

**Monikieliset käytänteet korkea-asteen suomi toisena kielenä
-oppituntien vuorovaikutuksessa**

Maisterintutkielma

Roosa Heiska

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Roosa Heiska	
Työn nimi – Title Monikieliset käytänteet korkea-asteen suomi toisena kielenä -oppituntien vuorovaikutuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Tammikuu 2021	Sivumäärä – Number of pages 104 + liite
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielmani aiheena ovat opiskelijoiden monikieliset käytänteet korkea-asteen suomi toisena kielenä -oppitunneilla. Monikielisyys ja sen tukeminen ovat viime aikoina nousseet keskeiselle sijalle suomi toisena kielenä -opetuksessa ja koulutuksessa laajemminkin. Opiskelijoiden kielten oppitunneilla hyödyntämiä monikielisiä käytänteitä ei kuitenkaan ole vielä toistaiseksi juuri tutkittu.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Millaisia monikielisiä käytänteitä korkea-asteen suomen kielen oppituntien vuorovaikutuksessa esiintyy? 2. Milloin monikielisiä käytänteitä oppitunneilla esiintyy ja miksi? 3. Mitä monikieliset käytänteet kertovat osallistujistani ja heidän kielenoppimisestaan? <p>Lähestyn monikielisiä käytänteitä teoreettisesti translanguagingin eli limittäiskieleilyn näkökulmasta, joka nostaa keskiöön yksilön monikielisen repertoarin kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa käytän limittäiskieleilyn käsitettä kuvaamaan myös monikielisten yksilöiden dynaamista ja kielirajat ylittävää vuorovaikutusta (ks. esim. García 2009, Li 2018). Teoreettisena taustana tutkimuksessani toimii myös dialoginen teoria kielestä ja vuorovaikutuksen rakentumisesta. Koska tutkimukseni sijoittuu luokkahuoneeseen, on sen olennaisena kehiksenä myös oppituntien vuorovaikutuksen institutionaalisuus.</p> <p>Keräsin aineistoni etnografisesti havainnoimalla S2-oppitunteja. Aineisto koostuu oppitunneilla kirjoittamistani kenttämuistiinpanoista, oppituntien video- ja äänitallenteista sekä osallistujien haastatteluista. Vuorovaikutusaineiston analyysini nojaa Linellin (1998) käsityksiin vuorovaikutuksen rakentumisesta sekä oppituntien vuorovaikutuksen institutionaalisuuteen. Limittäiskieleilyn jaottelin kieleen ja vuorovaikutukseen kohdistuvaksi mukailien Nikulan ja Mooren (2016, 2019) luokittelua. Haastatteluaineistoa analysoin sisällönanalyysin keinoin teemoitellen.</p> <p>Aineistossani kieleen kohdistuvaa limittäiskieleilyä esiintyy tilanteissa, joissa on tarpeen puhua kielestä. Kieleen kohdistuva limittäiskieleily on oppitunneilla tavallista, ja se onkin kielenoppimisen kontekstissa pitkälti pakollista. Vuorovaikutukseen kohdistuva limittäiskieleily taas on tavallisinta aiheeltaan yksinkertaisissa opettajajohtoisissa osioissa, ja se on luonteeltaan vapaaehtoisempaa. Vuorovaikutukseen kohdistuva limittäiskieleily oli tyyppillistä vain tietyille opiskelijoille, ja sitä hyödynnettiin esimerkiksi vastaamisessa, jossa se mahdollisti suomen harjoittelun ja samalla oman vastauksen sujuvan ilmaisemisen vuorovaikutuksen häiriintymättä. Monikielisten käytänteiden tarkastelu valotti myös kielenoppimisprosessia. Suomen kielen pienikin lisääntyminen oppitunneilla kertoo kielenoppimisesta ja siitä, että opiskelijat ovat ottaneet käyttöönsä uusia kielellisiä resursseja.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa monikielisen pedagogiikan suunnittelussa. Tutkimuksen tarjoama tieto opiskelijoiden limittäiskieleilykäytännöistä voi myös auttaa opettajia suhtautumaan oppijoiden monikielisiin käytänteisiin ja tukemaan opiskelijoiden monikielistä kielenoppimista.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords</p> <p>Monikielisyys, limittäiskieleily, translanguaging, luokkahuonevuorovaikutus, suomi toisena kielenä</p>	
<p>Säilytyspaikka – Depository</p> <p>Jyväskylän yliopiston Kieli- ja viestintätieteiden laitos</p>	
<p>Muita tietoja – Additional information</p>	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
1.1 Monikielisyys koulutuksessa	1
1.2 Korkeakoulujen suomi toisena kielenä -opetus	2
1.3 Tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymykset	3
2 TEOREETTINEN VIIITEKEHYS	5
2.1 Dialoginen kielikäsitys ja dialoginen teoria	5
2.1.1 Dialoginen kielikäsitys ja vuorovaikutus	5
2.1.2 Vuorovaikutuksen keskeiset piirteet	6
2.1.3 Vuorovaikutuksen rakennuspalikat	7
2.2 S2-oppitunti institutionaalisen vuorovaikutuksena	8
2.3 Translanguaging eli limittäiskieleily	11
2.3.1 Mitä on limittäiskieleily?	11
2.3.2 Pedagoginen translanguaging oppitunneilla	13
2.3.3 Monikieliset käytänteet oppituntien vuorovaikutuksessa	14
3 LUOKKAHUONE-ETNOGRAFIA	18
3.1 Etnografia tutkimusmenetelmänä	18
3.2 Osallistuva havainnointi ja kenttämuistiinpanot	19
3.3 Etnografinen haastattelu	23
3.4 Aineiston käsittely	25
3.5 Analyysimenetelmät	27
4. ANALYYSI	29
4.1 Aineiston institutionaalinen konteksti	29
4.2 Oppituntien kielitilanne	31
4.2.1 Eri kielten rooli oppitunneilla	31
4.2.2 Opettajan kielelliset käytänteet	37
4.3 Opettajajohtoiset aihe-episodit ja limittäiskieleily	39
4.3.1 Mikä on opettajajohtoinen aihe-episodi?	39
4.3.2 Sisältöön ja kieleen kohdistuvien opettajajohtoisten episodien määrä ja tyypit	40
4.3.4 Limittäiskieleilyn esiintyminen opettajajohtoisissa aihe-episodeissa	42

4.4 Kieleen kohdistuva limittäiskieleily opettajajohtoisissa episodeissa	44
4.4.1 Vuoron sisäinen kieleen kohdistuva limittäiskieleily	44
4.4.2 Vuorojen välinen kieleen kohdistuva limittäiskieleily	49
4.4.3 Sanahaut ja sanojen merkitysten kysymiset	52
4.4.4. Toiminnan vaatima limittäiskieleily	60
4.5 Vuorovaikutukseen kohdistuva limittäiskieleily opettajajohtoisissa episodeissa	60
4.5.1 Episodi oppitunnilla 8	60
4.5.2 Episodi oppitunnilla 9	69
4.5.3 Episodi oppitunnilla 10	75
4.5.4 Opiskelijat limittäiskieleilijöinä	81
5 PÄÄTÄNTÖ	95
5.1. Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta	95
5.2 Tutkimuksen tulosten soveltaminen ja jatkotutkimusaiheita	97
5.3 Tutkimuksen arviointia	99
LÄHTEET	102
Liite 1	105

1 JOHDANTO

1.1 Monikielisyys koulutuksessa

Monikielisyys on ollut jo jonkin aikaa yksi kielentutkimuksen kiinnostuksenkohteista. Aiemmin monikielisyystutkimuskin on perustunut pitkälti yksikielisyyden ideologialle lähtökohtanaan yksittäiset kielet ja niiden erillään pitäminen. Viimeisen vuosikymmenen aikana perinteisen yksikielisyydestä kumpuavan monikielisyyskäsitteen rinnalle on kuitenkin noussut uusia, yksilön monikielistä repertoaaria kokonaisuutena korostavia teorioita. Näistä omassa tutkimuksessani erityisen keskeinen on Ofelia Garcían tunnetuksi tekemä translanguagingin käsite, joka sisältää ajatuksen siitä, että monikielisellä yksilöllä on yksi kielellinen repertoaari sen sijaan, että kielet olisivat erillisiä (ks. luku 2.3).

Viime aikoina monikielisyyden ja kielitietoisuuden merkitys erityisesti koulutuksessa on alkanut saada Suomessa enemmän jalansijaa. Oma tutkimukseni kytkeytyy Jyväskylän yliopistossa käynnissä olevaan opettajien ja opiskelijoiden kielikäsitteisiin keskittyvään ConLang-hankkeeseen. Vuosina 2014 ja 2016 käyttöön otetuissa uusissa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan myös vahvasti kaikkien oppilaiden kielitietoisuuden ja monikielisyyden tukemista. Oppijoiden kaikkien kielten tukemisella onkin oppimisen kannalta keskeisiä hyötyjä. Eri kielten käyttö oppimisessa esimerkiksi syventää ymmärrystä opittavasta aiheesta (Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin 2017: 12, García & Li 2014: 64), antaa oppijalle mahdollisuuden hyödyntää kaikkia kielellisiä resurssejaan oppimisessa ja vahvistaa kielitietoisuutta (García & Kano 2014: 265–266).

Tutkimukseni on siis teemoiltaan varsin ajankohtainen. Se myös täyttää selkeää tutkimusaukkoa, sillä korkea-asteen suomi toisena kielenä -opetuksen (S2-opetuksen) monikielisiä käytänteitä ei ole Suomessa vielä juuri tutkittu. Lisäksi aiemmissa muille kouluasteille sijoituvissa oppituntien monikielistä vuorovaikutusta tarkastelevissa tutkimuksissa huomio on niin Suomessa kuin kansainvälisestikin ollut pitkään enimmäkseen kielissä keskittyen esimerkiksi koodinvaihtoon ja eri kielten tehtäviin tunneilla yksilön ja hänen kielirepertoarinsa sijaan. Limittäiskieleilyn näkökulmasta opiskelijoiden monikielisistä käytänteistä onkin vasta varsin vähän tutkimusta kouluasteesta riippumatta (ks. kuitenkin Jakonen, Szabó & Laihonon 2018, Nikula & Moore 2016, 2019). Korkea-asteella opiskelijoiden monikielisiin käytänteisiin keskittyvää limittäiskieleilytutkimusta ei ole tehty juuri lainkaan, ja tätä tutkimusaukkoa oma tutkimukseni pyrkiikin osaltaan täyttämään.

1.2 Korkeakoulujen suomi toisena kielenä -opetus

Korkeakoulujen suomi toisena kielenä -opetukseen voivat osallistua sekä opiskelijat, jotka ovat tulleet Suomeen juuri opintojen vuoksi – kenties melko vastikään esimerkiksi vaihto-opiskelijoiksi – sekä opiskelijat, jotka ovat jo pidempään asuneet tai jopa syntyneet Suomessa, mutta jotka kaipaavat suomen kielen opetusta. S2-opetuksesta korkeakouluissa huolehtivat yleensä kielikeskukset tai vastaavat toimijat (Saarinen, Vaarala, Haapakangas & Kyckling 2016: 46).

Suomen kielen oppiminen on monille korkeakouluopiskelijoille tärkeää, sillä vaikka korkeakouluissa opiskelu tapahtuu usein englanniksi, on suomen kielen taidolla iso merkitys Suomeen työllistymisen kannalta. Monet kansainvälisistä opiskelijoista haluaisivat valmistuttuaan jäädä Suomeen, mutta suomen kielen taidon puute on yksi este tälle. Iso osa korkeakouluista kertookin tarjoavansa kotimaisten kielten opetusta kansainvälisille opiskelijoille nimenomaan Suomeen työllistymistä ja kotoutumista helpottaakseen. (Saarinen ym. 2016: 26–27, 93.)

Se, onko suomen opiskelu pakollista vai vapaaehtoista vaihtelee korkeakouluittain ja aloittain sekä koulutustason mukaan. Vaihto-opiskelijoille suomen opiskelu ei useimmiten ole pakollista, sillä heidän ei oleteta jäävän maahan opiskelujen jälkeen. Monet vaihto-opiskelijat kuitenkin suorittavat suomen opintoja vapaaehtoisesti ainakin alkeiden verran. Alempien korkeakoulututkintojen kansainvälisissä ohjelmissa kotimaisten kielten opiskelun pakollisuus riippuu pitkälti korkeakoulusta ja alasta. Suomen opiskelun pakollisuutta korkeakoulut perustelevat arkielämässä selviämisellä, suomen tarpeella työelämässä sekä sillä, että tavoitteena on opiskelijan jääminen Suomeen opintojen jälkeen. Ylempien korkeakoulututkintojen kansainvälisissä ohjelmissa suomen opiskelu on pääosin vapaaehtoista, enimmäkseen siksi, etteivät kieliopinnot mahdu tutkinto-ohjelmiin. Tässäkin on tosin vaihtelua tutkinto-ohjelmittain ja korkeakouluittain. (Saarinen ym. 2016: 29–36.) Lukuvuonna 2015–2016 korkeakouluissa S2-kursseja opiskeli yli 13 500 kansainvälistä opiskelijaa. Ylivoimaisesti suurin osa opiskelijoista opiskeli taitotasolle A2 tai sen alle sijoittuvilla kursseilla. Myös suurin osa korkeakoulujen S2-kursseista sijoittui näille taitotasolle. (Saarinen ym. 2016: 38.)

Ulkomaalaistaustaisten henkilöiden määrä on Suomessa kasvanut tasaisesti jo pari vuosikymmentä (Tilastokeskus 2019). Samoin kasvaa myös heidän määränsä korkeakouluissa. Karvin raportin (Airas, Delahunty, Laitinen, Shemsedini, Stenberg, Saarilampi, Sarparanta, Vuori & Väättäinen 2019: 45) mukaan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden (suomessa ulkomaalaisille vanhemmille syntyneiden) opinto-oikeuksien määrä on nelinkertaistunut vuosien 2012–2017 aikana. Maahanmuuttajaopiskelijoiden (ulkomailla syntyneet) määrä taas on pysy-

nyt korkeakouluissa viime vuosina melko tasaisena (Airas ym. 2019: 46). Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2019: 20) raportin mukaan Suomessa vuonna 2017 kansalaisuudeltaan ulkomaalaisia opiskelijoita oli korkeakouluissa 7,1 % kaikista opiskelijoista.

Tulevaisuudessa ei-suomenkielisten opiskelijoiden määrä suomen korkeakouluissa tuskin tulee siis vähenemään. Monilla korkeakouluilla on halu lisätä kansainvälisten opiskelijoiden määrää tulevaisuudessa (Saarinen ym. 2016: 80). Sama tavoite on Suomessa myös valtion tasolla, minkä lisäksi tärkeänä pidetään, että opiskelijat jäisivät valmistuttuaan Suomeen työvoimaksi (Kokko, Spens, Aholainen, Hakala, Hokkanen, Holmström, Lundin, Lähdeniemi, Paakkanen & Vihma-Purovaara 2020: 9–10). Lukukausimaksujen käyttöönoton EU- ja ETA-maiden ulkopuolisille opiskelijoille pelättiin vähentävän kansainvälisten opiskelijoiden määrää Suomessa. Näin ei kuitenkaan ole käynyt, vaan lyhyen pudotuksen jälkeen hakijamäärät ovat paikoin palanneet jo lukukausimaksuja edeltävälle tasolle (Kokko ym. 2020: 19–20).

Globalisaation ja yleisen liikkuvuuden lisääntymisen myötä monikielisen osaaminen tunnustaminen ja tunnistaminen ovat tulevaisuudessa yhä tärkeämpiä myös – ja ehkä jopa erityisesti – korkeakouluissa, jotka ovat keskeisiä kansainvälisten osaajien kohtaamispaikkoja (Mazak 2017: 6–7; Paulsrud ym. 2017: 16). Suomessa Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM 2017: 17) on linjannut, että kansainvälisyyden edistämiseksi suomalaisten korkeakoulujen tulee olla monikielisiä ja -kulttuurisia opiskelu- ja työyhteisöjä. Rinnakkais- ja monikielisyyden hyödyntämistä korkeakouluopetuksessa suositellaan myös Karvin raportissa (Airas ym. 2019: 90), jossa todetaan kielellisen moninaisuuden olevan tärkeä voimavara korkeakoulujen kansainvälistyessä. Monikielisyyden tukemisen ja opiskelijoiden monikielisen akateemisen reper-toaarin kehittämisen pitäisi siis olla olennainen osa korkeakouluopetusta.

1.3 Tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni aiheena ovat opiskelijoiden monikieliset käytänteet korkea-asteen S2-oppituntien vuorovaikutuksessa. Tutkimukseni sijoittuu institutionaalisen luokkahuonevuorovaikutuksen, monikielisyyden ja suomi toisena kielenä -pedagogiikan tutkimuskentille.

Tutkimuskysymykset, joihin tutkimuksessani pyrin vastaamaan, ovat:

1. Millaisia monikielisiä käytänteitä korkea-asteen suomen kielen oppituntien vuorovaikutuksessa esiintyy?
2. Milloin monikielisiä käytänteitä oppitunneilla esiintyy ja miksi?
3. Mitä monikieliset käytänteet kertovat osallistujistani ja heidän kielenoppimisestaan?

Kun tutkimuksessa halutaan korostaa, että kieli on toimintaa abstraktin systeemin sijaan, käytetään usein *käytänteen* käsitettä (e. *practice*) (Pennycook 2010: 8, 22–23). Tutkimuskirjallisuudessa ei kuitenkaan useinkaan tarkasti määritellä, mihin *käytänteillä* itse asiassa viitataan. Tästä näkökulmasta käsitteen käyttöä on kritisoinut Pennycook (2010). Tässä tutkimuksessa tarkoitan kielikäytännellä (joskus myös kielellinen käytänne) toistuvaa tapaa tehdä jotakin kielellisesti. Kielikäytänne ei siis ole mitä tahansa tekemistä, jossa käytetään kieltä, vaan kielikäytännöt organisoivat kielellistä toimintaa (Pennycook 2010: 13–14, 22–32). Monikielinen (kieli)käytänne (e. *language practices of bilinguals, dynamic bilingual practices* ks. García & Li 2014) taas on kielikäytänne, jossa hyödynnetään kielellisiä resursseja vuorovaikutuksessa monikielisesti, kielirajat ylittäen. Koska lähestyn vuorovaikutuksen monikielisiä käytänteitä limittäiskieleilyn näkökulmasta, kutsun niitä toisinaan myös limittäiskieleilykäytännöiksi (e. *translanguaging practices* ks. Li 2018). Limittäiskieleilyllä (e. *translanguaging*) sen sijaan viitataan osallistujieni konkreettiseen monikieliseen toimintaan vuorovaikutustilanteessa (ks. esim. García 2009, García & Li 2014, Li 2011, 2018). Tämä termi ei ota kantaa siihen, onko tilanteen toiminta osa jotakin kielikäytännettä vai ei.

