen analogiaa ensikielen ja toisen kielen oppimisen välillä – on ajateltu, että (yksikielisillä) ensikielen oppijoilla on vain yksi kieli, joten niin pitäisi toisen kielen oppijallakin. Toisen kielen opetuksessa on pyritty yksikieliseen ihanteeseen. Yksikielisyyttä on pidetty oletusarvoisena ja natiivia kielenpuhujutta ideaalina. (Cook 2001: 407; Ortega 2013: 32–33) Tästä on Ortegan (2013: 32–33) mukaan seurannut monia vääristyneitä käytänteitä luokkahuoneissa, ja monikielisyys ei ole kannustettu. Kuitenkin ensikielen oppijat poikkeavat monella tavalla toisen kielen oppijoista ja toisen kielen oppimisessa yksikielisyys ei voisi edes lähtökohtaisesti päästä, sillä jo määritelmän mukaan oppijalla on jo jokin ensikieli (Cook 2001: 406). Toisen kielen oppija esimerkiksi jo tietää jotain siitä, miten kieli toimii ja hallitsee jotain ensikielensä piirteitä, joista osa pätee myös toisen

kielen kohdalla. Toisen kielen oppijat ovat myös kognitiivisesti kehittyneempiä kuin ensikielen oppijat, sillä toinen kieli opitaan hiukan myöhemmin kuin ensikielen oppiminen on aloitettu. Toisen kielen oppijalla on myös jonkin verran maailmantietoa siitä, miten kielet toimivat tai mitä kielellä tehdään (esimerkiksi pyytäminen tai kysyminen). (Saville-Troike 2006: 18.)

3.3.3 Kielenvaihdon funktioita luokkahuoneessa

Ensikielen käytön on kuitenkin todettu olevan vieraan kielen tunneilla merkittävä resurssi. Kielenvaihtoa voi hyödyntää kielen tunneilla, jos opettajalla ja opiskelijoilla on jokin yhteinen kieli (Kalliokoski 2009: 320). Cookin (2001: 402) mukaan oppijoiden ensikieli voikin olla hyödyllinen ja autenttinen elementti luokkahuoneessa ja sitä ei tulisi ehdoin tahdoin tukehduttaa. Ensikielen avulla opettaja voi välittää merkityksiä, selittää kielioppia ja ohjailla luokkatilannetta. Opiskelijat puolestaan voivat käyttää ensikieltään omiin strategioihinsa ja yhteisoppimiseen (Cook 2001: 402). Mooren (2002: 290) mukaan saatavuus useampaan kuin yhteen kieleen on osa ihmisen kommunikatiivisia resursseja ja koodinvaihdossa kaksikielinen hyödyntää kaikkia eri resurssejaan. Kielenvaihto voi olla luokkahuoneessa hyödyllinen kommunikaatiostrategia (Macaro 2005: 69).

Cook (2001: 413–419) erittelee tilanteita, joissa opettaja voi käyttää oppijoiden ensikieltä opetuksessaan (suomennettu):

- opettaja välittää merkityksiä
- opettaja käyttää ensikieltä merkityksen välittämiseen ja sanojen tai lauseiden merkityksen tarkastamiseen
- opettaja käyttää ensikieltä kieliopin selittämiseen
- opettaja käyttää ensikieltä tehtävien ohjaamiseen
- opettaja pitää yllä kuria ensikielen avulla
- opettaja saa yhteyden yksittäisiin oppilaisiin ensikielen avulla
- opettaja käyttää ensikieltä testaamiseen

(Cook 2001: 413–419)

Macarokin (2005: 69) erittelee opettajan hyödyntämiä koodinvaihdon funktioita. Opettajat käyttävät koodinvaihtoa hänen mukaansa esimerkiksi seuraavissa tilanteissa:

- henkilökohtaisen suhteen muodostaminen opiskelijoiden kanssa
- monimutkaisten ohjeiden antaminen jotakin aktiviteettia varten
- oppilaiden käytöksen kontrollointi
- kääntäminen ja ymmärtämisen tarkastaminen asioiden nopeuttamiseksi esim. testauksilanteessa
- kieliopin eksplisiittinen opettaminen

(Macaro 2005: 69)

Koodinvaihdon esiintyminen on luonnollista ja yleistä luokassa, jossa oppijat jatkavat saman ensikielen. Myös opiskelijat voivat hyödyntää ensikieltään luokkahuoneessa. (Macaro 2005: 67–68.) He voivat selittää tehtävää toisilleen, neuvotella rooleistaan tai tarkistaa

pariltaan omaa tuotostaan tai sitä, ymmärsivätkö he jonkin asian (Cook 2001: 413–419). Jos oppijoiden pitäisi hoitaa kaikki luokkahuoneen kommunikaatio kohdekielellä, ongelmana olisi esimerkiksi se, että usein oppijoilla ei ole kohdekielellä paljon tehtävästä puhumisen fraaseja. Ensikielen käyttö siis helpottaa tehtävästä puhumista. Jotkut opettajat kuitenkin pitävät tällaista koodinvaihtoa häiritseväenä käytöksenä, koska he kokevat sen menevän tehtävän ulkopuolelle ja vähentävän oppijan tilaisuuksia kohdekielen käyttöön. (Macaro 2005: 67–68.)

Koodinvaihtoa esiintyykin yleensä juuri parityöskentelyn aikana (Macaro 2005: 67). Creesen & Blackledgen (2010: 110) mukaan oppijan molempia kieliä saatetaan tarvita tehtävän täydelliseen ymmärtämiseen ja tehtävä etenee kahden kielen avulla. Esimerkiksi Villamil ja Guerrero (1996: 67) osoittivat, että oppijoiden äidinkieli oli yksi parikertauksen (peer revision) apuväline. Tutkimuksen espanjaa puhuville oppilaille ensikieli oli luonnollinen nojapuu vuorovaikutuksessa, ja ensikieli oli tärkeä tehtävänhallinnan väline silloin kun se oli parilla sama (Villamil & Guerrero 1996: 67). Ensikieltä käytetään kuitenkin harvemmin itse aiheen kanssa, vaan useammin juuri tehtävän organisointiin (task-management) (Macaro 2005: 67). Koodinvaihdolla oppijat voivat vähentää työmuistinsa rajoitteita ja helpottaa kognitiivisia toimintojaan, sillä kun pienten ymmärtämisongelmien aiheuttama taakka pienentyy, työmuistista vapautuu tilaa isompien merkitysyksiköiden työstämiseen. Samalla tavalla kaksikielisen sanakirjankin käyttö voi joskus keventää opiskelijan työmuistin taakkaa (vaikka siitä liikaa käytettynä voikin olla haittaa). (Macaro 2005: 80–81.)

Lisäksi kielenvaihdolla opettaja tai oppilas voi esimerkiksi kiinnittää osallistujien huomion johonkin. Jos oppilas sanoo jotain äidinkielellään, opettaja voi esimerkiksi tulkita tämän avunpyynnöksi ja vastata siihen sitten opiskeltavalla kielellä (Moore 2002: 282). Creesen ja Blackledgen (2010: 110) aineistossa gujaratin opiskelijat käyttivät usein luokan yhteisissä puheenvuoroissa englantia ja opettaja gujaratia. Osittain kyse oli kasvojen suojelusta, sillä opiskelijat osasivat paremmin englantia ja opettaja gujaratia. Osittain kyseessä saattoi kuitenkin olla identiteetin ilmaisemiseminen tai tyylliseikat. (Creese & Blackledge 2010: 110.)

Eri kielet ovatkin ikään kuin eri ääniä, jotka voivat olla mukana identiteetin ilmaisemisessa kielen tunnillakin (Creese & Blackledge 2010: 110). Esimerkiksi Kuisman (2001) esimerkissä amerikkalainen opiskelija käytti suomen tunnilla kotikaupunkiaan kuvaillessaan siitä nimitystä *prozac capital* viitaten siihen, että hänen kaupungissaan ihmiset syövät paljon rauhoittavia lääkkeitä. Kielenvaihto oli idiomaattinen ilmaus ja opettajakaan ei omassa vuorossaan lähtenyt kääntämään sitä suomenkieliseksi.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tein tutkimuksen nauhoitettujen suomen tuntien pohjalta aineistolähtöisesti sisällönanalyysin keinoin. Tässä luvussa kerron aineiston keruusta ja sen käsittelystä sekä pohdin tutkimuksen eettisyyttä.

4.1 Aineiston keruu ja aineiston esittely

Keräsin aineiston helmikuussa 2014 yhdysvaltalaisen yliopiston suomen tunneilla. Aineisto koostuu kolmesta nauhoitetusta ja litteroidusta suomen tunnista. Tutkimuksessa itse nauhoitukset ovat ensisijainen aineisto, jonka tarkastelussa litteraatit ovat tukena. Litteraattien tekeminen on jo aineiston käsittelyä, sillä litteraatit eivät kuvaa vuorovaikutusta täysin objektiivisesti. Tunnit nauhoitettiin luokan keskelle asetetulle nauhurille, ja ne ovat äänitiedostomuodossa. Nauhoitettujen oppituntien aiheet ovat sattumanvaraisia. Aineistona käytetyt oppitunnit olivat peräkkäisinä päivinä. Nauhoitustilanteen vuoksi tunneilla ei tehty mitään erityisjärjestelyitä, sillä tavoitteena oli kerätä autenttista materiaalia suomen tunneilta. Aineistonkeruuvaiheessa tutkielman aihe ei vielä ollut tiedossa.

4.1.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistujat ovat neljä amerikkalaista suomenopiskelijaa, joille olen antanut nimet Ilkka, Seppo, Veikko ja Ville, sekä ryhmän opettaja ja opetusassistentti. Kurssilla on yhteensä neljä opiskelijaa, joista kaikki eivät olleet paikalla kaikilla aineiston tunneilla. Ryhmällä on suomenopetusta viisi kertaa viikossa, ja yksi oppitunti kestää 50 min. Kyseessä on alkeisryhmä ja opiskelijat olivat aineistonkeruuhetkellä opiskelleet suomea noin seitsemän kuukautta. Nauhoitusajankohtana ryhmä oli siis jo keskenään tuttu ja vuorovaikutuskäytänteet siksi vakiintuneita. Tämä tarjosi hedelmällisen pohjan analyysille. Ryhmällä on käytössä *Suomen mestari* -oppikirjasarja. Aineiston tunneilla käytössä oli kuitenkin pääasiassa ryhmän opettajan itse kehittämiä materiaaleja.

Opiskelijat ovat kaikki amerikkalaisia 18–19-vuotiaita miehiä, jotka olivat suorittamassa aineiston keruun aikana ensimmäistä vuotta alemmaa korkeakoulututkintoa yliopiston muissa tiedekunnissa tai muilla laitoksilla. Kaikkien opiskelijoiden ensikieli on englanti ja opiskelijoilla ei ole havaintojeni mukaan paljon aiempaa vieraan kielen opiskelukokemusta. Yksi osallistujista on asunut puolisen vuotta Suomessa ennen suomen opintojen aloitusta,

mutta muilla ei ole tiettävästi kummempia siteitä Suomeen. Osallistujilla ei ole suomalaisia sukujuuria tai muita tiittäviä siteitä Suomeen.

Olin itse mukana nauhoitetuilla oppitunneilla ja puheeni on mukana aineistossa. Käytän itsestäni analyysissa nimeä Opetusassistentti ja litteraateissa lyhennettä OA. Ryhmän opettaja on opettanut suomea yhteensä viitisen vuotta. Suomenopettajalla on S2-opettajan pätevyys ja hän on suomen äidinkielen puhuja. Myös itse puhun äidinkielenäni suomea. Minulla ei ollut aineiston keruuvaiheessa vielä juurikaan opettajankokemusta.

4.1.2 Oppituntien sisällöt

Oppitunnilla 1 (11.2.2014) aiheena oli imperfekti sekä Ahvenanmaa. Kaikki neljä opiskelijaa olivat paikalla. Ennen tuntia opiskelijat olivat kotona kirjoittaneet postikortit ystävälle matkalta. Tunti alkoi kuulumisten vaihdolla. Sitten ryhmä jaettiin pareihin, ja kumpikin pari sai luettavakseen postikortin, jonka oli kirjoittanut jompikumpi toisen parin jäsenistä. Ideana oli parin kanssa katsoa, että kumpikin ymmärtää, mistä kortissa kerrotaan. Tämän jälkeen parit vaihdettiin. Nyt uudelle parille kerrottiin äsken luetun postikortin sisällöstä. Sitten harjoiteltiin negatiivista imperfektiä paritehtävän avulla. Sen jälkeen luokka katsoi yhdessä noin 30 minuuttia kestävän (englanninkielisen) videon Ahvenanmaasta. Ahvenanmaa on valikoitunut oppitunnin aiheeksi kurssilla käytetyn Suomen mestari -kirjasarjan inspiroimana. Videon katselun aikana opettaja ja opiskelijat esittivät jonkin verran kommentteja videosta.

Oppitunnilla 2 (12.2.2014) oli läsnä vain kolme opiskelijaa (Veikko puuttui), joten toimin itse tehtävissä aina yhden opiskelijan parina. Tunnin aiheina oli negatiivinen imperfekti ja lisäksi siirryttiin uuteen asiaan, tunnekausatiiviin. Tunti alkoi jälleen kuulumisten vaihdolla. Tämän jälkeen käytiin parin kanssa keskustellen läpi kotitehtävä, jossa piti muodostaa negatiivisia imperfektimuotoja. Tämä oli ollut jo edellisellä kerran läksynä, mutta vain yksi opiskelija oli silloin tehnyt tehtävän. Sitten opettaja esitteli tunnekausatiivin, jonka jälkeen tehtiin paritehtävä. Tehtävässä opiskelijat saivat eteensä tunnekausatiivilauseita, joiden ympärille heidän tuli rakentaa konteksti – missä tilanteissa tällaiset lauseet voisi sanoa? Tämän jälkeen tehtävä käytiin läpi yhdessä luokan kanssa. Sitten opettaja esitteli kotitehtävän, joka käsitteli tunnekausatiivia.

Oppitunnilla 3 (13.2.2014) aiheena oli jälleen tunnekausatiivi. Tällä kertaa Seppo ei ollut paikalla. Ensin vaihdettiin jälleen kuulumiset. Tämän jälkeen tunnekausatiivikotitehtävä käytiin läpi parikeskusteluna. Sitten tehtiin tunnekausatiiviaiheinen haastattelu, jossa opiskeli-

jat kyselivät toisiltaan, miten paljon paria ärsyttää mikäkin asia. Tämän jälkeen vaihdettiin pareja, ja haastattelu tehtiin uuden parin kanssa. Tunnin lopuksi opiskelijoilla oli lyhyt tentti viikolla opituista asioista.

4.2 Aineiston käsittely ja analysointi

Tutkielmassani on laadullinen tutkimusote ja teen tutkimusta aineistolähtöisesti. Keräsin ensin aineiston ja vasta sen jälkeen määrittelin tutkimusaiheen ja -kysymykset aineistoa tarkasteltuani. Tarkastelen nimenomaan luokkahuonevuorovaikutusta, en siis pelkästään esimerkiksi opettajan tai opiskelijoiden toimintaa. Tutkimuskohteenani on sekä koko luokan yhteiset (opettajajohtoiset) osiot että opiskelijoiden käymät parikeskustelut. Tässä luvussa kerron aineiston käsittelyprosessista ja metodologisista ratkaisuista. Litterointi on jo aineiston käsittelyä eli aineiston analysointiin kuuluva prosessi, ja siksi kerron lyhyesti myös litteroinnissa tehdyistä ratkaisuista.

4.2.1 Aineiston alustava käsittely sekä litterointi

Jokainen oppitunti kesti 50 minuuttia eli nauhoitettua aineistoa on yhteensä 150 minuuttia. Ensimmäinen oppitunti on litteroituna 14 ja kaksi muuta 18 sivua tekstiä. Yhteensä litteroitua aineistoa on siis 50 sivua. Litteroituna ovat nauhoitetut oppitunnit kokonaisuudessaan eli niin opettajajohtoiset osiot kuin parikeskustelutkin. Litteroinnissa olen hyödyntänyt keskusteluanalyysin litterointimerkkejä mutta karkeammin ja symboliikkaa yksinkertaistaen. Kovin tarkkaan merkintätapaan en ole pyrkinyt – esimerkiksi taukojen pituuksia merkitsen vain tekemällä ero pitkän (...) ja lyhyen (.) tauon välille. Naurut, hymähdykset ja muut tulkintaan vaikuttavat elementit olen kuitenkin litteroinut.

Tutkimusaiheen kannalta kovin spesifit ja foneettiselle tasolle menevät litteraatit eivät ole tarkoituksenmukaisia. Englanninkieliset puheosiot olen litteroinut englannin kirjoitusasun mukaan enkä siis foneettisesti. Toisinaan englannin- tai suomen mukaisesta ääntämisestä olen kuitenkin huomauttanut erikseen, jos se on analyysin kannalta tarkoituksenmukaista. Lisäksi olen pyrkinyt tekemään litteraateista helposti seurattavia myös asiaan vihkiytymättömälle, ulkopuoliselle lukijalle. Tämän vuoksi olen muun muassa merkinnyt erisnimet isolla alkukirjaimella. En ole kääntänyt englanninkielisiä osioita, sillä pidän englantia tieteen lingua francana. Tutkielmassa käyttämäni litteraattimerkit ovat liitteessä 1.

Koska luokkahuone, jossa aineisto kerättiin, oli pieni, huoneessa oli vain yksi nauhuri keskellä pöytää opettajan lähellä. Tämän vuoksi kaikkia puheenvuoroja ei ole mahdollista kuulla hyvin. Näin oli erityisesti joissakin parikeskusteluissa, joissa kaksi paria oli yhtä aikaa äänessä. Kuvassa 1. on luokan istumajärjestys, jota toisinaan vaihdeltiin paritehtävien aikana.

Kuva 1. Istumajärjestys luokassa

SEPPÖ (poissa oppitunnilta 3)	ILKKA	OPETTAJA	
NAUHURI			TIETOKONE
VEIKKO (poissa oppitunnilta 2)	VILLE	OPETUSASSIS- TENTTI	

Tutkimuksessa muutin osallistujien nimet jo litterointivaiheessa. Annoin opiskelijoille suomenkieliset nimet siksi, että suomen tunneilla heistä käytettiin opiskelijoiden itse itselleen keksimiä suomenkielisiä nimiä, ja haluan pysyä uskollisena alkuperäiselle aineistolle. Toisinaan osallistujat myös kutsuvat toisiaan aineistossa nimeltä, joten halusin tehdä eron heidän oikeiden ja suomenkielisten nimiensä välille. Lisäksi olen muuttanut muut aineistossa esiintyvät nimet ja paikannimet, jos ne paljastavat jotakin osallistujien identiteetistä, olinpaikasta tai kohdeyliopistosta. Oli kohdeyliopiston toive, että sen nimeä ei tutkimuksessa mainita. Lisäksi haluan suojata osallistujien anonymiteettia (tästä lisää luvussa 4.3).

4.2.2 Metodista

Tutkielma on aineistolähtöinen. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa analyysiyksiköt määräytyvät aineistosta tutkimustehtävän mukaan. Analyysia ei jaksoteta ennalta määrättyjen kategorioiden mukaan, vaan aineistosta käsin eli teoria ei sanele analyysin toteuttamista. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 93–95.) Teoria kuitenkin tukee analyysiani ja heijastan analyysia aiempaan tutkimukseen.

Auer (1998: 1–2) pyrkii selittämään systemaattisia resursseja, joita yhteisössä tai keskustelun osapuolilla on sen sijaan, että järjestäisi kielenvaihtoja valmiiden kategorioiden alle. Tämä lähestymistapa ammentaa etnometodologiasta ja keskusteluanalyysista. (Auer 1998: 1–2.) Samalla tavalla en lähde työssäni järjestelemään kielenvaihtotilanteita valmiiden kategorioiden alle, vaan tutkin opiskelijoiden resursseja (ks. myös Muhonen 2013). Tarkastelun kohteena on ensisijaisesti alkuperäinen, nauhoitettu aineisto, ja litteraattien tehtävä on helpottaa aineiston analyysia. Aineistoa analysoin sisällönanalyysin keinoin. Aineistoa tarkastelen teemoittain: Aineisto on jaksoteltu siinä näkyvien teemojen tai aiheiden mukaan. Teemat muistuttavat luokittelua, mutta esiintymien lukumäärät eivät ole siinä merkityksellisiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 93–95.)

Analyysissa olen kuitenkin hyödyntänyt joitakin keskusteluanalyysin keinoja. Olen esimerkiksi litteroinut aineiston keskusteluanalyysille tyypillisiä litterointimerkkejä lainaten ja samankaltaisin periaattein.

In applying Auer's model and theoretical framework, I am also engaging myself in the conversational analytic way of data analysis. Yet, I will not apply the traditional CA in its full extent, as I will mainly pay attention to the parts of the discussions and data extracts where the English language elements and language alternation occur and are made use of for different purposes. An optimal analysis and interpretation can sometimes require knowledge of the whole discourse context – (Muhonen 2010b: 3.)

Keskusteluanalyysi on analyysilleni kuitenkin lähinnä työkalu, ja olen tehnyt metodologiset ratkaisuni aineiston edellyttämällä tavalla. Aineiston analyysissa hyödynnän myös varsinaisen aineiston ulkopuolista tietoa eli tietoa, jonka olen saanut seuraamalla ryhmää ja olemalla läsnä aineistonkeruutilanteessa.

Analyysissa olen erityisesti keskittynyt kohtiin, joissa yksi kieli vaihtuu toiseksi joko yhden sanan tai pidemmän keskustelujakson ajaksi. Aineiston analyysin kategoriat olen luonut ensin havaitsemalla aineistoa yleisesti ja sen jälkeen luokittelemalla aineistoa taulukoon (ks. Liite 3). Tutkimus ei ole kuitenkaan määrällistä, ja en esitä kielenvaihtoesiintymistä virallisia taulukoita tai prosentuaalisia osuuksia. Se ei olisi tutkimusotteen ja -aiheen kannalta olennaista, ja edessä olisi myös muita rajoitteita. Kategoriat menevät usein limittäin, sillä jokin

tapaus saattaa olla esimerkki useammasta kielenvaihdon funktiosta, ja samat tapaukset toistuvat aineistossa useamman kerran. Lisäksi jotkin tapaukset ovat tietyn kategorian prototyyppisiä esimerkkejä, kun taas osa saattaa sisältää piirteitä useammasta kategoriasta. Lisäksi luokittelun analyysiyksikköä olisi mahdoton nimetä, sillä työssä tutkitaan sekä yksittäisiä sanoja ja keskustelupartikkeleita että kokonaisia keskustelunjaksoja.

Tutkin työssäni amerikkalaisilla suomen tunneilla vallitsevia monikielisiä käytänteitä ja suomenoppijoiden kielellisiä resursseja. Analyysissa erittelen nimenomaan aineistossa esiintyviä kahden kielen käytön funktiota enkä pohdi kielenkäyttäjien mahdollisia henkilökohtaisia syitä kielenvalinnalle. En siis vertaa tai analysoi yksittäisiä kielenoppijoita tai heidän käyttämäänsä kieltä itsessään. Näin pyrin myös välttämään arvottavan näkökulman tutkielmasani. Kuitenkin funktioiden määrittäminen on jo syiden arviointia. Kun analysoin funktioita, määrittelen, mikä merkitys valinnoilla tilanteessa on. Täysi objektiivisuus voi siis olla mahdotonta (ks. lisäksi luku 4.4). Kuitenkin pyrin perustelevaan päätelmät aineistoesimerkkien avulla. Pohdinta-luvussa vedän enemmän yhteen tutkimuksen tuloksia ja arvioin niiden vaikutuksia. Analyysissa en ole pidättäytynyt täysin ja ainoastaan aineiston tasolla, koska oppitunneilta hankitusta etnografisesta tiedosta on ollut hyötyä aineistoa tulkittaessa. Etnografisella tiedolla pyrin myös korvaamaan videoidun aineiston puuttumista.

4.3 Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset

Ryhmän opettaja pyysi opiskelijoilta kirjalliset tutkimusluvut ja hän itse sitoutui tutkimukseen antamalla luvan nauhoittaa tuntejaan. Ryhmän opiskelijat olivat harjoittelun aikana myös omia oppilaitani, mutta aineistonkeruuvaiheessa en ollut opettanut ryhmää kuin muutaman harjoituksen verran. Tutkimusaihe ei ollut nauhoituksen aikana opiskelijoiden tiedossa: nauhoitusvaiheessa heillä oli ainoastaan tieto, että oppitunteja nauhoitetaan opetuksen kehittämistä ja opetusassistentin mahdollista tutkimusta varten. Olin itse läsnä nauhoitustilanteessa sekä observoijan että osallistujan roolissa. Nauhoituksen aikana en ollut itsekään vielä päättänyt tutkimusaiheeni, joten se ei liene vaikuttanut vuorovaikutukseen tunneilla. Tallentaminen ei yleensä juurikaan vaikuta luokkahuonevuorovaikutukseen, sillä oppitunnin kulku vie usein luokan kaiken huomion (Tainio 2007b: 299). En huomannut nauhurin paikallaolon vaikutusta oppituntien vuorovaikutukseen. Ainoastaan kerran opiskelijat viittaavat aineistossani nauhurin läsnäoloon.

Haasteena tutkimuksessani on tutkimushenkilöideni anonymiteetin suojaaminen. Suomea opetetaan Yhdysvalloissa yhteensä yhdeksässä yliopistossa (ks. luku 2.2). Suomenohjelmat ovat pieniä, joten en kerro tutkimuksessani, missä yliopistossa olen aineistoni kerännyt. Yksi tutkimushenkilöistä on harjoitteluyliopistoni ainoa suomenopettaja ja haluan suojata hänen sekä opiskelijoiden anonymiteettia. Haasteena on ollut, miten paljon voin kertoa osallistujista ja kohdeyliopistosta, että ne säilyisivät tunnistamattomina. Alkuperäisiä aineistoja (oppituntien nauhoituksia) ei annettu kolmansille osapuolille. Osallistujien nimet ja muut tunnistetiedot olen muuttanut litteroidusta aineistosta. Analyysi ei myöskään keskity osallistujien henkilökohtaisten ominaisuuksien arviointiin. Analyysissä tutkin kielenkäyttäjien resursseja, ja pyrin välttämään arvottavaa näkökulmaa.