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni tarkoitus on valottaa sitä, millaisia monikielisiä käytänteitä oppituntien vuorovaikutuksessa yleensä esiintyy. Koska monikielisistä käytännöistä korkea-asteen oppitunneilta on toistaiseksi varsin vähän tutkimusta, on niiden kuvaaminen aineistossani olennainen lähtökohta muulle analyysilleni.

Toinen tutkimuskysymykseni laajentaa ensimmäistä kysymystä. Monikielisten käytänteiden kuvaamisen ohella on tärkeää tarkastella milloin – siis millaisissa tilanteissa ja millaisen toiminnan yhteydessä – niitä oppitunneilla esiintyy, sillä kieli ja kielikäytännöt rakentuvat aina vuorovaikutuksessa (ks. luku 2.1). Tämän tutkimuskysymyksen kautta pyrin kartoittamaan, mikä oppituntien toiminnassa ohjaa opiskelijoita toimimaan monikielisesti ja ovatko esimerkiksi tietynlaiset oppituntitilanteet erityisen suosiollisia monikielisille käytännöille.

Kolmas ja viimeinen tutkimuskysymykseni keskittyy siihen, mitä monikieliset käytännöt kertovat osallistujistani ja heidän kielenoppimisestaan. Tarkastelemalla oppijoiden monikielisiä käytänteitä pyrin saamaan selville, millaisia monikielisiä yksilöitä he ovat ja mitä heidän monikieliset käytännönsä paljastavat kielenoppimisesta. Niin ikään pyrin valottamaan opiskelijoiden näkemyksiä eri kielten hyödyntämisestä. Tutkimukseni keskeisenä tavoitteena on siis ensiksi kuvata monikielisten käytänteiden esiintymistä korkea-asteen suomi toisena kielinä -oppitunneilla ja sen jälkeen selvittää, miksi monikielisyyttä esiintyy ja mitä monikielisten käytänteiden perusteella voidaan päätellä oppijoista ja kielen oppimisesta.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Dialoginen kielikäsitys ja dialoginen teoria

2.1.1 Dialoginen kielikäsitys ja vuorovaikutus

Keskeisenä teoreettisena lähestymistapana tutkimuksessani toimii dialoginen kielikäsitys. Nojautun työssäni pitkälti Linellin (1998) käsityksiin kielestä, dialogista ja diskurssista, joista kaksi jälkimmäistä tosin yhdistän. Dialogisen kielikäsitteen mukaan kieli on ensisijaisesti käytössä ja vuorovaikutuksessa rakentuvaa, ei jonkinlainen olemassa oleva abstraktio tai koelma sääntöjä (Linell 1998: 4). Linell (1998: 6) määrittelee diskurssin konkreettiseksi, tilanteiseksi ja yhtenäiseksi jaksoksi verbaalista toimintaa; hän siis viittaa sillä konkreettiseen yksilöiden kielenkäyttöön diskurssintutkimukselle tyypillisen abstraktin diskurssin sijaan. Diskurssi sisältää varsinaisen kielellisen toiminnan lisäksi myös ei-kielellisen viestinnän sekä kielenkäytön kontekstit (Linell 1998: 6).

Diskurssin käsitteestä Linell (1998: 10–13) erottelee erilleen dialogin käsitteen, joka tarkoittaa ”symbolista vuorovaikutusta molemminpuolisesti läsnä olevien yksilöiden välillä”. Dialogi on diskurssin alalaji, joka edellyttää vastavuoroisuutta; se on siis luonteeltaan lähtökohtaisesti vuorovaikutusta. Nykyään diskurssi on käsitteenä melko lailla vakiintunut abstraktiin merkitykseensä, joten koen sen käytön sellaisenaan olevan harhaanjohtavaa. Koska tutkimukseni aineisto on jo lähtökohtaisesti vuorovaikutusta ja siis dialogia, en tässä tutkimuksessa näe tärkeäksi eritellä Linellin tapaan dialogia ja diskurssia toisistaan, vaan yhdistän ne molemmat vuorovaikutuksen käsitteen alle.

Jotta vuorovaikutus voi syntyä, täytyy osallistujien tehdä jossain määrin yhteistyötä. Jos toinen vuorovaikutuksen osallistuja kieltäytyy täysin tekemästä yhteistyötä, ei vuorovaikutusta synny. Vuorovaikutus edellyttää aina myös jonkin verran vastavuoroisuutta ja molemminpuolisuutta, ja niiden puuttuminen koetaan jossain määrin poikkeavaksi (esim. tervehdykseen vastaamatta jättäminen koetaan epäkohteliaana; vuorovaikutuksen moraalisten normien oletetaan olevan samat osallistujille). Edelleen vuorovaikutuksen syntyminen edellyttää tiedon epäsymmetriaa, ja näin myös osallistujaroolit täydentävät toisiaan sen sijaan, että ne olisivat symmetriset. (Linell 1998: 14.)

Dialogisuudessa keskeinen ajatus on, että tilanteinen vuorovaikutus on aina dialogisessa suhteessa historiallisiin ja sosiokulttuurisiin konteksteihinsa niin, että molemmat vaikuttavat toisiinsa. Olemassa olevat historialliset ja sosiokulttuuriset käytänteet, rakenteet ja normit siis vaikuttavat siihen, millaista vuorovaikutus tilanteessa on, mutta sen lisäksi myös vuorovaikutus

vaikuttaa historiallisiin ja sosiokulttuurisiin käytänteisiin muokaten tai ylläpitäen niitä. Sosio-kulttuuriset ja historialliset käytänteet, rakenteet ja normit ovat olemassa vain, kun niitä uusinetaan vuorovaikutuksessa. (Linell 1998: 51–62.)

Esimerkiksi oppituntitilanteessa on tietyt sosiaaliset toimintatavat ja roolit (yleensä opettajan ja opiskelijan), joita osallistujien odotetaan noudattavan ja jotka vaikuttavat siihen, miten tilanteessa toimitaan. Toisaalta yksittäisessä oppituntitilanteessa osallistujat voivat myös päättää toimia olemassa olevista normeista poiketen ja näin muokata oppituntitilanteen sosiaalisia käytänteitä. Toistuessaan tarpeeksi monta kertaa nämä uudet toimintatavat voivat ajan kuluessa vakiintua osaksi oppituntien sosiaalisia käytänteitä. Myös esimerkiksi kielisysteemi ja kielen käyttö vuorovaikutuksessa ovat keskenään jatkuvassa dialogisessa suhteessa, jossa toisaalta kielisysteemi vaikuttaa siihen, miten kieltä käytetään, ja toisaalta se, miten kieltä käytetään, osaltaan rakentaa ja uusintaa kielisysteemiä (Linell 1998: 62).

2.1.2 Vuorovaikutuksen keskeiset piirteet

Luokkahuonevuorovaikutuksen analyysissäni hyödynnän Linellin dialogista teoriaa vuorovaikutuksen rakentumisesta. Dialogisessa teoriassa vuorovaikutuksen keskeiset piirteet ovat sekventiaalisuus (e. *sequentiality*), yhteinen rakentuminen (e. *joint construction*) ja tekojen ja toiminnan keskinäinen riippuvuus (e. *act-activity interdependence*). Sekventiaalisuus tarkoittaa, että yksittäistä lausumaa ei voida tulkita erillään muusta vuorovaikutuksesta, vaan lausumien tulkinta riippuu niiden sijainnista vuorovaikutuksessa. Yksittäinen lausuma on aina suhteessa siihen, mitä edellä on, mutta se tarjoaa myös kontekstin tulevalle. (Linell 1998: 70–77, 85–88).

Vuorovaikutuksen yhteinen rakentuminen viittaa siihen, että vuorovaikutus ja sen sisällöt ja merkitykset eivät muodostu vain yhden osallistujan tavoitteiden tai aikeiden perusteella, vaan vuorovaikutuksen osallistujien ja myös kontekstin keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Lausumien merkitykset eivät siis ole täysin ennalta määriteltyjä, vaan ne neuvotellaan itse vuorovaikutustilanteessa puhujan ja kuulijan yhteistyössä. (Linell 1998: 86–87.)

Teon ja toiminnan keskinäinen riippuvuus taas tarkoittaa, että vuorovaikutuksen teot, lausumat ja jaksot ovat aina osana jotakin tiettyä toimintaa, esimerkiksi tiettyä genreä. Toiminnan tyyppi toisaalta vaikuttaa siihen, miten osallistujat tilanteessa toimivat; esimerkiksi puheenvuorojen jakautuminen ja aiheiden kehkeytyminen ovat vahvasti sidoksissa toiminnan tyyppiin. Osallistujat voivat myös itse osoittaa orientoitumistaan tiettyihin toimintatyyppeihin tai kommunikatiivisiin genreihin ilmentämällä tai olemalla ilmentämättä niitä toiminnassaan. (Linell 1998: 87–88).

Oppituntitilanteessa opettajalla on päärooli puheenvuorojen jakajana, ja hän on myös pitkälti vastuussa vuorovaikutustilanteen aiheista ja niiden järjestyksestä. Opiskelijat taas voivat orientoitua oppituntitilanteeseen tunnustaen tämän ja opettajan toimintaa määrittelevän roolin, mutta heillä on mahdollisuus myös kapinoida oppitunnin genreä vastaan esimerkiksi alkamalla jaella puheenvuoroja tai aloittamalla keskustelu oppitunnin aiheen ulkopuolisesta asiasta.

Ominaista kaikille kolmelle vuorovaikutuksen peruspiirteelle on se, että puhuja on vuorovaikutuksessa sekä kuulijoidensa että ympäröivän kontekstin kanssa (Linell 1998: 88). Vuorovaikutus ja sen merkitykset eivät siis rakennu yksittäisen puhujan päässä, vaan ne muodostuvat puhujan, kuulijoiden ja kontekstin jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Siispä ne on myös aina tulkittava osana kontekstiaan, jos halutaan todella ymmärtää niiden merkitys. Tästä syystä myöskään omassa analyysissäni en analysoi yksittäisiä vuoroja tai lausumia irrallaan vaan aina osana laajempaa kulttuurista ja tilanteista kontekstiaan, josta minulla on myös etnografisen havainnoinnin myötä runsaasti tietoa.

2.1.3 Vuorovaikutuksen rakennuspalikat

Dialogisessa viitekehyksessä vuorovaikutusta on luontevaa lähestyä kielellisen toiminnan kautta. Tästä näkökulmasta vuorovaikutuksen tai sen osan voidaan todeta edustavan usein jotakin tiettyä toimintatyyppiä (e. *activity type*). Toimintatyyppi antaa tilanteen osallistujille tietoa siitä, miten tilanteessa tulisi toimia. Lisäksi se tarjoaa tulkintakehyksen vuorovaikutukselle. Toimintatyyppin vakiintunut muoto on kommunikatiivinen genre (e. *communicative genre*). (Linell 1998: 85, 235–236.)

Esimerkiksi oppitunti on oma kommunikatiivinen genresä, jonka sisällä toimitaan vakiintuneilla tavoilla. Oppitunnille tullessaan osallistujat esimerkiksi yleensä hyväksyvät opettajan roolin tilanteen organisoijana ja aiheiden valitsijana, vaikka arkikeskustelussa tällaista roolien jakoa ei ole. Toimintatyyppin sisällä voi olla useita yksittäisiä vuorovaikutusprojekteja (e. *communicative project*), jotka tarkoittavat yksinkertaisesti tietyn ongelman tai tehtävän ratkaisemiseen keskittyviä vuorovaikutuksen jaksoja (Linell 1998: 218). Kielen oppitunnin yksittäinen vuorovaikutusprojekti voisi olla esimerkiksi tietyn sanan merkityksen selvittäminen tai jonkin tehtävän tekeminen. Kommunikaatiostrategialla (e. *communicative strategy*) Linell (1998: 227–228) tarkoittaa tietoisia tai toistuvia tapoja, joilla vuorovaikutusprojekteja pyritään ratkaisemaan.

Kielellisen toiminnan lisäksi vuorovaikutusta voidaan jakaa pienempiin osiin myös sen aiheiden ja rakenteen näkökulmasta. (Aihe-)episodi (e. *topical episode*) on yhtenäinen vuorovaikutuksen jakso, joka käsittelee tiettyä aihetta, asiaa tai ongelmaa ja jolla on alku ja loppu.

Episodit koostuvat vuoroista (e. *turn*), joilla tarkoitetaan yhden puhujan yhtäjaksoisesti tuottamaa puhetta. Vuoro taas voi koostua yhdestä tai useammasta lausumasta (e. *utterance*), joka tarkoittaa prosodisesti yhtenäistä puheen osaa. Linell käyttää lausumista myös termiä ideayksikkö (e. *idea unit*), jolla hän viittaa siihen, että puhetta myös kognitiivisesti prosessoidaan lausumien mittaisissa jaksoissa. (Linell 1998: 159–161, 183, 203.)

Tässä tutkielmassa käytän lausuman käsitettä viittaamaan prosodisesti (esim. intonaatioltaan) yhtenäisiin puheen jaksoihin, sillä se on keskusteluntutkimuksessa ideayksikköä vakiintuneempi analyysin yksikkö (ks. esim. VISK §1003, Tieteen termipankki: *lausuma*). Ideayksikön käsitettä käytän sen sijaan sellaisista erityisesti oppijankielelle tyypillisistä lausumista, jotka eivät esimerkiksi empimisen tai korjausten vuoksi ole prosodisesti yhtenäisiä mutta muodostavat kuitenkin selvästi yhtenäisen ajatuksen ja joiden voidaan siis ajatella olevan kognitiivisia kokonaisuuksia. Silloin, kun prosodia ei ole vuorovaikutuksen tulkinnassa keskeisellä sijalla, on analyysini kannalta taas yleensä riittävää käsitellä vuorovaikutusta vuorojen tasolla.

Analyysissa tarkastelen aineistoani pääosin laajempina aihe-episodeina, jotka muodostuvat rakenteen tasolla vuoroista, lausumista ja ideayksiköistä. Lisäksi toisinaan on tarve tarkastella aineistoa erityisesti kielellisen toiminnan näkökulmasta, jolloin yksikkönä toimii vuorovaikutusprojekti. Vuorovaikutusprojektit saattavat olla episodin sisäisiä lyhyempiä jaksoja tai sitten laajempia, jopa episodin kokoisia, jos koko episodi esimerkiksi tähtää jonkin tietyn ongelman ratkaisemiseen. Erotuksena aihe-episodiin vuorovaikutusprojektin rajat vain määrittävät toiminnan kautta. Vuorovaikutusprojektit voivat olla myös sisäkkäisiä niin, että yhden laajemman, esimerkiksi tietyn tehtävän vastausten selvittämiseen tähtäävän projektin sisällä on pienempiä ymmärtämisiongelmiä selvittämiseen tähtäviä projekteja.

Yleisenä kehyksenä analyysilleni toimii oppitunti kommunikatiivisena genrenä ja institutionaalisenä tilanteena. Koska aineistoni on nimenomaan institutionaalista vuorovaikutusta, asettaa se vuorovaikutukselle tietyt reunaehdot ja osallistujille tietyt roolit (esimerkiksi verrattuna arkikeskusteluun), joiden esiin tuominen ja huomioiminen on analyysissa keskeistä. Avaan aineistoni institutionaalista kontekstia tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Analyysiosassa institutionaalisuus kulkee jatkuvasti mukana oppituntien toiminnan kehyksenä.

2.2 S2-oppitunti institutionaalisenä vuorovaikutuksena

Koska tutkimukseni sijoittuu suomi toisena kielenä -luokkahuoneeseen, on tutkimukseni olennaisena kehyksenä S2-oppitunti vuorovaikutustilanteena. S2-oppituntin vuorovaikutus on

luonteeltaan institutionaalista ja eroaa näin monilta osin tavallisesta arkikeskustelusta. Institutionaaliseen vuorovaikutukselle tyypillisiä piirteitä ovat tavoitteellisuus, eri osallistujien toimintaa säätelevät rajoitteet (esim. roolit) sekä se, että institutionaalinen konteksti ohjaa osallistujien tulkintaa tilanteesta (Drew & Heritage 1992: 22). Nämä piirteet vaikuttavat olennaisesti myös S2-oppitunnin vuorovaikutuskäytänteisiin.

Institutionaalisen vuorovaikutuksen tavoite, joka kytkeytyy instituution tehtävään (Drew & Heritage 1992: 22). Korkeakouluinstituution tehtäviä ovat opetus ja koulutus, ja korkeakoulun S2-oppitunnilla tavoite on luonnollisesti suomen kielen oppiminen. Instituution tavoitteen lisäksi institutionaalisen keskustelun on yleensä jonkinlainen instituution edustajan ohjaama työjärjestys, agenda (Merke 2016: 28). Oppitunneilla instituution edustajana toimii opettaja, ja hänen agendansa on yleensä oppitunnin tuntisuunnitelma, jonka mukaan tunnilla edetään.

Institutionaalisen keskustelun tavoite ei ole kuitenkaan olemassa ikään kuin itsestään, vaan vähintään yhden tilanteen osallistujan on myös orientoitava siihen (Drew & Heritage 1992: 22). Oppitunnilla tavoitteeseen orientoituu yleensä ainakin opettaja, esimerkiksi opettamalla oppijoita tai tarjoamalla heille harjoituksia ja tehtäviä oppimisen tueksi. Opiskelijoiden orientoituminen oppimisen tavoitteeseen näkyy siten, että he osallistuvat opetukseen, esimerkiksi keskustelevat opettajan kanssa ja tekevät tehtävät, joita opettaja heille määrää. Periaatteessa oppituntitilanteen osallistujilla on kuitenkin myös mahdollisuus olla orientoitumatta oppituntitilanteen tavoitteeseen esimerkiksi olemalla osallistumatta oppitunnin toimintaan tai osallistumalla oppitunnin aikana muuhun kuin oppitunnin tavoitteeseen liittyvään toimintaan (Lehtimaja 2012: 30–31).

Toiminnan tavoitteen lisäksi osallistujien toimintaa institutionaalisen keskustelun rajoittavat osallistujille tarjolla olevat roolit, jotka kytkeytyvät kiinteästi vuorovaikutuksen tavoitteeseen (Raevaara, Ruusuvaara & Haakana 2001: 13). S2-oppitunnilla tarjolla olevat roolit ovat luonnollisesti opettajan ja opiskelijan. Lisäksi aineistossani omaksi rooliksi muotoutui eräänlainen apuopettaja, mutta kuten myöhemmin luvussa 3.2 käy ilmi, ei oma roolini oppitunneilla ollut alusta asti yhtä selkeä kuin muilla oppituntitilanteen osallistujilla. Tätä selittänee osittain juuri se, että tyypillisimmin oppituntitilanteessa tarjolla ovat vain opettajan opiskelijan roolit, joihin kumpaankaan en täysin asettunut.

Oppitunnin rooleille tyypillistä on sekä tiedollinen että osallistumiseen liittyvä epäsymmetria. Tiedollinen epäsymmetria viittaa siihen, että yhdellä osallistujista on muita enemmän tietoa keskustelun aiheesta (Lehtimaja 2012: 31). Kuten luvussa 2.1.1 kävi ilmi, tiedollinen epäsymmetria on jossain määrin tyypillistä kaikelle vuorovaikutukselle. Luokahuoneessa

opettaja on kuitenkin korostuneesti se, jolla on opiskelijoita enemmän tietoa, ja tämä epäsymmetria on myös usein luokkahuonekeskustelujen lähtökohtana (Lehtimaja 2012: 31). Omassa aineistossani suurin tiedollinen epäsymmetria koskee tietoa suomen kielestä ja suomalaisesta kulttuurista. Tästä opettajalla ja minulla on äidinkielistä suomen kielen käyttäjinä opiskelijoita huomattavasti enemmän tietoa, ja tälle tiedolliselle epäsymmetrialle myös suurin osa aineistoni oppituntitilanteista perustuu. Opettaja ei kuitenkaan ole aina oppituntitilanteissa automaattisesti se, jolla on eniten tietoa, vaan osallistujilla on mahdollisuus myös vastustaa tätä epäsymmetriaa. Opettaja voi esimerkiksi asettua aidosti tietämättömän rooliin kysymällä opiskelijoilta sellaisesta asiasta, josta heillä on häntä enemmän tietoa (Lehtimaja 2012: 32).

Osallistumiseen liittyvä epäsymmetria näkyy oppitunneilla niin, että opettajalla on opiskelijoita enemmän valtaa esimerkiksi päättää keskustelun aiheista ja siitä, kuka saa puhua ja kuinka pitkään. Tämäkin epäsymmetria ei kuitenkaan ole automaattisesti olemassa, vaan osallistujat jälleen osoittavat epäsymmetrian olemassaolon orientoitumalla siihen toiminnassaan tai vaihtoehtoisesti asettavat sen kyseenalaiseksi. (Lehtimaja 2012: 31.) S2-oppitunneilla osallistumiseen liittyvä epäsymmetria näkyy usein esimerkiksi niin, että opettaja jakaa puheenvuorot ja antaa opiskelijoille luvan puhua. Opiskelijat taas voivat orientoitua osallistumisen epäsymmetriaan esimerkiksi pyytämällä opettajalta puheenvuoroa ja hyväksymällä opettajan tarjoamat keskustelunaiheet.

Vuorovaikutuksen tavoitteen ja osallistujien roolien lisäksi myös institutionaalisella kontekstilla on keskeinen vaikutus institutionaalisen vuorovaikutuksen käytänteisiin. Koska vuorovaikutusta tulkitaan aina kontekstissaan, perustavat myös oppitunnin osallistujat tilanteisen tulkintansa aiemmille kokemuksilleen ja havainnoilleen siitä, miten oppitunneilla toimitaan (Lehtimaja 2012: 32). Jos opettaja S2-oppitunnilla esimerkiksi kysyy oppijalta, mikä jokin sana on suomeksi, oppija todennäköisesti kykenee tulkitsemaan kysymyksen epäaidoksi ja hänen tietämystään testaavaksi sen sijaan, että ajattelisi opettajan vilpittömästi kysyvän sanaa. Arkikeskustelussa tällainen kysymys taas todennäköisemmin tulkittaisiin aidoksi kysymykseksi, sillä arkikeskustelussa toisen tietämyksen testaaminen ei ole oppituntitilanteiden tavoin tavalista. Kuten institutionaalisuus laajemminkin, myös institutionaalinen konteksti ei kuitenkaan ole puhtaasti ennalta määritelty, vaan myös sitä uusinnetaan ja uudistetaan jatkuvasti yhdessä vuorovaikutuksen kautta (Lehtimäki 2012: 32).

Tiivistäen voidaan todeta, että oppitunti on siis institutionaalinen kommunikatiivinen genre, jolla on selkeä tavoite, tietyt tavoitteeseen kytkeytyvät osallistujaroolit ja myös tietyt jokseenkin vakiintuneet vuorovaikutuskäytännöt, jotka kytkeytyvät osallistujaroleihin ja toi-

minnan päämäärään. Nämä oppitunnin genren piirteet väistämättä vaikuttavat osallistujien toimintaan oppitunnilla, mutta dialogisuuden periaatteiden mukaan oppitunnin genre ei ole ole-massa absoluuttisena abstraktiona, vaan osallistujat voivat toiminnallaan paitsi ylläpitää myös uudistaa genreä ja purkaa tilanteen institutionaalisuutta.

Oppituntitilanteiden institutionaalinen konteksti on siis toisaalta jossain määrin ennakkoon annettu jo ennen tilanteen alkamista, mutta toisaalta se rakentuu aina hetkessä osallistujien oman toiminnan kautta. Omassa tutkimuksessani oppituntitilanteiden institutionaalisuus toimii olennaisena viitekehystenä osallistujien toiminnan tulkinnessa läpi koko analyysin. Dialogisuuden periaatteiden mukaan toimintaa ei voida erottaa kontekstistaan; siis pyrin myös analyysin edetessä tuomaan esille institutionaalisen kontekstin mahdollisia vaikutuksia osallistujien toimintaan sekä toisaalta sitä, miten osallistujat itse rakentavat ja muokkaavat oppituntitilanteiden institutionaalista kontekstia omalla toiminnallaan.

2.3 Translanguaging eli limittäiskieleily

2.3.1 Mitä on limittäiskieleily?

Tutkimukseni keskiössä ovat monikieliset käytänteet, joita tarkastelen limittäiskieleilyn käsitteen avulla (e. *translanguaging*). Translanguaging on käsitteenä melko uusi, eikä sille ole vielä kovinkaan vakiintunutta suomennosta. Tutkijat ovat suomentaneet translanguagingia muun muassa transkieleilyksi (Latomaa & Kela 2015), kielten limittäiseksi käytöksi (Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017) ja limittäiskieleilyksi (Lehtonen 2019). Tässä tutkimuksessa käytän translanguaging-termistä Lehtosen (2019) suomenkielistä vastinetta limittäiskieleily. Koen sen parhaaksi vaihtoehdoksi ytimekkyytensä ja selkeytensä vuoksi.

Translanguaging-näkökulman tapa hahmottaa monikielisyttä eroaa olennaisesti perinteisestä yksikielisyiden ideologiasta kumpuavasta monikielisyyskäsitteestä. Keskeisin ero on se, että translanguaging-näkökulmasta eri kielten ei ajatella olevan erillisiä vaan muodostavan monikielisellemme henkilölle yhden yhtenäisen kielellisen repertoarin. Yksilöllä on siis yksi semioottinen repertoari, josta hän valikoi käyttöönsä erilaisia kommunikatiivisia resursseja, ei selkeästi erillisiä kieliä. (Canagarajah 2011 4–5; García & Li 2013: 9–22; Blackledge & Creese 2018: xxxiii, Li 2018.)

Perinteisesti monikielistä vuorovaikutusta on tarkasteltu yksikielisyiden ideologioista käsin, esimerkiksi koodinvaihdon näkökulmasta analysoiden eri kielten vuorottelua ja sekoitumista vuorovaikutuksessa. Translanguaging-näkökulma taas nostaa kielten sijaan keskiöön

yksilön ja hänen monikieliset käytänteensä. Translanguaging-näkökulmasta kielet ovat sosiaalisia konstruktioita eivätkä suinkaan absoluuttisesti olemassa olevia (Li 2018). Täten on toissijaista, mihin kieliin kuuluviksi mitkäkin yksilön kielellisen repertoarin piirteet sosiaalisesti kategorisoidaan. Olennaista on se, mitä yksilö kielellisillä resursseillaan tekee ja miten hän hyödyntää niitä vuorovaikutuksessaan. Myös tutkimukseni päähuomio on yksilöiden monikielisessä toiminnassa sen sijaan, että tarkastelun kohteena olisivat eri kielet ja niiden vuorottelu.

Tässä tutkimuksessa käytän limittäiskieleilyn käsitettä kuvaamaan monikielisten yksilöiden dynaamista, monikielistä ja kielirajat ylittävää vuorovaikutusta (ks. esim. Garcia 2009). Tämä määritelmä noudattelee Li Wein (2018) ajatusta translanguagingista dynaamisena prosessina, jossa kielen käyttäjät ylittävät kielirajat muodostaessaan yhteisiä merkityksiä. Limittäiskieleily on siis tutkimuksessani paitsi teoreettinen viitekehys, jolla lähestyn monikielisyttä, myös nimitys analyysini kohteena olevalle joustavalle ja dynaamiselle eri kielten resursseja vuorovaikutuksessa yhdistelevälle toiminnalle.

Sen lisäksi, että translanguaging on teoreettinen käsite ja nimitys konkreettiselle monikieliselle toiminnalle, voidaan sillä viitata myös tietynlaiseen monikieliseen pedagogiikkaan. Alun perin translanguaging itse asiassa tarkoitti spesifisti sellaista kaksikielistä pedagogiikkaa, jossa oppijat esimerkiksi lukevat tekstin yhdellä kielellä ja vastaavat kysymyksiin toisella. Sen alkuunpanijana mainitaan yleensä Cen Williams, joka opetti Walesissa kaksikielisiä oppijoita ja havaitsi, että opittavien sisältöjen prosessoiminen kahdella kielellä paitsi edisti kahden kielen hallintaa, myös syvensi opittavien asioiden ymmärtämistä. (García & Li 2014: 91; Mazak 2017: 1–2.)

Nykyään translanguaging-pedagogiikalla viitataan usein yleisemmin sellaiseen monikieliseen pedagogiikkaan, jossa hyödynnetään opettajan ja oppijan koko kielirepertoaria niin sisällön kuin kielenkin oppimisessa ja opetuksessa (Mazak 2017: 4–5). Se on siis pedagoginen lähestymistapa, joka antaa yksilölle mahdollisuuden hyödyntää koko olemassa olevaa kielirepertoariaan uuden tiedon muodostamisessa. Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä limittäiskieleilypedagogiikka, translanguaging-pedagogiikka ja pedagoginen translanguaging viitatesani translanguagingiin erityisesti pedagogiikkana.

Alkuvaiheen jälkeen translanguaging-pedagogiikka on osoittautunut hyödylliseksi erityisesti vähemmistökielisten oppijoiden opetuksessa. Tästä näkökulmasta translanguaging-pedagogiikkaa on kehittänyt erityisesti Ofelia García. García näkee translanguaging-pedagogiikan ennen kaikkea sosiaalisen oikeudenmukaisuuden välineenä, jolla vahvistetaan kielivähemmistöihin kuuluvien oppijoiden kielellistä identiteettiä ja heidän mahdollisuuksiaan osallistua

toimintaan ja yhteiskuntaan hyödyntäen koko kielellistä repertoariaan (ks. esim. García & Li 2014, García, Ibarra Johnson & Seltzer 2017).

2.3.2 Pedagoginen translanguaging oppitunneilla

Viimeisen vuosikymmenen aikana translanguagingia hyödyntävästä pedagogiikasta ja sen roolista oppimisessa on ilmestynyt enenevissä määrin tutkimusta. Tutkimukset ovat kuitenkin pitkälti keskittyneet reaaliaineiden, kuten luonnontieteiden oppimiseen. Sen sijaan kielenoppimiseen keskittyvää tutkimusta on toistaiseksi tehty varsin vähän. Monet translanguaging-pedagogiikan vaikutukset kuitenkin pätevät opittavasta aineesta riippumatta.

Tutkimuksissa on havaittu, että translanguaging auttaa oppijoita esimerkiksi ymmärtämään opittavia sisältöjä syvemmin (Paulsrud ym. 2017: 12). Opiskelijat käyttävät translanguagingia oppitunneilla tukeakseen ymmärrystään sekä tehostaakseen ja laajentaakseen omia kielellisiä käytänteitään (García & Kano 2014: 265–270). Lisäksi ottamalla kaikki oppilaiden ja myös opettajien kielet käyttöön heidän koko identiteettinsä pääsee näkyviin ja he voivat olla oppitunneilla 'kokonaisina' (Paulsrud ym. 2017: 15).

Koulutukseen liittyvä translanguaging-tutkimus on tähän mennessä painottunut vahvasti peruskouluikäisiin oppijoihin, ja korkea-asteella translanguaging-tutkimusta on tehty toistaiseksi melko vähän (Mazak 2017: 6). Korkea-asteella translanguaging-näkökulmasta on kuitenkin tutkittu esimerkiksi opettajien monikielisiä käytänteitä (Mazak & Herbas-Donoso 2015, Mazak, Mendoza & Mangonéz 2017), translanguaging-pedagogiikan hyödyntämistä (Makalela 2017) ja opiskelijoiden kieliasenteita ja niiden suhdetta heidän translanguaging-käytänteisiinsä (Rivera & Mazak 2019).

Mazak ja Herbas-Donoso (2015) raportoivat, kuinka puertoricolainen yliopisto-opettaja loi oppitunneilleen translanguagingin avulla ympäristön, jossa sekä englanti että espanja ovat hyväksytyjä tieteen kieliä. Näin translanguaging mahdollisti opiskelijoiden monikielisen akateemisen repertoarin kehittymisen kokonaisuutena. Lisäksi havaittiin translanguaging-pedagogiikan hyödyntämisen edesauttavan opiskelijoiden positiivisen minäkuvan syntymistä, kun heidän monikielisyyttään arvostetaan ja sen merkitys tunnustetaan. (Mazak & Herbas-Donoso 2015: 711–712.)

Makalela (2017) tarkasteli translanguaging-pedagogiikan hyödyntämistä pohjoissothon kielen oppitunneilla monikielisessä eteläafrikkalaisessa yliopistossa. Hän havaitsi, että translanguaging-pedagogiikka vahvisti opiskelijoiden monikielistä repertoaria luoden tilan, jossa opiskelijoita kannustetaan käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä joustavasti uuden kielen oppi-

misessa. Niin ikään hän havaitsi translanguaging-pedagogiikan vahvistavan opiskelijoiden monikielistä identiteettiä niin, että opiskelijat alkoivat nähdä itsensä joustavina kielenkäyttäjinä sen sijaan, että identifioituisivat vain tiettyyn kieliryhmään. Translanguaging-pedagogiikka hälvensi kielten rajoja ja toi myös oppitunnille sen kielellisen ja sosiaalisen todellisuuden, joka vallitsi ympäristössä laajemminkin. (Makalela 2017: 19, 24–25.)

Rivera ja Mazak (2019) taas tarkastelivat yliopisto-opiskelijoiden translanguaging-käytänteiden suhdetta heidän asenteisiinsa translanguagingia kohtaan ja havaitsivat, että opiskelijat käyttivät translanguagingia riippumatta siitä, millainen asenne heillä oli sitä kohtaan. Koko kielirepertoaria hyödynnettiin erityisesti lopputenteissä, mitä selitettiin sillä, että stressaavassa tilanteessa translanguagingista on hyötyä, kun opiskelijat saavat ilmaistua aiheesta vapaammin kaiken tietonsa riippumatta kielestä tai tarvitsematta kääntää (Rivera & Mazak 2019: 237–238).

2.3.3 Monikieliset käytänteet oppituntien vuorovaikutuksessa

Dialogisen teorian lisäksi hyödynnän analyysissäni aiemman tutkimuskirjallisuuden havaintoja monikielisistä käytänteistä oppituntien vuorovaikutuksessa. Iso osa oppituntien limittäiskieleilyä käsittelevästä tutkimuksesta on toistaiseksi keskittynyt opiskelijoiden vuorovaikutuksen sijaan opettajien pedagogisiin käytänteisiin (Jakonen, Szabó & Laihonen 2018: 31–32). Oppijoiden oppitunneilla tapahtuvasta limittäiskieleilystä onkin toistaiseksi varsin vähän tutkimusta. Esittelen tässä luvussa limittäiskieleilynäkökulmasta tehtyjen tutkimusten lisäksi yleisemmin tutkimuksia kielten oppituntien vuorovaikutuksesta ja oppituntien monikielisistä käytänteistä.

Erytyisesti vieraan ja toisen kielen oppituntien kielivalinnoista on käyty pitkään debattia. Vieraan ja toisen kielen opetuksessa ajateltiin pitkään, että oppitunneilla tulisi maksimoida kohdekielen käyttö ja että oppijoiden äidinkielen käyttö opetuksessa heikentää kielenoppimista. Nykyään tutkimus on yhtä mieltä siitä, että oppijoiden lähtökielen (ja muiden aiemmin osaamien kielten) hyödyntäminen edistää uuden kielen oppimista. Kohdekielen ja lähtökielen välisestä ideaalista suhteesta oppitunneilla ei kuitenkaan ole edelleenkään yksimielisyyttä. (Turnbull & Dailey-O’Cain 2009: 2, 5–6.)