4.4 Tutkijan rooli tutkimuksessa

Roolini ”objektiivisena” tutkijana voidaan tutkielmassa kyseenalaistaa muutamasta eri syystä. Ensinnäkin olen itse kerännyt aineiston ja tutkimukseen osallistujat ovat kaikki minulle tuttuja henkilöitä. Toiseksi olen myös itse mukana aineistossa yhtenä osallistujista.

Kielentutkimukselle on tyypillistä, että tutkija on itse mukana aineistossaan. Esimerkiksi Suni (2008) on tutkinut toiston merkitystä äidinkielen puhujan ja S2-oppijan merkitysneuvotteluissa tutkijan itse toimiessa äidinkielen puhujan roolissa. Kun tutkija on mukana aineistossa, analyysin objektiivisuus saattaa vaarantua. Perinteisesti ongelma tutkijan roolista aineistossa on käsitelty siten, että keskustelujen toisen osapuolen rooli ensikielen ja toisen kielen tutkimuksissa on usein sivuutettu. Tällöin vuorovaikutuskumppanin rooli on pyritty eliminoimaan. Kuitenkin on hedelmällisempää analysoida vuorovaikutusta kokonaisuudessaan. Kun tutkija on läsnä omassa aineistossaan, pitää hänen myös tarkastella omaa toimintaansa kriittisesti. (Sunin 2008: 47–48.)

En itsekään irrota omia puheenvuorojani analyysistä, mutta olen pyrkinyt kriittisesti tarkastelemaan omaa toimintaani ja oman läsnäolon vaikutusta. Olen itse mukana aineistossani yhtenä luokkahuoneen ”äänistä”. Olen litteroinut myös omat vuoroni ja analysoin niitä osana luokkahuoneen vuorovaikutusta. Analyysiluvussa puhun itsestäni kuitenkin kolmannessa persoonassa. Koska en analysoi yksittäisiä kielenkäyttäjiä vaan nimenomaan vuorovaikutusta, käytän itsestäni roolistani johtuvaa nimeä Opetusassistentti. Ryhmän opiskelijoille olen antanut henkilönnimet, jotta heidät olisi helpompi erottaa toisistaan.

Nauhoitetuilla oppitunneilla en kuitenkaan toiminut ryhmän pääopettajana, joten en ole vaikuttanut oppituntien sisältöihin tai tehtävätyypppeihin, vaan ne ovat luokan opettajan valitsemia. Kuten aiemmin todettua, aineistoksi valikoituivat sattumanvaraiset luokkatunnit, ja nauhurin läsnäoloa ei mitenkään huomioitu oppitunteja suunnitellessa. Osuihan yhdelle aineiston tunneista esimerkiksi videon katselu, jonka aikana opiskelijoiden vuorovaikutus oli vähäistä. Aineiston oppitunneilla olin siis apuopettajan roolissa. Apuopettajana osallistuin luokahuonekeskusteluun ja autoin yksittäisiä opiskelijoita tarvittaessa. Saatoin toisinaan myös täydentää tai kommentoida jotain opettajan sanomaa. En kuitenkaan johdatellut oppitunnin kulkua, vaan valta luokahuoneessa oli ryhmän opettajalla.

Toisinaan otin tunneilla myös opiskelijan roolin parikeskusteluissa, jos joku opiskelijoista ei ollut tunnilla paikalla. Tällöin roolini oli olla vuorovaikutuksen toisena osapuolena. Näissä tilanteissa osallistuin parityöhön yhdessä kielenoppijan kanssa. Tästä huolimatta en ollut näissä tilanteissa kielenoppijan roolissa, sillä minulla oli aina suomen natiivipuhujana lähtökohtaisesti tiedollisesti ja taidollisesti vahvempi asema opetussisältöihin nähden. Lisäksi opiskelija saattaa suhtautua opettajan assistenttiin vuorovaikutuksessa eri tavalla kuin toiseen opiskelijaan. Kun analysoin parikeskusteluja, joissa olen itse mukana keskustelun toisena osapuolena, pyrin huomioimaan tämän näkökulman. En siis kohtele vuorojani oppijan vuoroina, vaikka olen niissä siinä roolissa. Muutenkin, kun tunneilla toimin jonkun opiskelijan parina, pyrin jo tilanteessa suhtautumaan varauksella tiedolliseen epäsymmetriaamme opiskelijan kanssa. Esimerkiksi, jos haastattelutyylisessä harjoituksessa toisen osapuolen vuorot oli jo annettu monisteella melko valmiina, keskityin esittämään enemmän kysymyksiä antaen kieltä opiskelevan osapuolen harjoitella omaa tuotostaan. Parikeskusteluissa, joissa molemmat osapuolet olivat kielen alkeisoppijoita, vuorot jakautuivat luonnollisesti tasaisemmin.

Tutkimuksessani on jonkin verran piirteitä etnografisesta tutkimusmetodista. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on läsnä tutkimassaan yhteisössä ja usein myös toimii sen arjessa (Lappalainen 2007: 9). Tein tutkimusta osittain "kentällä" eli elin ja työskentelin yhden lukuvuoden ajan tutkimassani ympäristössä. Tutkijan läsnäolosta ja tutkijan keräämästä etnografisesta tiedosta on ollut myös hyötyä analyysin tulkinnessa. Tieto kontekstista ja aineiston syvempi tuntemus on auttanut ymmärtämään tilannesidonnaisia viittauksia. Sunin (2008: 47–48) mukaan esimerkiksi demonstratiivipronominien viittaussuhteet on helpompi ymmärtää, kun on itse aineistonkeruutilanteessa läsnä. Lisäksi minulla on syvempää ymmärrystä kielenoppimiskontekstista ja esimerkiksi kohdeyliopiston suomen ohjelman toimintaperiaatteista kuin

täysin ulkopuolisella tutkijalla olisi. Tainion (2007b: 292) mukaan vuorovaikutuksen analysoinnissa menetetään jotain olennaista, jos käytössä ei ole videomateriaalia. Kuitenkin mielestäni tutkijan läsnäolo korvaa osittain sitä, mitä pelkän äänitallenteen hankkimisessa menetetään.

5 MONIKIELISYYDEN ILMENEMINEN AINEISTOSSA

5.1 Matriisikielestä

Matriisikieli (matrix language) on kielenvaihdon kehys, johon toisen kielen elementtejä upotetaan. Upotetun kielen rakenteet muokataan usein kohdekielen rakenteiden mukaisiksi.

(Myers-Scotton 2002: 8, ks. luku 3.2.) Kielenoppimiskontekstissa on usein lähtöajatuksena, että oppitunnin kieli on opiskelun kohdekieli (aineistossa suomi). Kuitenkin määrällisesti tarkasteltuna aineistoni puheesta yli puolet on englanninkielistä. Aineistossa ei voi kuitenkaan yksiselitteisesti määritellä, kumpi kielistä on keskustelun matriisikielenä.

Vieraan kielen opetuksessa on usein, toisin kuin S2-opetuksessa, se tilanne, että kaikilla opiskelijoilla on sama ensikieli. Monesti yliopistotason S2-opetuksessakin englanti toimii luokassa yhteisenä lingua francana. Aineistossani englannin rooli on vielä tärkeämpi, sillä se on opiskelijoiden ensikieli. Opiskelijoiden vahvempi kieli on heidän ensikielensä englanti, kun taas opettaja ja opetusassistentti ovat natiiveja suomenpuhujia. Toisaalta suomi ja englanti vuorottelevat sekä opiskelijoiden että opettajien puheessa.

Seuraavassa opettajan vuorossa matriisikielenä on suomi, ja siihen upotetaan englanninkielinen sana.

Esimerkki 1 / Oppitunti 2

01 Opettaja: hei, aika loppu, **highlightseja** tästä tehtävästä

Sana *highlight* taipuu suomen monikon partitiivissa, jolloin englanti jää selkeästi upotetun kielen asemaan suomen toimiessa matriisikielenä. Tämän kaltaisia tapauksia voidaan kuitenkin kielenvaihdon (tai koodinvaihdon) sijaan tulkita myös lainaamiseksi. Tästä lisää seuraavassa alaluvussa.

Joidenkin vuorojen matriisikielenä näyttäisi olevan suomi, toisten taas englanti, mutta aineistossa on myös monia tilanteita, joissa vuorovaikutus näyttäisi rakentuvan kahden kielen avulla, ja kumpikaan kieli ei mukaudu toiseen. Esimerkiksi seuraavassa opettajan osiossa ohjeistus rakentuu kahden kielen avulla:

Esimerkki 2 / Oppitunti 2

01 Opettaja: sitten ja sitten. joo kotona tee opiskele **relevant**
 02 **vocab. vocab you think you would be using in the**
 03 **future. but at least one from each box.** ja sitten

04 tee tää. ja sitten tee kolme ja neljä joo. ja
 05 numerossa neljä **that's quite a lot of stuff. but**
 06 **it's fun stuff and you'll use the same verbs all**
 07 **over again.**

Vaikka aloitus onkin suomeksi, lauseeseen upotettu englanninkielinen jatko ei taivu suomen sijataivutuksen mukaisesti. Englanninkielinen sivukommentti jatkaa ohjeistusta, mutta kieli vaihtuu myös takaisin suomeksi. Esimerkissä tapahtuu sekä lauseen sisäistä että lauseiden välistä kielenvaihtoa, mutta kumpikaan kieli ei näytä olevan puheenvuoron kehyksenä. Esimerkin 2 kaltaisissa puheenvuoroissa kaksi kieltä ovat siis yhtä tärkeässä roolissa. Opettaja yhdistelee luovasti kahta eri kieltä eli vuorovaikutus tapahtuu kahdella kielellä (kielentäminen, ks. luku 3.2). Seuraavassa pääluvussa erittelen tarkemmin näiden kahden kielen eri funktioita opettajan ohjeistuksissa.

Aineistossani näyttäisi toisinaan siltä, että oppitunnin ideologinen oletuskieli on suomi, vaikka toteuma olisikin englanninkielinen. Osallistujat myös huomioivat tämän puheessaan.

Esimerkki 3 / Oppitunti 2

01 OA: okei no mua sattuu mahaan
 02 ((lukee monisteesta))
 03 Opettaja: maha on
 04 Ville: okey so my stomach hurts. mmm I or or are we making
 05 a situation with a person or
 07 OA: **joo, suomeksi hehe**
 08 Ville: joo se vaik se söiti öö bad
 09 OA: pahaa
 10 Ville: mm kul
 11 OA: ruokaa

Esimerkissä Opetusassistentti aloittaa parikeskustelun suomeksi lukemalla monisteesta lauseen (r. 1). Tehtävänä on keksiä monisteen tunnekausatiivilauseiden ympärille jokin konteksti: millaisessa tilanteessa joku saattaisi sanoa esimerkiksi lauseen ”Mua sattuu mahaan”? Auttaakseen tehtävän teon aloitusta, Opettaja havainnollistaa sanaa *maha* osoittamalla omaa vatsaansa (r. 2). Ville havainnollistaa ymmärtävänsä lauseen merkityksen tai testaa ymmärrystään englanniksi ja kysyy Opetusassistenttilta vielä tarkennusta tehtävän teosta (r. 4–5). Opetusassistentti reagoi Villen kysymykseen myöntävästi (*joo*) mutta samalla lisää nopeasti ja erilaisella äänenpainolla *suomeksi* (r. 7). Tämä painotettu lisäys on viittaus Villen aiempaan, englanninkieliseen vuoroon sekä siirtymä tehtävään, joka tulee suorittaa suomeksi.

Esimerkissä Opetusassistentti siis ikään kuin osoittaa, että suomen tunnilla puhutaan suomea. Naurahdus kuitenkin lieventää kehotusta. Heti kehotuksen jälkeen Ville alkaa suorittaa tehtävää suomeksi (r. 8-11) ja tehtävän teko jatkuu suomenkielisenä.

5.2 Lainat

Aineiston kielenvaihtoista monet ovat yhden sanan mittaisia sanastolainoja. Kuisman (2001: 33) aineistossa opiskelijat lainasivat englannista sanoja suhteellisen vähän, mikä saattoi johtua tenttitilanteesta eli opiskelijat saattoivat kokea englanninkielisten sanojen välttämisen tarpeelliseksi. Omassa aineistossani englanninkieliset sanastolainat tuntuvat olevan tyypillisiä, sillä keskustelu on luonteeltaan tenttitilannetta epämuodollisempaa. Kuisman aineistossa lainasanoja myös ”kohdekielistettiin” eli pyrittiin muokkaamaan kohdekielen kaltaisiksi esimerkiksi äännerakennetta muuttamalla (esimerkiksi *to write* – *riitaa*). Omassa aineistossani sanoja pyrittiin lähinnä taivuttamaan kohdekielen mukaiseksi, mutta tätäkin teki oikeastaan vain ryhmän opettaja. Aineistossani näyttääkin olevan enemmän suoria lainoja ja kokonaisia kielenvaihtoja.

Poplack, Sankoff & Miller (1988) kutsuivat tilapäisiä sanastolainoja *nonce-lainoiksi* tehden eron niiden ja vakiintuneiden lainojen (*established loans*) välille (määritelmä luvussa 3.2.). Tilapäiset lainat (*nonce borrowings*) olivat lainoja, jotka esiintyivät aineistossa vain kerran, mutta muistuttivat vakiintuneita lainoja morfologisesti ja syntaktisesti. (Poplack et al 1988: 50; Poplack et al 1989: 4.)

Esimerkissä 4 opettaja puhuu bagelin ja rinkelin eroista yhteisesti koko ryhmälle oppitunnin alussa.

Esimerkki 4 / Oppitunti 1

01 Opettaja: but I guess it's technically the same (...) mutta
 02 emmä tiiä bagel on ehkä se-sellanen tai baageli
 03 beigeli on se mistä mihin sä laitat jotain
 04 väliin ja se on vähän **savory** (...) joo.

Opettaja lainaa englannin kielen sanaa *savory*, mutta ei pysähdy sanaan tai vaihda keskustelun kieltä kokonaan. Englanninkielistä sanaa tarvittiin väliaikaisen aukon paikkaamiseen. *Savory* näyttää esimerkissä mukautuvan suomenkieliseen puheeseen. Esimerkissä sanaa käytetään kuitenkin nominaalimuodossa, joten sen morfologisesta taivutuksesta ei voi sanoa paljon. Seuraavassa, edellisessä alaluvussa esitellyssä, esimerkissä englannin kielen sana taipuu suomen kielen mukaisesti:

Esimerkki 5 / Oppitunti 2

01 Opettaja: hei, aika loppu, **highlightseja** tästä tehtävästä

Esimerkissä 5 opettaja keskeyttää opiskelijoiden käymät parikeskustelut. Hän käyttää englannin kielen sanaa *highlight* osana suomenkielistä puheenvuoroaan. Sana on englanninkielisen monikon lisäksi myös suomen monikon partitiivissa ja se korvanee suomen kielen sanaa *kohokohta*. Kyseessä ei ole suomen kieleen vakiintunut lainasana, mutta syntaktisen asemansa ja taivutusmuotonsa vuoksi se näyttää lainasanan kaltaiselta.

Aineistolle on lisäksi tyypillistä erityisesti englanninkielestä lainattujen, tuoreiden lainasanojen käyttö. Tällaiset sanat eivät ehkä ole suomen kielen korkeafrekvenssisimpiä sanoja, mutta opiskelijoiden on helppo ymmärtää ne, sillä he voivat päätellä niiden merkityksen englannin kielen kautta. Kyse ei ole kielenvaihdosta, vaan suomen kielen sanoista, jotka toimivat suomen fonologian, morfologian ja syntaksin mukaisesti.

Esimerkissä 6 Opettaja ohjeistaa tehtävää ja esimerkissä 7 Opettaja pohjustaa kotitehtävän palautusta:

Esimerkki 6 / Oppitunti 2

01 Opettaja: - - nojoo mieti tässä parin kanssa on
02 **skenaarioita**. joo. mieti hmm mikä on ehkä
03 **konteksti**.

Esimerkki 7 / Oppitunti 2

01 Opettaja: joo hei mä unohdin eilen **journaalit** ota sun
02 **tekstis**

Opettaja käyttää esimerkeissä sanoja *skenaario*, *konteksti*, *journaali* ja *teksti*, jotka sopivat asia-yhteyteen. Sanat kuulostavat hyvin paljon alkuperäisiltä sanoilta, joista ne on lainattu suomeen. Siksi opiskelijat voivat ymmärtää ne helposti ensikielensä pohjalta. Opettaja siis muokkaa puhettaan siten, että opiskelijat voivat hyödyntää monikielisiä resurssejaan. Sanoja *skenaario* tai *konteksti* ei ole tunnilla eksplisiittisesti opetettu ja siihen ei liene tarveakaan, sillä englannista on tässä tapauksessa niin paljon apua. Opiskelijat voivat hyödyntää ensikieltään opettajan puhetta tulkitessaan, ja opettaja on varmasti tietoisesti valinnut juuri nämä variantit puheeseensa. Se, että opiskelijoilla on käytettävissä monikielisiä resursseja, helpottaa keskinäistä ymmärrystä silloinkin, kun puhutaan vain toisella kielellä.

5.3 Ensikielen vaikutus oppijoiden muodostamiin rakenteisiin

Kuisman (2001: 35–37) aineiston amerikkalaiset suomenoppijat käänsivät oman ensikielensä rakenteita suomenkielisiksi. Esimerkiksi kestopreesensin kaltaisia muotoja haettiin olla-verbin ja pääverbin yhdistelmällä ja tilalauseeseen merkittiin muodollinen subjekti englannin kielen mukaan (Kuisma 2001: 37). Tällaisia käännöksiä esiintyy aineistossani myös.

Esimerkissä 8. opiskelijat harjoittelevat imperfektin muodostamista positiivisessa ja negatiivisessa muodossa. Harjoituksessa toinen opiskelija lukee monisteelta kysymyksen parin eilispäivästä ja parin tulee vastata kieltävässä muodossa. Tämän jälkeen parin täytyy myös selittää, mitä hän teki ehdotetun aktiviteetin sijaan. Tehtävässä harjoitellaan myös imperfektiä myönteisessä muodossa. Opetusassistentti toimii esimerkissä parityöskentelyn toisena osapuolena, koska opiskelijoita ei ollut tunnilla parillista määrää.

Esimerkki 8 / Oppitunti 2

01 OA: -- okei. no, pelasitko sä Assassin's Creed
 02 n(h)eljää.
 03 Ville: mä en (.) pelannu. (.) is that?
 04 OA: joo
 05 Ville: ja mä mä en pelannu. Assassin's Creed (.) nelj-
 06 (.) neljääääää
 07 OA: joo heh
 08 Ville: **mä olin opiskeli**
 09 OA: öö you don't need this here. mä opiskelin
 10 Ville: opiskelin
 11 OA: ah no this is correct but you don't need the
 12 olin there
 13 Ville: oh I don't need. okey
 14 OA: yeah I (--) this would be like I was studied
 15 Ville: oh I was studied
 16 OA: yeah but I studied
 17 Ville: okey yeah

Opetusassistentti lukee monisteesta: *pelasitko sä Assasin's Creed neljää* (tietokonepeli)? (r. 1–2). Opiskelija vastaa kysymykseen negatiivisesti (r. 3) ja perustelee vastausta sanomalla *mä olin opiskeli* (r. 8). Tämä lienee opiskelijan yritys muodostaa kestopreesens, englannin *I was studying*. Englannin kielessä kestopreesensillä ilmaistaan opiskelun kaltaista prosessinomaista tapahtumaa. Suomessa kestopreesensillä on kuitenkin rajatumpi käyttö, ja tunneilla ei ole vielä harjoiteltu sen muodostusta. Opetusassistentti yrittää havainnollistaa Villen lauseen ongelmaa kääntämällä sen suoraan englanniksi (r. 14). Suomeksi lause *mä olin opiskeli* olisi Opetusassistentin mukaan englanniksi *I was studied*. Ilmaus ei siis toimisi englanniksikaan.

Esimerkissä opiskelija siis tekee johtopäätöksiä englannista, ja Opetusassistentti puolestaan pyrkii havainnollistamaan suomenkielistä lausetta englannin kielen kautta. Kaksi kieltä ovat koko ajan mukana oppituntien vuorovaikutuksessa. Niitä käytetään apuna rakenteiden muodostamisessa ja kielipiirteiden havainnollistamisessa.

Lisäksi Kuisman (2001: 35–37) aineistossa opiskelija käyttää englannin kielen muodollista subjektia tilalauseessa. Tätä esiintyy myös omassa aineistossani. Esimerkissä 9 opiskelijat käyvät läpi kotitehtävää pareittain. Jälleen Opetusassistentti on opiskelijan parina. Harjoituksessa opiskelijan pitää lukea monisteelta lause ja keksiä tunnekausatiivilause, joka voisi sopia kontekstiin. Tämän jälkeen tunnekausatiivilausesta pitää perustella.

Esimerkki 9 / Oppitunti 3

01 Ilkka: öö. mä tein kotitehtäviä
 02 OA: joo.
 03 Ilkka: nyt mua nukuttaa? koska. **se on myöhään.**
 04 OA: joo. and in Finnish you don't need the like the
 05 formal (.) it here. just **on myöhä.**
 06 Ilkka: aa
 07 OA: yeah. and... (...) yeah yeah.

Ilkka lukee monisteelta *mä tein kotitehtäviä*. Hän sanoo: *nyt mua nukuttaa koska se on myöhään*. Tunneilla ei ole käyty vielä läpi monta ajanilmausta, ja Ilkka on todennäköisesti löytänyt sanan *myöhään* sanakirjasta tehdessään tehtävää kotona. Kielitajunsa mukaan Ilkka on lisännyt ilmaukseen muodollisen subjektin *se (it)* englannin kielen tapaan: *se on myöhään*, ”it is late”. Ensikielen vaikutus näkyy taustalla. Samalla tavalla olen huomannut oppijoiden usein käyttävän muodollista subjektia säätilaa kuvatessaan, vaikka säästä kertomista on harjoiteltu monta kertaa tunneilla. Ensikielen siirtovaikutus näkyy kuitenkin alkeisvaiheen oppijan tuotoksessa. Esimerkissä Opetusassistentti ehdottaa korjausta Ilkan lauseelle eli hän eliminoi lauseessa käytetyn muodollisen subjektin, *on myöhä* (r. 4).

Tässä luvussa esiteltiin sitä, miten aineiston osallistujien monikielisyys ilmenee aineistossa. Oppijoiden ensikieli näkyy aineistossa sanastolainoina tai toisaalta englanninkielisinä puheenvuoroina. Toisaalta monissa suomenkielisissäkin osioissa näkyy englannin transfer-vaikutus. Seuraavassa luvussa analysoidaan monikielisyyden funktioita aineistossa.

6 MONIKIELISYYDEN FUNKTIOT AMERIKKALAISILLA SUOMEN KIELEN TUNNEILLA

Tässä luvussa esitellään kahden kielen käytön funktioita suomen tuntien vuorovaikutuksessa. Aineistossa kielenvaihdot liittyvät joko **kielenopiskelukontekstiin** tai **keskusteluvuorovaikutukseen**. Nämä muodostavat analyysin kaksi päälukua, jotka jakautuvat alakategorioihin.

Analyysin kategoriat menevät kuitenkin usein päällekkäin eli tietty kielenvaihtotilanne voi palvella monia eri funktiota. Esimerkiksi opettajan ohjeistukset sisältävät usein myös metakieltä, monet tehtävänhallintaan liittyvät osiot ovat samalla myös merkitysneuvotte-luja ja niin edelleen. Siksi samat esimerkit saattavat havainnollistaa analyysissä monta erilaista tapausta.

6.1 Kielenopetuskontekstiin liittyvät kielenvaihdot

Aineistossa kielenvaihtotilanteita syntyy kielenopiskelutilanteesta. Luokkahuonetilanteen kul-kua ohjaa lähtökohta, että kaikki osallistujat ovat kokoontuneet tilaan opiskelemaan tai opetta-maan kieltä. Lisäksi luokkahuoneen roolit (opettaja, opiskelijat sekä opetusassistentti) vaikut-tavat keskustelun rakentumiseen (ks. luku 3.3.1). Kielenopiskelukontekstiin liittyvät funktiot liittyvät tutkimukseni perusteella kuuteen eri tilanteeseen. Näitä ovat:

- Opettajan ohjeistukset
- Opiskelijoiden tehtävänhallinta
- Metakieli
- Merkitysneuvottelut, sanastoaukot sekä ymmärryksen tarkastaminen
- Kulttuuriin liittyvät puheenaiheet
- Käytännön ongelmat

Tässä alaluvussa esitellään näihin tilanteisiin liittyviä aineistoesimerkkien avulla.