Vieraan ja toisen kielen oppitunneilla läsnä olevien kielten tutkimus on pitkälti kohdistunut tunneilla esiintyvään koodinvaihtoon. Koodinvaihdossa keskeistä on nimenomaan koodien eli kielten erillisyyden, ja se pyrkii nimensä mukaisesti usein tarkastelemaan eri koodien vuorottelua tai vaihtelua (Li 2018: 13–14). Koska vieraan ja toisen kielen oppimisessa on pitkään pidetty tärkeänä kohdekielen maksimoimista, ovat tutkimukset usein kohdistuneet nimenomaan lähtökielen rooliin ja funktioihin oppitunneilla. Lähtökielen käyttö on kohdekieleen verrattuna tunnusmerkistä, ja sen käytölle on haettu tutkimuskirjallisuudessa erilaisia syitä ja

funktioita. (Bonacina & Gafaranga 2011: 323–324.) Lisäksi iso osa kielten oppituntien koodinvaihtoa käsittelevistä tutkimuksista on kohdistunut nimenomaan opettajan koodinvaihtoon oppilaiden toiminnan jäädessä huomiotta (Lin 2013: 209; Ferguson 2009: 235).

Oma tutkimukseni eroaa koodinvaihtoon keskittyneistä tutkimuksista siinä mielessä radikaalisti, että analyysissäni pääosassa ei ole käytettyjen koodien eli kielten erittely, vaan kohdistan huomioni monikieliseen vuorovaikutukseen kokonaisuudessaan ja yksilöiden näkökulmasta. Tämän limittäiskieleilyn kehys sallii hyvin, sillä toisin kuin koodinvaihdossa, limittäiskieleilyn näkökulmasta kielet eivät ole erillisiä. Koska oppijani ovat varsin alkuvaiheessa suomenopintojaan, ei aineistoni oppitunneilla suomi myöskään ole aina oletusarvoisesti tilanteen pääkieli. Se, mikä kieli on tunneilla kulloinkin odotuksenmukainen, vaihtelee oppitunneilla tilannekohtaisesti. Täten myös tilanteen tunnusmerkkiset monikieliset käytänteet määrittyvät aina kontekstinsa perusteella. Esimerkiksi pelkkä englannin tai muiden kuin suomen kielen esiintymien tarkastelu ei siis olisi riittävää.

Suomessa koodinvaihtoa on pääasiassa tutkittu vieraiden kielten oppitunneilla – ja melko vähän sielläkin. S2-oppituntien luokahuonevuorovaikutusta taas on tutkittu pääosin keskusteluanalyysin metodein. Näissä tutkimuksissa keskiössä ei ole ollut S2-oppituntien monikielisyys, vaan vuorovaikutuksen rakentuminen – tosin tutkimukset pyrkivät myös usein ottamaan kantaa kielen oppimiseen. Esimerkiksi Inkeri Lehtimaja tutkii väitöskirjassaan (2012) oppilaiden osallistumista vuorovaikutukseen yläkoulun S2-oppitunneilla. Lehtimaja havaitsi, että oppilaat ovat aktiivisia toimijoita, jotka käyttävät monia eri keinoja vaikuttaakseen omiin osallistumismahdollisuuksiinsa oppitunneilla. Oppilailla on monipuoliset vuorovaikutustaidot, ja he tarkkailevat meneillään olevaa vuorovaikutusta ja sovittavat oman osallistumisensa siihen. Oppituntien vuorovaikutus onkin Lehtimajan mukaan varsin järjestäytyntä, ja se rakennetaan yhdessä sen sijaan, että opettaja yksin johtaisi sitä. Lehtimaja myös toteaa S2-oppituntien olevan oppilaille tärkeä tilaisuus käyttää monipuolisesti suomea ja näin oppia kieltä. Oppituntikeskusteluun osallistuminen on siis itsessään tilaisuus oppia kieltä: testata ja harjoitella ilmauksia ja saada niistä palautetta. Kaikki S2-oppituntien puhe onkin myös kielen opettelua ja siten pedagogisesti perusteltua. (Lehtimaja 2012: 212–219.)

Lehtimajan lisäksi suomen oppituntien vuorovaikutusta keskusteluanalyttisesti ovat tutkineet Laura Ruuskanen (2007) ja Saija Merke (2016). Ruuskanen (2007) tarkastelee aikuisien alkeisoppijoiden S2-oppitunneilla toteutuvia kysymyssekvenssejä, ja Merke (2016) puolestaan tutkii väitöskirjassaan kysymyssekvenssejä suomi vieraana kielenä -oppitunneilla ranskalaisessa yliopistossa.

Vaikka S2-oppituntien vuorovaikutuksesta tutkimustietoa on siis jonkin verran, ei S2-oppituntien monikielisiä käytänteitä ole vielä Suomessa juuri tutkittu, varsinkaan oppijoiden näkökulmasta. Aihetta tosin sivutaan Helsingin ja Tallinnan yliopistojen yhteisessä Long second -hankkeessa, jonka aineistona on videotallenteita alakoulun valmistavan opetuksen oppitunneilta yhden lukuvuoden ajalta (Helsingin yliopiston kielen ja kirjallisuuden tutkimusryhmän verkkosivut). Hankkeen puitteissa Maria Ahlholm (2015) on tarkastellut venäjänkielisen suomenoppijan englannin käyttöä oppitunneilla. Oppija ei lukuvuoden alkaessa osannut lainkaan englantia, mutta kieli toimi tunneilla muiden oppilaiden lingua francana. Ahlholm havaitsi, että lukuvuoden edetessä oppija otti käyttöönsä englannin resursseja, ja ne toimivat hänelle pääsyyntä osaksi vertaisryhmänsä vuorovaikutusta. (Ahlholm 2015: 94, 109.)

Sosiolinguistisesta näkökulmasta monikielisiä käytänteitä koulutuksessa ovat tutkineet Blackledge ja Creese (2010). Tutkimuksessaan he tarkastelevat translanguaging-näkökulmaakin sivuten Ison-Britannian maahanmuuttajayhteisöjen ylläpitämien kielikoulujen oppilaiden monikielisiä käytänteitä turkin, gujaratin, bengalin ja kiinan kielten opetuksessa. Blackledge ja Creese havaitsivat, että kielikouluissa olivat yhtä aikaa läsnä sekä erillisen että joustavan monikielisyyden (translanguagingin) ideologiat, ja että oppilaat hyödynsivät arjessaan monikielisiä käytänteitä laajasti muodostaessaan ja neuvotellessaan monikulttuurisia identiteettejään. (Blackledge & Creese 2010: 108–109, 217–219.)

Suomessa oppilaiden translanguaging-käytänteitä on tarkasteltu CLIL-opetuksessa. Jakonen, Szabó ja Laihonen (2018) tarkastelivat yhden oppilaan translanguaging-käytänteitä yläkoulun englanninkielisillä historian oppitunneilla. He havaitsivat oppijan käyttävän translanguagingia leikkillisesti vastustaakseen luokan tiukkaa yksikielisyyden normia.

Translanguagingin käsitteen kehittymiseen ja aiempaan tutkimuskirjallisuuteen nojaten Lewis, Jones ja Baker (2012: 650) erottelevat translanguagingin universaaliin translanguagingiin ja luokkahuoneessa tapahtuvaan translanguagingiin. Luokkahuone-translanguaging sisältää suunnitellun ja sattumalta tapahtuvan translanguagingin, jossa keskiössä ovat oppiminen ja pedagogiikka. Universaali translanguaging sen sijaan sisältää laajemmin monikielisten yksilöiden kielikäytännöt erilaisissa tilanteisissa ja sosiaalisissa konteksteissa. Universaalien translanguagingin voidaan siis ymmärtää kattavan monikielisten henkilöiden luonnollisen monikielisen käyttäytymisen, kun taas luokkahuone-translanguagingia tehdään nimenomaan oppimistarkoituksessa.

Tarja Nikula ja Pat Moore (Moore & Nikula 2016, Nikula & Moore 2019) ovat tutkineet oppilaiden ja opettajien monikielisiä käytänteitä translanguagingin näkökulmasta CLIL-ope-

tuksessa. He havaitsivat oppitunneilla esiintyvän toisaalta kieleen ja toisaalta vuorovaikutukseen kohdistuvaa translanguagingia. Jälkimmäisessä tapauksessa limittäiskieleilyn funktio oppitunnilla on edistää vuorovaikutuksen sujumista, kun taas ensimmäisessä tapauksessa sitä käytetään nimenomaan opittavan sisällön ja kielen tarkasteluun. Kun oppitunnin osallistujat limittäiskieleilevät sisällön oppimisessa, se sujuvoittaa vuorovaikutusta ja toimii tehokkaana kommunikaatiostrategiana. Vuorovaikutuksen näkökulmasta translanguaging taas tukee toiminnallisen monikielisyyden kehittymistä mahdollisesti myös oppituntien ulkopuolella. (Moore & Nikula 2016: 232; Nikula & Moore 2019: 241–245.)

Oman tutkimukseni näkökulmasta pidän Nikulan ja Mooren jaottelua hieman Lewisin ym. jaottelua selkeämpänä. Kuten Nikula ja Moore (2019: 241–242) toteavat, Lewisin ym. jaottelu universaaliin translanguagingiin ja luokkahuone-translanguagingiin on osittain päällekkäinen, sillä luokkahuone on yksi mahdollinen universaalin translanguagingin konteksti ja toisaalta universaalia translanguagingia voi esiintyä myös luokkahuoneessa. Luokkahuonevuorovaikutusta analysoitaessa on nähdäkseni selkeämpää jaotella translanguaging sen mukaan, suuntautuuko se kieleen vai vuorovaikutukseen, sillä kontekstina on joka tapauksessa luokkahuone ja opetustilanne. Tämän valinnan puolesta puhuu myös se, että Nikulan ja Mooren luokittelua tukevia havaintoja nousi esiin myös suoraan aineistostani. Sillä, kohdistuuko limittäiskieleily vuorovaikutukseen vai kieleen, on tutkimukseni kontekstissa olennainen merkitys vuorovaikutuksen ja osallistujien kielikäytänteiden näkökulmasta. Tämä kahtiajako onkin keskeinen osa analyysiani, jossa erittelen limittäiskieleilyä opettajajohtoisissa episodeissa toisaalta kieleen ja toisaalta vuorovaikutukseen kohdistuvana.

3 LUOKKAHUONE-ETNOGRAFIA

3.1 Etnografia tutkimusmenetelmänä

Tutkimukseni on luonteeltaan etnografinen. Etnografisen tutkimuksen keskiössä on erilaisten aineistonkeruumenetelmien avulla pyrkiä ymmärtämään tutkimuskohdetta ja sen toimintaa (Hammersley 1990: 1–2, 7–8). Tutkimuskohteena ovat usein ihmisten toiminta, käyttäytyminen tai laajemmin kulttuuriset prosessit. Lisäksi etnografiselle tutkimukselle tyypillistä on, että aineiston analyysiin sisältyy tulkintoja ihmisten toiminnan merkityksistä ja syistä. (Hammersley 1990: 2; Lappalainen 2007a: 9–10.) Tämä tarkoittaa, että kerätyn aineiston avulla tutkijan tulisi pystyä saamaan käsitys siitä, mitä tapahtuu, mutta myös pystyä sen jälkeen selittämään, miksi niin tapahtuu (Heller 2008: 255; Lehtonen 2015: 60–61).

Tutkittaessa etnografian avulla monikielisyttä huomion kohteena ovat usein ihmisten todellinen kielenkäyttö ja sen syyt ja merkitys tilanteen osallistujille (Heller 2008: 249–250). Tätä ajatusta myötäilevät myös tutkimuskysymykseni, joista kaksi ensimmäistä on luonteeltaan enimmäkseen deskriptiivisiä ja kolmas puolestaan selittävä. Tutkimuksessa tavoitteenani on paitsi kuvata monikielisiä käytänteitä oppitunneilla myös pyrkiä tarkastelemaan sitä, mikä mahdollisesti motivoi niiden esiintymistä tunneilla. Kiinnitän huomiota myös siihen, mitä monikieliset käytänteet kertovat osallistujistani. Osallistujien haastatteluja analysoimalla niin ikään valottamaan heidän omaa suhtautumistaan monikielisiin käytänteisiin.

Aineiston keruuhetkellä toimin S2-opettajana kyseisessä korkeakoulussa, joten minulla oli väistämättä jo valmiiksi paljon tietoa tutkimuskohteeni sosiaalisista käytänteistä. Taustaani vasten etnografinen metodi sopii hyvin tutkimusaiheeseeni, sillä siinä ei ole tarpeenkaan pyrkiä täyteen objektiivisuuteen. Sen sijaan tutkija pyrkii aidosti osallistumaan tutkimuskohteensa toimintaan, ja keskiössä ovat tutkijan henkilökohtaiset havainnot ja kokemukset, joille hän perustaa analyysinsä (Lappalainen 2007a: 9–10). Etnografialle on tyypillistä, että tutkija myös raportoi hyvin avoimesti omasta toiminnastaan kentällä (Lappalainen 2007a: 10), mikä edesauttaa tutkimukseni läpinäkyvyyttä ja pakottaa minut analysoimaan omaa asemaani tutkijana ja opettajana. Pyrin läpi analyysin tuomaan mahdollisimman läpinäkyvästi esille omiin tulkintoihini mahdollisesti vaikuttaneita asioita eri tilanteista ja tarkkailemaan kriittisesti myös omaa toimintaani kentällä, huomioni kohdistumista ja sen mahdollisia vaikutuksia tutkimukseen.

3.2 Osallistuva havainnointi ja kenttämuistiinpanot

Aineistonkeruumetodeita etnografisessa tutkimuksessa on tyypillisesti useita, joista pääasiassa ovat kuitenkin havainnointi ja keskustelut (Hammersley 1990: 2). Tutkimustani varten keräsin aineistoa havainnoimalla erään suomalaisen korkeakoulun suomi toisena kielenä -kurssin oppitunteja. Kurssi keskittyi erityisesti suullisen kielitaidon harjoitteluun. Havainnoin kurssin 12 oppitunnista yhteensä yhdeksää oppituntia (á 90 min). Näistä yhdeksästä oppitunnista videotallensin kokonaisuudessaan kuusi. Lisäksi samoilta kuudelta oppitunnilta on äänitallenteita opiskelijoiden pienryhmäkeskusteluista. Sekä aineiston keruussa, käsittelyssä, analyysissä että raportoinnissa noudatan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjetta hyvästä tieteellisestä käytännöstä (2012).

Kurssin 13 opiskelijasta tutkimukseeni osallistui yhteensä 12 henkilöä. Opiskelijoiden lisäksi tutkimuksessani on luonnollisesti mukana myös kurssin opettaja, vaikka hänen toimintansa ei olekaan tutkimukseni keskiössä. Käytän osallistujistani peitenimiä, jotka ovat heidän itse keksimiään. Poikkeuksena tähän ovat Alba ja Emma; heidät nimesin poissaolojen vuoksi itse. Opettajalle en keksinyt erillistä peitenimeä, vaan kutsun häntä yksinkertaisesti Opettajaksi. Itseeni viittaan litteraateissa sanalla Tutkija.

Taulukko 1. Osallistujien äidinkielet.

opiskelija	äidinkieli
Alba	espanja, katalaani
Emma	saksa
Jerf	englanti
John	saksa
Lena	italia
Leonie	saksa
Lilly	saksa
Misaki	japani
Olesya	venäjä
Rozi	unkari
Tina	italia
Viet	vietnam

Kaikki kurssin opiskelijat olivat ulkomaalaisia ja tulleet Suomeen melko vastikään. Tietääkseni pisimpään Suomessa oleskellut opiskelija oli ehtinyt asua Suomessa pari vuotta. Kurssin opiskelijat olivat suomen kielen taidossaan vielä melko alkeistasolla; kurssin tavoitetaso oli

Eurooppalaisen kielitaidon viitekehyksen taitotaso A2. Opiskelijoiden äidinkieli oli paljon vaihtelua (ks. taulukko 1). Isoin kieliryhmä kurssilla oli saksa (4 opiskelijaa), ja italia oli kahden opiskelijan yhteinen äidinkieli. Yhden osallistujan äidinkieli oli englanti, joka toimi myös suomen ohella kurssin opetuskielenä. Kurssin opettaja oli äidinkieleltään suomenkielinen.

Ennen aineistonkeruuta ja kurssin alkua otin yhteyttä kiinnostukseni kohteena olevaan korkeakouluun ja pyysin organisaatiotason tutkimusluvan. Luvan saatuani vierailin kurssin ensimmäisellä oppitunnilla pelkästään esittelemässä tutkimustani. Jaoin osallistujille tutkimuksen tietosuojailmoituksen kirjallisena ja kerroin tutkimuksestani sekä suullisesti että kirjallisesti. Kerroin myös, että tulen olemaan tunneilla läsnä tutkijana havainnoimassa toimintaa ja että tulen todennäköisesti myös ääni- ja videotallentamaan oppituntitilanteita. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus kysyä minulta kysymyksiä. Tällä tunnilla en vielä kerännyt aineistoa. Koska kurssin alkupuolella osallistujajoukko eli melko paljon, toistin tutkimukseni esittelyn myös muutamalla seuraavalla tunnilla. Lisäksi osallistujilla oli mahdollisuus kysellä tutkimuksestani läpi koko kurssin. Aineiston keräämistä varten pyysin kirjalliset tutkimusluvut kaikilta oppituntien osallistujilta, myös kurssin opettajalta. Tutkimuslupien keräämisen yhteydessä korostimme kurssin opettajan kanssa, että tutkimukseen suostuminen tai siitä kieltäytyminen eivät vaikuta millään tavalla kyseisen kurssin suorittamiseen, vaan osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Opiskelijoiden poissaolojen ja unohtusten takia sain osan tutkimusluvista vasta useamman oppitunnin jälkeen. Niinpä alkupään tunneilla keskitin aineiston keräämisen aina niihin opiskelijoihin, joilta olin luvan jo saanut. Esimerkiksi pienryhmäkeskusteluja nauhoitin vain niiltä opiskelijoilta, joilta minulla jo oli tutkimuslupa. Loppujen lopuksi kaikki opiskelijat yhtä lukuunottamatta antoivat suostumuksensa tutkimukseen. Tämän yhden opiskelijan jätin systemaattisesti pois pienryhmäkeskustelujen tallennuksista niin, etten äänittänyt hänen ryhmänsä keskusteluja lainkaan. Tämän lisäksi pyrin parhaani mukaan rajaamaan hänet oppituntien videotallenteissa kuvan ulkopuolelle. Koska opiskelijat liikkuvat toisinaan paljonkin oppituntien aikana, tämä ei kaikissa tallenteissa kuitenkaan ollut mahdollista. Lisäksi kyseisen opiskelijan ääni kuuluu toisinaan tallenteilla esimerkiksi ryhmäkeskustelujen aikana tai jos hän opettaja-johtoisissa osioissa esittää vaikkapa kysymyksen. Nämä puheenvuorot olen suoraan jättänyt litteroimatta, eivätkä ne sisälly tutkimusaineistooni lainkaan.

Kurssilla oli myös muutama aktiivisesti osallistunut opiskelija, jotka kuitenkin useamman tunnin ajan unohtivat toimittaa tutkimuslupalomakkeen. Luvan saadessani kysyin heiltä erikseen, saanko tarvittaessa käyttää tutkimuksessani heitä koskevia havaintoja myös aiemmilta oppitunneilta. Kaikki osallistujat suostuivat tähän. Pidän tätä eettisesti perusteltuna, sillä

osallistujat olivat joka oppitunnilla tietoisia läsnäolostani ja siitä, että teen tutkimusta. He myös osoittivat unohtuneesta lomakkeesta huolimatta selvästi olleensa jo aiemmillä oppitunneilla myöntyneitä osallistumaan tutkimukseen. Toisaalta minulle ei myöskään kertynyt tämänkaltaista materiaalia kovin paljon, koska keskitin aineistonkeruun kullakin oppitunnilla niihin opiskelijoihin, joilta olin lomakkeen jo saanut.

Tutkimuslupien viipymisen ja opiskelijoiden ja omien poissaolojeni vuoksi minulle kertyi lopulta toisista osallistujista enemmän aineistoa kuin toisista. Esimerkiksi Lena ja Tina olivat usein viikon toiselta oppitunnilta poissa, ja niin ikään Alballe kertyi kurssilta useita poissaoloja. Omalta osaltani väliin jäivät kurssin kuudes ja viimeinen (12.) oppitunti. Lisäksi opettajajohtoisissa episodeissa opiskelijakohtaisen aineistoni määrään vaikutti myös se, että opiskelijat ovat niissä vaihtelevan verran äänessä. Osa osallistujistani oli aktiivisempia esimerkiksi viittaamaan ja vastaamaan tunneilla, osa taas osallistui yhteiseen opettajajohtoiseen keskusteluun lähinnä kysyttäessä. Tämä luonnollisesti vaikutti jossain määrin havaintojeni painottumiseen. Toisaalta aineistonkeruun edetessä myös tarkoituksellisesti suuntasin havainnointiani jo erityisen kiinnostaviksi osoittautuneisiin osallistujiin, sillä aineistonkeruuni pituuden ollessa etnografiselle tutkimukselle melko lyhyt (yhteensä 6 viikkoa) ei kaikkien osallistujien tasapuolinen havainnointi olisi oppituntien aikana ollut edes mahdollista.

Oppitunneilla havainnointini oli luonteeltaan osallistuvaa havainnointia. En siis ollut oppitunneilla ulkopuolisen tarkkailijan roolissa, vaan pyrin osallistumaan mahdollisimman luontevasti oppituntien toimintaan. Koska en opettanut kurssilla eikä minulle ollut rakennettu mitään erityistä roolia kurssille, pyrin opettajajohtoisten osioiden aikana pysymään tietoisesti enemmän opiskelijoiden kanssa samankaltaisessa roolissa kuuntelijana. Opettajajohtoisten osioiden aikana istuin yleensä luokkahuoneen sivussa tai takaosassa ja osallistuin vain, jos opettaja tai joku opiskelijoista selvästi pyysi minua siihen. Ryhmän yhteisissä keskustelutehtävissä, joissa kierreltiin luokassa juttelemassa, osallistuin kiertelyyn ja kyselyyn muiden tavoin jälleen ikään kuin opiskelijana.

Vaikka oppitunneilla osallistuin siis useimmiten toimintaan samoin kuin opiskelijatkin, suomen kielen taitoni vuoksi roolini oli useimmilla tunneilla tasavertaisen osallistujan sijaan pikemminkin eräänlainen 'apuopettaja'. Opiskelijat olivat tietoisia siitä, että olen äidinkielen suomenpuhujia ja että osaan myös hyvin englantia. Lisäksi ainakin osa opiskelijoista tiesi, että olin S2-opettaja kyseisessä korkeakoulussa, sillä olin opettanut heitä aiemmalla kurssilla. Opiskelijat ottivatkin minuun oppituntien aikana kontaktia useimmiten esimerkiksi kyselemällä, miten jokin sanotaan suomeksi tai mitä jokin sana tarkoittaa. Opiskelijoiden reaktiot kuitenkin

vaihtelivat hieman yksilökohtaisesti. Osa opiskelijoista suhtautui minuun samoin kuin opettajaankin ja kyseli rohkeasti. Sen sijaan osa opiskelijoista oli välillä selvästi epävarmempia siitä, miten minuun tulisi suhtautua ja voiko minultakin kysyä. Pyrin hälventämään tätä epävarmuutta kiertelemällä luokassa aina esimerkiksi pari- tai ryhmätyöskentelyn aikana ja myös kommentoimalla itse opiskelijoiden toimintaa silloin tällöin, jotten jäisi vain ulkopuolisen tarkkailijan rooliin vaan pääsisin osaksi ryhmän toimintaa.

Opiskelijoiden suhtautuminen minuun vaihteli myös nähdäkseni oppitunneittain. Joillakin tunneilla minun roolini tuntui olevan opiskelijoille toisia tunteja selkeämpi. Opiskelijoiden vaikutti olevan helpompi ottaa kontaktia minuun esimerkiksi, jos opettaja oli osallistanut minua tunnin kulkuun jo aiemmin tai eksplisiittisesti nimennyt minulle jonkinlaisen (tehtäväkohtaisen) roolin (esim. maininnut, että tehtävää tehdessä opiskelijat saavat kysyä myös minulta).

Opiskelijoiden suhtautumiseen lienee myös osittain vaikuttanut se, että osa opiskelijoista tunsu minut etukäteen opettajana. Tällöin heidän kenties oli helpompi tietää, miten suhtautua minuun myös aineistonkeruun aikana, kuin niille opiskelijoille, jotka eivät tunteneet minua lainkaan ennen kurssin alkua. Toisaalta jako omien 'vanhojen' opiskelijoideni ja 'uusien' tuntemattomien opiskelijoiden suhtautumistavoissa ei ollut suinkaan yksioikoinen, joten tuttuus toiminee vain yhtenä mahdollisena selittävänä tekijänä.

Havainnoinnin aikana kirjasin havaintoja ylös erilliseen havainnointilomakkeeseen siinä määrin kuin se oppitunnin aikana oli luontevasti mahdollista – esimerkiksi silloin, kun opiskelijatkin kirjoittivat muistiinpanoja. Havainnointilomakkeen pohjalta kirjoitin kenttämuistiinpanot puhtaaksi kustakin tunnista erikseen. Pyrin kirjoittamaan havainnot auki aina mahdollisimman pian havainnoinnin jälkeen. Usein se oli heti tunnin jälkeen, mutta pisimmillään kesti seuraavaan aamuun ennen kuin ehdin purkaa havaintoni kenttämuistiinpanoiksi.

Kenttämuistiinpanoihin kirjasin oppitunnin kulun ja karkean sisällön sekä erityisiä monikielisiin käytänteisiin liittyviä havaintoja ryhmän toiminnasta. Lisäksi reflektoin kenttäpäiväkirjaan kunkin havainnon kohdalle omia vaikutelmiani ja mahdollisia syitä ja selityksiä tunnin tapahtumille. Sisällytin kenttäpäiväkirjaani myös vaikutelmia oppitunnin tunnelmasta ja osallistujien suhtautumisesta minuun ja tallennusvälineisiini, jotta oma roolini oppitunneilla tulisi mahdollisimman näkyväksi.

Etnografisessa tutkimuksessa tyypillistä on, että ihmisten käyttäytymistä tutkitaan nimenomaan luonnollisissa tilanteissa koeasetelmien sijaan (Hammersley 1990: 2). Vuorovaikutusta havainnoitaessa ja tallennettaessa on kuitenkin huomioitava, että osallistujien tietoisuus tutkimuksen tekemisestä ja tutkijan ja kameroiden läsnäolosta saattaa vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä, jolloin tilanne ei olekaan luonnollinen (Hammersley & Atkinson 1995 [1983]:

15–16). Tämän ongelman pyrin ratkaisemaan olemalla läsnä mahdollisimman usealla oppitunnilla. Sitä kautta opiskelijat tottuivat minuun ja myös tallennusvälineisiin, jolloin he luultavasti pystyivät toimimaan mahdollisimman luonnollisesti. Kuten Lehtonen (2015: 61) huomauttaa, pitkä aika kentällä osallistujien parissa myös vähentää sen todennäköisyyttä, että joku osallistujista kykenisi esimerkiksi teeskentelemään koko tutkimuksen ajan. Pyrin läpi tutkimuksen refleктоimaan ja kuvaamaan avoimesti omaa asemaani niin kentällä kuin analyysin tekijänäkin ja tuomaan näin esille ne tilanteet, joissa tutkijuuteni mahdollisesti vaikuttaa osallistujiin tai heidän toimintaansa.

3.3 Etnografinen haastattelu

Etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimukseni toinen aineistonkeruumetodi on osallistuvan havainnoinnin lisäksi osallistujien haastattelu. Etnografisessa haastattelussa keskeistä on, että osallistujien toimintaa pyritään ymmärtämään (Huttunen & Homanen 131: 2017). Myös omassa tutkimuksessani haastattelut toimivat apuna osallistujien toiminnan ymmärtämisessä. Ajallisesti haastattelut sijoittuivat vasta havainnoinnin jälkeen kahdestakin syystä. Ensinnäkin haastatteleamalla osallistujia vasta havainnoinnin päätyttyä voidaan olla varmoja, etteivät haastattelussa esitetyt kysymykset vaikuta osallistujien toimintaan oppitunneilla. Toiseksi, kun haastatteluissa on ajatuksena saada toiminnalle merkityksiä, on olennaista, että ennen haastatteluja minulla on tutkijana havaintoja osallistujien toiminnasta. Haastattelut tarjosivat minulle mahdollisuuden kysyä osallistujalta suoraan hänen toiminnastaan oppitunneilla tai niiden ulkopuolella. Nämä tiedot auttoivat minua valottamaan osallistujien kielellisiin käytänteisiin vaikuttavia tekijöitä. Haastatteluilla on tärkeä rooli erityisesti kolmannen, monikielisten käytänteiden ja kielenoppijan välistä suhdetta käsittelevän tutkimuskysymykseni kannalta.

Osallistujien toiminnan ymmärtämisen lisäksi haastatteluja voidaan etnografisessa tutkimuksessa käyttää myös faktatiedon keräämiseen (Huttunen & Homanen 139: 2017). Omassa tutkimuksessani haastattelijien tavoitteena olikin osallistujien toiminnan ymmärtämisen ohella selvittää osallistujien suhtautumista eri kielten käyttämiseen sekä kartoittaa laajemmin heidän monikielistä taustaansa. Haastattelut siis tarjosivat minulle olennaista taustatietoa osallistujista.

Kurssin alussa jakamissani tutkimuslupalomakkeissa kysyttiin erikseen suostumus haastatteluun osallistumiseen, mihin suurin osa osallistujista suostui. Lomakkeessa oli kuitenkin myös mahdollisuus suostua osallistumaan tutkimukseen haastattelusta kieltäytyen. Tähän mahdollisuuteen tarttui yksi osallistuja. Niistä osallistujista, jotka olivat tutkimuslupalomakkeessa ilmaisseet suostumuksensa haastatteluun, pyysin haastateltavaksi kuutta osallistujaa, joiden

toiminnassa olin oppituntien aikana havainnut jotakin tutkimukseni kannalta mahdollisesti kiinnostavaa (Jerf, John, Lena, Misaki, Tina ja Viet). Kaikki kuusi suostuivat haastatteluun. Pysin mahdollisuuksien mukaan löytämään haastatteluun tutkimukseni näkökulmasta melko erilaisia osallistujia. Sitä, keitä osallistujistani pyysin haastateltavaksi, ohjasi väistämättä myös se tosiasia, että joistakin osallistujista minulla on enemmän havainnointiaineistoa kuin toisista. Pysin saamaan haastateltavikseni sellaisia osallistujia, jotka olivat olleet läsnä samoilla oppitunneilla kuin minä ja joiden toiminnasta minulla siis oli havaintoja. Jotta itse haastattelutilanne olisi mahdollisimman neutraali, toteutin haastattelut saman korkeakoulun tiloissa, joissa opiskelijat opiskelivat. Haastattelun aluksi varmistin osallistujilta vielä erikseen, että minun sopi tallentaa haastattelu. Tähän kaikki haastateltavat antoivat suostumuksensa.

Muodoltaan haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja (ks. Hirsjärvi & Hurme 2014: 47–48). Jokaiseen haastatteluun mennessäni minulla oli valmiiksi löyhä runko kysymyksiä eri teemoista. Opiskelijoiden kielitaustaa ja kielenoppimiskokemuksia käsittelevät kysymykset olivat kaikille samoja. Opiskelijoiden toimintaa oppitunneilla käsittelevistä kysymyksistä osa oli kaikille samoja, osan taas olin muotoillut tekemieni havaintojen ja kiinnostavien seikkoja pohjalta koskemaan juuri tiettyä osallistujaa. Haastattelurungosta huolimatta en pitänyt kysymysten järjestyksestä tiukasti kiinni vaan annoin keskustelun tarvittaessa polveilla, jos osallistujalla oli paljon sanottavaa. Pysin kuitenkin haastattelujen aikana kysymään osallistujilta suunnilleen kaikki kysymykset, joita rungossani oli. Kysymysten lisäksi näytin haastattelun aikana osalle osallistujista lyhyen pätkän tallennetta joltakin tietyltä oppitunnilta ja pyysin heitä reflektoimaan tilannetta.

Haastatteluaineistoa analysoitaessa on pidettävä mielessä, että haastattelupuhe ei aina ole absoluuttisesti totta. Haastateltava voi esimerkiksi jättää asioita tietoisesti kertomatta, valehdella tai yksinkertaisesti muistaa väärin. (Huttunen & Homanen 139: 2017.) Omassa tutkimuksessani osallistujat tuskin valehtelisivat kielitaustastaan tai kielenoppimiskokemuksistaan. Oppituntien toimintaa kuvailtaessa voi kuitenkin hyvin olla, etteivät kaikki osallistujat esimerkiksi kohteliaisuusyistä kokeneet mukavaksi puhua aivan avoimesti opetuksesta tai muista kurssin opiskelijoista edes kahdenkeskisessä haastattelutilanteessa. Kysyessäni esimerkiksi siitä, vaivasiko opiskelijoita kurssin kielitilanteessa jokin, sain lähes poikkeuksetta kieltäviä vastauksia. Osittain tämä voi johtua kohteliaisuudesta minua, kurssin opettajaa tai kanssaopiskelijoita kohtaan, sillä vaikka haastattelutilanteessa ei ollut muita läsnä, olin kuitenkin tiivis osa kurssia ja myös opiskelijoiden silmissä tietyllä tavalla opettaja.

Oman toiminnan reflektoinnissa myös muistamisella on suuri rooli, minkä vuoksi esimerkiksi yksittäistä oppituntitilannetta koskevien vastausten ei voida aina olettaa olevan kovin

täsmällisiä. Tämä pätee erityisesti, jos tilanteesta on jo pidempi aika tai jos osallistuja ei ole tilanteessa ollut kovin tietoinen omasta kielellisestä toiminnastaan. Todennäköisesti oppituntitallenteiden näkeminen haastattelutilanteessa kuitenkin tuki muistamista. Yleisesti ottaen pyrin läpi analyysin arvioimaan haastatteluissa esitettyjä ajatuksia ja huomioita kriittisesti ja tuomaan mahdollisimman avoimesti esiin kohdat, joissa vastausten todenperäisyyttä tai täydellisyyttä on syytä tai toisesta syytä epäillä.

3.4 Aineiston käsittely

Havainnoinnin jälkeen litteroin oppituntien video- ja äänitallenteet valikoidusti. Litteroinnissa olen hyödyntänyt valikoiden keskusteluanalyysin litterointikonventioita (ks. Ruusuvuori & Nikander 2017: 371–380, Atkinson & Heritage 1984: ix–xvi) merkiten vuorovaikutustilanteen hahmottamisen kannalta keskeiset piirteet litteraatteihin (ks. liite 1). Litteroidessani olen osallistujien yksityisyydensuojan vuoksi joko muuttanut tai poistanut kaikki yksilöivät paikannimet. Poistetut paikannimet olen merkinnyt hakasulkeisiin [Kotikaupunki]. Luokkahuonetilanteiden litteraatteihin ja kenttäpäiväkirjaani olen merkinnyt osallistujat peitenimillään. Opettajasta käytän nimitystä Ope ja itseäni viittaan Tutkijana.

Haastattelujen äänitallenteet litteroin kokonaisuudessaan karkeasti niin, että kulloinenkin puheenaihe käy niistä ilmi, minkä jälkeen litteroin tarkemman analyysini kohteena olevat jaksot sanatasolla. Haastattelujen litteraateissa T merkitsee tutkijaa, siis haastattelijaa; haastattelutavasta käytän peitenimen etukirjainta.