6.1.1 Opettajan ohjeistukset

Aineistossa Opettajan opetuspuheessa tai ohjeistuksissa esiintyy kielenvaihtoa. Opettaja vaih-taa kieltä esimerkiksi silloin, kun hän esittelee uutta asiaa tai antaa ohjeistuksia jonkin tehtävän tekoon. Ohjeistus annetaan esimerkiksi ensin suomeksi ja sitä täsmennetään englanniksi. Yh-tymäkohtia on esimerkiksi Cookin (2001: 413–419) erittelemiin ensikielen käytön funktioihin

(ks. luku 3.3.2). Cookin mukaan opettaja voi käyttää oppijoiden ensikieltä opetuksessaan seuraaviin tarkoituksiin:

- opettaja välittää merkityksiä
- opettaja käyttää ensikieltä merkityksen välittämiseen ja sanojen tai lauseiden merkityksen tarkastamiseen
- opettaja käyttää ensikieltä kieliopin selittämiseen
- **opettaja käyttää ensikieltä tehtävien ohjaamiseen**
- opettaja pitää yllä kuria ensikielen avulla
- opettaja saa yhteyden yksittäisiin oppilaisiin ensikielen avulla
- opettaja käyttää ensikieltä testaamiseen

Merkityksenvälittämisen ja kieliopin selittämisen kohdat olen käsitellyt analyysissäni erillisinä lukuina (ks. luvut 5.1.3 ja 5.1.4), sillä aineistossani ne olivat myös opiskelijoiden käyttämiä strategioita. Opettajan keinot kuitenkin liittyvät selkeästi opettajan rooliin luokassa oppimisen ohjaajana, ja siksi käsitelen opettajan ohjeistuksia ja tehtävänantoja erikseen. Työrauhan ylläpitoon liittyviä vuoroja aineiston opettajan puheessa ei juurikaan esiinny. Tämä selitynee yliopistokontekstilla – opiskelijat ovat kypsiä aikuisia, jotka eivät juurikaan häiriköi tuntia – sekä pienellä ryhmäkoolla. Erityisesti keskityn tässä alaluvussa käsittelemään tehtävää ”opettaja käyttää ensikieltä tehtävien ohjaamiseen”.

Suomenkielisillä ja englanninkielisillä ohjeistusosioilla on aineistossa erilaisia funktioita. Seuraavassa esimerkissä kielet täydentävät toisiaan ohjeistuksessa: osa asioista sanotaan suomeksi ja osa englanniksi (esimerkissä englanninkieliset osiot on tummennettu).

Esimerkki 10 / Oppitunti 1

```
01 Opettaja:      okeiii. joo hei lue ja kato ymmärrätkö sä mitä
02               kortissa on joo? (.) and after that talk about the
03               card to someone who didn't write it (.) who was
04               there what did they do and so on
05 Veikko:      okey
06 Ilkka:        (you can) have Ville's
07 Veikko:      ((kuiskaten)) okey thanks
08               ((rapinaa))
09 Opettaja:      mutta lue ensin ja kato ymmärrätkö sä. (.) roughly
```

Ohjeistus alkaa suomeksi mutta vaihtuu sitten englanninkieliseksi (r. 1–4). Veikko osoittaa ymmärtäneensä (r. 5). Ilkka ja Veikko keskustelevat vielä siitä, kuka lukee kenenkin postikortin (r. 6–7). Tämän jälkeen opettaja toistaa vielä ensimmäisen ohjeensa suomeksi, mutta lisää englanninkielisen täsmennyksen (r. 9).

Esimerkissä 11 Opettaja ohjeistaa opiskelijoita uuteen tehtävään, joka on kertoa parille juuri luetusta postikortista. Opettaja mallintaa, miten postikortista voi kertoa. Tehtävänanto ja malli ovat suomen kielellä, mutta selitystä täydennetään englanniksi.

Esimerkki 11 / Oppitunti 1

01 Opettaja: joo okei no kerro sun parille mi-mistä sä sait
 02 kortin
 03 (joku): it's okey ((vieruskaverille, ei liittyen
 04 opettajan puheenvuoroon))
 05 ((naurahtelua))
 06 Opettaja: mäa sain ((kirjoittaa taululle)) äksältä if äks is
 07 a person or äksästä if if it's a place
 08 Ville: okei
 09 Opettaja: or you combine both Kallelta Bakervillestä³ I got
 10 a card from blaa from blaa
 11 Ville: okei
 12 Opettaja: bla-blaa blaa blaa joo puhu sun parin kanssa mistä
 13 sä sait

Opettaja aloittaa ohjeistuksensa (r. 1) ja mallintaa tapauksen suomeksi (r. 6–7). Opiskelija voi itse laittaa haluamansa sanan x:n tilalle. Opettaja kuitenkin myös selittää mallinnustaan englanniksi. Jotta opiskelija hyötyisi mallista, on hänen ymmärrettävä, mitä x:llä mallinnuksessa tarkoitetaan. Englanninkielinen täsmennys toiminee pikaisena kommenttina edelliseen, joka on helpompi ja nopeampi esittää opiskelijoille tutummalla kielellä. Ohjeistus kuitenkin jatkuu englanniksi (r. 9–10). *or you combine both* toimii ikään kuin lisäohjeistuksena edellä esitettyyn. Opettaja toistaa mallin englanniksi korvaten tällä kertaa henkilön- ja paikannimet sanalla *blaa*. Opettaja laskee leikkiä edellisestä ohjeistuksestaan ja *blaa*-sanasta toistamalla sitä muutaman kerran (r. 12). Sitten hän vielä toistaa uudelleen pääohjeistuksensa, *puhu sun parin kanssa mistä sä sait* (r. 11–12).

Usein siis itse pääohjeistus on suomeksi, mutta siihen tarvittavat tarkennukset englanniksi. Esimerkin 11 ohjeistuspuheenvuorossa rakenne on syklinen: ohjeistus tulee ensin suomeksi, sitten ohjeistusta mallinnetaan ja tarkennetaan suomeksi ja englanniksi ja lopulta palataan vielä pääohjeistukseen, joka annetaan jälleen suomeksi. Kahdella kielellä on esimerkeissä omat, erilliset funktiot, mutta yhdessä ne muodostavat yhtenäisen ohjeistuksen.

Edellisessä esimerkissä suomen kieli oli opettajan pääohjeistuksen kieli ja englannilla tehtiin tarkennuksia. Lisäksi esimerkiksi rooleista ja vuoroista neuvotellaan englanniksi. Kielien omat, selkeät roolit näkyvät esimerkissä 12, jossa Opettaja ohjeistaa opiskelijoita vaihtamaan juuri luettuja postikortteja keskenään.

Esimerkki 12 / Oppitunti 1

--
 01 Opettaja: ah then switch cards so that peop-le (.) you did.

³ Opettaja käyttää esimerkissä omaa nimeään ja kaupunkia, jossa yliopisto sijaitsee. Nämä on muutettu litteraattisissa.

02 oh but never mind it doesn't work since you have
 02 Ville: haha
 03 Opettaja: okei [yeah just]
 04 Ville: [hahaha]
 05 Opettaja: puhu parin kanssa joo
 06 Ville: haha
 07 Opettaja: joo kerro (.) or is there a way? no, cause you
 08 have both since this one öö you are the only one
 09 who (.) no

Opettaja ja opiskelijat neuvottelevat ennen tehtävän aloittamista, kenen tulisi lukea kenenkin kirjoittama postikortti. Keskustelua käydään englanniksi, kunnes tilanne ratkeaa ja Opettaja jatkaa alkuperäistä ohjeistustaan suomeksi (r. 5). Vuorojen jako ei kuitenkaan ole ihan vielä selvä, joten Opettaja jatkaa vuoroista neuvottelua englanniksi (r. 7–9).

Opettaja saattaa vaihtaa ohjeistuksen kieltä paljonkin yhden ohjeistuksen sisällä, ja kaksi kieltä muodostavat yhdessä koherentin ohjeistuksen. Esimerkissä 13 Opettaja näyttäisi suomenkielisillä osioilla ikään kuin merkitsevän siirtymiä ja ohjeistuksen pääkohtia, ja ohjeistusta jälleen täydennetään englanniksi.

Esimerkki 13 / Oppitunti 2

01 Opettaja: sitten ja sitten. joo kotona tee opiskele **relevant**
 02 **vocab. vocab you think you would be using in the**
 03 **future. but at least one from each box.** ja sitten
 04 tee tää. ja sitten tee kolme ja neljä joo. ja
 05 numerossa neljä **that's quite a lot of stuff. but**
 06 **it's fun stuff and you'll use the same verbs all**
 07 **over again.**

Opettaja vaihtelee esimerkissä kieltä yhden vuoron sisällä monta kertaa. Ohjeistus alkaa suomeksi (r. 1). Imperatiivimuotoiset *tee* ja *opiskele* kehottavat opiskelijoita toimintaan. Kyseiset verbit ovat opiskelijoille tuttuja, sillä niitä on käsitelty tunnilla ja samat verbit toistuvat monissa ohjeistuksissa. Opettaja kuitenkin jatkaa ohjeistustaan englanniksi (r. 1–3). Kielenvaihto tapahtuu saman yksikön sisällä: *joo kotona tee opiskele relevant vocab*. Englanninkielinen jatko lauseelle liittyyneen sanastollisiin seikkoihin: englannin kielellä asia saadaan ilmaistua täsmällisesti. Opiskelijoiden on tärkeä ymmärtää, että heidän pitää kotona opiskella juuri itselleen relevantit sanat listasta – ei välttämättä kaikkia sanoja.

Nyt ohjeistus jatkuu kuitenkin taas suomeksi: *ja sitten tee tää. ja sitten tee 3 ja 4 joo* (r. 3–4). Siirrytään uuteen asiaan: mitä muuta kotona pitää tehdä. Siirtymää merkitsee kielen vaihto. Suomenkielisen ohjeistuksen kieli on yksinkertainen: siinä esiintyy siirtymäsana *sitten*, jonka ymmärtäminen ei ohjeistuksen ymmärtämisen kannalta ole merkityksellistä. Itse ohjeistus koostuu imperatiivimuotoisesta tehdä-verbistä ja sen objektista. Samalla Opettaja näyttää

kurssimateriaalista, mitä kohdetta hän tarkoittaa demonstratiivipronominilla *tää*. Opettaja alkaa antaa vielä lisäohjeistusta suomeksi (r. 4) mutta ajatus keskeytyy (r. 5). Opettaja kommentoi opiskelijoiden tulevaa työmäärää englanniksi (r. 5–7). Jälleen englantia toimii siis tarkennuksen tai kommentin kielenä.

Opettajan ohjeistuksessa monikielisyydellä näyttäisi olevan viestin välittymisen kannalta tärkeä funktio. Ohjeistus rakennetaan kahdella kielellä niin, että pääohjeistus annetaan suomeksi, mutta sitä täydennetään, tarkennetaan ja kommentoidaan englanniksi. Viesti välittyy kahden kielen avulla. Kielillä on ohjeistuksessa erilliset, mutta yhtä lailla tärkeät roolinsa. Opettaja yhdistelee kieliä luovasti ja todennäköisesti osittain lähes tiedostamatta. Opettaja hyödyntää koko luokan yhteisiä resursseja, suomea ja englantia, muodostaakseen toimivan ohjeistuksen.

Opettaja käyttää oppijoiden ensikieltä aineistossa toisinaan myös kurinpidollisiin tarkoituksiin. Varsinaiseen työrauhaan opettaja ei puutu, mutta ensikielellä on esimerkiksi työskentelyä tehostava tarkoitus. Esimerkissä 14 Opettaja viittaa edelliseen oppituntiin, jolloin kotitehtävän purku epäonnistui, koska selvisi, että vain yksi opiskelijoista oli tehnyt sen. Tehtävä oli tullut nyt uudestaan läksyksi oppitunnille 2, jolloin purkua yritetään nyt uudestaan.

Esimerkki 14 / Oppitunti 2

01 Opettaja:	joo hei teitkö sä kotitehtävää viistoista this
02	time
03 Ville:	joo
04 Opettaja:	joo hyvä (.) ää (...) jos me nyt kokeillaan uudestaan
05	parin kanssa. (.) mä voin kirjottaa vastaukset.
06	(.) aa. (...) ((kirjoittaa taululle))
07	joo, puhu parin kanssa
08 OA:	mä oon sun pari hehe
09 Opettaja:	joo! work with your pair

Opettaja viittaa edelliseen kertaan ja samalla siirtyy tehtävän purkuun (r. 1–2). Opettaja ottaa kotitehtävän uudestaan käsittelyyn toivoen, että opiskelijat olisivat tehneet sen tällä kertaa. Hän kehottaa opiskelijoita harjoituksen aloittamiseen: *puhu parin kanssa* (r. 5). Yksi opiskelijoista ei ole paikalla, ja opiskelijoita on pariton määrä. Tämän vuoksi Opetusassistentti määrittelee rooleja (r. 8). Tehottoman alun vuoksi Opettaja kehottaa opiskelijoita uudelleen tarttumaan toimeen (r. 9). Toisto on kuitenkin eri kielellä, tällä kertaa englanniksi.

Toisto ja viestin täydennys ovat Gumperzinkin (1982) mukaan koodinvaihdon sosiaalisia funktioita: ”Yhdellä koodilla sanottu viesti sanotaan myös toisella kielellä” (ks. luku 3.2). Englanninkielisen toiston funktio on esimerkissä painottaa aiemmin sanottua. Englanninkielisen ohjeistuksen jälkeen kenellekään ryhmäläiselle ei ole epäselvää, mitä heidän piti tehdä.

Toisaalta ohjeistus oli myös suomeksi yksinkertainen, *puhu parin kanssa*, ja sitä on toistettu tunneilla jo lukuisia kertoja. Siksi ensikielellä ohjeistuksella saattaakin olla enemmän merkitystä opiskelijoiden identiteetin näkökulmasta. Kun ”kommento” tulee opiskelijoiden ensikielellä, on oikeasti ryhdyttävä toimeen. Ensikielellä Opettaja pyrkinee vahvistamaan aiemman kehotuksensa tehoa: On aloitettava tehtävän teko. Äänenpaino vahvistaa sanomaa. Englanninkielinen toisto on lausuttu siten, että sanaa *work* painotetaan ja loput sanotaan nopeasti. Tärkeää on, että opiskelijat tarttuvat toimeen, ja vihdoinkin päästään purkamaan tehtävää, mikä ei edellisellä kerralla onnistunut.

Opettaja siis vaihtaa kieltä ohjeistuksissa ja opetuspuheessa jatkuvasti. Opiskelijoiden ensikielellä näyttäisi olevan ohjeistuksissa monia eri funktioita. Opettaja ohjaa tehtävänannoillaan opiskelijoita oppimaan (Joutseno 2007: 182, ks. luku 3.3.1). Joutsenon (2007: 182) ehdottamat tehtävänantojen kolme osaa, ”huomion kohdistaminen”, ”tehtävään valmistaminen” sekä ”työskentelyn aloittamiseen kehottaminen” näkyvät omankin aineistoni tehtävänannoissa, vaikka aineistoni käsittääkin kielenoppijoita äidinkielisten puhujien sijaan. Toiston tai parafrasoin sijaan tai lisäksi aineistoni opettaja usein varmistaa ohjeistustaan oppijoiden ensikielellä joko toistaen tai ohjeistusta täydentäen. Macaron mukaan (2005: 69) opettajat käyttävät oppijoiden ensikieltä muun muassa ”monimutkaisten ohjeiden antamiseen jotakin aktiiviteettia varten”. Aineistoni valossa näyttääkin siltä, että ohje annetaan pelkistetyimmässä muodossaan suomeksi, mutta monimutkaiset asiat selitetään englanniksi.

6.1.2 Opiskelijoiden tehtävähallinta

Opiskelijat käyttävät englantia aineistossa usein tehtävästä puhumiseen ja rooleista neuvotteluun. Myös Cookin (2001: 413–419) mukaan opiskelijat voivat ensikielellä selittää tehtävää toisilleen, neuvotella rooleistaan tai tarkistaa pariltaan omaa tuotostaan tai sitä, ymmärsivätkö he jonkin asian (ks. luku 3.3.2). Kuten Macaro (2005: 67) toteaa, usein kielen oppijoilla, varsinkin aineistoni alkeisoppijoilla, ei ole paljon tehtävän järjestämiseen liittyviä fraaseja kohdekielellä. Usein kieli vaihtuu siis oppijoiden ensikieleen, kun tulee puhe tehtävästä. Itse tehtävä tehdään kohdekielellä, mutta tehtävän organisointiin tarvitaan ensikieltä. (Macaro 2005: 67.)

6.1.2.1 Parityöskentelyn säätely

Esimerkki 15 havainnollistaa sitä, miten opiskelijat vievät suomenkielistä parikeskustelua eteenpäin englannin kielen avulla (osiot tummennettu). Esimerkissä opiskelijat purkavat tunnekausatiivikotitehtävää, jossa opiskelijoiden pitää kysyä parilta jokin tunnekausatiivilause, esimerkiksi *janottaako sua?*, ja parin tulee vastata kieltävästi. Kysymykset ovat opettajan laatimasta monisteesta, ja vastauksissa opiskelijat harjoittelevat tunnekausatiivin muodostamista negatiivisessa muodossa.

Esimerkki 15 / Oppitunti 3

01 Ville: **okey. let's. see.** joo. ja-janottaako sua syä sua
 02 Veikko: **did I get this one right. I thought we were**
 03 **supposed to..(---) yeah. past tense (---). so it's**
 04 **just thi- third person (.) (---) okey so it would**
 05 **be** ei janota?
 06 Ville: joo
 07 Veikko: **so then** kiinnostaako coffee hour sua.
 08 Ville: ei kiinnosta.
 09 Veikko: **okey**
 10 Ville: mmm väsy
 11 Veikko: [väsy]
 12 Ville: [vä-vä-]väsyttääkö? su-sua
 13 Veikko: ei väs-väsyttä. **so. so.** sattuuko sua käteen.
 14 käteen.
 15 Ville: ei satuuu. käteen.
 16 Veikko: **okey. it's** ei sa-satu, **what does that mean.**
 17 (---) ööö **to hurt.** käteen.
 18 Ville: **to hurt your hand.**
 19 Veikko: **okey**
 20 Opettaja: joo, joo. **does your hand hurt**
 21 Ville: mm. **is it my turn this time**
 22 Veikko: **yeah**

Esimerkissä Ville käynnistää paritehtävän aloituksellaan *okey. let's see* (r. 1). Hän siis varaa itselleen ensimmäisen vuoron englanninkielisellä fraasilla. Aloituksen jälkeen Ville kuitenkin vaihtaa kielen nopeasti suomeksi eli siirtyy tehtävän tekoon (r. 1). Veikko ei kuitenkaan vastaa Villen aloitukseen. Hän neuvottelee vielä tehtävästä englannin avulla ja varmistaa, että on ymmärtänyt tehtävän oikein. (r. 2–4). Sitten hän kokeilee vastata itse kysymykseen. Englanninkieliset sanat *so it would be* (r. 4–5) ennen vastausta osoittavat kuitenkin, että Veikko ei ole vielä varma vastauksestaan, vaan hän haluaa kokeilla, osuisiko vastaus oikeaan. Ville hyväksyy Veikon vastauksen (r. 6). Nyt Veikko tekee siirtymän seuraavan kysymyksiin saatesanoilla *so then* (r. 7). Siirtymäfraasi osoittaa, että Veikko on ymmärtänyt tehtävän ja on nyt valmis jatkamaan tehtävän tekoa. Keskustelu jatkuu nyt suomenkielisenä.

Veikko kuitenkin reagoi Villen vastaukseen sanomalla *okey* ja voittaa itselleen uuden kysymyksen valinnassa miettimisaikaa sanoilla *so. so.* Nämä fraasit vaikuttavat lähes tiedostamattomilta, ja vaikka ne ovatkin eri kielellä kuin itse keskustelu, ne eivät nouse aineistosta kohosteisina. Tämän kaltaiset ”pikkusanat” vaikuttaisivat siis ikään kuin vievän tehtäväntekoa eteenpäin ja täyttävän hiljaisia kohtia sen sijaan, että ne varsinaisesti liittyisivät itse tehtävään tai toisaalta pysäyttäisivät sen teon. Kuitenkin ymmärtämisongelman kohdalla syntyy oma, englanninkielinen jakso (r. 16–20). Englannin kielen avulla merkitysneuvottelujakso jää kuitenkin varsin lyhyeksi ja sitten jatketaan eteenpäin. Keskeytyksen jälkeen vuorosta neuvotellaan englanniksi (r. 21–22). Esimerkkinäytteen jälkeen parikeskustelu jatkui jälleen suomenkielisenä.

Keskustelunjaksossa opiskelijoiden kaksi kieltä vaihtelevat siis paljonkin. Kummallakin kielellä näyttäisi esimerkissä olevan oma funktionsa tehtävän tekemisen kannalta. Itse tehtävän kieli on suomi, mutta sen tekoa viedään eteenpäin englannin avulla. Englanniksi neuvotellaan vuoroista ja varataan vuoroja. Englantia käytetään siirtymien kohdalla merkitsemässä aiheen vaihdosta. Englanniksi myös neuvotellaan merkityksistä, ja näin päästään nopeasti takaisin itse tehtävän tekoon.

Opiskelijat käyttävät ensikieltään sen varmistamiseen, ymmärsivätkö he tehtävän tai jonkin tehtävän osan tai siinä esiintyvän lauseen oikein. Opiskelijat neuvottelevat tehtävästä englanniksi ja varmistavat toisiltaan, ovatko he menossa oikeaan suuntaan. Esimerkissä 16 tehdään jälleen pariharjoitusta. Tehtävässä monisteella on tunnekausatiivilauseita, joiden ympärille pitää parin kanssa miettiä konteksti: millaisessa tilanteessa joku voisi sanoa tällaisen lauseen? Vastausten pitää olla suomeksi. Opetusassistentti on esimerkissä opiskelijan asemassa toisena parikeskustelun osapuolista (vaikka tietysti tiedoiltaan erilaisessa asemassa).

Esimerkki 16 / Oppitunti 2

01 OA: joo. (.) jännittääkö sua
 02 Ville: **thirsty? or?**
 03 OA: eiku jännittää on ((hytisee))
 04 Ville: **is that** are you nervous
 05 OA: **joo**
 06 Ville: umm (.) is joo sen (.) I (.) **or (.) he has a test**
 07 **tomorrow?**
 08 OA: joo
 09 Ville: **is that like? would that be like** sillä?
 10 OA: **joo, joo**
 11 Ville: sillä (.) on (.)
 12 OA: testi
 13 Ville: testi
 14 Ville: huomenna
 15 OA: joo. hyvä.

16 Ville: (---)
 17 OA: um no I there and that's an äää
 18 Ville: sillä on testi (.) huomenna (.)
 19 OA: huomenna **joo. joo!**

Opetusassistentti aloittaa lukemalla monisteelta ensimmäisen lauseen (r. 1). Ville kuitenkin tarkentaa englanniksi, onko hän ymmärtänyt sanan oikein (r. 2). Opetusassistentti välttää englannin kielen käyttöä ja sen sijaan esittää sanan näyttelemällä jännittyneitä ja hytisemällä (r. 3). Tämä johtuneee siitä, että Opetusassistentti on (tuleva) suomen opettaja ja siitä syystä kokee aiheelliseksi minimoida englannin käyttöä tunnilla. Opetusassistentti hyödyntää kehon kieltä strategianaan Villen hyödyntämän välinekielen sijaan. Vaikka havainnollistus lienee selvä, Ville varmistaa ymmärryksensä englanninkielisillä saatesanoilla *is that*.

Ville alkaa nyt muodostaa lausetta, mutta sanoo sen ensin englanniksi ja alkaa sitten muodostaa lausetta suomeksi sana kerrallaan välillä kysyen sanoja englanniksi Opetusassistentilta. Englanti on Villelle myös oman ajattelun apukieli: hän rakentaa ensin lauseen englanniksi. Nouseva intonaatio osoittaa, että Ville kaipaa Opetusassistentin hyväksyntää asiasisällölle ennen kuin alkaa muodostaa lausetta suomeksi (r. 6–7). Ville varaa itselleen aikaa miettiäkseen, miten lauseen aloittaisi: *is that like?* Hän varmistaa Opetusassistentilta, onko lauseen ensimmäinen sana oikein: *would that be like sillä?* (r. 9). Opetusassistentti hyväksyy sanan (r. 10) ja Ville muodostaa lauseen Opetusassistentin avustuksella. Opetusassistentti kuitenkin korjaa vielä Villen oikeinkirjoitusta englanniksi (r. 17). Sen jälkeen Ville saa lauseen valmiiksi (r. 18) ja Opetusassistentti hyväksyy vastauksen (r. 19).

Esimerkissä vastauksen muodostukseen johtava prosessi etenee siis kahden kielen avulla. Opetusassistentilla vaikuttaisi esimerkissä olevan taipumus pyrkiä viemään tehtävää eteenpäin suomen kielen avulla ja milloin suomen kieli ei riitä, hän käyttää apunaan kehonkieltä. Ville taas kuljettaa tehtävää englanniksi. Hän varmistaa aika ajoin Opetusassistentilta, että hän on menossa tehtävän kanssa oikeaan suuntaan. Erot strategioissa johtunevat parikeskustelun osapuolten erilaisista rooleista: toinen on kielenoppija, toinen taas tuleva suomen opettaja, jolla on ehkä lähtökäsityksenä että välinekielen käyttöä pitäisi pyrkiä välttämään. Kuitenkin myös Opetusassistentti hyödyntää englantia selittäessään, miten suomenkielinen sana kirjoitetaan. Opiskelijat ovat aiemmin harjoitelleet suomeksi tavaamista, joten Opetusassistentti sanoo äänneet suomeksi. Hän yhdistää kuitenkin ohjeistuksessaan kahta kieltä vain äänneen ollessa suomeksi. Kaiken kaikkiaan Villen englanninkielisillä varmistuksilla ja Opetusassistentin englanninkielisellä oikeinkirjoitusohjeella näyttäisi olevan sama funktio: hoidetaan osio nopeasti englanniksi, että päästään taas itse tehtävän pariin.

Esimerkissä 17 opiskelijat harjoittelevat negatiivista imperfektiä harjoituksessa, jossa parista toisen pitää lukea monisteelta kysymys ja toisen vastata siihen negatiivisessa muodossa. Esimerkissä Ilkka lukee monisteelta kysymyksen, mutta parikeskustelu taukoaa tehtävän määrittelyn vuoksi.