Tässä työssä kunkin aineistoesimerkin nimestä käy ilmi, onko se oppituntitallenteesta, kenttämuistiinpanoista vai haastattelusta. Oppituntitallenteiden ja kenttämuistiinpanojen esimerkeistä käy myös ilmi, miltä oppitunnilta kyseinen esimerkki on. Erityisesti pidempiin aineistoesimerkkeihin olen merkinnyt lihavoimalla analyysin kannalta keskeisiä vuoroja tai lausumia. Tämän tarkoitus on auttaa lukijaa kiinnittämään huomiota kulloisenkin analyysin kohteena oleviin jaksoihin.

Monikielisen ja oppijankielisen aineiston litteroinnissa on omat pulmansa. Englanninkielisissä osuuksissa olen litteroinut osallistujien puheen aina tavoitefoneemin mukaisesti ja jättänyt esimerkiksi osallistujien erilaiset aksentit huomioimatta. Myös suomenkielisissä vuoroissa olen pääosin litteroinut tavoitefoneemin mukaisesti, sillä huomioni ei ole osallistujien puheen foneettisissa piirteissä. Toisinaan opiskelijat kuitenkin tuottivat foneettisesti epäselviä sanoja tai ilmauksia, jolloin en voinut olla varma, mitä opiskelija on tavoitellut. Tällöin olen litteroinut sen, mitä kuulen. Epäselvät puheen jaksot olen merkinnyt litteraateissa sulkeisiin () ja tyhjillä

sulkeilla olen merkinnyt jaksot, joista en saa lainkaan selvää. Puhuttuun kieleen kuuluvat pikusanat (*okei/okay, joo/yeah*) olen pyrkinyt litteroimaan sen kielen konventioiden mukaan, miten kuulen ne äännettävän. Englanninkielisen puheen jakson keskellä oleva *okei* on siis suomen [o'kei] ja vastaavasti *okay* taas englanniksi äännetty [ˌəʊ'keɪ]. Sama pätee myös esimerkiksi empimistä tai pohdiskelua ilmaiseviin äännähdyksiin (esim. *ääh, uh, um, öö*). Tarvittaessa olen myös merkinnyt litteraattiin erikseen yksittäisten sanojen ääntötapoja, jos ne ovat tulkinnan kannalta olennaisia.

Litteroin aineiston pääosin aineistonkeruun päätyttyä, vaikkakin muutamista ryhmätilanteista tein karkeita litteraatteja jo pian tallentamisen jälkeen. Nämä olivat tilanteita, jotka halusin saada tuoreeltaan paperille, sillä arvelin niiden litteroinnin huomattavasti jälkikäteen olevan hankalampaa esimerkiksi puheen epäselvyyden tai puheenvuorojen päällekkäisyyden takia.

Litteroitavan aineiston valikointi tapahtui pääosin havainnoinnin ja kenttäpäiväkirjan perusteella. Jo havainnoinnin aikana kirjasin kenttäpäiväkirjaan huomioita sellaisista potentiaalisesti kiinnostavista jaksoista oppituntien vuorovaikutuksesta, jotka halusin litteroida. Myöhemmin aineistoa läpikäydessäni litteroitavien osioiden valikoinnissa minua hyödytti laatimani aineistokartta, joka kuvaa aineistoni oppituntien sisällöt kokonaisuudessaan aikajärjestyksessä.

Useamman puhujan luokkatilanteissa jälkikäteen litterointia helpottivat videotallenteet, vaikka tilanteen yksityiskohdat eivät välttämättä olleet enää tuoreessa muistissa. Videolta näkee yleensä vaivatta, kuka on äänessä, ja videon ansiosta saatoin lisätä litteraatteihin myös tiettyjä tulkinnan kannalta olennaisia eleitä ja esimerkiksi katseen suuntaa.

Äänitallenteiden litteroinnissa minua puolestaan auttoivat kenttäpäiväkirjani tarkat muistiinpanot siitä, ketkä opiskelijoista olivat toimineet ryhmänä missäkin harjoituksessa. Olin lisäksi pääosin tallentanut äänittämäni pienryhmäkeskustelut myös videolle, mikä tarjosi tietoa tilannekontekstista, vaikka osallistujien puheesta ei videon avulla olisikaan juuri saanut selvää. Suhteellisen pitkän havainnointijaksoni ansiosta opin myös tunnistamaan suuren osan osallistujista äänen perusteella, mikä auttoi litteroinnissa silloin, kun puhuja ei ollut nähtävissä tallenteilla. Toisinaan tallenteesta ei kuitenkaan ole mahdollista erottaa, kuka opiskelijoista on äänessä. Tällöin olen merkinnyt arvelemani puhujan nimen sulkeisiin tai jättänyt sulkeet tyhjiksi, jos en pysty sanomaan lainkaan, kuka on äänessä.

Kaiken kaikkiaan oppituntien vuorovaikutustilanteiden litteroinnissa olen hyödyntänyt aineistoani koko laajuudessaan tarkastelemalla samasta tilanteesta kerättyjä aineistoni osia rinnakkain ja vertaillen. Näin toivon saavuttaneeni mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan oppituntien vuorovaikutustilanteista. Tämä ei toki poista sitä tosiasiaa, että litteroinnissakin on osittain kyse tutkijan omista tulkinnoista ja jo pelkällä litteroitavan aineiston rajaamisella on

tiettyjä seurauksia tutkimuksen kannalta. Täysin objektiivisesta lopputuloksesta ei siis voida tietenkään puhua.

3.5 Analyysimenetelmät

Luokkahuonevuorovaikutuksen analyysi nojaa luvussa 2.1.3 esiteltyihin Linellin (1998) käsitteisiin vuorovaikutuksen rakentumisesta ja oppituntiin institutionaalisen kommunikatiivisen genrenä. Analyysin aluksi rajasin oppituntitallenteista erilleen opettajajohtoiset aihe-episodit, jotka myös litteroin kokonaisuudessaan. Analysoimani episodit ovat yhtenäisiä opettajajohtoisien vuorovaikutuksen jaksoja, jotka käsittelevät tiettyä aihetta ja joilla on alku ja loppu (ks. Linell 1998: 183, 187–188). Koska aineistoni on institutionaalista vuorovaikutusta, oli episodien tunnistaminen melko yksiselitteistä. Yleensä opettajajohtoinen episodi alkaa esimerkiksi pienryhmätyöskentelyn jälkeen, ja episodien lopussa opettaja selkeästi aloittaa uuden aiheen oppituntin agendassa. Tavallisia opettajajohtoisien episodien aiheita ovat esimerkiksi tehtävien vastausten tarkistaminen ja ryhmän yhteiset keskustelut, joissa opettaja jakaa puheen- vuoroja opiskelijoille yksitellen.

Episodien tunnistamisen jälkeen jaottelin ne aiheidensa perusteella kieleen ja sisältöön kohdistuviksi, sillä havaitsin, että ne eroavat vuorovaikutukseltaan ja limittäiskieleilyltään merkittävästi. Kieleen ja sisältöön kohdistuvista keskenään samankaltaisista episodeista muodostin edelleen muutamia päätyyppejä. Erittelen episodeja ja niiden aiheita tarkemmin alaluvussa 4.3. Hyödynnän analyysissä myös Linellin (1998: 218) vuorovaikutusprojektin käsitettä, jolla kuvaan erityisesti sellaisia vuorovaikutuksen jaksoja, jotka sijoittuvat episodin sisälle, mutta joilla on oma erillinen funktionsa. Tällaisia ovat esimerkiksi episodien sisällä tehtävät merkitysneuvottelut, jotka muodostavat usein vuorovaikutukseen oman sivujaksonsa (merkitysneuvotteluista ks. Suni 2008).

Episodien jaottelun jälkeen siirryin tarkastelemaan lähemmin niiden sisältämää opiskelijoiden limittäiskieleilyä. Kuten luvusta 2.3 kävi ilmi, viittaa limittäiskieleilyllä laajasti opiskelijoiden monikieliseen toimintaan (ks. Li 2018). Vuorojen sisäiseksi limittäiskieleilyksi luokittelin ne opiskelijoiden vuorot, jotka sisälsivät sekä suomea että englantia. Vuorojen välisenä limittäiskieleilynä pidän puolestaan tilanteita, joissa koko episodi tai sen sisältämä lyhyempi vuorovaikutusprojekti toteutetaan monikielisesti, vaikka yksittäiset vuorot olisivatkin yksikielisiä. Joissakin episodeissa limittäiskieleilyä esiintyi vain yksittäisissä vuoroissa; toiset episodit taas olivat kokonaisuudessaan limittäiskieleilijä.

Kun olin tunnistanut limittäiskieleilyn opettajajohtoisista aihe-episodeista, jaottelin sen vuorovaikutukseen ja kieleen kohdistuvaan limittäiskieleilyyn mukailen luvussa 2.3.3 esittelemääni Nikulan ja Mooren (2016, 2019) jaottelua. Vuorovaikutukseen ja kieleen kohdistuvan limittäiskieleilyn erottaminen toisistaan on olennaista, sillä niillä on hyvin erilainen tehtävä vuorovaikutuksessa.

Kun olin jaotellut limittäiskieleilyn vuorovaikutukseen ja kieleen kohdistuvaksi, aloin toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseeni vastatakseni tarkastella sitä, miten nämä kaksi limittäiskieleilyn tyyppiä jakautuvat erilaisiin episodeihin ja opiskelijoiden välille, ja mikä niiden funktio vuorovaikutuksessa on. Dialogisen teorian periaatteita noudattaen hyödynsin tarkastelussani koko episodin tilannekontekstia, oppitunnin kommunikatiivisen genren piirteitä sekä etnografista havainnoimalla ja haastatteleamalla saamaani tietoa osallistujistani. Myös kenttämuistiinpanot ovat etnografisessa tutkimuksessa osa tutkijan havainnointiaineistoa kirjalliseen muotoon saatettuna (Lappalainen 2007b: 114). Kenttämuistiinpanoni kulkevatkin vuorovaikutusaineiston analyysissä oppituntitallenteiden rinnalla laajentamassa aineistoani. Usein kenttämuistiinpanot myös toimivat tukena tulkinnoilleni. Jos esimerkiksi oppituntitallenteissa olin tehnyt jostakin tilanteesta tai osallistujasta tietynlaisen havainnon, saatoin tukeutua kenttäpäiväkirjaan tarkistaakseni vastaavatko sinne tilanteessa kirjaamani havainnot jälkikäteen tekemääni tulkintaa. Kenttäpäiväkirjaan tekemäni yleisluontoiset huomiot eri osallistujien toiminnasta useiden oppituntien aikana auttoivat minua myös saamaan heistä kokonaiskuvaa. Lisäksi kenttäpäiväkirja oli ainoa havainnointiaineistoni kolmelta ensimmäiseltä oppituntilta, joita en tutkimuslupasyistä tallentanut. Vaikka tarkemman analyysini kohteena olevat episodit eivät sijoitu näille tunneille, hyödynnän havaintojani niiltä hahmotellessani yleistä kuvaa kurssista ja esimerkiksi tarkastellessani opiskelijoiden toiminnan säännönmukaisuutta.

Haastatteluja analysoidessani hyödynnän aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoja (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108–113). Haastatteluaineiston analyysin aloitin kuuntelemalla haastattelutallenteet ja poimimalla niistä ne kohdat, joissa opiskelijat kommentoivat luokahuonevuorovaikutuksen analyysissäni esiin nousseita ilmiöitä sekä kurssin kielitilannetta. Kiinnitin huomiota erityisesti kohtiin, joissa opiskelijat refleктоivat omaa toimintaansa kursilla ja kertovat näkemyksiään siitä, miten he tai muut opiskelijat käyttivät kieliä kurssilla. Nämä kohdat litteroin sanatasolla, jonka jälkeen teemoittelin ne aineistolähtöisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 93). Näin sain koottua opiskelijoiden ajatukset yhteen ja vertailtua niitä kohtia, joissa useampi opiskelija kommentoi samaa asiaa, esimerkiksi kurssin ilmapiiriä. Näin minun oli mahdollista koostaa yhteen opiskelijoiden näkemyksiä kurssista ja peilata opiskelijoiden omaa reflektointia havaintoihini heidän toiminnastaan.

4. ANALYYSI

Analysoin tutkimuksessani oppituntien vuorovaikutusta opettajajohtoisissa koko ryhmän yhteisissä tilanteissa. Analyysini läpileikkaavana kehyksenä on vuorovaikutuksen kohdistuminen toisinaan kieleen ja toisinaan sisältöön. Tämä pätee sekä laajempiin oppituntitilanteisiin ja oppitunneilla tehtyihin tehtäviin että myös oppituntien monikieliseen vuorovaikutukseen. Tausoitoin analyysiani kahden alaluvun verran ennen varsinaisen oppituntivuorovaikutuksen analysointia. Alaluvussa 4.1 kuvaan aineistoani institutionaalisuuden näkökulmasta tuoden esille sen, missä määrin aineistoni on institutionaalista vuorovaikutusta. Alaluvussa 4.2 taas kuvaan oppituntien yleistä kielellistä kontekstia ja opettajan kielellisiä käytänteitä. Sekä aineistoni institutionaalisuus että oppituntien yleinen kielellinen tilanne toimivat olennaisina kehyksinä yksityiskohtaisemmalle vuorovaikutuksen analyysilleni.

4.1 Aineiston institutionaalinen konteksti

Aineistoni institutionaalinen konteksti on olennainen osa analyysiani, sillä kuten aiemmin totesin, sillä on keskeinen vaikutus aineistoni osallistujien vuorovaikutukseen. Analysoin tässä alaluvussa institutionaalisuutta siitä näkökulmasta, missä määrin osallistujat orientoituvat vuorovaikutukseen institutionaalisenä ja missä määrin taas tilanteiden institutionaalisuutta pyritään horjuttamaan tai lieventämään.

Aineistoni oppituntien institutionaalinen tavoite on suomen kielen oppiminen ja erityisesti suullisen kielitaidon vahvistaminen, sillä kurssi keskittyy puhutun kielen oppimiseen. Oppituntien vuorovaikutuksen osallistujat orientoituvat pääosin varsin vahvasti tähän tavoitteeseen. Opettajalla on oppitunneilla selkeä kielen oppimisen tavoitetta tukeva agenda, jonka mukaan tunneilla edetään. Opiskelijat hyväksyvät opettajan agendan ja osallistuvat esimerkiksi harjoituksiin ja oppituntikeskusteluihin aktiivisesti sen sijaan, että he esimerkiksi vastustaisivat opettajan ehdottamaa toimintaa tai edistäisivät omia, oppituntitilanteen tavoitteesta eriäviä tavoitteitaan. Sekä opettaja että opiskelijat siis työskentelevät oppitunneilla tilanteen institutionaalisen päämäärän toteutumisen eteen, ja opettajan agendasta poiketaan vain harvoin.

Oppituntien osallistujat myös useimmiten orientoituvat institutionaaliin opiskelijan, opettajan ja apuopettajan rooleihinsa melko tiiviisti. Opettajan ja opiskelijan osallistujaroolien epäsymmetria näkyy aineistossani selkeästi siten, että opettaja useimmiten antaa opiskelijoille puheenvuoron. Puheenvuoron antaminen tapahtuu tavallisesti niin, että opettaja kysyy kysymyksen koko ryhmältä yhteisesti, jolloin kuka tahansa opiskelijoista voi ottaa puheenvuoron.

Esimerkki 1, oppitunti 7.

Ope: fat free milk. joo. ja entäs sitten. eli kaksi maitoa ja sitten,

Olesya: kermaa.

Ope: ((kirjoittaa)) kuinka paljo oli kermaa.

Misaki: kaksi.

Ope: kaksi.

Misaki: kaksi ruokakermaa.

Ope: joo, kaksi ruoka kermaa. mikä on ruokakerma.

Misaki: cream for [dish] cooking

(): [cooking]

Ope: for cooking. cream for cooking joo. (.) ja mitäs sit vielä. maitoa kermaa,

Lena: ja pekoni ja kinkku

Ope: joo pekonia ja kinkkua. ((kirjoittaa dialle)) pekonia ja kinkkua. joo. aika paljon asioita. sun täytyi kuulla tosi paljon asioita. mutta, öö auttoiko video? did you find it helpful to also see it, for you could use the information also possible visually. ((opiskelijat nyökyttelevät)) joo.

Alba: what is the pekoni?

Ope: joo. mitä on pekoni.

Lena: bacon?

Ope: bacon. mm.

Esimerkissä 1 joka toinen vuoro on opettajan; hän on se, joka aina opiskelijan vastauksen jälkeen määrittää, miten tilanne etenee esimerkiksi kysymällä seuraavan kysymyksen tai siirtymällä seuraavaan aiheeseen. Opiskelijat puolestaan pyytävät puheenvuoroja esimerkiksi viittaamalla ja ottavat niitä vain harvoin oma-aloitteisesti. Yleensä tällöin on kyse jonkin aiheeseen liittyvän kysymyksen esittämisestä, kuten esimerkin 1 loppupuolella, kun Alba kysyy oma-aloitteisesti sanan *pekoni* merkitystä.

Myös tiedollinen epäsymmetria on oppituntien vuorovaikutuksessa vahva. Opettaja ja tutkija toimivat oppitunneille suomen kielen asiantuntijoina, joilla on opiskelijoihin nähden paljon enemmän tietoa opiskeltavasta aiheesta. Opiskelijat orientoituvat tähän epäsymmetriaan kyselemällä opettajalta ja tutkijalta oppitunnin aiheeseen liittyviä kysymyksiä, kuten vaikkapa tarkennuksia siitä, missä kontekstissa jotakin sanaa tulisi käyttää.