Esimerkki 17 / Oppitunti 1

01 Ilkka: ((lukee monisteesta:)) kävitsä viime viikolla
 02 missään ulkona. (...)
 03 Seppo: **uum. was that a question (...) kävit. (...)**
 04 Ilkka: **did you. did you go outside last week.**
 05 Seppo: oh okey. yeah. ööö en. mä

Ilkka lukee monisteelta suomenkielisen kysymyksen (r. 1–2). Seppo ei ole varma, mitä häneltä odotetaan. Seuraa pidempi tauko, jonka jälkeen Seppo voittaa ensin aikaa englanninkielisellä keskustelupartikkelilla *uum*. Sitten hän varmistaa englanniksi, onko hän ymmärtänyt äskeisen lauseen funktion oikein: *was that a question* (r. 3). Ilkka vastaa kysymykseen kääntämällä aiemmin esittämänsä kysymyksen englanniksi (r. 4). Seppo reagoi tähän englanniksi (*oh okey. yeah*) (r. 5). Nyt hän vastaa kysymykseen suomeksi (r. 5). Vastaus osoittaa, että Seppo on ymmärtänyt, mitä hänen tulee tehdä. Jälleen englanninkielisen osion funktio on suomenkielistä tehtävän tekoa tukeva. Itse tehtävä tehdään suomeksi, mutta sen ehdot määritellään englanniksi.

Esimerkeissä opiskelijat käyttivät siis englantia paritehtävän eteenpäin viemiseen. Englannin kielen käytöllä oli monia eri funktioita. Englanniksi orientoiduttiin tehtävän tekoon, neuvoteltiin rooleista ja varattiin vuoroja. Englanniksi myös varattiin aikaa tehtävän tai vastauksen pohtimiselle. Englanniksi avattiin ymmärtämisongelmia. Englanniksi annettiin myös oikeinkirjoitusohjeita. Englannin kielen käyttö toimi parikeskusteluissa tehtävän teon nopeuttamisen strategiana: kun asian voi varmistaa englanniksi, ei juututa pitkiin merkitysneuvotteluihin. Englannin käyttöä kuitenkin myös kierrettiin: Opetusassistentti pyrki vastaamaan kysymyksiin ensin suomeksi ja selittämään sanan kehonkielen avulla. Toisaalta englannin kieli ei vaikuttanut kaikissa esimerkkien kohdissa tietoiselta strategialta, vaan enemmänkin lähes tiedostamattomalta omien ajatusten ohjailulta. Kaiken kaikkiaan kahdella kielellä näytti parityön teossa olevan omat funktionsa. Tehtävän tekoa ohjattiin englanniksi, mutta varsinaisen vastauksen oli oltava suomeksi.

6.1.2.2 Oman toiminnan säätely tai selittäminen

Aineistossa opiskelijat käyttävät englantia parikeskustelun säätämisen lisäksi oman toiminnan säätelyyn ja toisaalta oman toiminnan selittämiseen toisille. Macaron (2005: 80–81) mukaan kielenvaihdolla oppijat voivat vähentää työmuistinsa rajoitteita ja helpottaa kognitiivisia toimintojaan, sillä kun pienten ymmärtämisongelmien aiheuttama taakka pienentyy, työmuistista vapautuu tilaa isompien merkitysyksiköiden työstämiseen. Oppijan ”sisäinen ääni” toimii siis ensikielellä.

Ennen esimerkkiä 18 opiskelijat ovat tehneet parikeskusteluna harjoituksen, jossa tunnekausatiivilauseiden ympärille on pitänyt luoda jokin konteksti: ”Millaisessa tilanteessa tällainen lause on ehkä sanottu?”. Nyt Opettaja pyytää opiskelijoita kertomaan parhaita paloja siitä, mitä parin kanssa on keskusteltu (r. 1–2).

Esimerkki 18 / Oppitunti 2

01 Opettaja: hei aika loppuu. hei highlightseja tästä. mitä sä
02 keksit sun parin kanssa.
03 Seppo: mmm
04 Ville: mmm
05 Opettaja: sano kaksi at least
06 Ville: so do you want us just to say response or give
07 both
08 Opettaja: yea give us both so we know which one you are
09 talking about
10 Ville: joo so neljä (.) vua (.) mua oksetti koko aamun
11 Opettaja: joo
12 Ville: se joi vodkaa baarissa. **what else we wanna. trying**
13 **to look for a good one.** mua (.) mua ei kiinnosta
14 sun kissat.
15 Opettaja: joo hhahah
16 Ville: sen äitillä on miljoona kissaa.
17 Opettaja: joo, ymmärsitkö

Ville kertoo yhden esimerkin. Hän aloittaa vastaamisen englanninkielisellä johdatuksella (*so*) ja nimeää sitten sen lauseen numeron, *neljä*, johon aikoo nyt tarjota kontekstin. Lause on *mua oksetti koko aamun*. (r. 10.) Sitten Ville tarjoaa selityksen sille, missä kyseinen lause on sanottu *se joi vodkaa baarissa* (r. 12). Tämän jälkeen hän aikoo kertoa vielä toisen esimerkin. Ville sanallistaa mietiskelyprosessiaan englanniksi eli ikään kuin ajattelee ääneen (*what else we wanna. trying to look for a good one*). Hän siis selittää omaa toimintaansa ja varaa itselleen miettimisaikaa. (r. 12–13.) Nyt Ville on keksinyt, mihin lauseeseen liittyvän

vastauksen hän haluaa seuraavaksi kertoa ja sanoo sen ääneen (r. 13–14). Kun Ville on osoittanut, mihin lauseen seuraava vastaus kuuluu, hän sanoo vastauksen ääneen ja Opettaja hyväksyy vastauksen (r. 17).

Esimerkissä Ville siis ilmaisee ääneen englanninkielistä ajatteluprosessiaan. Englannin kieli on Villen ensikieli, ja Villen on helpompi ohjailta ajatuksiaan ensikielellä. Selittämällä ajatteluprosessiaan ääneen Ville myös varaa aikaa vastauksensa miettimiseen. Kahdella kielellä on siis omat funktionsa: Ville antaa vastauksensa suomeksi, mutta käyttää englantia apunaan saadakseen vastauksen esitettyä.

Esimerkissä 19 opiskelijat tekevät taas pareittain tehtävää, jossa heidän pitää keksiä, missä tilanteessa monisteen lauseet on ehkä sanottu.

Esimerkki 19 / Oppitunti 2

01 Ilkka:	((lukee monisteesta)) mua oksetti koko aamun.
02 Seppo:	to have an urge to vomit. okey.
03 Ilkka:	I've needed to vomit all morning.
04 Seppo:	all morning. uum. let's see. where's the vomit.
05 Ilkka:	ööö

Ilkka lukee monisteelta ääneen lauseen (r. 1). Seppo kääntää lauseen ääneen ennen kuin alkaa tehdä tehtävää (r. 2). Seppo joko kääntää esimerkin itselleen ääneen tai haluaa Ilkan varmistavan, onko hän ymmärtänyt kysymyksen oikein. Toisaalta Ilkka tarttuu Sepon käännösyhteykseen heti oikaisemalla sitä (r. 3). Seppo toistaa omasta, alkuperäisestä käännöksestään puuttuneen sanan *all morning* (r. 4). Sitten hän orientoituu tehtävän tekoon. Tämän hän tekee englanniksi: Hän voittaa itselleen aikaa sanomalla *uum. let's see.* (r. 4.) Sitten hän kuitenkin vielä palaa kysymykseen ja alkaa miettiä, mikä sana kysymyksessä vastasi englannin sanaa *vomit*. Tehtävään orientoituminen on ikään kuin ”ääneen ajattelua”, jolla ei ole tehtävään liittyvää suoraista merkitystä. Aivan kuten parityönkin hallinnassa, omaa toimintaa säädellässä ensikieli toimii tehtävän ohjaamisen kielenä. Esimerkissä näyttäisi siltä, että Seppo ei niinkään selitä toimintaansa toisille kuin sanoo ajatuksiaan ääneen englanniksi. Toisaalta jälkimmäinen kysymys *where's the vomit* voi olla tarkoitettu joko ääneen lausutuksi ajatukseksi tai Ilkalle esitetyksi kysymykseksi. Esimerkkiä seuraavassa keskustelunjaksossa Seppo palaa vielä pari kertaa kyseiseen verbiin, ennen kuin hän alkaa muodostaa vastaustaan.

Esimerkissä 20 puretaan kotitehtävää, jossa opiskelijan on pitänyt jatkaa monisteen tilannetta omalla tunnekausatiivilauseellaan ja perustella lausetta.

Esimerkki 20 / Oppitunti 3

01 Ilkka: ((lukee monisteesta)) ööö mä söin ehkä vähän
 02 liikaa chiliä
 03 OA: mmm
 04 Ilkka: ööö. **I said that I ate lots of (.) okey (.)**
 05 **actually not.** nyt mua koskea koska öö chiliä on
 06 paha.

Ilkka lukee monisteelta ääneen lauseen (r. 1–2). Ilkka kääntää lauseen ääneen englanniksi ikään kuin prosessoidakseen sen merkitystä (r. 4). Hän orientoituu tehtävään (*okey*). Sitten hän miettii ääneen jotain, jonka merkitystä ei voi päätellä aineistosta (*actually not*) (r. 5). Kyseessä on ilmeisesti jonkinlaista tehtävän prosessointiin liittyvää ääneen ajattelua, jota ei ole varsinaisesti kohdennettu vuorovaikutuksen toiselle osapuolelle. Tämän jälkeen Ilkka jatkaa tehtävän suorittamista suomeksi.

Englanniksi tehty tehtävän teon ohjailu on aineistossa toisinaan enemmänkin oman toiminnan ohjailua tai selittämistä sen sijaan, että englanniksi pyrittäisiin ohjailemaan parityön toisen osapuolen toimintaa. Tällainen englanniksi tapahtuva ”ääneen ajattelu” osoittaa ensikielen merkityksen vieraan kielen harjoituksia tehtäessä: Vaikka tehtävä pitäisikin tehdä suomeksi, prosessoidaan asioita silti pitkälti ensikielellä. Englanniksi myös selitetään omaa ajatteluprosessia muille ja näin voitetaan aikaa keskustelussa. Opiskelijoiden kaksi kieltä toimivat koko ajan rinnakkain tehtäviä tehdessä, ja molemmilla on tehtävän teossa oma funktionsa.

6.1.3 Metakieli ja muodosta puhuminen

Kun aineistossa esiintyy metakieltä eli kun puhutaan kielestä tai analysoidaan suomen kieltä, kieli vaihtuu lähes poikkeuksetta englantiin. Näin on esimerkiksi silloin, kun keskustellaan muodosta, pragmatiikasta, oikeinkirjoituksesta tai ääntämyksestä. Lisäksi ensikieltä käytetään muodosta puhumiseen silloinkin, kun varsinaisia metakielellisiä ilmauksia ei käytetä. Cookin (2001: 413–419) ja Macaron (2005: 69) mukaan yksi ensikielen käytön funktio luokkahuoneessa on, että opettaja käyttää ensikieltä kieliopin selittämiseen (ks. luku 3.3.2). Myös oppijat käyttävät ensikieltään, kun he keskustelevat esimerkiksi jonkin sanan muodosta keskenään tai opettajan kanssa. Metakielestä puhuttaessa kielen vaihto liittyy ainakin osittain opiskelijoiden kielitaitoon, sillä oppijoilla ei ole kielen selittämiseen liittyviä valmiuksia kohdekielellä.

Esimerkissä 21 opiskelijat ovat lukeneet parin kanssa jonkun toisen opiskelijan kirjoittaman postikortin ja kertovat niiden sisällöstä nyt uudelle parille. Ilkka alkaa kertoa Villen ja Veikon kirjoittamasta postikortista parilleen Sepolle.

Esimerkki 21 / Oppitunti 1

01 Ilkka: mä söin mä sain kortin Villeltä ja
 02 Veikko-Veikkolta?
 03 Opettaja: joo
 04 Ilkka: **isn't that would be** Villeltä ja Veikolta
 05 Opettaja: joo, Villeltä ja Veikolta
 06 Ilkka: Del Avista. (.) se sanoi et
 07 Opettaja: **or ne since it's two**

Ilkka suorittaa tehtävää suomeksi, mutta epäröi valitsemaansa muotoa ja hakee valinnalleen varmistusta (r. 1–2). Opettaja hyväksyy muodon (r. 3), mutta Ilkka varmistaa vielä asian englanniksi (r. 4). Opettaja hyväksyy muodon uudelleen (r. 5) ja Ilkka jatkaa tehtävän suorittamista (r. 6). Opettaja tarttuu kuitenkin Ilkan käyttämään muotoon ja korjaa sen englanniksi (r. 7) Korjaus olisi kielellisesti mahdollinen suomeksikin, sillä ryhmä on jo käsitellyt numerot suomeksi ja olla-verbi on tuttu. Englanninkielisen ilmauksen funktio näyttäisi kuitenkin olevan vain nopea sivuhuomautus, jotta päästäisiin taas takaisin itse tehtävään eli suomenkieliseen keskusteluun. Näin sivuhuomautuksen tekeminen englanniksi ikään kuin pitää keskittymisen itse tehtävässä, ja sivupolku ei muodostu pidemmäksi keskustelunjaksoksi.

Myös esimerkissä 22 käydään keskustelua, jossa tarvitaan metakieltä. Opiskelijat käyvät parikeskustelua, jossa harjoitellaan tunnekausatiivin muodostusta. Ville ei osaa muodostaa suomeksi lausetta *are you bored*, ja Opetusassistentti ja Opettaja yrittävät selittää, että tätä lausetta ei muodosteta tunnekausatiivin avulla.

Esimerkki 22 / Oppitunti 2

01 OA: no because um because **for being bored you don't**
 02 **need this structure. it's just literally do you**
 03 **have boring.**
 05 Ville: okey. so so I would put this into **second person**
 06 OA: jo
 07 Ville: so tylsätkö sua.
 08 OA: öö tylsää is like. **here it works as a noun. so you**
 09 **would have to ask like do you have boring**
 10 Ville: so like sulla
 11 OA: so you would use so you would make like **like a**
 12 **normal question**
 13 Ville: aaa
 14 OA: like onko
 15 Ville: onko
 16 OA: yea and then
 17 Ville: onko (.) sulla
 18 OA: yeah
 19 Opettaja: **do you possess the state of boredom**
 20 OA: ja tylsää joo
 21 Ville: tylsää

22 OA: joo
 23 Ville: okey
 24 OA: joo (.) onko sulla tylsää. --

Opetusassistentti pyrkii kääntämään ilmauksen melko kirjaimellisesti englanniksi havainnollistaakseen, miten kaksi kieltä poikkeavat ilmauksen muodostamisessa (r. 2–3). Ville kysyy tarkentavan kysymyksen (r. 5) ja yrittää nyt muodostaa lauseen (r. 7). Opetusassistentti ei hyväksy vastausta, vaan jatkaa englanninkielistä selostusta. Opetusassistentti käyttää kieliopillista termiä *noun* ja yrittää vielä kääntää ilmauksen kirjaimellisesti englanniksi. (r. 8–9.) Tämän jälkeen hän ottaa käyttöön vielä toisen metakielellisen termin, *question*, selittäessään muodostusta, *so you would make like like a normal question* (r. 11–12). Ville alkaa Opetusassistentin avulla muodostaa lausetta uudelleen (r. 14–18). Opettaja tulee apuun, ja koettaa muodostaa vielä kirjaimellisemmän version Opetusassistentin aiemmasta käännösytyksestä (r. 19). Tämän jälkeen Opetusassistentti ja Ville viimeistelevät lauseen muodostuksen (r. 20–24).

Esimerkissä englannilla on kielen rakenteiden selittämisessä kaksi funktiota. Lausetta pyritään kääntämään englanniksi, jotta opiskelija voisi kieliä vertailemalla päästä lopputulokseen. Toisaalta lauseen hahmottamisessa hyödynnettiin englanninkielisiä metakielellisiä termejä. Englanti on esimerkissä siis apukielen asemassa toivotun lopputuleman ollessa suomenkielinen.

Esimerkissä 23 luokka keskusteleo tunnin alussa yhdessä siitä, mitä kaikki ovat sinä päivänä ennen suomen tuntia tehneet. Samalla harjoitellaan edellisten tuntien aiheena olutta imperfektiä.

Esimerkki 23 / Oppitunti 2

01 Ville: ((tuhautaa)) mä join kahvi
 02 Opettaja jee
 03 Ville: **what's like vesi**
 04 Opettaja vettä
 05 Ville: joo

Ville kertoo, mitä hän teki aamulla, *mä join kahvi* (r. 1) Hän kuitenkin ilmeisesti joi jotain muutakin. Keskustelu keskeytyy, koska Ville haluaa varmistaa sanan *vesi* oikean muodon lauseessa (r. 3). Nopea englanninkielinen välikysymys ratkaisee ongelman ja keskustelu jatkuu. Ville ei kuitenkaan varsinaisesti käytä metakieltä, vaan hän selvittää oikean muodon pelkistetyllä kysymyksellä. Englanninkielisellä kysymyksellä Ville saa oikean muodon varmistettua nopeasti. Vaikka kysymys ei olekaan yksiselitteinen, ymmärtää Opettaja sen kontekstissaan ja tarjoaa heti vastauksen. Ville hyväksyy vastauksen (r. 5).

Niin kuin esimerkissä 22, myös esimerkissä 24 kieliopin rakenteita hahmotetaan ensikielen kautta, vaikka muoto ei toimikaan samalla tavalla kahdessa kielessä. Esimerkissä 24. Seppo ja Ilkka tekevät paritehtävää ja päätyvät neuvottelemaan muodosta:

Esimerkki 24 / Oppitunti 2

01 Seppo: mä tykkät koira
 02 Ilkka: koirasta
 03 Seppo: koiran
 04 Ilkka: öö tykkätkö sä öö (--)
 05 Seppo: oh. so it's koirasta. I like it's **from dogs**?
 06 mä tykkät koirasta.
 07 Ilkka: I have affection (--) for dogs
 08 Opettaja: hehe

Seppo sanoo lauseen, jossa hän käyttää *tykätä*-verbiä. Ilkka on kuitenkin sitä mieltä, että *tykätä* vaatii *-sta*-päätteen ja korjaa Seppoa (r. 2). Seppo kokeilee eri päätettä (r. 3). Sitten hän ymmärtää kuitenkin, mitä päätettä hänen olisi pitänyt käyttää, ja varmistaa vielä sanomalla muodon ääneen (r. 5). Sitten hän kääntää muodon englanninkieliseksi: *from dogs*. *-sta*-päätte on opiskelijoille tuttu paikan ilmaisijana, joten päätteen kääntäminen sitä vastaavaan prepositioon auttaa Seppoa hahmottamaan rakennetta. Ilkka innostuu kääntämään lausetta uudelleen englanniksi (r. 7). Opettaja naurahtelee opiskelijoiden käännöksille. Kielten väliset suorat käännökset kuulostavat hauskoilta, sillä käännös on tehty rakenteen, ei merkityksen näkökulmasta. Eri kielillä ajatellaan eri tavoilla.

Esimerkeissä opiskelijat ja opettajat käyttivät englantia apuna kielen rakenteiden hahmottamisessa kahdella eri tavalla. Ensikielellä kuvattiin kohdekielen rakenteita joko suoran, rakenteiden mukaisen, käännöksen avulla tai hyödynnettiin ensikielisiä metakielellisiä termejä ilmiön kuvaamisessa. Jälleen suomi oli oppimisen kohteena ja Englanti sen välineenä.

6.1.4 Merkitysneuvottelut, sanastoaukot sekä ymmärryksen tarkastaminen

Kun aineistossa kohdataan sanastollisia aukkoja tai neuvotellaan merkityksistä, kieli vaihtuu englanniksi. Asioita käännetään suoraan englanniksi, mutta englannin rooli näkyy myös merkitykseen johtavassa ajatusprosessissa. Cookin (2001: 413–419) mukaan opettaja käyttää oppijoiden ensikieltä merkityksien välittämiseen ja sanojen tai lauseiden merkityksen tarkastamiseen. Macaron (2005: 69) mukaan opettaja käyttää ensikieltä ”ymmärtämisen tarkastamiseen asioiden nopeuttamiseksi”. Myös opiskelijat voivat muun muassa tarkistaa pariltaan sitä, ymmärsivätkö he jonkin asian (Cook 2001: 413–419). (Ks. luku 3.3.2.)

Sanastoaukoissa puhe vaihtuu usein hetkellisesti englanninkieliseksi, mutta vain siksi aikaa, kunnes sana on selvinnyt. Näin on esimerkiksi parikeskusteluissa, jos eteen tulee sana, jota opiskelija ei tiedä. Usein vaikuttaa kuitenkin siltä, että opiskelijat pitävät suomea parikeskustelun oletuskielenä eli he pyrkivät vaihtamaan suomen kieleen heti, kun ymmärtämisiongelma on päästy. Aineistossa esiintyy kuitenkin myös pitkiä, kokonaan englanninkielisiä, merkitysneuvottelujaksoja. Englanniksi opiskelijoiden on helpompi ja nopeampi keskustella vivahteikkaista merkityksistä, sillä opiskelijoiden sanavarasto on rikkaampi heidän ensikiellään. Varsinkin, kun opiskelija haluaa tietää jonkin sanan tarkan merkityksen, voi ensikielestä olla apua. Oppijoiden ensikielen funktio on seuraavissa esimerkeissä tukea toisen kielen ymmärtämistä, kun taas itse oppimisen kohde ja tehtäväntekokieli on suomi.

Esimerkissä 25 opiskelijat harjoittelevat negatiivisen imperfektin muodostusta. Paritehtävässä opiskelijoiden tulee ensin lukea monisteelta kysymys ja sitten vastata siihen negatiivisella muodolla. Tämän jälkeen vastausta pitää perustella.

Esimerkki 25 / Oppitunti 2

01 OA: joo. ((lukee monisteesta))
 02 lainasitko sä Helinälle rahaa
 03 Ville: mä en lain-lainannu Ainolle rahaa.
 04 OA: joo
 05 Ville: **mä oon tosi rahaa. hehe**
 06 OA: **ööö what do you mean by this**
 07 Ville: **I am very rich**
 08 OA: aa
 09 Ville: hehe
 10 OA: mä oon tosi rikas
 11 Ville: rikas
 12 OA: joo, rikas on rich (.)
 13 kröhöm ööö kuulitko sä mitä se sano
 14 Ville: mä en (.) kuulinu

Esimerkissä Ville käyttää sanaa *rahaa* sanan *rikas* sijaan (r. 5). Opetusassistentti ilmaisee englanninkielisellä kysymyksellä, että ei ymmärrä, mitä Ville on lauseella halunnut ilmaista. (r. 6.) Ville vastaa tähän niin ikään englanniksi (r. 7) ja ymmärtämisiongelma on selvinnyt (r. 8). Opetusassistentti lausuu lauseen korjattuna suomeksi (r. 10). Ville toistaa uuden sanan (r. 11). Myös Opetusassistentti toistaa sanan, jotta Ville varmasti ymmärtäisi, mitä sana tarkoittaa. (r. 12). Itse tehtävää tehdään siis suomeksi, mutta kun tehtävän teossa kohdataan tilanne, jossa toinen osapuoli ei ymmärrä toista, englanti otetaan käyttöön ongelman ratkaisemiseksi. Kahdella kielellä on jälleen eri funktiot keskustelujaksossa: tehtävää tehdään suomeksi, ja englanti toimii tehtävänteossa tarvittaessa apukielenä. Ymmärtämisiongelma ratkeakin nopeasti englanninkie-

lisellä sivujaksolla, ja suomenkielistä keskustelua päästään jatkamaan pian. Pienen miettimis-
tauon, *kröhöm öö* (r. 13), jälkeen Opetusassistentti lukeekin Villelle monisteelta jo uuden ky-
symyksen (r. 13), johon Ville vastaa (r. 14).

Toisinaan englantia käytetään merkitysneuvotteluiden lisäksi myös sen varmistamiseen, että puhekumppani ymmärtää, mistä puhutaan. Näin tekevät erityisesti Opettaja ja Opetusassistentti. Esimerkissä 26 ryhmä käy yhdessä suomenkielistä keskustelua tunnin alussa.

Esimerkki 26 / Oppitunti 3

01 Opettaja: joo, no hyvä. noo, söitkö sä pitsaa eilen
02 (...)
03 Ville: um
04 Opettaja: söitkö sä pitsaa eilen. mä en syöny
05 Ville: mmm, mä en syöny?
06 Opettaja: en syöny joo. **did you eat pizza yesterday**
07 Veikko: öö mä en syöny
08 Opettaja: en syöny joo.

Opettaja kysyy oppijoilta heidän eilisen puuhistaan ja esittää kysymyksen *söitkö sä pitsaa eilen* (r. 1). Seuraa tauko, josta on vaikea tulkita, ovatko opiskelijat ymmärtäneet kysymyksen vai miettivätkö he, miten siihen vastattaisiin. Voi myös olla, että opiskelijat osaisivat vastata kysymykseen, mutta syystä tai toisesta jättivät vastaamatta. Tauon jälkeen Ville kuitenkin varaa itselleen puheenvuoron sanomalla *um* (r. 3). Opettaja esittää kysymyksensä vielä uudelleen ja vastaa kysymykseen itse mallintaen vastauksen (r. 4). Nyt Ville vastaa kysymykseen. Vastauksessa intonaatio on kuitenkin nouseva, joten vastaus osoittaa pientä epärointiä. (r. 5). Opettaja toistaa Villen vastauksen hyväksyvästi. Sitten hän vielä kääntää esittämänsä kysymyksen englanniksi ikään kuin varmistukseksi, että kaikki osapuolet ymmärtävät sen ja pääsevät mukaan keskusteluun. (r. 6.) Nyt myös Veikko vastaa kysymykseen (r. 7). Esimerkissä näyttää siltä, että opettaja varautuu potentiaaliseen ymmärtämisongelmaan esittämällä saman asian kahdella eri kielellä.

Kun oppituntien vuorovaikutuksessa vastaan tulee sana, jota opiskelija ei ymmärrä, kieli vaihtuu usein tilapäisesti englanniksi. Potentiaalisiin ymmärtämisongelmiin varaudutaan aineistossa myös sanomalla sama asia kahdella eri kielellä. Englanninkielisillä osioilla pyritään siis tukemaan suomenkielisen vuorovaikutuksen sujuvuutta ja sitä, että kaikki keskustelun osapuolet jakavat samat merkitykset.

6.1.5 Kulttuuriin liittyvät puheenaiheet

Usein kieli vaihtuu englanniksi silloin, kun puhutaan Suomen kulttuuriin liittyvistä asioista. Tämä kumpuaa varmaan osittain opetusperinteestä, jolle tyypillistä on, että ”kieliaines” ja ”sisältöaines” erotetaan toisistaan. Silloin kun opitaan suomalaisesta kulttuurista, opiskelun kohteena ei ole enää kieli vaan nimenomaan kulttuuri. Kokemukseni mukaan amerikkalaisen yliopiston kieli- ja kulttuurikursseilla varsinainen kielenopetus pyritään järjestämään kohdekielillä, mutta kulttuurikurssit ovat englanninkielisiä. Tämä painotus näkyy aineistossakin: kun aletaan puhua suomalaisesta kulttuurista, kieli vaihtuu ikään kuin automaattisesti englanniksi.

Usein ajatellaan, että kun opiskellaan kieltä, itse kieli on opiskelun kohteena. Kun puhutaan suomalaisesta kulttuurista, ehkä sisältöaineksen oppiminen ikään kuin oikeuttaa englannin käytön – opitaanhan joka tapauksessa tietoa suomalaisesta kulttuurista. Toisaalta opiskelijoiden kielitaito rajoittaa kulttuurista puhumista suomeksi. Tunnilla katsotaan Ahvenanmaasta kertova video englanniksi ja videosta keskustellaan englanniksi.

Esimerkissä 27 Opettaja puhuu ensi kerraksi tulevasta kotitehtävästä ja pohjustaa luokkaa Ahvenanmaa-aiheisen videon katsomiseen.

Esimerkki 27 / Oppitunti 1

```

01 Opettaja:      -- joo. mutta tee kotitehtävä. joo.
02                okei Ahvenanmaa. do you still remember what that
03                is
04                ((kirjoittaa tietokoneella))
05 Ville:         is it that island thing
06 Opettaja:      yeah. (.) so it's its own world in the middle of
07                the Baltic see. you. you can own land there if you
08                don't speak any Swedish but there's some sort of
09                rule
10                ((Veikko nauraa))
11 Opettaja:      that keeps the population
12 Seppo:         yeah
13 Opettaja:      pretty similar across the board.
14                mutta katsotaan.
15                ((laittaa videon päälle))
16                ((kommentoi videota:)) this is somewhat old.
17                lalalaa ((alkumusiikin tahtiin))

```

Opettaja puhuu kotitehtävästä suomeksi (r. 1). Opettaja pohjustaa videon katselua kysymällä englanniksi, muistavatko opiskelijat, mikä Ahvenanmaa on. (r. 2–3). Ville vastaa kysymyksen niin ikään englanniksi (r. 5) ja keskustelu jatkuu englanninkielisenä. Englanninkielinen keskustelu keskeytyy Opettajan suomenkieliseen kehoitukseen *mutta katsotaan* (r. 14). Kielenvaihdos on kohosteinen ja se osoittaa siirtymää.

Keskustelu vaihtuu englanninkieliseksi kun Opettaja alkaa puhua Ahvenanmaasta ja Ahvenanmaa-aiheisesta videosta, joka tunnilla katsotaan. Kielenvaihdos liittyy selkeästi kohtaan, jossa siirrytään kielisisällöstä sisältöainekseen. Lisäksi itse video on englanninkielinen, millä lienee vaikutusta Ahvenanmaa-keskustelun kielivalintaan. Toisaalta Opettajan suomenkielinen lausahdus keskeyttää englanninkielisen keskustelun ja merkitsee siirtymää keskustelusta videon katseluun.

Kielenvaihto ei ole aina opettajan päätös. Myös opiskelijat voivat säädellä vuorovaikutusta esimerkiksi tekemällä aloituksia. Kun oppilas kysyy jotain, täytyy opettajan vastata, ja näin oppilaalla on mahdollisuus johdatella oppitunnin kulkua. (Vepsäläinen 2007: 157, ks. luku 3.3.1.) Oppilaat tekevät toisinaan topiikkiehdotuksia, ja muokkaavat näillä keskustelua. Aina opettaja ei kuitenkaan suostu seuraamaan aloitusta. (Vepsäläinen 2007: 174.) Aineistossa näyttääkin siltä, että kun opiskelijat saavat vaihdettua keskustelun kielen englanniksi, he haluavat jatkaa englanninkielistä keskustelua, vaikka opettajalla olisikin pyrkimystä päästä vaihtamaan keskustelun aihetta tai kieltä takaisin alkuperäiseen. Esimerkki 28 on oppitunnin 1 lopusta. Ahvenanmaa-video on katsottu, ja video herättää luokassa keskustelua.

Esimerkki 28 / Oppitunti 1

01 Opettaja: nojoooo. onko kysymyksiä
 02 Ilkka: mmm
 03 Veikko: is that what's that the ice thing the thing
 04 what's that called the thing the
 05 Ville: the ice skating thing or
 06 Veikko: like the ice oh
 07 Ilkka: (--)
 08 Veikko: ice yawing something you call it

--- (pitkä englanninkielinen keskustelu aiheesta. Ville vaihtaa puheenaihetta:)

35 Ville: she seemed a little passive-aggressive towards
 36 Finland
 37 OA: yeah
 38 ((kaikki nauravat))
 39 Ville: she's like autonomy means that we get to speak
 40 Swedish
 41 Opettaja: yeah.
 42 ((OA & Ville nauravat))
 43 Opettaja: on the island institution still is in schooling
 44 was like in Sweden
 45 Ville: oh yeah
 46 Opettaja: like a Swedish-speaking
 47 ((Ville nauraa))
 48 Veikko: do most people speak Finnish though
 49 Opettaja: aaa I've never been there I've got the

50 impression
 51 Veikko: okey
 52 Opettaja: that many people know it but
 53 Veikko: okey
 54 Opettaja: don't switch to it. maybe they. I don't know.
 55 (.) **nojoo sä voit mennä Ahvenanmaalle kun sä oot**
 56 **Suomessa kesällä. joo.** okei homework. do your
 57 homework postikortti. we'll assign one more card
 58 template you can choose (--). possibly this is
 59 (--). okey.
 60 Ville: joo
 61 Opettaja: joo hei nähdään kahvitunnilla tänään

Opettaja kysyy luokalta suomeksi, onko opiskelijoilla kysymyksiä juuri katsotusta videosta (r. 1). Ilkka osoittaa miettivänsä sopivaa kysymystä (r. 2) mutta Veikko esittää saman tien oman kysymyksensä. Kysymys on englanniksi. Veikko ei kuitenkaan kykene muodostamaan kysymystä loppuun, ja Ville ja Ilkka auttavat muotoilemaan kysymyksen. (r. 3–8). Aiheesta seuraa pitkä keskustelu. Tämän jälkeen Ville vaihtaa puheenaiheen ahvenanmaalaisten käsityksiin Suomesta (r. 35). Tämäkin keskustelunavaus on englanniksi ja sekä opiskelijat että Opettaja osallistuvat uuteen keskustelunaiheeseen englanniksi.

Tunti on kuitenkin tullut lähes päätökseen, ja Opettaja alkaa johdatella luokkaa siihen. Tässä auttaa suomenkielinen siirtymä (r. 55–56). Siirtymä liittyy edellä käytyyn keskusteluun, mutta vie sen uudelle tasolle: *sä voit mennä Ahvenanmaalle kun sä oot Suomessa kesällä*. Siirtymä kohdistaa juuri katsotun videon opiskelijan elämään: videon relevanssi opiskelijan kannalta. Tämän jälkeen Opettaja kertoo kotitehtävän englanniksi ilmeisesti nopeutukseen oppitunnin lopetusta (r. 56–59). Oppitunti päättyy suomenkieliseen huudahdukseen, joka on opiskelijoille tuttu edellisiltä tunneilta (r. 61). Suomen kielen ohjelman järjestämään oheistoimintaan liittyvästä kahvitunnista on tunneilla muistutettu ennenkin suomeksi.

Esimerkissä pitkä ja rönsyilevä kulttuuriaiheinen keskustelu juuri katsotusta Ahvenanmaa-videosta käydään englanniksi, ja uudet aihealoitukset ovat aina englanninkielisiä. Lopulta Opettaja kuitenkin pysäyttää englanninkielisen keskustelun suomenkielisellä kommentillaan. Kommentin jälkeen opiskelijat eivät enää lisää keskusteluun mitään. Opettajalla on siis loppuen lopuksi valta päättää, mihin suuntaan oppitunti kulkee.

Myös Vepsäläinen (2007: 174–175) on huomannut samankaltaisen ”pitkittämisilmiön” aineistossaan: jos opettaja saadaan keskustelussa poikkeamaan tunnin agendasta, tätä keskustelunjaksoa yritetään pitkittää ja opetuspuheeseen palaamista yritetään välttää viimeiseen asti. Aineistossa opettajan ja ryhmän välillä on rento suhde, sillä ryhmä on opiskellut suomea yhdessä jo puolentoista lukukauden ajan, ja ryhmäkoko on pieni. Topiikkiehdotuksien tekeminen on siksi ehkä opiskelijoille helpompaa kuin isommassa ryhmässä.

Aineistossa topiikin vaihdos kulttuuriaiheeseen näyttää vaikuttavan kielivalintaan. Seuraa pitkiä, kokonaan englanninkielisiä jaksoja, joita ei aineistossa muuten juurikaan esiinny. Taustalla saattaa vaikuttaa ajatus, että kun puhutaan suomalaisesta kulttuurista, oppimisen kohteena on juuri suomalainen kulttuuri eikä suomen kieli. Tällöin viestitään opiskelijoille luontevammalla kielellä eli englannin kielellä. Opiskelijoilla on myös mahdollisuus johdatella oppitunnin kulkua ja kielivalintaa. Topiikkiehdotuksia tehdään mielellään englanniksi. Viimeisin valta on kuitenkin luokan opettajalla.

6.1.6 Käytännön ongelmat

Puheenaiheista lisäksi käytännön asioihin liittyvät aiheet voivat olla syynä kielenvaihtoon oppitunnilla. Jos esimerkiksi oppilailla ei ole mukanaan jotakin oppitunnilla tarvittavaa välinettä, kuten kynää tai oppikirjaa, on ongelma selvitettävä, ennen kuin oppitunti voi jatkua (Vepsäläinen 2007: 167). Opettajan tehtävä on ”poistaa oppimisen esteitä”, ja näin varmistaa, että oppijoilla on mahdollisuus oppia (Vepsäläinen 2007: 176).

Esimerkki 29 on oppitunnin 3 alusta. Opettaja ja Opetusassistentti ovat luokassa. Ville saapuu luokkaan ensimmäisenä opiskelijana.

Esimerkki 29 / Oppitunti 3

01 Ville:	how much how much time do I have, or how much
02	time (.) till start till the start of class
03 Opettaja:	(about) three-ish minutes
04 Ville:	ok
05 Opettaja:	what do you have something
06 Ville:	I forgot my packet thing in my room
07 Opettaja:	how quickly can you get it
08 Ville:	what's that
09 Opettaja:	how quickly can you get it
10 Ville:	I'll be in (.) five minutes
11 Opettaja:	that's totally fine okey ten, five it's okey
12 Ville:	kiitos
13 Opettaja:	don't run on ice
14 Ville:	haha I'll try
15	((Ville lähtee))

Ville saapuu vauhdilla luokkaan. Hän avaa keskustelun englanniksi ja kertoo, että on unohtanut tunneilla käytettävän oppimateriaalipaketin kotiin (r. 1–2). Keskustelu jatkuu englanninkielisenä (r. 3–11). Kun asia on kuitenkin selvinnyt, Ville kiittää Opettajaa suomeksi (r. 12). Opettaja huudahtaa vielä Villelle varoituksen (r. 13) ja Ville reagoi siihen (r. 14). Sitten Ville kiiruhtaa kotiinsa hakemaan materiaalipakettia (r. 15).

Esimerkissä Ville selvittää oppimateriaalipaketin kotiin unohtumista englanniksi, koska se on nopea keino päästä yli “oppimisen esteestä”. Opettaja reagoi tilanteeseen englanniksi samasta syystä. Suomen tuominen keskusteluun saattaisi vain pitkittää keskustelua. Keskustelun tarkoitus ei ole suomen oppiminen vaan esteiden raivaaminen suomen oppimisen tieltä. Englannin funktio esimerkin keskustelussa on siis auttaa selvittämään käytännön ongelma nopeasti. Koska *kiitos* on niin yleinen sana, että se on opiskelijan käytössä automatisoitunut, ei sen sanominen suomeksi hidasta keskustelua.

6.2 Keskustelufunktio

Kielenvaihtotilanteet eivät aina liity kielenopiskelukontekstiin sinänsä vaan ne myös jäsentävät keskustelua. Esimerkiksi suomenkielisessä keskustelussa saattaa olla mukana englanninkielisiä keskustelupartikkeleita tai toisinpäin. Joskus nopeat reaktiot edellisen puhujan vuoroon ovat eri kielellä kuin edellinen repliikki. Toisinaan muu keskustelua kommentoiva repliikki tai keskustelunjakso voi olla toisella kielellä kuin itse keskustelu. Aineistossa esimerkiksi epämuodollisemmat keskustelut saatetaan käydä englanniksi, mutta tervehdykset ja pikusanat sanotaan kuitenkin suomeksi.

Aineistossa on seuraavanlaisia keskustelun kulkuun liittyviä kielenvaihdon funktioita:

- Keskustelupartikkelit
- Reaktiot
- Sivukomentit
- Huumori ja luokan ilmapiiri

6.2.1 Keskustelupartikkelit

Aineistossa suomenkieliset keskustelupartikkelit saattavat jäsentää englanninkielistä puhetta tai englanninkieliset partikkelit suomenkielistä. Keskustelupartikkelit ’kuten *ai, aha, jaaha, jaa, mm, joo, no ja niin* ovat keskustelussa käytettäviä partikkeleita, joiden keskeinen tehtävä on intersubjektiivinen: ne toimivat dialogin, siis vuoropuhelun eli keskustelun, osana’ (VISK s.v. *dialogipartikkelit*).

Esimerkissä 30 Opettaja esittelee ryhmälle uuden kielioppisisällön, tunnekausatiivilauseen. Opettaja selittää, miten lausetyyppi muodostetaan. Hän havainnollistaa kuvausta diaesityksen avulla.

Esimerkki 30 / Oppitunti 2

01 Opettaja: **joo**, first happen **joo** the first thing that happens
 02 usually or the thing that usually starts the
 03 clause is the one who experiences things. **joo**. and
 04 it's in partitiivi. mua väsyttää. I am tired. the
 05 way it actually works in Finnish if you translate
 06 it literally is that something is tiring me but
 07 it's just not explicated what that something is.
 08 but it basically means I'm tired. **joo?** mua sattuu.
 09 sattua was the ((kopauttaa kädellä pöytään ja
 10 näyttölee, että kättä sattuu)) **joo**. sattua and
 11 koskea mean to hurt they can take the body
 12 part. ((kirjoittaa)) ja meitä ärsyttää tyhmet
 13 naapurit. mikä on tyhmä naapuri a dum person?

Esimerkissä Opettaja käyttää dialogipartikkelia *joo* toistuvasti. *joo* on lausuttu esimerkissä erilaisilla intonaatioilla, ja tällöin se palvelee erilaisia tarkoituksia. Ensin *joo* näyttäisi olevan opettajan keino orientoitua uuden kielioppisisällön esittelyyn ja voittaa itselleen aikaa (r. 1 ja r. 3). Sana on kuitenkin esitetty myös nousevalla intonaatiolla ikään kuin kysyvänä. Opettaja varmistaa, että opiskelijat kuuntelevat ja ymmärtävät, mitä hän kertoo (r. 8). Myöhemmin Opettaja sanoo *joo* taas laskevalla intonaatiolla (r. 10). *joo*n funktio on jäsentää puhetta jaksoihin. *joolla* näyttäisi olevan myös pedagoginen tarkoitus: Opettaja varmistaa että opiskelijat seuraavat puhetta ja antaa opiskelijoille tilaa prosessoida esitettyä.

Kleemolan (2007: 88–89) mukaan opettaja pyrkii monilla dialogipartikkeleilla ja muilla keinoilla vähentämään tiedollista auktoriteettiaan ja pitämään yllä positiivista ja tasavertaista vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin (ks. luku 3.3.1). Opettajan ilmaisemat epäroinin osoitukset antoivat Kleemolan (2007: 61–89) aineistossa oppijalle mahdollisuuden korjata vastaustaan. Esimerkissä 30 dialogipartikkelit jäsentävät Opettajan puhetta merkityskokonaisuuksiin. Samalla Opettaja kohdentaa puhettaan opiskelijoille: hän varmistaa, että opiskelijat seuraavat puhetta ja antaa opiskelijoille tilaa prosessoida uutta kielioppisisältöä.

Sanoilla *joo* ja *hyvä* on aineiston oppitunneilla ja opetuspuheessa monia erilaisia funktioita. Kleemolan (2007: 77–79) aineistossa opettajan käyttämät dialogipartikkelit osoittivat oppilaan vastauksen hyväksyvää arviointia (ks. luku 3.3.1). Vaikka Kleemolan (2007: 61–89) aineisto koostuikin peruskoulun oppitunneista, joita opetetaan oppilaiden äidinkielellä, siinä on yhtymäkohtia omaan aineistooni ja analyysiini. *Joo*-sanalla osoitetaan aineistossani usein opiskelijan vastauksen oikeellisuutta. Kuitenkin intonaatiolla on merkitystä siinä, miten *joo* tulkitaan, niin kuin Kleemolankin (2007: 77–79) aineistossa. Jos *joo*-sana oli lausuttu nou-

sevilla intonaatiolla, Kleemolan (2007: 77–79) aineistossa näytti siltä, että vastaus on hyväksyttävä, mutta siihen odotetaan täydennystä. Laskeva intonaatio puolestaan oli merkinä siitä, että käsiteltävä aihe on tullut päätökseen. (Kleemola 2007: 77–79; 87.) Omassa aineistossani nousevalla intonaatiolla lausuttu *joo* toimii lisäksi esimerkiksi opettajan varmistuksena siitä, että opiskelijat kuuntelevat ja ymmärtävät opetuspuhetta. Sen merkitys näyttäisi tällaisissa kohdissa olevan ikään kuin oppijoita kuunteluun motivoiva. Vaikka pitkää taukoa ei pidetäkään, opiskelijalla on tällaisessa kohdassa teoreettinen mahdollisuus keskeyttää opettajan puheenvuoro.

Toisinaan taas englanninkieliset keskustelupartikkelit rytmittävät suomenkielistä puhetta. Englanti on Opiskelijoiden ensikieli, ja englanninkieliset keskustelupartikkelit ovat automaattistuneita heidän puheessaan. Suomenkielisistä keskustelupartikkeleista ehkä vasta *joo* ja *hyvä* ovat opiskelijoiden puheessa niin automaattisia, että ne jaksottaisivat keskustelua spontaanisti.

Esimerkissä 31 Opettaja on ohjeistanut luokkaa aloittamaan kotitehtävän käsitteilyn. Kotitehtävässä opiskelijoiden piti vastata imperfektimuodossa oleviin kysymyksiin negatiivisessa muodossa.

Esimerkki 31 / Oppitunti 1

01 Opettaja: *joo*, puhu parin kanssa
 02 Veikko: *kröhöm kröhöm okey, so*
 03 Ville: *luitko sä eilen sanomalehe-*
 04 *((lukee monisteesta))*

Opettaja kehottaa opiskelijoita työskentelyyn (r. 1). Veikko selvittää ensin kurkkuaan ja orientoituu sitten tehtävän tekemiseen (r. 2). Englanninkieliset *okey, so* johdattavat tehtävän tekemiseen. Ville lukeekin saman tien monisteesta ensimmäisen kysymyksen eli tehtävän teko alkaa (r. 3). Esimerkissä Veikko käyttää englanninkielen sanaa *so* tehtävän teon aloittavana fraasina. Keskustelupartikkelilla hän varaa vuoroa tai voittaa aikaa ennen varsinaista tehtävän tekemistä. Ville tarttuukin aloitukseen nopeasti ja ottaa vuoron itselleen.

Esimerkissä 32 Opettaja keskeyttää paritehtävän, jossa tunnekausatiivilauseen ympärille piti keksiä jokin lauseeseen sopiva konteksti.

Esimerkki 32 / Oppitunti 2

01 Opettaja: *hei aika loppuu. hei higlightseja tästä. mitä sä*
 02 *keksit sun parin kanssa.*
 03 Seppo: *mmm*

04 Ville: mmm
 05 Opettaja: sano kaksi at least
 06 Ville: so do you want us just to say response or give
 07 both
 08 Opettaja: yea give us both so we know which one you are
 09 talking about
 10 Ville: **joo, so** neljä... vua.. mua oksetti koko aamun
 11 Opettaja: joo
 12 Ville: se joi vodkaa baarissa. --

Opettaja pyytää opiskelijoita esittelemään keskustelunsa tuloksia. Ville kysyy vielä tarkennusta, johon Opettaja vastaa. (r. 1–9.) Opettajan toivomuksena on, että opiskelija mainitsee ensin, mistä moniteen tunnekausatiivilauseesta on kysymys ja kertoo sitten, missä tilanteessa lause on sanottu. Ville varaa ensimmäisen vuoron keskustelupartikkelin *joo* avulla (r. 10). Sitteen hän osoittaa, mistä moniteen lauseesta on kysymys: *so neljä*. Erikieliset keskustelupartikkelit vuorottelevat Villen vuorossa luontevasti ja ne johdattavat vastauksen raportointiin. Suomenkielinen ja englanninkielinen keskustelupartikkeli jäsentävät Villen puhetta.

Esimerkissä 33 Opettaja yrittää keskeyttää käynnissä olevat parikeskustelut, että luokka voisi siirtyä tehtävän purkuun. Opiskelijat kuitenkin jatkavat keskusteluita.

Esimerkki 33 / Oppitunti 1

01 Opettaja: okeeeei. valmis?
 02 Seppo: it's a pretty sad letter. ((liittyen käynnissä
 03 olevaan parikeskusteluun))
 04 Opettaja: **valmis-ish? yes. no.** (...)
 05 Seppo: yes

Opettaja keskeyttää opiskelijoiden käymät parikeskustelut ja kysyy, ovatko he valmiita (r. 1). Opiskelijat kuitenkin jatkavat keskusteluitaan, eivätkä reagoi huudahdukseen (r. 2). Opettaja esittää kysymyksensä vielä uudelleen (r. 4) ja Seppo osoittaa olevansa valmis siirtymään tehtävän purkuun (r. 5). Opettaja käyttää esimerkissä englannin kielen keskustelupartikkelia *-ish* ilmaisemaan epävarmuutta. Kielitoimiston sanakirjan (s.v. *-ish*) mukaan *-ish*-liite vastaa suomen kielen *-ehko/-ehkö*-johdinta ja on siten epävarmuutta lisäävä tekijä. Opettaja lisää englanninkielisen päätteen suomen kielen sanaan ja täten pehmentää sen ilmausta. Päätteen lisääminen ikään kuin antaa opiskelijoille tilaa lisääjän pyynnölle. Opettaja yhdistää esimerkissä luovasti kahta eri kieltä, ja englanninkielisellä partikkelilla tarkennetaan suomenkielisen partikkelin merkitystä. Lisäksi ilmaus saa humoristisia piirteitä (ks. lisää luku 6.2.4).

Keskustelupartikkeleilla jäsennetään puhetta oppitunneilla. Keskustelupartikkeli voi olla eri kielellä kuin muu puheenvuoro. Opettaja jäsentää englanninkielistä kielioppiselos-

tustaan ja antaa opiskelijoille tilaa suomenkielisellä keskustelupartikkelilla *joo*. Opiskelijat va-
raavat itselleen vuoroja englanninkielisillä keskustelupartikkeleilla. Opiskelijat käyttävät myös
suomenkielistä keskustelupartikkeliä *joo*, koska se on heille tuttu ja siksi automaattistunut. Sa-
massa puheenvuorossa keskustelupartikkelit voivat siis olla eri kielellä kuin muu puheenvuoro
ja saman puheenvuoron eri keskustelupartikkelit voivat olla myös eri kielillä.

6.2.2 Reaktiot

Edellisessä aluvussa eri kielellä olevat keskustelupartikkelit jäsensivät toisella kielellä tapah-
tuvaa puhetta. Lisäksi toisen vuoroon reagointi voi olla eri kielellä kuin aiempi vuoro tai kes-
kustelu. Gumperzin (1982: 61–62) mukaan usein esimerkiksi huudahduksiin liittyy kielen-
vaihto.

Ennen esimerkkiä 34 Opettaja on ohjeistanut opiskelijoille seuraavan tehtävän,
jossa opiskelijoiden tulee lukea toistensa kirjoittamat postikortit. Opettaja ohjeistaa tehtävän ja
sitten tehtävästä keskustellaan.

Esimerkki 34 / Oppitunti 1

01 Opettaja:	okei no anna anna sun parille sun kortti pass it
02	on
03 Ville:	pass it on
04 Opettaja:	pass it on ((sanoo nousevalla nuotilla ikään kuin
05	laulaen))
06	(.)
07 Veikko:	((kuiskaten)) I forgot
08 Opettaja:	voi [ei].
09 Ilkka:	[voi ei]
10 Opettaja:	well do you have that one that you started writing
11	yesterday
12 Ville:	ööö I have that one
13 Opettaja:	you can give that to Veikko then
14	((kahinaa))
15 Opettaja:	okeiii

Opettaja kehottaa opiskelijoita antamaan postikortit pareilleen luettavaksi (r. 1–2). Ohjeistus
alkaa suomeksi, mutta Opettaja täydentää sitä englanniksi. Veikko kuiskaa, että hän ei ole kir-
joittanut postikorttia kotona (r. 7). Opettaja reagoi tähän englanniksi ja Ilkka toistaa Opettajan
reaktion kaikuna (r. 8–9). Asiaa selvitellään englanniksi (r. 10–13) kunnes seuraa pieni tauko,
jonka aikana opiskelijat vaihtavat postikortteja keskenään (r. 14). Opettaja huudahtaa *okeiii*
(äännetty suomenkielisen ääntämyksen mukaan) reaktiona edelliseen keskusteluun ja johda-
tuksena tehtävän tekoon.