Toisinaan opettaja kuitenkin myös pyrkii aktiivisesti hälventämään omaa opettajan rooliaan ja siihen liittyvää tiedollista epäsymmetriaa asettumalla itse oppijan rooliin. Tämä näkyy esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja kysyy opiskelijoiden kokemuksia suomen oppimisesta. Aineistoni oppitunnilla 10 käydään pitkä keskustelu siitä, miltä suomen harjoittelu tosielämässä tuntuu. Keskustelun aikana opettaja on ensin aikeissa kommentoida Jerfin vastausta, mutta toteaaikin sitten *I try to keep my mouth shut at this time and we'll get back to these*, jonka jälkeen hän rohkaisee opiskelijoita kertomaan lisää ajatuksiaan sanomalla *what other things do you have in your mind?* Opettaja siis asettaa tilanteessa tietoisesti omat ajatuksensa toissijaisiksi ja antaa opiskelijoiden ajatuksille ja kokemuksille tilaa asettaen heidät aiheen asiantuntijoiksi. Samassa episodissa opettaja myös pitää tarkasti huolen siitä, että kirjoittaa opiskelijoiden ajatukset ylös oikein esimerkiksi varmistamalla heidän sananvalintojaan. Äidinkielenä

opettajalla itsellään ei voi olla tietoa siitä, miltä suomen opiskelu tuntuu, ja siksi opettaja on tällaisissa tilanteissa aidosti tietämätön ja ikään kuin oppijan roolissa. Tällaisissa tilanteissa ero institutionaalisten opettajan ja oppijan roolien välillä hälvenee, vaikka oppitunnin genre toki toimii edelleen tilanteen yleisluontoisena viitekehyksenä ja asettaa täten tiettyjä rajoja vuorovaikutukselle. Opiskelijat esimerkiksi antavat opettajan edelleen pääosin jakaa puheenvuorot orientoituen opettajaan opettajana ja siis tilanteen päävastuullisena organisoijana.

Samankaltaisia tilanteita syntyy toisinaan, kun opettaja ei muista tai tiedä jotakin englannin sanaa ja kysyy sitä opiskelijoilta. Esimerkissä 2 opettaja tiedustelee opiskelijoilta, onko englannissa vastinetta suomen sanalle *kitaristi*.

Esimerkki 2, oppitunti 10.

Ope: kitaristi, the person (.) do you have it? a word?

John: guitarrist?

Ope: guitarrist? ((naurahtaa)) is there a word guitarrist in english?

Opiskelijat: yeah (absolutely).

Esimerkissä 2 opettaja asettaa itsensä spesifisti kielenoppijan rooliin ja antaa opiskelijoille valan toimia kielen asiantuntijoina. Tämä on toki hyvin luonnollista, kun ottaa huomioon, että ryhmässä on äidinkieleltään englanninkielinen opiskelija ja ryhmän muillekin opiskelijoille englanti on melko vahva kieli.

Kooten voidaan todeta, että aineistossani oppituntitilanteiden osallistujat orientoituvat vuorovaikutuksen institutionaalisuuteen ja siihen liittyviin rooleihin ja tekevät ne näkyväksi toiminnassaan varsin vahvasti. Opettaja määrittelee oppituntitilanteissa pitkälti sen, mitä tehdään ja kuka puhuu ja milloin. Toisinaan hän antaa valtaa opiskelijoille ja pyrkii häivyttämään tiedollista epäsymmetriaa asettamalla opiskelijat asiantuntijan asemaan, mutta opiskelijat eivät itse pyri juurikaan saamaan valtaa oppituntien tapahtumiin. Institutionaalisuuden vastustamista ei juuri esiinny, ja sen lieventäminenkin tapahtuu opettajan organisoimana.

4.2 Oppituntien kielitilanne

4.2.1 Eri kielten rooli oppitunneilla

Opiskelijoiden useista äidinkielistä huolimatta kielet, joita oppituntien vuorovaikutuksessa pääosin käytettiin, olivat suomi ja englanti. Opettajajohtoisessa vuorovaikutuksessa ei käytetty lainkaan muita kieliä. Opettajajohtoisten episodien ulkopuolella italialaiset opiskelijat Tina ja Lena tekivät yhdellä oppitunnilla paritehtäviä ja vaihtoivat kuulumisia ennen tunnin alkua italiaksi. Muuten opiskelijoiden omiin äidinkieliin selvästi assosioitavia resursseja – englantia lukuun ottamatta – ei tuntien vuorovaikutuksessa ollut havaittavissa. Tämä on ymmärrettävää

ensinnäkin siksi, että suurimmalla osalla opiskelijoista ei oikeastaan ole mahdollisuutta käyttää äidinkieltään kurssin oppitunneilla, sillä kukaan muu kurssilla ei jaa heidän äidinkieltään. Lisäksi on huomioitava, että yhden osallistujistani äidinkieli on englanti, joten hän tietysti käyttää toistuvasti äidinkieltään kurssin vuorovaikutuksessa.

Opiskelijoiden äidinkielten määrän vähyttä oppituntien vuorovaikutuksessa saattaa selittää myös se, että opiskelijat eivät halua sulkea kielivalinnallaan ketään ulkopuolelle. Esimerkiksi Lena toteaa haastattelussa (esimerkki 3) ikään kuin itsestäänselvyytenä hänen ja Tinan puhuvan keskenään äidinkieltään italian sijaan englantia jopa silloin, kun joku italiaa osaamaton on kuuntelemassa, vaikka hän ei varsinaisesti osallistuisi keskusteluun.

Esimerkki 3, Lenan haastattelu.

L: (– –) I think always almost if we are not speaking with someone else we use Italian, so I think it can be any situation, and just like discuss about the task, not in English but in Italian so it's always about discussing the task of Finnish, but

T: but it's like the situation it's tai or like mmh the like kinda the language choice is it because you are only the two of you there and?

L: **yes yes of course. I think if there's someone listening us? we always speak English, I think it's also a matter of respect. so yes and but if no one's listening yes.**

T: mhm yeah yeah. of course because that's probably like the again the easiest

L: yes

T: easiest way to do it

L: always yes.

Myös saksalaisista John totesi haastattelussa olevansa tarkka siitä, ettei puhu saksaa, jos paikalla on kieltä ymmärtämättömiä, sillä hänkään ei halua sulkea kielivalinnalla ketään ulkopuolelle. John ei toisaalta käyttänyt saksaa myöskään parikeskusteluissa, joissa oli parina toisen saksalaisen, Lillyn, kanssa. Esimerkissä 4 hän kuvailee tarkemmin syitä tähän.

Esimerkki 4, Johnin haastattelu.

J: yeah at least for me it's that **I don't really want to switch, so I'm just perfectly fine expressing all my thoughts and emotions and feelings in English, so it just works just fine. and I think so was she [Lilly]** so I think it was kind of like a mutual agreement that nobody wanted to switch because you're already speaking English and then you have to speak to German and then from German back to English for the course once ended so. I don't know it seems kind of like this agreement and,

T: but it was like nothing like you were actually agreed on but you just like

J: it was just it was just like nobody wanted to switch

T: you just knew it

J: yeah and I don't know why she didn't probably because I didn't. I don't know

T: do you think it's more about that you feel okay with just sticking to English but or is it more like you don't want to switch to German

J: for me it's definitely that I don't want to switch just for a five minutes of conversation.

Esimerkissä John toteaa kielen vaihtamattomuuden syyksi sen, että molemmat ovat tyytyväisiä englantiin, ja kielen vaihtaminen saksaan vain lyhyen keskustelun ajaksi olisi vaivalloista. Koska Johnin englannin taito on sillä tasolla, että hän voi ilmaista kaiken haluamansa vaivatta,

ei kielen vaihtamiseen ole hänen osaltaan erityistä syytä. Hän arvelee Lillyn olleen samanlaisessa tilanteessa. Kun kumpikaan ei osoita keskustelussa halua tai tarvetta vaihtaa saksaan, on englanniksi jatkaminen luonnollista. Esimerkin lopussa John toteaa, että hän ei myöskään haluaisi vaihtaa kieltä saksaan vain muutaman minuutin keskustelun tähden. Osasyys haluttomuuteen vaihtaa kieltä saattaa Johnin kohdalla olla se, että hän kertomansa mukaan ajattelee arjessaan englanniksi saksan sijaan, kun taas Lena ja Tina kertovat ajattelevansa italiaksi.

Opettajajohtoisissa osioissa – ja usein oppitunnilla muutenkin – englantia ja suomi ovat siis oikeastaan ainoat mahdolliset vuorovaikutuksen kielet, sillä ne ovat sellaisia, joita kaikki osallistujat ymmärtävät. Oppituntitilanteen institutionaalisesta tehtävästä johtuen suomen käyttäminen on Englantiin nähden suomen oppitunneilla jossain määrin ’suositeltavampaa’, sillä se on tunneilla oppimisen kohde. Suomen käyttäminen oppitunneilla on osoitus suomen taidosta ja myös käytännössä mahdollisuus harjoitella ja oppia lisää kieltä (Lehtimaja 2012: 218–219).

Näkemyksien suomen kielen ensisijaisuudesta oppitunneilla tuli selkeästi esille myös haastatteluissa. Sekä Jerf että Viet totesivat pyrkineensä käyttämään tunneilla suomea niin paljon kuin mahdollista. Esimerkissä 5 Jerf myös kertoo aktiivisesti rajoittaneensa äidinkieltä englannin käyttöä omassa vuorovaikutuksessaan.

Esimerkki 5, Jerfin haastattelu.

T: did like during the course um was there an like situation or like at the some point during the course where you felt like the use of different languages was like restricted in some way?

J: umm **no, not really, I mean maybe in the sort of posters and the thing at the end like English a little bit was restricted but in that sense it was sort of a good thing** because then you have to think more about how to say the thing in in Finnish and it forces you to not just immediately say it in English umm which would obviously be the easier route. um so no **I never felt like it was restricted in a bad way at all** maybe restrictive just towards to your native language more because that would’ve been the easier route and you sort of have to work hard a little bit at least try and speak the new language otherwise you just won’t learn it so yeah. but no never in a bad way I don’t think.

T: **do you feel like you restricted like your use of English?**

J: **I tried to for the most part.** there were some things where if I realized that it would’ve just taken way too long for me to say it or whatever then I would just go to to English. umm. but yeah for the I tried to restrict myself most of the time I think.

Vaikka Jerf pyrkikin rajoittamaan omaa englannin käyttöään, ei hän pääosin kokenut, että eri kielten käyttöä olisi oppitunneilla erityisesti rajoitettu. Esimerkissä 5 hän nostaa poikkeuksena esiin viimeisten oppituntien posteriesittelyn, jossa opettaja toden totta ohjeisti opiskelijoita käyttämään vain suomea, jos mahdollista. Tämä oli havaintojeni mukaan ainoa kerta, kun opettaja eksplisiittisesti ohjeisti opiskelijoiden kielivalintaa, jos spesifisti suomen fraasien harjoitteluun tähtääviä paritehtäviä ei oteta huomioon. Jerf ei kuitenkaan kokenut tätä rajoittamista huonona asiana, vaan piti sitä kielen oppimisen kannalta hyödyllisenä.

Jerfin lisäksi myös Viet kertoi haastattelussa pyrkineensä käyttämään mahdollisimman paljon suomea. Esimerkissä 6 hän kertoo tulleen kurssille, koska haluaa oppia puhumaan suomea paremmin, ja tästä syystä käyttäneensä kurssilla suomea niin paljon kuin mahdollista.

Esimerkki 6, Vietin haastattelu.

T: what would you say like during the lessons of the course if you like whether you like say something in Finnish or in English how like consciously did you think of did you think of like choosing the language during the course

V: mm yes because like **when I joined in the course I want to improve my speaking so I want to use this as much as possible so I try to (think) in Finnish** but sometimes if I can't (fight/find) it like at the beginning I don't have the I don't remember how to ask in Finnish, I have to say again English yeah and after that like I try to use a thing in Finnish as well

T: so you were kind of like consciously trying to use as much Finnish as you can

V: yeah

Viet ei myöskään kokenut, että englannin käyttöä tunneilla olisi rajoitettu mitenkään, sillä hän käyttää mielellään niin paljon suomea kuin vain pystyy. Englantia hän totesi käyttäneensä vain silloin, kun ei tiennyt, miten sanoa asiansa suomeksi.

Jerfin ja Vietin lisäksi myös John toi haastattelussa esiin näkemyksen, että kurssin oppituntien ensisijainen kieli on suomi (esimerkki 7).

Esimerkki 7, Johnin haastattelu.

T: okay. ummm. how intentionally or like how consciously during the course how consciously you were thinking about the whether you say something in Finnish or in English or?

J: I always tried to first (.) like the first check was can I say it in Finnish. because I always because **it was very clearly established that the main language the first language you should try to speak is Finnish.** and if you can't or if you try it, then you can say it again in English, like the teacher did, so should we.

(--)

T: aahm. and do you overall feel like or like did you have during the course feeling that the use of certain languages or certain language was somehow restricted during the course?

J: yes, I think there was kind of like this **at least to me this underlying understanding that we should try to reduce our English as much as possible.** doesn't need to be much but as much as we can. so, and I think everybody tried that. and then we diverted to English to fill out the rest. But it felt also from the way she opened the first lecture and just started speaking Finnish and then English. **was kind of like first Finnish, we try that here it's a conversation course, which makes perfect sense,**

Johnin vastaukset heijastavat melko vahvaakin näkemystä siitä, että kurssin ensisijainen kieli on suomi ja englannin käyttöä tulisi rajoittaa. Hänelle suomen ensisijaisuus kurssilla oli alusta asti erittäin selkeä asia. Jerfistä ja Vietistä poiketen John vaikuttaa kuitenkin perustavan näkemyksensä ensisijaisesti opettajan toimintaan, kuten siihen, että opettaja kertoi asiat yleensä ensin suomeksi ja sen jälkeen vasta englanniksi. Johnin vastauksista ei käy ilmi, että hän olisi pyrkinyt maksimoimaan suomen käyttöä oppiakseen enemmän, vaan hän on käyttänyt suomea pikemminkin, koska on kokenut opettajan odottavan sitä. Toisaalta John myös hyväksyy suomen kielen ensisijaisuuden nimenomaan sillä perusteella, että kyseessä on suomen kielen kurssi, ja toteaa sen käyvän järkeen.

Muihin opiskelijoihin verrattuna John on näkemyksissään melko jyrkkä. Kysyessäni haastatteluissa kokivatko opiskelijat, että kurssilla olisi rajoitettu tai pyritty edistämään tiettyjen kielten käyttöä, he usein totesivat, että suomen käyttöön kannustettiin, mutta he eivät kuitenkaan yleisesti kokeneet, että englannin käyttöä olisi erityisesti rajoitettu. Esimerkissä 8 Lena kertoo näkemyksensä kurssin kielitilanteesta.

Esimerkki 8, Lenan haastattelu.

L: well I always think about Finnish and English, **cause Finnish cause everyone's there to learn Finnish but at the same time they cannot understand everything and they need English** to like English spoken by the teacher or to speak English among themselves to make themselves understood and also **I feel like English is really important because everyone has a different language background everyone comes from a different country so they have to speak English to communicate with the others.**

(--)

T: do you feel like that the like during the course the use of different languages was like promoted in some way or restricted on the other hand?

L: well **I think it was more based of course on Finnish but, mmmh but i think that also the use of the English was promoted**, because of course when teacher was telling us to discuss among ourselves about certain topics of course we have to use English because they were like more complicated topics sometimes also in english in Finnish we try to say something but. yes. from a certain point of view it was useful also for an English because we have to use English to speak about many topics.

Kysyessäni kurssin kielitilanteesta yleisesti Lena mainitsee suomen ja englannin. Suomi on kurssilla läsnä ikään kuin itsestäänselvyytenä, koska kyseessä on suomen kurssi. Englanti taas on suuressa roolissa kurssilla, koska osallistujien suomen kielen taito ei vielä riitä kaiken tarpeellisen kommunikointiin, eikä heillä myöskään ole yhteistä äidinkieltä. Lena toteaaakin kokeneensa, että suomen lisäksi myös englannin käyttöön kannustettiin kurssilla vahvasti. Haastattelun lopussa Lena jopa mainitsee oppineensa kurssin aikana suomen lisäksi myös englantia.

Johniin verrattuna Lenan näkemys englannin käytöstä tunneilla on vapaampi, eikä hänen vastauksistaan käynyt ilmi ajatusta siitä, että englannin käyttöä tunneilla olisi täytynyt jollakin tavalla vältellä. Eroa opiskelijoiden näkemyksissä selittää se, että opettaja ei kurssin aikana juuri koskaan eksplisiittisesti ottanut kantaa opiskelijoiden kielivalintoihin tai ohjannut käyttämään esimerkiksi suomea englannin sijaan. Kuten esimerkiksi Johninkin vastauksista käy ilmi, opiskelijoiden käsitykset kurssin hyväksytyistä kielistä perustuvatkin virallisen kielipolitiikan puuttuessa pitkälti tulkintoihin, joita he ovat tehneet opettajan käytöksen perusteella.

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että suomi on monissa tilanteissa oppituntien ensisijainen kieli ollen oppimisen kohde, ja oppijat myös hyväksyvät sen. Kuten Lenankin kommenteista (esimerkki 8) kävi ilmi, englannilla on kuitenkin oppitunneilla suuri rooli erityisesti tilanteissa,

joissa keskustelun aihe on niin monimutkainen, ettei suomen käyttäminen ole vaihtoehto. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi oppimisen refleктоiminen ja kielen yksityiskohdista tai kulttuurisista seikoista puhuminen.

Se, mitä kieltä opiskelija päätyy käyttämään tai minkä kielen käytön hän kokee tilanteessa ensisijaiseksi, ei kuitenkaan riipu yksinomaan siitä, osaako hän sanoa asian suomeksi vai ei. Myös muiden opiskelijoiden (oletetulla) kielitaidolla voi olla vaikutusta yksittäisen opiskelijan kielivalintaan. Esimerkissä 9 Misaki toteaa, että saattaa jättää toisinaan vastaamatta suomeksi, koska on epävarma siitä, ymmärtävätkö muut kuin opettaja hänen vastauksensa.

Esimerkki 9, Misakin haastattelu.

T: ahm. in the classroom interaction, based on my observations, like all the students use like English and then Finnish as well, but ahm when you are in the classroom situation how like consciously you, do you think of like oh now I have to speak English now I have to say this in Finnish or like

M: oh

T: do you think that during the lessons?

M: mm. yeah like when the teacher asked answers, (.) ah **sometimes I wonder if I say if I should say in English or in Finnish and (.) sometimes I wanna try to say it in Finnish, but I think what it would be if everyone is cannot understand me if I speak English, ah if I speak Finnish.**

T: yeah

M: yeah so that's like my concern recently.

T: joo joo. so you think that you you could answer in Finnish and the teacher of course would understand you, but then, what if the others don't.