Keskustelu käydään suurimmaksi osaksi englanniksi, mutta pikkusanat, kuten *okei* (suomeksi äännettynä) ja *voi ei* tulevat ikään kuin spontaanisti suomeksi. Suomenkieliset reaktiot ovat kielellisesti yksinkertaisia, ja niitä on tunneilla harjoiteltu usein. *voi ein* kaltaiset huudahdukset ovat jo ikään kuin automatisoituneita kielenoppituntikontekstissa, sillä niitä on toistettu lukuisia kertoja. Esimerkiksi aineistoni Opettajalla on tapana toistaa tämän kaltaisia huudahduksia. Taustalla on ehkä ajatus, että vaikka koko ajan ei voikaan puhua suomea, pysy suomi silti elementtinä keskustelussa. Toisaalta automatisoitumisen vuoksi kielenvaihtoa ei ehkä aina tiedostetakaan. Esimerkkini *voi ei* toisaalta lausutaan painotetusti liioitellulla äänenpainolla eli kielenvaihtoa korostetaan prosodialla, ja Ville ja Opettaja huudahtavat sen lähes yhtä aikaa. Tunneilla *voi ei* on saanut jo inside-vitsin piirteitä, sillä se huudahtetaan äänen tilanteissa, joihin reaktio on hivenen vahva. Ehkä postikortin unohtaminen ei ole katastrofitilanne, johon yleensä reagoitaisiin näin voimakkaasti.

Esimerkissä 35 ryhmä käy keskustelua Villen kirjoittamasta lauseesta. Ville on kirjoittanut postikortin, jossa hän kertoo kuvitteellisesta päivästä vierailulla Muumilaakossa. Kortissa lukee lause: *Mä tarvitsin kuten Muumitrolli kaverin*. Seppo ja Ilkka yrittävät pohtia, mitä lause tarkoittaa. Ville ei itsekään muista tarkalleen, mitä halusi lauseella sanoa.

Esimerkki 35 / Oppitunti 1

01 Seppo:	I need Muumi hahahaha
02 Ville:	hahaha hey what (...) I don't know if that's what I
03	wrote.
04 Seppo:	ööö just like mää tarvitsin muumitroll can't be
05	more blunt than that
06	((Ville nauraa))
07 Ilkka:	[ööö]
08 Ville:	hahaha can I see it?
09 Seppo:	hahaha
10 Ville:	hahaha
11 Seppo:	I need muumi hahahaha
12 Opettaja:	joo!
13 Ville:	mää
14 Ilkka:	tosi hauskaa

Seppo ehdottaa, että Villen lause tarkoittaa *I need Muumi*. Hän kuitenkin naurahtaa ehdotukselleen. (r. 1.) Ville kuulee Sepon ehdotuksen ja miettii, menikö käänös oikein (r. 2–3).

Seppo, Ilkka ja Ville nauravat lauseelle. Opettaja reagoi keskusteluun nousevalla intonaatiolla lausutulla *joo*-partikkelilla. Dialogipartikkelilla Opettaja antaa myönteistä palautetta: hän hyväksyy Sepon käänösehdotuksen ja on ehkä valmis tuomaan merkitysneuvottelun päätök-

seen. Suomenkielinen reaktio voi olla automaattistunut. Toisaalta suomenkielinen reaktio pitkään englanninkieliseen keskusteluun voi olla opiskelijoille merkinä vaihtaa kieli suomeen. Ilkka kommentoi keskustelua suomeksi (r. 14).

Nopeat reagoinnit voivat aineistossa siis olla eri kielellä kuin aiempi vuoro tai keskustelujakso. Suomenkielisiä reaktioita on harjoiteltu tunnilla paljon ja ne ovat automatisoituneita. Toisaalta suomenkieliset reaktiot myös erottuvat englanninkielisestä puheesta kohteisina. Ne pitävät suomen kielen keskustelussa elementtinä, vaikka keskustelu käytäisiin muuten englanniksi. Oppituntikonteksti ohjaa kielenvalintaa: vaikka osallistujat olisivatkin uppoutuneita englanninkieliseen keskusteluun, he sanovat yksinkertaiset reaktiot suomeksi.

6.2.3 Kommentit

Edellisissä alaluvuissa osoitettiin, että kielenvaihtoa esiintyy aineistossa nopeissa reaktioissa ja keskustelupartikkeleissa. Myös pidemmät aiempaan vuoroon liittyvät kommentit saattavat olla toisella kielellä kuin itse keskustelu. Esimerkissä 36 ryhmä käy yhteiskeskustelua tunnin alussa.

Esimerkki 36 / Oppitunti 1

01 Opettaja: jee mitä sä teit tänään aamulla (haukotellen)
 02 (.)
 03 ((Ville yskii))
 04 Ville: mä tein (.) syön
 05 Opettaja: mä söin
 06 Ville: mä söin
 07 Opettaja: joo. hyvää mitä muuta mitä sä teit aamulla
 08 Seppo: mä herään
 09 Opettaja: [joo]
 10 Seppo: **[that's] about it**

Opettaja kysyy ryhmältä tunnin alussa heidän aamupuuhistaan (r. 1). Ville vastaa kysymykseen ensimmäisenä. Opettaja korjaa vuoroa ja Ville toistaa puheenvuoronsa korjatussa muodossa. (r. 4–6.) Opettaja haluaa luokalta lisää vastauksia (r. 7). Seppo vastaa kysymykseen (r. 8). Opettaja reagoi vuoroon mutta Seppo täydentää vastaustaan yhtäaikaisesti (r. 9–10).

Kun opiskelija kertoo narratiivia, hänellä voi olla luontainen tarve saada tarina jonkinlaiseen päätökseen (Rymes 2009: 170–171). Kukaan ei varsinaisesti pyydä Sepolta minkäänlaista päätöstä lyhyelle narratiiville. Opettajakin on jo vastaamassa vuoroon hyväksyvästi *joo*. Seppo kokee kuitenkin aiheelliseksi ilmaista, että kertomus aamusta on loppunut. Kommentilla on funktio keskustelun kannalta – Seppo ehkä toivoo, että kukaan ei odota hänen kertovan aamustaan enempää. Hänellä on siis aavistus siitä, että vastaus saattaisi olla muuten liian suppea. Lisäksi Sepon vuoroon voi sisältyä ironinen kommentti: koska suomen

tunti pidetään jo yhdeksältä aamulla, ei voi olettaa, että hän olisi ehtinyt ennen tuntia tehdä mitään mainitsemisen arvoista. Kommentin esittäminen ensikielellä on Sepolle todennäköisesti helpompaa ja nopeampaa. Lisäksi kommentin ironia ei välttämättä välittyisi kurssikaverille suomeksi. Englannin kielen funktiona on siis täydentää suomenkielistä puheenvuoroa. Lisäksi englanninkielisellä kommentilla suomenkieliselle vuorolle annetaan tulkintaohje: vuoro on ollut luonteeltaan ironinen.

Ennen esimerkkiä 37 luokka on keskustellut pitkään siitä, miten ja missä muodossa eräs kotitehtävä pitää palauttaa opettajille. Nyt Opettaja haluaa kuitenkin siirtyä uuteen aiheeseen:

Esimerkki 37 / Oppitunti 2

01 Opettaja: ((haukotellen)) joo hei hyvä (.) hei katsotaan
 02 uusi juttu. **to actually get to the theme of the**
 03 **week.**
 04 Ville: hehehe

Ennen esimerkkiä oppitunnilla on tehty paritehtävä ja sitten keskusteltu pitkään englanniksi käytännön asioista. Nyt Opettaja kuitenkin aloittaa uuden asian ohjeistamisen suomeksi (r. 1). Tämän jälkeen hän kuitenkin kommentoi aloitustaan englanniksi viitaten samalla tunnin kulkuun ja edelliseen keskusteluun (r. 2–3). Tunti ei ole ehkä lähtenyt käyntiin ihan toivotulla vauhdilla. Lisäksi kyseessä on jo kyseisen viikon toinen oppitunti, ja vielä ei ole päästy viikon teemaan, *the theme of the week*. Opettajan kaksi lausahdusta ovat ikään kuin vuoropuhelussa keskenään. Ensin hän aloittaa uuden aiheen suomen kielellä, mutta sitten toisella kielellä tuo edellisen kommenttinsa humoristiseen valoon. Ville reagoikin Opettajan kommenttiin naurahattamalla. Kommentilla opettaja täydentää aloitustaan mutta samalla antaa ohjeen siitä, miten aloitus olisi tulkittava. Nyt siirrytään uuteen aiheeseen, johon olisi oikeastaan pitänyt siirtyä jo paljon aiemmin – onhan teema tämän viikon pääteema.

Esimerkissä 38 Opettaja opettaa tunnekausatiiveja opiskelijoille. Opettaja esittelee opiskelijoille monistetta, jossa on erilaisia tunnekausatiivilauseita. Hän havainnollistaa verbien merkitystä näyttelemällä ne.

Esimerkki 38 / Oppitunti 2

01 Opettaja: sattuuk ssa. sattia on jos sä
 02 ((lyö kätensä pöytään))
 03 ja sitten ((heiluttelee kättään ilmassa ja
 04 irvistelee))
 05 (nauraa)
 06 jos mä (.) ((lyö kätensä uudestaan)) aa

07 Ville: (h)oh my gosh it looks like it hurts

Esimerkissä Opettaja pyrkii selittämään sanan *sattua* niin, että hänen ei tarvitse käyttää englantia. Opettaja havainnollistaa verbiä lyömällä kätensä pöytään (r. 1–4). Opiskelijat nauravat (r. 5). Opettaja lyö kätensä vielä uudelleen pöytään, ja kuuluu kova pamaus (r. 6). Lyönti on sen verran voimakas, että näyttää siltä, että Opettajaa oikeasti sattuu. Opiskelija reagoi tilanteeseen englanniksi (r. 7).

Villen kommentti on luonteeltaan spontaani ja se osoittaa hänen reaktionsa tapahtumaan. Oma ensikieli tulee opiskelijalta automaattisesti. Toisaalta Villen vuoron voi tulkita humoristisena kommenttina Opettajan esitykseen. Opettajan tarkoituksena on havainnollistaa verbin merkitystä, mutta tilanteesta on vaikea tulkita, kuinka paljon Opettajan kättä oikeasti sattuu ja kuinka paljon siinä on näyteltyä. Opiskelijat naurahtelevat Opettajan esitykselle ja Villen kommentti alkaa naurahtaa. Jatkossa Opiskelijat ehkä yhdistävät nonverbaalin eleen sanaan ja muistavat sen paremmin.

Aineistossa on myös tilanteita, joissa itse keskustelu on englanniksi ja kommentointi suomeksi. Jo aiemmin esitetyssä esimerkissä 39 Seppo ja Ilkka lukevat Villen kirjoittamaa postikorttia ja yrittävät pohtia, mitä Ville on tarkoittanut kirjoittamallaan lauseella *Tarvit- sin kuten Moomitrolli kaverin*:

Esimerkki 39 / Oppitunti 1

01 Seppo: --. öö. I (...) tarvitsin? me. like something with
 02 me. öö tarvitsin. tarvitsin (...)
 03 ((supinaa)).
 04 Seppo: tarvitsin (...)
 05 Ilkka: need
 06 Seppo: I need muumi hahahaha
 07 Ville: hahaha hey what (...) I don't know if that's what I
 08 wrote.
 09 Seppo: ööö just like mää tarvitsin Moomitroll can't be
 10 more blunt than that
 11 Ville: [hahaha]
 12 Ilkka: [ööö]
 13 Ville: hahaha can I see it?
 14 Seppo: hahaha
 15 Ville: hahaha
 16 Seppo: I need muumi hahahaha
 17 Opettaja: joo!
 18 Ville: mää
 19 Ilkka: **tosi hauskaa**
 20 Ville: oh no. I (...) cuz it's
 21 Opettaja: it's pro[bably tapasin]
 22 OA: [tapasin]
 23 Ville: [mää tarvitsin] kuten moomitrolli kaverin. so I

Seppo pysähtyy miettimään erästä lausetta (r. 1–2). Ilkka auttaa lauseen kääntämisessä (r. 5) ja Seppo purskahtaa nauruun (r. 6). Nyt Villekin tulee keskusteluun mukaan (r. 7–8). Hän ei taida itsekään muistaa, mitä halusi lauseella alun perin sanoa. Opiskelijat laskevat Villen kirjoittamasta lauseesta leikkiä, ja naureskelevat yhdessä vaikeasti tulkittavalle lauseelle. Ilkka kommentoi tilannetta suomeksi (r. 19), vaikka koko aiempi keskustelu on ollut lähes täysin englanninkielistä.

Ilkan suomenkielinen kommentti pitkään englanninkieliseen keskusteluun kuulostaa ironiselta. Hauskuuden kommentointi tekee tilanteesta vähemmän hauskan oloisen. Ilkka ei olekaan itse edellä käydyssä keskustelussa naureskellut muiden mukana. Kielenvaihto tekee Ilkan kommentista kohosteisen. Keskustelu on jo pitkään jatkunut englanninkielisenä, mutta Ilkka tuo keskusteluun suomenkielisen elementin esimerkiksi tarkoituksenaan siirtyä takaisin alkuperäisen tehtävän tekoon: Merkitysneuvottelu on kestänyt pitkän aikaa ja itse tehtävän teko on vasta alussa. Toisaalta muut osallistujat sivuuttavat Ilkan kommentin keskustelussa. Ville jatkaa merkitysneuvottelua, sillä hän ei ole vielä tyytyväinen käännökseen.

Varsinkin spontaanit kommentit näyttävät usein olevan opiskelijan ensikielellä. Tämä selittynee sillä, että opiskelijan oma ensikieli on alkeisoppijalle ”oletusarvo” – kohdekielellä puhuminen vaatii enemmän prosessointia. Toisaalta kun kommentti on eri kielellä kuin edellä esitetty vuoro tai käyty keskustelu, se asettaa edellä sanotun ironiseen valoon. Eri kielet ovatkin ikään kuin eri ääniä, jotka voivat olla mukana identiteetin ilmaisemisessa (Creese & Blackledge 2010:110). Erikielisellä kommentilla voidaan täydentää juuri sanottua ja toisaalta tarjota tulkintaohje tai toisenlainen näkökulma keskusteluun.

6.2.4 Huumori ja luokan ilmapiiri

Kun aineistossa vitsaillaan tai siirrytään muuten epämuodollisempaan keskusteluun (ks. luku 5.1.5), keskustelu vaihtuu englanninkieliseksi tai suomen kieli ja englannin kieli vaihtelevat. Kielenvaihto voi olla esimerkiksi vitsailun tai leikittelyn väline (Kalliokoski 2009: 310; Creese & Blackledge 2010: 110). Kyse voi olla osittain kielitaidon rajoitteista mutta myös siitä, että englantia on opiskelijoiden ensikieli ja siitä syystä heille identiteetin ja huumorin ilmaisun väline. Kuten edellisessä alaluvussa mainittiin, eri kielet ovat ikään kuin eri ääniä, jotka voivat olla mukana identiteetin ilmaisemisessa (Creese & Blackledge 2010: 110). Gumperzin (1982: 61–62) mukaan kielenvaihoilla asiaa voidaan henkilökohtaistaa tai toisaalta asiaan voidaan

Muhosen (2010a) aineistossa sanojen kaksoismerkityksillä luotiin huumoria radio-ohjelmissa. Aineiston ruotsinsuomalaiset olivat tietoisia sanojen eri merkityksistä, sillä he puhuvat sujuvasti kahta kieltä. Oman aineistoni suomentunnilla hauskoja merkityksiä syntyy usein puolestaan sen takia, että opiskelijat eivät aluksi tiedä sanojen kahta eri merkitystä tai he tekevät niissä virheitä kielenoppijuutensa vuoksi. Tällaisille ”virheille” nauraminen ja tilanteiden kääntäminen huumoriksi toimivat positiivisen luokkailmapiirin rakentajana. Kielellisiä kömmähdyksiä on helpompi käsitellä huumorin avulla: ongelmakohtia käsitellään positiivisessa hengessä, ja samalla opitaan virheistä. Näiden sanojen fonologinen samankaltaisuus mutta merkityksien erilaisuus näyttäisikin olevan aika tyypillistä suomen tuntien huumoria. Tämän kaltaisen huumorin avaamisessa tarvitaan aineistossani kuitenkin usein kahta kieltä, jotta sanojen kaksi eri merkitystä tulevat kaikkien vuorovaikutusosapuolien tietoon, ja niille voidaan nauraa yhdessä. Tapoin/tapasin (ks. esimerkki 40) alkaa aineistossa vaikuttaa jo sisäpiirivitsiltä, sillä asiasta on tunneilla vitsailtu aiemminkin. Vitsi on opiskelijoille tuore ja hauska, vaikka se taitaakin olla tuttu kaikille suomenopiskelijoille ja opettajille.

Seuraava esimerkki perustuu myös kahden sanan fonologiseen samankaltaisuuteen ja merkityksien erilaisuuteen. Seppo ja Ilkka tekevät tunnekausatiivipariharjoitusta, jossa toinen lukee monisteelta tunnekausatiivimuotoisen lauseen ja toisen pitää vastata siihen.

Esimerkki 41 / Oppitunti 2

01 Seppo:	aaa jännittäkö sua?
02 Ilkka:	(---) öö mulla on ves-vettä
03 Opettaja:	öö jännittää is different from janottaa
04 Ilkka:	janottaa?
05 Opettaja:	jännittää is
06 Ilkka & Seppo:	oh
07 Seppo:	so that's different
08 Ilkka:	I have water
09 Seppo:	hahaha
10 Ilkka:	jännittääkö se sua
11 Seppo:	hmmhe yeah

Seppo kysyy *jännittääkö sua* ja Ilkka vastaa *mulla on vettä* (r. 1–2). Ilkka kuitenkin sekoittaa sanan *jännittää* sanaksi *janottaa*. Opettaja selittää sekaannusta (r. 3 ja r. 5). Opiskelijoiden reaktio *oh* (r. 6) osoittaa, että väärinymmärrys on ollut opiskelijoiden yhteinen – Seppokin on ymmärtänyt lauseen väärin. Ilkka kääntää asian huumoriksi, ja siteeraa nyt aiempia sanomisiinsa tällä kertaa englanniksi ja erilaisella äänenpainolla (r. 8). Tämä siteeraus eli aiemman vää-

rinyymmärryksen osoittaminen kääntää tilanteen humoristiseksi. Siteeraus on merkityksen korostamisen vuoksi kuitenkin englanninkielinen, ja Seppo nauraa (r. 9). Ilkka jatkaa leikinlaskua ja kommentoi *jännittääkö se sua* (r. 10) ikään kuin viitaten aiempaan kömmähdykseen siitä, että se, että Ilkalla on vettä, olisi muka jotenkin jännittävää. Seppo naurahtaa asialle vielä uudelleen, ja sitten harjoitus jatkuu. Myöhemmin, saman harjoituksen aikana, Ilkka ja Seppo päätyvät kuitenkin vielä viittaamaan samaan sekaannukseen.

Samoin Muhosen (2010a: 206–207) esimerkissä huumoria syntyi siitä, että suomalainen poika käytti sanaa ”smocka”, joka kuulostaa englannin sanalta ’smoke’, tupakan merkityksessä, vaikka se tarkoittaa ruotsiksi turpiin saamista. Väärinyymmärrykselle kuitenkin naurettiin yhdessä ja vitsiä jatkettiin vielä muutaman puheenvuoron verran kuten omassakin esimerkissäni. Kahta kieltä osaavat voivatkin ymmärtää erikielisten sanojen homonyymisyyteen perustuvat vitsit. Lausahduksista syntyy huumoria juuri siksi, että puhujat jakavat kaksi kieltä. (Muhonen 2010a: 210.) Oman aineistoni esimerkit eivät ehkä natiivipuhujan korvaan vaikuta täysin homonyymisilta, mutta amerikkalainen kielenoppija, joka ei vielä kovin hyvin tunnista vokaalien pituuksien ja toisaalta etu- ja takavokaalien eroja, voi kuulla kaksi sanaa aika samankaltaisina. Opettaja ottaa erehdyksen käsittelyyn ja opiskelijat oppivat sanojen eron. Kun sanat menevät sekaisin, syntyy humoristisia tilanteita. Opiskelijat nauravat erehdykselle ja laskevat siitä leikkiä. Samalla opiskelijat joutuvat miettimään sanojan äänteitä ja merkityksiä, ja ehkä näin oppivat kiinnittämään sanoihin huomiota myös jatkossa. Huumorin avulla käsitellään kielenoppimisen ongelmakohtia. Omat kasvot säilyvät: omista erehdyksistä luodaan tunnilla yhteistä huumoria.

Kielenvaihdolla luodaan kontekstisidonnaista huumoria (Muhonen 2013: 63, Muhonen 2010a: 193; ks. luku 3.2). Myös Opettaja luo aineistossa kielenvaihtoon perustuvaa huumoria, joka on tosin ehkä oppijoita tietoisemmin rakennettua, sillä hän hallitsee hyvin kaksi huumorin välineenä olevaa kieltä. Seuraava esimerkki onkin ehkä opiskelijoiden ”kömmähdyksiä” astetta laskelmoidumpi. Kun kahden kielen aineksia yhdistellään epäodotuksenmukaisella tavalla (ks. Tainion 2007a: 25 määritelmällä), syntyy huumoria. Seuraavassa näytteessä opettaja liittyy suomenkieliseen fraasiin englanninkielisen keskustelupartikkelin:

Esimerkki 42 / Oppitunti 1

01 Opettaja:	joo hei luitko sä ja ymmärsitkö sä. (.)
02 Seppo:	[ah yeah I got that one]
03 Opettaja:	[-ish?]
04	((naurahtelua))

Näytteissä opettaja luo kontekstisidonnaista huumoria. Englannin kielessä keskustelupartikkeli *-ishin* lisääminen sanan perään lisää ilmauksen epävarmuutta, mutta näin ei suomen kielessä tehdä. Opettaja on kuitenkin tietoinen kontekstista, ja hän yhdistelee kahden kielen aineksia luoden lausahduksen, jolla ei välttämättä olisi samanlaista merkitystä suomalaisessa kontekstissa tai toisaalta muussa amerikkalaisessa kontekstissa. Lause toimii täydessä merkityksessään ehkä siis vain amerikkalaisessa suomenopiskelukontekstissa. Opettaja puhuu esimerkeissä suomea, mutta käyttää englannista lainattua partikkelia, epävarmuutta ilmaisevaa *-ishia*. Opiskelijat tunnistavat muodon heidän ensikielestään. Aineistossa *-ishia* viljellään suomenkielisissä ilmauksissa sen verran toistuvasti, että ilmiö alkaa saada inside-vitsin piirteitä. Yhteinen sisäpiirihuumori luo luokkaan positiivista henkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Seuraavassa esimerkissä huumori syntyy kielenvaihdon yllättävyydestä ja osuudesta tilanteessa. Opiskelijoiden tehtävä on pareittain lukea monisteelta *Miten paljon sua ärsyttää x?* siten, että x:n tilalle laitetaan jokin sana listalta. Opetusassistentti toimii esimerkin parikeskustelussa Ilkan parina, sillä opiskelijoita ei ollut tunnilla parillista lukumäärää.

Esimerkki 43 / Oppitunti 3

01 OA: ((lukee monisteesta)) no miten paljon sua
 02 ärsyttää mainokset YouTubessa
 --
 06 Ilkka: -- öö. joo, se. ne ärsyttää paljon
 07 OA: joo. niin muakin
 08 Ilkka: mutta mulla on adblock
 09 OA: aa. ((nauraa)). --

Opetusassistentti kysyy kysymyksen *miten paljon sua ärsyttää mainokset YouTubessa?* (r. 1) ja saa tähän Ilkalta vastauksen (r. 2). Sitten seuraa kuitenkin jotain odotuksenvastaista, kun Ilkka päättääkin vielä täydentää vastaustaan *mutta mulla on adblock*. Täydennys on odottamaton, sillä tehtävänanto ei varsinaisesti edellyttänyt opiskelijoita täydentämään vastaustaan, mutta tilanteeseen osuva. Ilkka lainaa lauseeseensa englanninkielisen sanan *adblock* ehkä tietämättäkään, että sanalle ei välttämättä edes ole tarkkaa suomenkielistä vastinetta, ja näin myös natiivipu-huja olisi todennäköisesti valinnut yhteyteen saman sanan. Lause on odotuksenvastainen mutta merkityksessään osuva, ja Opetusassistentin spontaani reaktio on nauru (r. 5).

Oppitunneilla huumoria luodaan kahden kielen avulla. Leikkiä lasketaan esimerkiksi erimerkityksisten sanojen homonyymisyydestä. Huumorilla kevennetään luokan ilmapiiriä ja käsitellään opiskelijoiden tekemiä kielivirheitä positiivisessa valossa. Toisaalta humoris-

tisista tilanteista syntyy myös hedelmällisiä oppimistilanteita. Huumoria syntyy myös suomenkielisten ja englanninkielisten elementtien epäodotuksenmukaisesta yhdistelystä. Huumoria syntyy kontekstissaan ja merkityksiä tulkitaan osallistujista ja tilanteesta käsin.

7 POHDINTA JA PÄÄTÄNTÄ

Analyysini lähti liikkeelle aineistosta, ja lähtökohtana oli luoda kategoriat sen mukaan, miten aineisto näytti järjestyvän. Kuitenkin yhtäläisyyksiä aiemman tutkimuksen kanssa oli runsaastikin. Tässä luvussa vedän yhteen ja pohdin joitakin analyysissä esille nousseita havaintoja sekä arvioin tutkimusta. Kahdessa ensimmäisessä alaluvussa käsittelem tutkimustuloksia poh-tien. Kolmannessa alaluvussa arvioin tutkimusta ja sen sovellettavuutta. Neljännessä alalu-vussa irtaudun tämän tutkimuksen tasolta ja pohdin vieraan kielen pedagogiikkaa tutkimustu-losten valossa. Viidennessä alaluvussa vedän yhteen tutkimustuloksia ja otan kantaa kielien rooliin luokkahuoneessa.

7.1 Sanastolainoista

Aineistossa on paljon nopeita yhden sanan kielenvaihtoja ja tilapäisiä lainoja. Kielenvaihto on usein vain yhden sanan mittainen ja sillä saatetaan esimerkiksi paikata sanastoaukkoa. (Ks. luku 5.2.)

Lainat vaikuttavat aineistossa usein luontevilta ja niihin ei kiinnitetä paljon huomiota. Opiskelijoilla on käytettävissään monikielisiä resursseja ja he hyödyntävät monikielistä repertoariaan muodostaessaan puheenvuoroa. Myös Opettaja yhdistelee kahden käytettävissä olevan kielen elementtejä luontevasti. Luvussa 5.2 esitetyn *highlightin* kaltaiset lainat eivät näytä kohosteisilta kielenvaihdolta, koska ne on upotettu pääkieleen ja syntaktisesti ja morfo-logisesti ne istuvat suomenkieliseen puheeseen. Osallistujilla on käytössään kaksi kieltä ja viesti välittyy kahden kielen avulla.

Koska opiskellaan suomea amerikkalaisessa kontekstissa, tulee aineistossa toisi-naan vastaan sanoja, joille ei ole varsinaista suomenkielistä vastinetta tai sanoja, joita käyte-tään suomalaisessa kulttuurissa harvemmin. Englanninkielinen vastine saattaa siis tilanteessa näyttää idiomaattisemmalta ja kääntäminen ei ehkä ole tilanteessa mielekäästä tai tarkoituksen-mukaista. Tällöin tilalla saatetaan käyttää englanninkielistä sanaa.

Esimerkki 44 / Oppitunti 3

01 Ilkka:	öö mä menin öö öö fysiikkan colloquim
02 Opettaja:	colloquimiin heh
03 Ilkka:	colloquimiin
04 Opettaja:	joo, oliko hyvä
05 Ilkka:	joo, tosi hyvä

Esimerkissä 44 Ilkka kertoo tunnin alussa, mitä hän teki eilen. Hän haluaa käyttää sanaa, jota ei tiedä suomeksi, joten hän sanoo sen englanniksi (r. 1). Opettaja ei kuitenkaan lähde korvaamaan sanaa suomenkielisellä vastineella, vaan taivuttaa englanninkielisen sanan suomalaisittain ja näin ikään kuin hyväksyy sen käytön osana suomenkielistä vuorovaikutusta (r. 2). Opettaja ei ilmeisesti siis koe sanan kääntämistä tilanteessa merkitykselliseksi tai löydä ilmaukselle nopeasti suomenkielistä vastinetta. Kollokvio on Ilkan oppiaineessa tai yliopistossa tyypillinen tapa järjestää yliopisto-opetusta ja *fysiikan colloquim* toimii lauseessa lähes erisnimen kaltaisesti – se on sen tapahtuman nimi, johon Ilkka on osallistunut. Englanninkielistä sanaa käytetään esimerkissä osana suomenkielistä repertoaria.

Kuisman (2001) aineiston amerikkalaisille suomen alkeisopiskelijoille ensikieliset lainat olivat kommunikaatiostrategia. Sanastolainaa edelsi lähes aina naurahdus, tauko tai äännevenytys merkinä siitä, että opiskelija epäröi lainasanan käyttöä. Kuisman esimerkissä opettaja kysyy opiskelijalta, millainen tämän asunto on. Opiskelija ei löydä nopeasti suomenkielistä sanaa, joten hän vastaa, että asunto on *dorm*.

Kuitenkaan Kuisman (2001) aineiston opiskelijoille lainasana ei aina merkinnyt sanastoaukon täydentämistä, vaan se oli myös tyylikeino. Eräs aineiston opiskelijoista käytti kielistä puhuttaessa kielten omakielisiä nimiä, eikä esimerkiksi niiden suomen- tai englanninkielisiä nimityksiä. Tämän hän teki ehkä korostaakseen sitä, että hän todella osaa näitä kieliä. Kuisma esittelee myös tapauksen, jossa opiskelijan käyttämä englanninkielinen ilmaus oli idiominomainen: eräs opiskelija kuvasi omaa kotikaupunkiaan sanalla *prozac capital*. Ilmauksella opiskelija viittasi ironisesti siihen, että hänen kotikaupungissaan syödään paljon rauhoittavia lääkkeitä. Opettajakaan ei aineistossa lähtenyt kääntämään ilmausta suomeksi. Kielen vaihdoilla on siis paljon pragmaattisia funktioita. (Kuisma 2001: 29–32.)

Samalla tavalla oman aineistoni esimerkissä (Esimerkki 45) käytetään adblock-sanaa:

Esimerkki 45 / Oppitunti 3

```
01 OA:          no miten paljon sua ärsyttää mainokset
02              YouTubessa
--
06 Ilkka:      -- öö. joo, se. ne ärsyttää paljon
07 OA:          joo. niin muakin
08 Ilkka:      mutta mulla on adblock
09 OA:          aa. ((nauraa)). --
```

Esimerkissä 45 Ilkka käyttää sanaa *adblock* suomenkielisessä keskustelussa (r. 8). Opetusassistentti naurahtaa sananvalinnalle, mutta ei lähde korjaamaan ilmausta, sillä se todennäköisesti on tilanteeseen parhaiten sopiva sana. Suomen kielessä ei kyseiselle sanalle taida olla hyvää vastinetta, joten englanninkielisen sanan käyttö toimii tilanteessa (ks. myös luku 6.2.4).

Aineiston sanastolainat ovat usein siis luonteeltaan idiomaattisia ja kontekstiin luontevasti sopivia. Niille ei ollut opetustilanteessa aina mielekästä eikä tarkoituksenmukaista lähteä etsimään suomenkielistä vastinetta. Englanninkielisen sanan käyttö oli monessa aineiston tilanteessa luonteva valinta, jolla nopeutettiin pitkiä merkitysneuvotteluja. Toisinaan vastaavan suomenkielisen sanan käyttäminen olisi muuttanut lauseen epäluontevaksi tai merkitys olisi joka hiukan muuttunut tai kaikki osapuolet eivät olisi ymmärtäneet sitä samalla tavalla. Toisaalta Opettaja myös taivutti sanoja suomen kielen morfologian mukaisesti, jolloin englanninkielinen sana mukautui suomenkieliseen puheenvuoroon myös käyttäytymisensä perusteella.

Kokemukseni mukaan tällainen tilapäinen lainaaminen englannin kielestä ei kuitenkaan ole vain amerikkalaisten suomen tuntien piirre. Englanninkieliset sanastolainat tuntuvat olevan osa vuorovaikutusta myös Suomessa suomalaisten keskuudessa. Vien tätä ajatusta pidemmälle seuraavassa alaluvussa, jossa vertaan amerikkalaisten suomentuntien kieltä suomensuomalaisten kieleen.

7.2 Amerikkalaisten suomentuntien kieli ja natiivipuhujien suomi

Suomenkieliseen puheeseen on kokemukseni mukaan nykyään tyypillistä upottaa englanninkielisiä sanoja. Englanninkielisellä sanalla voidaan tavoittaa sellaisia merkityksiä, joita vastaavalla suomenkielisellä ilmauksella ei välttämättä saavutettaisi. Myös Hiidenmaa (2003: 74–75) kirjoittaa tästä ilmiöstä: Hänen mukaansa englannin kieltä käytetään nykysuomessa yhä enemmän ja enemmän esimerkiksi mainoksissa, tekniikan ja tieteen termistössä, tuotteiden nimissä ja esimerkiksi opasteissa. Englanninkielisillä nimillä yritykset yrittävät mielikuvien kautta saavuttaa jonkinlaista lisäarvoa. Esimerkiksi monien jälkiruokien nimet ovat usein englanniksi. Tähän saattaa liittyä esimerkiksi erilaiset kulttuuriset stereotyyppit ja mielikuva ylellisyydestä. Englannista lainatut sanat kuulostavat trendikkäämmiltä kuin niiden suomenkieliset vastineet. Esimerkiksi sanaa *leggingsit* käytetään *pitkiksi*en tilalla. (Hiidenmaa 2003: 76–78.)

Edellisessä alaluvussa tarkastelin aineiston sanastolainoja, jotka oli upotettu suomenkieliseen puheeseen. Lainat olivat toisinaan idiominomaisia tai ne kuulostivat muuten luonteelta osalta suomenkielistä puhetta. Kuten edellä totesin, samankaltaiset sanastolainat ovat erityisesti nykypäivänä osa myös suomensuomalaisten puhetta. Männikkö (2004: 8–9) vertaa pro gradu -tutkielmassaan amerikansuomea natiivipuhujien suomeen ja huomauttaa sen muistuttavan erityisesti suomalaista nuorisokieltä, joka on täynnä englannista lainattuja sanoja ja ilmauksia. Samankaltaisuutta olen havainnut myös oman aineistoni amerikkalaisten suomenoppijoiden kielen ja suomen natiivipuhujien välillä.

Kuten teorialuvussa esitin, kielenvaihtoa on usein pidetty negatiivisena asiana vieraan kielen tunneilla. Suomenoppijoiden pitäisi siis tämän näkemyksen mukaan pitäytyä suomen tunneilla yksinomaan suomen kielessä. Kuitenkin englanninkielisten sanojen käyttö näyttäisi olevan osa nykypäivän suomea. Tässä valossa englannin kielen käytön kieltäminen suomen tunneilla vaikuttaa ristiriitaiselta: eikö suomen tunneilla kuulu harjoitella sellaista suomea, jota Suomessakin puhutaan? Jos englanninkieliset sanat ovat osa natiivipuhujienkin suomea, eikö suomenoppijankin pitäisi harjoitella niiden käyttöä osana suomenkielistä puhetta?

Esimerkissä 46 opettaja sanoi:

Esimerkki 46 / Oppitunti 2

01 Opettaja: hei, aika loppu, **highlightseja** tästä tehtävästä

Ilmaus oli suunnattu amerikkalaisille suomenoppijoille. He ymmärtävät englanninkielisen sanan *highlight* paremmin kuin vastaavan suomenkielisen sanan. Ilmaus toimisi kuitenkin mielestäni myös kontekstistaan irrotettuna – se kuulostaa suomenkieliseltä puhekieleltä. Tämän kaltaiset englannista lainatut ilmaukset tuntuvat arkikokemukseni mukaan olevan arkipäivää nykysuomessa.

Myös aineiston suomenopiskelijat lainailevat englannin kielen sanoja. *Adblock*-esimerkissä (ks. luku 6.2.1) englanninkielisellä sananvalinnalla vältettiin epätarkka vastine, sillä suomen kielessä ei taida olla kyseiselle asialle vakiintunutta sanaa. Englantia saatetaan tarvita silloin, kun vastaava suomenkielinen ilmaus ei tavoita aivan sanan koko merkitystä (Männikkö 2009: 71–72). *Adblock* on todennäköisesti sana, jonka natiivipuhujakin valitsisi tilanteessa. Esimerkin kaltaisessa lainan käytössä ei olisi siis mielekästä korjata kielenoppijaa. Olisi kenties keinotekoista pyrkiä varta vasten keksimään sanalle suomenkielistä vastinetta, jos natiivipuhujakin käyttäisi vastaavassa tilanteessa englanninkielistä sanaa.

pitäytymään yksinomaan suomen kielessä alkaa vaikuttaa hiukan ristiriitaiselta. Jos englanninkielinen sana toimii kontekstissa paremmin, voisi myös oppija käyttää englanninkielistä sanaa. Tähän aineistoni opettajatkin lopulta päätyvät pohdinnoissaan.

Opetuksessa pyritään usein välttämään englanninkielisten sanojen käyttöä. Kuitenkin autenttisessa natiivipuhujien kielessä niitä hyödynnetään jatkuvasti. Siksi onkin ristiriitaista, jos opetustilanteessa vaaditaan keinotekoisesti yksikielisyttä, eikä anneta oppijoiden hyödyntää kaikkia resurssejaan.

Palaan näihin ajatuksiin vielä luvussa 7.4., jossa pohdin tutkimustuloksia vieraan kielen pedagogiikan näkökulmasta. Ensin kuitenkin arvioin tutkimuksen onnistumista.

7.3 Tutkimuksen arviointi

Tutkielma tarjoaa tietoa amerikkalaisten suomentuntien vuorovaikutuksesta ja monikielisyyden funktioista siinä. Analyysini kuvaa parhaiten nimenomaan yhtä yksilöityä suomenryhmää ja heidän kielellisiä resurssejaan. Tutkimus tarjoaa kuitenkin tietoa suomi vieraana kielenä -tuntien vuorovaikutuksesta ja kielten rooleista vieraan kielen luokkahuoneessa. Tutkimus ei tarkastellut aineiston monikielisyttä kielten näkökulmasta: keskiössä olivat kielenkäyttäjien resurssit ja vuorovaikutuksen näkökulma. Monikielisyttä tarkasteltiin myös kielenopiskelukontekstin näkökulmasta. Monikielisyys oli osana monia oppimistilanteita.

Pidän tutkimuksen vahvuutena sitä, että minulla oli tutkijana paljon etnografista tietoa tutkimuskohteesta. Tutkimuskohteena oli monikielisyyden lisäksi myös konteksti, jossa vuorovaikutus tapahtui. Vuorovaikutuksen kontekstiin liittyy moni muukin asia kuin ainoastaan se, mitä tunneilla sanotaan. Tutkimukseni osallistujat opiskelevat suomea tiettyssä yhdysvaltalaisessa yliopistossa. Kyseessä ei ole ryhmän ensimmäinen suomen tunti, vaan ryhmäytyminen on jo pitkällä.

Nauhoitetun aineiston lisäksi myös observoimalla saatu tieto on vaikuttanut siihen, miten olen tulkinnut aineiston vuorovaikutustilanteita. Olin observoinut osallistujia jo puolisen vuotta ennen aineiston keruuta. Lisäksi olin itse läsnä nauhoitetuilla oppitunneilla, joten observoin ryhmää myös nauhoituksen aikana. Tämän vuoksi esimerkiksi aineiston ulkopuolisia viittaussuhteita oli analysoidessa helpompi ymmärtää. Olemalla läsnä nauhoitetuilla tunneilla sain oppituntien tapahtumista vieläkin syvällisempää tietoa kuin esimerkiksi pelkäämään videomateriaalia tarkastelemalla. Ilmapiiriin liittyvät seikat on helpompi tulkita, kun on ollut itse läsnä tilanteessa. Kaiken kaikkiaan monikaan aineiston kielenkäyttötilanteista ei

olisi auennut ilman aineiston, informanttien ja aineiston ulkopuolisen kontekstin ensisijaista ja syvää tuntemusta.

Muutamalla käytännön järjestelyllä samoista oppitunneista olisi voinut kerätä vieläkin syvempää aineistoa. Perusteellisempaa analyysia tukemaan olisi ollut hyödyllistä, jos osallistujista olisi ollut tarkempaa taustatietoa. Tämän olisi voinut kerätä esimerkiksi kyselylomakkeen tai lyhyiden haastatteluiden avulla.

Lisäksi nauhoitetuilta oppitunneilta olisi voinut äänimateriaalin lisäksi kerätä talteen myös opetuksessa käytetyt materiaalit, koska opetuksen materiaaleilla oli paljon vaikutusta oppituntipuheen muotoutumisessa. Materiaalit ohjailivat keskustelun kulkua. Kotitehtävien ja harjoituksissa käytettyjen monisteiden lisäksi opettajan diaesitykset olisivat olleet hyödyllistä materiaalia analyysin tukena. Lisäksi olisin voinut tallentaa opettajan liitutaululle kirjoittamat merkinnät esimerkiksi valokuvin. Läsäolo oppitunneilla ei täysin korvaa tällaisen aineiston puutetta, sillä tuntien tapahtumat olivat analyysivaiheessa jo jonkin verran haa-listuneet mielestä. Muun kuin tunneilla ääneen sanotun aineiston analyttinen tarkastelu vai-keutui, koska minulla ei ollut kohteesta visuaalista materiaalia, johon olisin analyysivaiheessa voinut palata.

Tätä ongelmaa olisi voinut välttää myös keräämällä oppitunneilta pelkän äänen lisäksi videomateriaalia. Videomateriaali olisi mahdollistanut tunneilla tapahtuneen nonver-baalisen viestinnän lähemmän tarkastelun. Litteraatteihin olen sisällyttänyt merkintöjä, kuten *lyö kätensä pöytään*, mutta monet pienemmät eleet olivat litterointivaiheessa päässeet jo unohtumaan. Osallistuin nauhoitetuilla tunneilla aktiivisesti tuntien toimintaan, enkä siis ehti-nyt aktiivisesti observoida kaikkia osallistujia. Aktiivisen roolini vuoksi myöskään muistiin-panojen kirjoittaminen oppituntien aikana ei ollut mahdollista.

Lisäksi luokkaan olisi kannattanut laittaa useampi kuin yksi nauhuri. Hyvä idea olisi ollut esimerkiksi sijoittaa yksi nauhuri kummankin parin lähetyville. Nyt yhtä aikaa käy-tyjen parikeskusteluiden äänet ovat vain yhdellä ääniraidalla ja yhtäaikaisten keskusteluiden litterointi oli kuulumisongelmien vuoksi haastavaa. Tästä ongelmasta huolimatta parikeskus-teluiden litterointi onnistui lähes kokonaisuudessaan, mikä johtuu pienestä ryhmäkoosta ja luokkahuoneen hyvästä akustiikasta.

En ollut tunneilla ulkopuolinen tutkija. Pelkkään observointiin vetäytyminen nauhoitetuilla oppitunneilla olisi ollut haastavaa, sillä opiskelijat tunsivat minut jo ennestään. Ennen aineiston keruuta olin ollut saman ryhmän opetusassistenttina jo reilun lukukauden verran. Oppitunteja oli joka arkipäivä, ja lisäksi järjestin opiskelijoille suomen opintoihin liit-tyvää vapaa-ajanohjelmaa. Olin siis myös ryhmän jäsen. Tehtäviini tunneilla kuului auttaa

opiskelijoita harjoituksissa ja osallistua luokkahuonevuorovaikutukseen. En ollut nauhoituilla oppitunneilla tutkija, vaan ryhmän apuopettaja. Toisinaan olin kuitenkin myös parina harjoituksissa, ja ehkä siitä näkökulmasta asemaltani hiukan lähempänä opiskelijan roolia. Opettajalle olin tunneilla resurssi, joka tarvittaessa osallistuu tunnin vuorovaikutukseen.

Tutkijanroolini ei ollut aineistonkeruuvaiheessa vielä muotoutunut. En ollut vielä nauhoitusvaiheessa päättänyt, aionko käyttää nauhoitettua materiaalia. Tutkimusaihe ei ollut aineistonkeruuvaiheessa vielä mielessä. Nauhoitettujen oppituntien aikana osallistuin tuntien kulkuun kuten kaikilla muillakin ryhmän tunneilla, ja tilassa oleva nauhuri oli helppo unohtaa. Edellisen lukukauden aikana olin tosin alkanut kartoittaa mahdollista tutkimusaihetta ja pyrkinyt kiinnittämään erityistä huomiota ilmiöihin, jotka saattaisivat olla tutkimuksen arvoisia.

Analyysia tehdessäni olen reflektoinut henkilökohtaista suhdettani aineistoon. Toisaalta tunnen aineistoni paremmin kuin kukaan toinen. Toisaalta vaarana ovat myös ylitulkinnot, sillä vaikka osallistujat ovat tuttuja, en voi päästä heidän päänsä sisälle. Vaikka olen itse yksi aineiston osallistujista, en voi kriittisesti tarkastella sitä, mitä nauhoituilla oppitunneilla ajattelin, koska valittu tutkimusaihe värittää sitä, mitä näen aineistossa tapahtuvan. Kielenvaihdon tutkimuksessa on huomattu, että osallistujat kykenevät harvoin analysoimaan omia syitä kielen vaihdolle, ja ratkaisut ovat usein tiedostamattomia (ks. luku 3.2). Siksi olen analyysissa pyrkinyt pidättäytymään toimijoiden intentioiden arvailusta ja pitäytynyt siinä, mitä aineistosta, tuntien tapahtumista sekä kontekstista voi nähdä.

Tutkimus poikkesi luonteeltaan perinteisestä koodinvaihdon tutkimuksesta. Monikielistä aineistoa tarkasteltiin vuorovaikutuksen näkökulmasta, ja sen analyysissa lähtökohdina olivat osallistujien monikieliset resurssit ja vuorovaikutuksen konteksti. Kontekstia tarkasteltiin sekä välittömän vuorovaikutuskontekstin että laajemman sosiokulttuurisen kontekstin näkökulmasta. Tällaisella lähestymistavalla saatiin kokonaisvaltaista tietoa monikielisestä vuorovaikutuksesta. Kieliä ei tutkittu kontaktissa keskenään, vaan lähtökohtana oli kielenkäyttäjä. Tämä edustaa suhteellisen tuoretta näkökulmaa kielenvaihdon tutkimukseen, ja samankaltaista kielenvaihdon tutkimusta ei ole suomen kielen osalta tehty vielä paljon. Kielenvaihdon tutkimuksella on vahvat perinteet. Kuitenkaan aiemmat tutkimukset eivät ole ottaneet kielenkäyttäjien näkökulmaa kovin vahvasti huomioon, vaan huomio on ollut kielissä. Näkökulman vaihdoksella saadaan kokonaisvaltaista kuvaa monikielisyydestä ja monikielisen puhujan resursseista. Kielenkäyttäjän lähtökohtana on usein viestin perille saaminen, ja kielenvaihto ei ole aina tietoista. Kielenkäyttäjälähtöinen näkökulma soveltuu erityisesti tutkimukseen, jonka taustamotiivina on kehittää kielenopetusta ja -oppimista.

Tieto siitä, millaisia tehtäviä eri kielillä luokkahuoneessa on, auttaa sen arvioimisessa, miten monikielisyyttä voisi tunneilla parhaiten hyödyntää kielen oppimiseen. Oppijoiden ensikielellä ohjaillaan tunnin kulkua ja tehtävästä keskustelua, ja aikaa jää enemmän itse tehtävän tekemiselle. Nopealla ensikielisellä kysymyksellä opiskelija voi tarkistaa jonkin sanan merkityksen ja päästä takaisin tehtävän pariin. Kun opettaja antaa ohjeistuksia luokkahuoneessa, yksinkertaisin ohjeistus on suomeksi, ja tarkennukset englanniksi. Toisaalta englannilla on myös funktioita keskustelun kannalta. Ensikielen käyttöä ei ole ehkä mielekästä pyrkiä kitkemään, koska ne tulevat oppijalta niin automaattisesti. Lisäksi ensikielellä voidaan nopeuttaa tunnin kulkua. Oppitunnit ja oppimateriaalit voisi suunnitella tältä pohjalta. Esimerkiksi monisteeseen voisi laittaa pääohjeistuksen kohdekielellä ja spesifimmän ohjeistuksen oppijoiden ensikielellä.

Tutkimustuloksia voi soveltaa käytännön tasolla vieraan kielen pedagogiikan kehittämiseen ja oppituntien sekä -materiaalien suunnitteluun. Opettajien ja oppilaitosten on tehtävä linjauksia siitä, millainen rooli oppijoiden ensikielellä on oppitunnilla. Sekä opettajilla että oppijoilla on kokemukseni mukaan voimakkaita käsityksiä ensikielen käytön puolesta tai sitä vastaan. Tutkielmani perusteella monikielisyydellä on moninaisia funktioita vieraan kielen luokkahuoneessa. Tutkimusta pitäisi kuitenkin viedä vielä pidemmälle, jotta voisi arvioida sitä, miten opiskelijan oppimiseen vaikuttaa se, käytetäänkö tunnilla oppijoiden ensikieltä. Käytännön tasolla olisi hyödyllistä tutkia, miten oppijan tuotokseen vaikuttaa se, että luokassa sallitaan monikielisyys.

Tätä voisi tutkia vertailemalla kahta erilaista suomen kielen oppituntia keskenään. Tämä tutkimus eritteli monikielisyyden funktioita suomen kielen oppitunnilla, jossa kaikilla opiskelijoilla oli sama ensikieli. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tarkastella luokkaa, jossa oppijoilla ei olisikaan samaa ensikieltä. Tilanne on usein tällainen monissa suomi toisena kielenä -ryhmissä eli silloin, kun suomea opiskellaan Suomessa. Usein tällaisissakin ryhmissä englantia voidaan käyttää välinekielenä, mutta joissain opetusryhmissä se ei ole mahdollista.

Olen muutaman kerran päässyt seuraamaan luku- ja kirjoitustaidottomille maahanmuuttajille suunnattua suomen opetusta. Ryhmäläisillä ei ollut yhteistä kieltä, jonka kaikki ryhmäläiset olisivat hallinneet, ja ryhmän opettaja ei puhunut kenenkään ryhmän opiskelijan ensikieltä. Kukaan ryhmässä (opettajaa lukuun ottamatta) ei puhunut englantia. Kuitenkin opettaja käytti Google Translatea havainnollistaakseen joidenkin sanojen merkityksen opiskelijoille kunkin opiskelijan ensikielellä.

Useampikielisen luokan arkea olisi mielenkiintoista tutkia tarkemminkin, että näkisi, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu, kun luokassa on useampi kuin kaksi kieltä. Monesti tällaisessa tilanteessa on pakko pitäytyä pelkän kohdekielen käytössä ja täydentää sanomaa kehon kielellä ja kuvilla. Toisaalta ehkä ensikielen käyttöä silti esiintyy tunnilla jossain muodossa. Verrokkiluokat pitäisi kuitenkin valita opiskelijoiden samankaltaisen taustan perusteella. Yliopistotason ryhmän vertaaminen luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmään ei lähtökohdaisesti toimisi, koska opiskelijoilla olisi liian erilaiset taustat ja oppimistulosten vertailtavuuden vaikuttaisi kielen lisäksi liian monet eri tekijät.

Näistä ajatuksista siirryn pohtimaan tutkimustuloksia vieraan kielen pedagogiikan näkökulmasta.

7.4 Näkökulmia vieraan kielen pedagogiikkaan

Luvussa 3.3.2 esittelin ensikielen käyttöä vastaan esitettyjä näkemyksiä. Ensikieltä on pidetty vieraan kielen luokkahuoneessa hyödyttömänä elementtinä. Sen on esimerkiksi ajateltu vieraan luokkahuoneessa aikaa kohdekielen käytöltä. Opettajille on myös annettu konkreettisia ohjeita ensikielen käytön välttämiseen, jotta he eivät joutuisi oppitunneilla *turvautumaan* ensikieleen.

Edellisessä luvussa esitin, että tutkimustuloksia tarkastelemalla voidaan ottaa kantaa tähän keskusteluun ensikielen käytöstä vieraan kielen luokkahuoneessa. Lähestyn tässä luvussa kysymystä kahdesta eri näkökulmasta. Ensin pohdin ensikielen käyttöä oppitunnin kulun näkökulmasta. Toisessa alaluvussa pohdin kielentuntien monikielisyttä opetuksen tavoitteiden ja suomalaisen yhteiskunnan monikielisyyden näkökulmasta.

7.4.1 Ensikielen käyttö oppitunnin järjestämisen näkökulmasta

Teorialuvussa viittasin siihen, kuinka aikaresurssin vuoksi vieraan kielen opetuksessa on kehoitettu välttämään oppijoiden ensikieltä. Opettajia ohjeistetaan usein käyttämään niin paljon kohdekieltä kuin mahdollista tai käyttämään ensikieltä mahdollisimman harkitusti. Macaron (2005: 81–82) mukaan pedagogiselta kannalta olisi kuitenkin pohdittava, milloin kahden kielen käytöstä on eniten hyötyä oppimiselle ja kommunikaatiotaidoille. Hänen mukaansa tarvitaan vielä enemmän tutkimusta kielenvaihdon vaikutuksista vuorovaikutukseen ja kielenoppimiseen ennen kuin määrään perustuvia ohjeistuksia voidaan antaa. Jotta monikielisyttä voisi oppitunneilla hyödyntää pedagogisesti, olisi mietittävä, mikä olisi ensikielen ja kohdekielen

käytön sopiva suhde. Macaron (2005: 81) mukaan tavoitteeksi voisikin ottaa, että viestin välittämisessä käytettäisiin pääasiassa kohdekieltä ja ensikieli olisi siinä apuna. Hänen mukaansa kielenvaihdon tulisi olla kussakin tilanteessa nimenomaan muita opettajan käytössä olevia strategioita toimivin, jotta sen käyttö olisi perusteltua. (Macaro 2005: 65).

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna ensikielen käyttö näyttää aineistoni valossa usein jopa nopeuttavan oppitunnin kuluttua – kun opiskelijat hoitavat esimerkiksi paritehtävän tehtävänannosta neuvottelun nopeasti englanniksi, jää oppijoilla enemmän aikaa tehtävän tekemiselle eli kohdekieliselle tuotokselle. Ensikielen käytön välttämässä vedotaan usein aika-resurssiin, mutta englannin käyttö voi ehkä myös säästää aikaa pitkällisiltä neuvottelulta ja saada oppijat nopeammin tehtävän pariin. Toisaalta pitkät, tunnin sisältöihin varsinaisesti liittymättömät englanninkieliset keskustelunjaksot voidaan ehkä nähdä vievän aikaa tunnilta.

Vieraan kielen opetuksessa lähtötilanne usein on se, että kaikilla opiskelijoilla on yhteinen ensikieli. Tätä resurssia voisikin hyödyntää oppitunneilla sen sijaan, että ensikielen käyttö kiellettäisiin. Oppijoiden ensikielellä voidaan esimerkiksi puhua kielen muodosta tai avata sanojen merkityksiä. Tällöin nopeutetaan oppitunnin kulkua ja tehostetaan oppimista. Vieraan kielen oppijat eivät opi kohdekieltä kuten ensikieltään. Oppijoilla on jo taustalla yksi kieli, johon uutta opiskeltavaa kieltä vertaillaan. Vaikka ensikielen käyttö tunneilla eksplisiittisesti kiellettäisiin, ei opiskelija unohda ensikieltään suomen tunnille mennessään.

Opiskelija päättelee asioita ensikielensä pohjalta. Tämä näkyi aineistossani esimerkiksi siinä, miten opiskelijat muodostivat suomen kielen lauseita englannin kielen lauseoppia tai rakenteita lainaten (ks. luku 5.3). Sen sijaan, että otettaisiin lähtökohdaksi, että opiskelijat oppivat kielen tunneilla kokonaan uuden kielen ilman minkäänlaista kielipohjaa, voitaisiin oppijoiden ensikieli valjastaa tehokkaammin kielenopetuksen palvelukseen. Oppijoiden omaa kielitietoutta ja synteesejä kielten välisestä samanlaisuudesta ja erilaisuudesta voitaisiin hyödyntää oppitunteja suunnitellessa. Sen sijaan, että rakenteet opetettaisiin kokonaan uusina asioina, voitaisiin hyödyntää oppijan omaa tutkijuutta: oppija voi päätellä paljon oman kielen pohjalta ja toisaalta verrata kahta kieltä keskenään. Tällaista ilmiölähtöistä oppimista korostetaankin nyt esimerkiksi uudessa suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014: 11; 14–15), mutta ajatus toimisi yhtäläillä lähtökohtana vieraan kielen oppimisen kontekstissakin.

7.4.2 Ensikielen käyttö tulevaisuuden kielenkäyttötilanteiden näkökulmasta

Kysymystä ensikielen käytöstä pitäisi lähestyä myös opetuksen tavoitteiden näkökulmasta: millaisissa tilanteissa ja millaisiin tarkoituksiin oppija tulee tulevaisuudessa suomea käyttämään. Kun argumentoidaan oppituntikäytänteiden puolesta tai niitä vastaan, tulee taustalla olla näkemykset kielenoppimisesta ja siitä, mitä tarkoitusta varten suomea opiskellaan.

Monet luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvat keskustelutilanteet, joihin kielenopiskelija tulevaisuudessa osallistuu, tulevat usein olemaan sellaisen puhujan kanssa, joka itsekin osaa oppijan molempia kieliä edes jonkin verran (Macaro 2005: 75–81). Esimerkiksi lähes kaikki suomalaiset puhuvat suomen lisäksi jotakin muuta kieltä, yleensä ainakin englantia. Tulevaisuudessa, jos tutkimukseni osallistujat käyttävät suomea esimerkiksi Suomeen matkustaessaan, tulevat he törmäämään tähän tosiasiaan. Luvussa 3.1 todettiin, että monikielisyys on vallitsevan yhteiskunnan ominaisuus ja se on itseasiassa yleisempää kuin yksikielisyys. Monikielisyys on osa suomalaisten arkea, ja eri kieliä kuulee esimerkiksi mediassa, yrity maailmassa tai vaikkapa vapaa-ajalla matkaillessa. Erityisesti englannilla on Suomessa näkyvä asema, ja sitä käytetään erilaisiin tarkoituksiin. (Dufva & Pietikäinen 2009: 2–3.)

Kielenvaihtoon olisi oikeastaan hyvä tottua jo luokkahuoneessa, sillä tosielämään suhteutettuna siinä ei ole mitään epäluonnollista (Macaro 2005: 75–81). Myös Dufva ja Pietikäinen (2009: 5) esittävät, että kielenopetustakin voisi tarkastella tässä valossa. Koska todellisuus on monikielinen, miksi kielenopetuksessa pitäisi pyrkiä yksikielisyteen?

Monikielinen ihminen ei ehkä enää ole useamman kielen natiivipuhuja tai ne täydellisesti hallitseva yksilö, vaan voidaan puhua esimerkiksi tilanteisesta ja funktionaalista kielitaidosta (Dufva & Pietikäinen 2009: 11–12). Kun ajatellaan kielenoppijaa ainoastaan oppijana, kielenvaihto nähdään vain kielitaidon puutteena, ja puhujan monipuoliset osallistumismahdollisuudet ja autenttiset kielenkäyttötilanteet jäävät huomioimatta (Kalliokoski 2009: 323). Kun puhutaan kielenvaihdosta kommunikaatiostrategiana, ilmiötä tarkastellaan vain yhdestä näkökulmasta. Ei ajatella esimerkiksi, että tutkimukseni osallistujilla on käytössään suomi ja englanti vuorovaikutusresursseina. (Kalliokoski 2009: 323). Kommunikaatiostrategian käsite voitaisiin kuitenkin nähdä myös toisesta näkökulmasta: ei puhuta enää kielitaidon puutteesta, vaan osallistujat jakavat kaksi kieltä, jotka ovat puhujille yhteisiä resursseja. (Kalliokoski 2009: 324.) Myös kieltä vähän osaava voi käyttää kieltä resurssinaan (Kalliokoski 2009: 325).

Kielitaidon ja kielitaidon opetuksen tavoitteita voisikin peilata tästä näkökulmasta (Dufva & Pietikäinen 2009: 11–12). Suomessa tullee syntyperäisten lisäksi olemaan

yhä enemmän ei-natiiveja suomenpuhujia, ja silloin kielitaidon tarkastelu natiivipuhujan lähtökohdasta ei ehkä olekaan enää hedelmällisin lähtökohta. Maahanmuuttajien kielitaitoa ei ehkä tulisikaan tarkastella enää ongelmakeskeisesti puutteellisen kielitaidon näkökulmasta, vaan maahanmuuttajan monikielisyys voitaisiinkin nähdä resurssina. (Dufva & Pietikäinen 2009: 11–12.) Näin ollen ehkä oppiaineen tunneilla tapahtuva monikielinen vuorovaikutuskin voitaisiin alkaa nähdä samasta näkökulmasta (ks. Dufva & Pietikäinen 2009: 5). Jos opetuksen tavoitteena on funktionaalinen kaksikielisyys, pitäisi tätä mielestäni harjoitella jo oppitunneilla.

7.5 Kielet luokkahuoneessa

Monikielisyydellä oli suomen oppitunneilla moninaisia funktioita. Oppituntien kielenvaihtolanteet liittyivät kielenopetuskontekstiin tai niillä oli keskustelufunktio. Oppituntien opettaja-johtoiset osiot olivat usein kaksikielisiä, ja niissä kahdella kielillä näytti olevan selkeät, omat roolinsa. Perusohjeistus annettiin suomen kielellä, mutta tehtävään liittyvät tarkennukset tai esimerkiksi rooleista neuvottelu tapahtuivat englanniksi. Oppijat käyttivät ensikieltä tehtävähallinnassa. Parityötä tehdessä tehtävästä ja rooleista neuvoteltiin ensikielellä, mutta englantia käytettiin lisäksi oman toiminnan säätelyyn ja selittämiseen. Kuitenkin itse tehtävään kuuluvat osiot olivat kohdekielellä.

Kun aineistossa puhuttiin kielestä tai analysoitiin sitä, kieli vaihtui lähes poikkeuksetta englantiin. Aina muodosta keskusteluun tai muodon korjaamiseen ei käytetty varsinaista metakieltä, mutta ensikieli näytti silti olevan tärkeässä asemassa muodosta puhuttaessa tai muotoa korjatessa. Ensikielen rooli näkyi myös silloin, kun oppitunnilla kohdattiin sanastoaukko tai kun ryhdyttiin merkitysneuvotteluun. Heti ymmärtämisongelman selvittyä keskustelu jatkui kuitenkin kohdekielisenä. Opettaja käytti englantia lisäksi oppijoiden ymmärtämisen varmistamiseen. Topiikilla oli vaikutusta kielivalinnoille: kieli vaihtui englanniksi usein silloin, kun keskusteltiin jostakin Suomen kulttuuriin liittyvästä aiheesta tai tunnilla ilmenneistä käytännön ongelmista.

Kielenvaihdot olivat usein keskustelupartikkeleiden tai nopeiden reaktioiden muodossa. Suomenkielisessä keskustelussa saatettiin käyttää englanninkielisiä keskustelupartikkeleita tai päinvastoin. Puheenvuoroa saatettiin kommentoida toisella kielellä kuin edellä käyty keskustelu. Kielenvaihdolla luotiin huumoria luokkahuoneessa, ja ensikielellä oli tärkeä funktio luokan ilmapiirin ylläpitämisessä.

Englanti palvelee amerikkalaisten suomenoppijoiden luokkahuonevuorovaikutuksessa siis muitakin tehtäviä kuin yksissään puutteelliseen kielitaitoon liittyviä. Toki englantia käytetään paljon metakielelliseen selittämiseen ja sanastoaukkojen paikkaamiseen, mutta englannin avulla luodaan myös huumoria ja puhutaan kulttuurisidonnaisista asioista. Englantia tarvitaan erityisesti silloin, kun puhutaan jostakin amerikkalaisen kulttuurin ilmiöstä, jolle ei ole olemassa hyvää suomenkielistä sanaa. Tällöin on tarkoituksenmukaista käyttää englantia, että vältettäisiin epätarkan vastineen käyttö. Vuorovaikutus tapahtuu luokkahuoneessa kahdella kielellä, ja eri kielillä voi olla erilaisia funktioita erilaisissa tilanteissa.

Ensikieli liittyy oppijan identiteettiin todennäköisesti hyvin erilaisella tavalla kuin opiskeltava vieras kieli. Ensikielellä tai ensikielen avulla on esimerkiksi helpompi luoda huumoria. Kuitenkin opiskelijalle voi oppitunneilla syntyä samankaltaista omistajuutta myös kohdekieleen. Aineistoni opiskelijat hyödynsivätkin yhteisiä monikielisiä resurssejaan esimerkiksi huumorin luomisessa. Huumorista syntyi myös hedelmällisiä oppimistilanteita. Esimerkiksi sanojen äänteelliseen samankaltaisuuteen perustuvat väärinkäsitystilanteet todennäköisesti saivat opiskelijat kiinnittämään huomionsa siihen, miten pieni ero vokaalin pituudessa, joille englanninkielisen puhujan korva ei ole edes välttämättä herkistynyt, voi suomen kielessä muuttaa merkityksiä valtavasti. Eri kielillä asioita sanotaan eri tavalla ja itsekin kielenoppijana olen huomannut, että uusi kieli tuo aina mukanaan myös uuden tavan ajatella. Creese ja Blackledge (2010: 110) vertasivatkin kieliä erilaisiin ääniin, jotka voivat olla mukana identiteetin ilmaisemisessa. Kielenoppija voi tutkielmani perusteella hyödyntää kohdekielisiä resursseja vuorovaikutuksessaan jo kielen opiskelun alkuvaiheessa.

Kysymystä ensikielen käytöstä vieraan kielen tunneilla voitaisiinkin lähestyä tästä näkökulmasta: Ensikielen käyttö näyttäisi olevan oppijoille luontaista myös vieraan kielen tuntien vuorovaikutuksessa. Kielenvaihtoa esiintyy paljon lähes huomaamatta esimerkiksi keskustelupartikkeleissa ja sivukommenteissa. Lisäksi se on oppitunnin kulkua nopeuttavakin väline. Oppituntien kielilinjausta voisi punnita kielenopetuksen tavoitteiden näkökulmasta: ehkä tavoitteena voisikin olla monikielisiä resursseja funktionaalisesti hyödyntävä yksilö, ja kielenopetuksen keinot voisi muotoilla tämän tavoitteen mukaisiksi.

LÄHTEET

- Auer, Peter 1998: Introduction: Bilingual Conversation Revisited. Teoksessa Peter Auer (toim.) *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London & New York: Routledge, 1–28.
- 2013: Introduction. Bilingual Conversation Revisited. Teoksessa Auer, Peter (toim.) *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*. 1–24.
- Chambers, Francine 1991. Promoting use of the target language in the classroom. *The language learning Journal*. 4 (1), 1991. 27–31.
- CIMO = Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus 2013: Suomen kieli ja kulttuuri. – http://www.cimo.fi/ohjelmat/suomen_kieli_ja_kulttuuri 10.7.2014.
- 2014a: Suomea ulkomailla? Vaihtoehtoja suomi vieraana kielenä -opetuksesta kiinnostuneille. – http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/22099_Suomea_ulkomailla_2011_web.pdf 20.10.2014.
- 2014b: Ulkomaiset yliopistot, joissa voi opiskella suomea. – http://www.cimo.fi/ulkomaiset_yliopistot#Y 28.5.2014.
- Cook, Vivian 2001: *Using the First language in the classroom*. – http://www.est-translationstudies.org/research/2012_DGT/documents/2001_cook.pdf 6.10.2014.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian 2010: Translanguaging in the Bilingual Classroom. *The Modern Language Journal*. 94 (2010), 103–115.
- Dufva, Hannele ja Pietikäinen, Sari 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*. 29 (1), 1–14.
- Flint, Aili 2009: Mitä jätän perinnöksi? Teoksessa Vehkanen, Marjut & Lehmusvaara, Tiina (toim.) *Karjalanpaistista kaksoiskonsonanttiin. Suomen kielen ja kulttuurin vaikuttajat maailmalla*. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. 29–37.
- García, Ofelia 2009: Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. Teoksessa Skutnabb-Kangas, Tove, Phillipson, Robert, Mohanty Ajit K. and Panda, Minati *Social Justice Through multilingual education*. Bristol: Multilingual matters. – <http://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2011/02/education-multilingualism-translanguaging-21st-century.pdf> 14.5.2014.
- Gumperz, John 1982: *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkilä, Krista 2007: CIMOn tuki Suomen kielen ja kulttuurin opetukselle vuonna 2007. Teoksessa Lehmusvaara, Tiina (toim.) (2007) *Kielisilloja maailmalle*. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO, 15–20.
- Hiidenmaa, Pirjo 2003: *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.
- Joutseno, Jutta 2007: Tehtäväjaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 181–209
- Jönsson-Korhola, Hannele 2003: Pussaa se peipipoki kitsistä petirumaan. Suomalaiset ja suomen kieli Amerikassa. Jönsson-Korhola, Hannele & Lindgren, Anna-Riitta (toim.) 2003: *Monena suomi maailmalla. Suomalaisperäisiä kielivähemmistöjä*. Tietolipas 190. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 386–448.
- Kalliokoski, Jyrki 2009: Koodinvaihto ja kielitaito. Teoksessa Kalliokoski, Jyrki, Kotilainen, Lari ja Pahta, Päivi 2009: *Kielet kohtaavat*. Tietolipas 227. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 309–327.

- Karjalainen, Anu 2012: *Liikkuva ja muuttuva suomi. Diskursiivis-etnografinen tutkimus amerikansuomalaisten kielielämäkerroista*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 186.
- Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy. – <http://mot.kielikone.fi/mot/jyu/net-mot.exe?motportal=80> 13.20.2014.
- Kleemola, Sari 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 61–89.
- Kuisma, Karoliina 2001: Alkeisoppijan kommunikaatiostrategiat puheessa ja kirjoitelmissa: kielelliset ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen. Teoksessa Kakkoskieli. Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 11–75.
- Kärnä, Leena & Lehmusvaara, Tiina (toim.) 2007: Suomen kielen ja kulttuurin opetusasteet ulkomaisissa yliopistoissa. Teoksessa Lehmusvaara, Tiina (toim.) (2007) *Kielisilloja maailmalle*. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO, 48–148.
- Lappalainen, Sirpa; Hynninen, Pirkko; Kankkunen, Tarja; Lahelma, Elina ja Tolonen, Tarja 2007: *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lehmusvaara, Tiina & Raanamo, Anna-Maija 2007: UKANin 30 ensimmäistä vuotta. Teoksessa Lehmusvaara, Tiina (toim.) (2007) *Kielisilloja maailmalle*. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO, 11–14.
- Lehtimaja, Inkeri 2012: *Puheen suuntia luokahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos.
- Lilja, Niina 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 146.
- Macaro, Ernesto (2005): Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. Teoksessa E. Lurda (toim.) *Non-native language teachers*. – http://www.academia.edu/5221272/CODESWITCHING_IN_THE_L2_CLASSROOM_A_COMMUNICATION_AND_LEARNING_STRATEGY 15.10.2014.
- Martin, Maisa 2007: Muutoksen tuulet – Suomen kielen ja kulttuurin opetuksen tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa Lehmusvaara, Tiina (toim.) 2007: *Kielisilloja maailmalle*. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO, 21–38.
- Moore, Danièle 2002: Code-switching and Learning in the Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5:5, 279–293.
- Muhonen, Anu 2002: *When You Can Ask a Question, You Have Already Understood Something About the Problem. Students' Questions During the CSCL Nettilehtori -pilot Project*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos / suomen kieli.
- 2013: *Error error lataa patteri: From language alternation to global multilingual repertoires in Finnish youth radio programs in Finland and Sweden*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 219.
- 2010a: “Mike Tyson syö korvia”: Två eller flera språk som markörer for humor. Teoksessa Bengtsson, Anders & Hancock, Victorine (toim.) *Humour in Language. Textual and Linguistic Aspects*. Acta Universitatis Stockholmiensis, Stockholm Studies in Modern Philology, New Series 15, Stockholm: Stockholm University, 192–222.
- 2010b: “It’s a vicious circle”: The roles and functions of English in Sweden Finnish youth radio programs. Harpelle, Ron & Beaulieu, Michel (toim.) *Journal of Finnish Studies*, Volume 14, Number 2, Winter 2010 Hancock: Finlandia University, 1–17.

- Myers-Scotton, Carol & Ury, William 1977: Bilingual Strategies: The Social Functions of Code-Switching. *International journal of the sociology of language*. Issue 13, 1977. 5–20.
- Myers-Scotton, Carol 2002: Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes. Introduction. *Oxford Linguistics*. 1–28.
- Männikkö, Hanna Maria 2004: ”- - mä oon BUSY BUSY LADY, YOU KNOW - -“ Koodinvaihdon rakenteet ja funktiot jälkipolvien amerikkansuomessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luvut 1-12. Luonnos 19.11.2014. – http://www.oph.fi/download/160358_opsluonnos_perusopetus_luvut_1_12_19092014.pdf 26.11.2014.
- Ortega, Lourdes 2013: Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- Poplack, Shana, Sankoff, David and Miller, Christopher 1988: The social correlates and linguistic processes of lexical borrowings and assimilation. *Linguistics* 26, 47–104.
- Poplack, Shana, Wheeler, Susan and Westwood, Anneli 1989: Distinguishing language contact phenomena: evidence from Finnish-English bilingualism. *World Englishes* 8 (3), s. 389–406.
- Ruuskanen, Laura 2007: Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen Suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 90–116.
- Rymes, Betsy 2009. *Classroom discourse analysis. A tool for critical reflection*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Saville-Troike, Muriel 2006: *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selenius, Paula 2014. Järjestöpalsta. *Suomen silta* 5/2014, 34.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 94.
- Tainio, Liisa 2007a: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin?. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- 2007b: Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 291–311.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vaarala, Heidi 2009: *Oudosta omaksi: miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista?* Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 129.
- Vepsäläinen, Mari 2007: Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.
- Villamil, O. & de Guerrero, M. 1996: Peer revision in the L2 classroom: socialcognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing* 5: 51–75.
- VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> 13.10.2014.
- Virtaranta, Pertti, Jönsson- Korhola, Hannele, Martin, Maisa ja Kainulainen, Maija 1993: *Amerikkansuomi*.

Virtaranta, Pertti 1993: Amerikansuomen tutkimuksesta. Teoksessa Virtaranta, Pertti, Jönsson- Korhola, Hannele, Martin, Maisa ja Kainulainen, Maija 1993: *Amerikansuomi*. 21–34.

LIITE 1. Litterointimerkit

Muokattu lähteestä: <http://www.helsinki.fi/hum/skl/ca/merkit.pdf>
(22.10.2014, Keskusteluntutkimuksen litterointimerkit)

SÄVELKULKU

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

. laskeva sävelkulku
? nouseva sävelkulku

PÄÄLLEKKÄISYYDET JA TAUOT

[päällekkäispuhunnan alku
] päällekkäispuhunnan loppu

(.) lyhyt tauko, aina mikrotauosta parin sekunnin mittaiseen taukoon
(...) pidempi tauko

= kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta; tavallisimmin merkitään vuorojen väliin, joskus myös yhdistää prosodista kokonaisuutta saman vuoron sisällä

HENGITYS YM.

hhh hengitys
kröhöm kurkun kakominen
.joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhegittäen

NAURU

he he naurua; pyritään litteroimaan partikkeli partikkelilta
s(h)ana (suluissa oleva h sanan sisällä) sana on lausuttu nauraen
£ £ naurava ääni, muttei varsinaista naurua (myös \$ \$)
joskus pidempi naurujakso myös indikoitu kirjoittaen

MUUTA

si- (tavuviiva) sana jää kesken
(tai) sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(--) sana, josta ei ole saatu selvää
(---) pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
(()) kaksoissulkeiden sisälle voi sijoittaa litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta, esim. ((tulee huoneeseen)) ((liikkuu levottomasti))

LIITE 2. Taulukko aineiston luokittelua varten

Oppitunnin päivämäärä: _____

Oppitunnin kesto: _____

Litteraatin sivumäärä: _____

Kirjatut kielenvaihtotapaukset (yht.): _____

Pääkategoria	Alakategoria	Esimerkit aineis- tosta	suomi → eng- lanti	englanti → suomi	kaksikielistä vuorovaiku- tusta
Kielenopiskelukontek- tiin liittyvät					
	Opettajan ohjeistukset				
	Opiskelijoiden tehtä- vänhallinta				
	- Parityöskente- lyn säätely				
	- Oman toimin- nan säätely				
	Metakieli				
	Merkitysneuvottelut ja sanastoaukot				
	Topiikkeja				
Keskustelufunktio					
	Keskustelupartikkelit				
	Reaktiot				
	Sivukommentit				
	Huumoria ym.				
MUITA HAVAINTOJA / MUISTIINPANOJA ANALYYSIA VARTEN					