M: yeah

Aiheen kompleksisuuden ja toisten opiskelijoiden kielitaidon lisäksi myös opettajan kielivalinnat vaikuttaisivat ohjaavan ainakin useimpien opiskelijoiden kielikäytänteitä. Esimerkiksi John tuo haastattelussa esiin pyrkimyksensä vastata samalla kielellä, jolla opettaja esittää kysymyksen. John toteaa, että opettajan kysyessä suomeksi hän pohtii ensin, osaako vastata suomeksi. Jos suomeksi vastaaminen ei onnistu, John vastaa englanniksi. Jos opettaja taas kysyy englanniksi, John toteaa, ettei edes harkitse suomeksi vastaamista. Vaikka John on siis yleisesti ottaen sitä mieltä, että kurssin ensisijainen kieli on suomi, antaa opettajan englannin kielen käyttö opiskelijoillekin ikään kuin luvan vastata englanniksi.

Myös Misaki totesi haastattelussa (esimerkki 10) opettajan kysymyksen kielen vaikuttavan hänen kielivalintaansa.

Esimerkki 10, Misakin haastattelu.

T: do you think like because during the course the teacher very rarely told you to answer in with some language but she often asked questions and she also asked like with different languages but what did you think of like or did you have sometimes or like any time a feeling that you should answer in Finnish or you should answer in English.

M: mmm. **I think if teacher asked us in English, I feel like I should answer it in English as well, but if the teacher uses more and more Finnish in a class, like I feel I feel free to use Finnish as much as I can.**

T: so you're kind of like depending on the language teacher uses

M: yeah

T: you choose the same one.

M: yeah

T: joo, okay. yeah. it's probably quite natural thing to do also

M: yeah

T: or like not to change the language.

M: yeah like it happens in a supermarket, like the clerk spoke to me in English and I kept speaking in Finnish and it's really like weird feeling ((naurahtaa)) so yeah.

Esimerkissä Misaki kertoo Johnin tapaan myötäilevänsä opettajan kielivalintoja: jos opettaja kysyy englanniksi, hän kokee, että myös vastauksen on oltava englanniksi. Jos opettaja taas käyttää paljon suomea, myös Misaki kokee, että voi käyttää suomea luokassa vapaammin.

Kaikissa yksinkertaisissa tilanteissa suomi ei siis suinkaan ole opiskelijoiden näkökulmasta ensisijainen kieli, vaan he peilaavat tai ainakin yrittävät peilata opettajan kielivalintaa. Tämä on oppituntitilanteen institutionaalisuuden huomioiden varsin luonnollista; opettajalla on valtaa määrittää oppitunnin agendan lisäksi myös se, mitä kieliä tunneilla käytetään, ja oppitunnin osallistujat orientoituvat opettajan kielivalintaan.

Toisaalta kyse ei liene puhtaasti vain opettajan institutionaalisesta asemasta, sillä haastateltavani toivat esiin mukautuvansa keskustelukumppanin kielivalintaan myös arkikeskustelussa ja kokevansa eri kielellä vastaamisen oudoksi tai vaivalloiseksi. Tämä näkyy esimerkiksi Misakin havainnosta kaupasta (esimerkki 10), jossa hänestä tuntui oudolta vastata suomeksi myyjän englanninkieliseen vuoroon. Kielen vaihtuminen arkikeskustelussa onkin lähes aina jossain määrin tunnusmerkkistä, ja vuorovaikutuksen osallistujat pyrkivät yleensä mukautumaan keskustelukumppanin kieleen tai saavuttamaan muuten yhteisymmärryksen käytettävästä kielestä (Auer 1984: 23–24, 1998: 27–28; Ritchie & Bhatia 2012: 378). Toisaalta joissakin monikielisissä yhteisöissä myös esimerkiksi kahden eri kielen käyttäminen rinnakkain voi olla juuri tunnusmerkitön tapa olla vuorovaikutuksessa (Auer 1984: 24, 1998: 27–28).

Opettajan kielivalinnoilla ja kielenkäytöllä näyttäisi kuitenkin olevan suurehko vaikutus opiskelijoiden kielikäytänteisiin erityisesti opettajajohtoisissa osioissa, joissa opettaja on opiskelijan ensisijainen keskustelukumppani, jolle vuoro kohdistetaan. Tästä syystä avaankin seuraavassa alaluvussa vielä tarkemmin sitä, millaista kieliympäristöä opettaja omalla toiminnallaan rakentaa kurssille.

4.2.2 Opettajan kielelliset käytänteet

Opettajalla on institutionaalisen roolinsa takia tunneilla melko suuri valta siinä, millaiseksi oppituntien kielitilanne muotoutuu. Oppitunneilla opettaja ei yleensä ottanut eksplisiittisesti lain-

kaan kantaa siihen, mitä kieliä opiskelijoiden tulisi käyttää ja miten. Tästä näkökulmasta kurssin kielitilanne oli siis varsin vapaa. Dialogisesta näkökulmasta opiskelijoiden omat kokemukset oppitunneista institutionaalisina tilanteina luovat tiettyjä ennako-odotuksia siitä, miten oppitunneilla voidaan kieliä käyttää.

Tilanteen institutionaalisen kontekstin lisäksi myös opettajan oma käytös toiminee opiskelijoille tietynlaisena mallina siitä, miten eri kieliä on hyväksyttävä käyttää oppitunneilla. Dialogisuuden periaatteiden mukaan oppituntien kielelliset käytänteet nimittäin muotoutuvat myös vuorovaikutuksessa dynaamisesti. Koska opettaja on luokkahuoneessa paitsi tiedollinen auktoriteetti myös kielellinen esimerkki ja toiminnan pääasiallinen määrittelijä, on hänen toiminnallaan väistämättä vaikutusta opiskelijoiden kielikäytänteisiin. Kuvaankin seuraavaksi tiiviisti sitä, miten opettaja hyödynsi eri kieliä kurssin aikana.

Opettaja käytti kurssin aikana melko tasapuolisesti sekä suomea että englantia. Usein esimerkiksi ohjeita antaessaan hän sanoi ensin asian yhdellä kielellä ja sitten toisti saman toisella. Tehtävien ohjeet olivat Powerpoint-esityksessä usein vain suomeksi, mutta opettaja kertoi ne oppitunnilla suullisesti myös englanniksi. Vaihtoehtoisesti dialla ohjeet saattoivat olla kahdella kielellä, mutta opettaja kertoi ne suullisesti suomeksi.

Pelkästään suomea opettaja käytti tavallisesti sellaisissa tilanteissa, joissa kieli on melko yksinkertaista, jolloin hän saattoi olettaa opiskelijoiden ymmärtävän häntä. Esimerkiksi oppitunnilla 10 pidettiin levyraati, jossa kuunneltujen kappaleiden pisteytys tapahtui kokonaan suomeksi. Opettaja kysyi jokaiselta opiskelijalta vuorollaan *kuinka monta pistettä?*, ja opiskelijat vastasivat suomeksi numerolla 1–5. Pelkästään suomeksi olivat usein myös sellaiset jaksot, jotka eivät niin kiinteästi liity oppitunnin agendaan ja joiden syvällisellä ymmärtämisellä ei siis ole suurta merkitystä oppituntitilanteen sujuvuuden kannalta. Tällaisia ovat esimerkiksi opettajan omaa toimintaa selittävät vuorot (*mä käyn nyt printtaamassa kaksi paperia*) ja muut oppituntitilanteen organisointiin liittyvät fraasit, joissa myös tilannekonteksti tukee ymmärtämistä, kuten tervehtimiset, kohteliaisuusfraasit (*kiitos, ole hyvä*) ja opiskelijoiden paikkojen määrääminen vaikkapa ryhmätyöskentelyn ajaksi. Pelkästään englanninkieliset jaksot taas keskittyivät usein kieleen tai kulttuuriin liittyvien asioiden yksityiskohtaiseen selittämiseen sekä opiskelijoiden vastausten tarkempaan kommentointiin esimerkiksi heidän reflektoidessaan oppimistaan. Näissäkin kohdissa opettaja kuitenkin yleensä kommentoi jotakin lyhyesti suomeksi vuoronsa alussa.

Kurssin loppua kohden opettaja lisäsi jonkin verran suomen käyttöä. Hän esimerkiksi saattoi antaa ohjeet vain suomeksi ja sitten kysyä, tarvitseeko toistaa englanniksi. Tämä on tietenkin ymmärrettävää oppimisen näkökulmasta. Kurssin edetessä opiskelijoiden voidaan

olettaa ottavan haltuunsa enenevässä määrin suomen resursseja, jolloin englantia ei tarvita enää samassa määrin tukemaan ymmärtämistä. Eksplisiittisesti opettaja ei kuitenkaan kurssin aikana tuonut esille ohjeita kielten käytöstä, vaan opiskelijat saivat käyttää vapaasti eri kieliä. Ainoa poikkeus oli kurssin lopputehtävänä pidetty lyhyt posterisittely, jonka tuli olla kokonaan suomeksi. Esityksissään opiskelijoiden oli kuitenkin mahdollista hyödyntää myös englantia esimerkiksi kommentoidessaan esityksiä tai vastatessaan katsojien kysymyksiin. Opettaja kuitenkin painotti, että myös näissä tilanteissa on hyvä yrittää ensin suomeksi.

Kaiken kaikkiaan opettajan suhtautuminen opiskelijoiden kielivalintoihin oli siis kurssin aikana varsin joustava, ja hän itsekin käytti kieliä hyvin joustavasti. Opettaja ei kuitenkaan eksplisiittisesti kannustanut opiskelijoita hyödyntämään kaikkia monikielisiä resurssejaan, vaan keskiössä kurssilla olivat suomi ja englanti, joista suomen käyttö jossain määrin painottui erityisesti kurssin loppua kohden. Opettaja ei kuitenkaan pyrkinyt rajoittamaan opiskelijoiden kielenkäyttöä ohjaamalla kielivalintoja eksplisiittisesti, eikä kuudesta haastattelemastani opiskelijasta yksikään näin myöskään kokenut – ainakaan negatiivisessa mielessä. Opiskelijoilla oli siis itsellään useimmiten ainakin teoriassa vapaus valikoida käyttöönsä haluamiaan kielisiä resursseja kielitaitonsa puitteissa.

4.3 Opettajajohtoiset aihe-episodit ja limittäiskieleily

4.3.1 Mikä on opettajajohtoinen aihe-episoodi?

Opettajajohtoisella aihe-episodilla tarkoitan oppitunnilla tapahtuvaa opettajan aloittamaa aiheeltaan yhtenäistä jaksoa, johon myös opiskelijat osallistuvat ja joka liittyy keskeisesti oppitunnin agendaan. Episodit ovat luokkatilanteessa julkisia siten, että kaikilla oppitunnin osallistujilla on osallistumismahdollisuus niihin. Tyypillisimmillään ne ovat esimerkiksi yhteisesti tehtyjä purkuja tai koonteja opiskelijoiden pienryhmissä käymistä keskusteluista. Tavallisesti näissä tilanteissa opettaja jakaa puheenvuorot ja myös toisinaan kysyy jokaiselta opiskelijalta vuoron perään kysymyksen osallistaen kaikki opiskelijat episodiin.

Varsinaisiksi opettajajohtoisiksi aihe-episodeiksi en ole laskenut tyypillisesti oppituntien alkuun sijoitettavia kuulumisten kyselyitä; pidän niitä lähinnä vuorovaikutusprojekteina, joiden funktio on kuulumisten vaihto, minkä lisäksi ne toimivat siirtyminä itse oppituntiin. Varsinaisista aihe-episodeista ne eroavat siten, että ne ovat usein melko lyhyitä eivätkä erityisen kiinteä osa oppitunnin agendaa. Lisäksi monet kuulumisten kyselyistä ovat opettajajohtoisia episodeja yksityisempiä, sillä opettaja saattaa kysyä vain tietyn tai tiettyjen opiskelijoiden kuulumisia,

jolloin tilanne muotoutuu opettajan ja kyseisten opiskelijoiden väliseksi. Olen kuitenkin painokoitellen hyödyntänyt näitä kuulumisten kyselyitä osana aineistoani silloin, kun ne tuovat olennaista lisätietoa ja uutta näkökulmaa aiheeseeni. Sellaiset oppituntien jaksot, jotka sisältävät lähinnä opettajan puhetta (esim. tehtävän ohjeiden selittäminen), olen jättänyt enimmäkseen huomiotta, sillä pääfokukseni on tässä tutkimuksessa opiskelijoissa ja heidän vuorovaikutuksessaan. Tällaisiakin vain opettajan puhetta sisältäviä jaksoja olen kuitenkin huomionut, jos ne ovat olennaisesti kontekstualisoimassa kiinnostukseni kohteena olevaa episodiat. Tällöin kuvaan tiiviisti opettajan puhejakson sisältöjä taustoitukseksi itse episodiat analyysille.

Opettajajohtoisten episodiat analyysissa käytän karkeaa jakoa kieleen kohdistuviin episodeihin ja sisältöön kohdistuviin episodeihin. Tämä kahtiajako perustuu tilanteen pääasialliseen aiheeseen. Kieleen kohdistuvissa episodeissa vuorovaikutuksen pääasiallinen aihe on kieli, esimerkiksi tietyssä tilanteessa tarvittava sanasto. Tällaiset episodiat ovat tyypillisiä aineistossani erityisesti siksi, että aineistoni konteksti on kielenoppiminen, jolloin kielestä on myös luonnollisesti tarpeen puhua. Sisältöön kohdistuvissa episodeissa aiheena taas on jokin muu kuin itse kieli. Keskustelun kohteena saattaa olla esimerkiksi jokin kurssiin liittyvä käytännön kysymys tai oman oppimisen reflektointi. Nämäkin episodiat ovat kurssilla tavallisia, ja ne ovat sisällöltään melko vaihtelevia.

Yhteensä analyysini kohteena on 11 opettajajohtoista episodiat, mikä kattaa kaikkien kuuden tallentamani oppituntin pidemmät opettajajohtoiset jaksot, joissa myös opiskelijat osallistuvat vuorovaikutukseen. Näistä episodeista kuusi kohdistuu ensisijaisesti sisältöön ja neljä kieleen. Lisäksi yksi episodeista sijoittuu näiden kategorioiden välimaastoon, sillä se alkaa sisältöön kohdistuvana, mutta liukuu lopulta kieleen kohdistuvaksi.

4.3.2 Sisältöön ja kieleen kohdistuvien opettajajohtoisten episodiat määrä ja tyypit

Aineistoni opettajajohtoisten episodiat tyypit, aiheet ja niiden jakautuminen oppitunneille on esitelty tiiviisti taulukossa 2. Sisältöön kohdistuvia opettajajohtoisia episodeja on tallentamani oppitunneilla yhteensä kuusi, ja niitä on karkeasti kahta tyyppiä: oppimisen reflektointin episodeja ja opettajan kysymyskierroksia. Oppimisen reflektointin episodeissa oppitunneilla 8 ja 10 aiheena olivat kurssilla tehdyt tosielämässä kuvatut videotehtävät ja se, mitä niistä voidaan oppia. Oppitunnilla 11 opiskelijat esittelivät kurssin lopputyönä tekemiään postereita, minkä jälkeen seurasi lyhyt reflektointi keskustelu, jossa opiskelijat saivat kertoa, miltä tuntui esitellä postereita ja seurata esityksiä. Koska oppimisen reflektointi vaatii melko edistynyttä kielitaitoa, ovat nämä episodiat suurelta osin englanninkielisiä.

Taulukko 2. Opettajajohtoiset episodit.

oppi-tunti	kohdistuminen	episodin tyyppi	episodin aihe
5	kieli	opiskelijoiden miettimien fraasien koonti ja tarkistus	tien kysymisen fraasit
7	kieli	suomenkielisten fraasien kääntäminen ja vastausten tarkistus	ruokakaupan kyltit
7	kieli	opiskelijoiden miettimien fraasien koonti ja tarkistus	ruokakaupan fraasit
7	sisältö ja kieli	kuuntelutehtävän vastausten tarkistus	ruokakauppasanasto ja -fraasit
8	sisältö	oppimisen reflektio	videotehtävä 1: kahvilassa
8	sisältö	opettajan kysymyskierron	mihin sä haluat mennä? (videotehtävä 2: oma paikka)
9	sisältö	opettajan kysymyskierron	missä sä haluat videoita? (videotehtävä 3: vapaa-aika)
10	sisältö	oppimisen reflektio	videotehtävä 2: oma paikka
10	sisältö	opettajan kysymyskierron	kuunteletko suomalaista musiikkia?
10	kieli	suomenkielisten sanojen kääntäminen	levyraadin sanasto
11	sisältö	oppimisen reflektio	posterisittely

Opettajan kysymyskierrokset ovat episodeja, joissa opettajalla on jokin tietty kysymys, jonka hän kysyy vuorotellen jokaiselta opiskelijalta. Taulukossa 2 episodien olen kuvannut aiheet tällä pääkysymyksellä. Näissä episodeissa aiheet ovat konkreettisempia ja yksinkertaisempia, ja opiskelijat hyödyntävät niissä suomea ja englantia tasaisemmin kuin oppimistaan reflektoidessaan.

Kieleen kohdistuvia opettajajohtoisia episodeja on aineistossani yhteensä neljä (ks. taulukko 2). Oppituntien kieleen kohdistuvat opettajajohtoiset episodit käsittelevät tyypillisesti sanaston ja fraasien opettelua yhdessä. Oppitunneilla toki kysellään sanoja ja fraaseja muissakin yhteyksissä, mutta analyysini kohteena olevat opettajajohtoiset episodit ovat laajempia, yhtenäisiä spesifisti sanaston kerryttämiseen tähtäviä jaksoja.

Kaksi kieleen kohdistuvista episodeista (oppitunneilla 5 ja 7) seuraa parikeskustelua, jossa tehtävänä on miettiä tietyssä tilanteessa tarvittavia fraaseja. Parikeskustelun jälkeisen opettajajohtoisien episodien funktio on opiskelijoiden keksimien fraasien yhteen kokoaminen ja tarkistaminen. Episodeissa opettaja kyselee opiskelijoilta, mitä fraaseja he parin kanssa keksivät, ja kirjoittaa opiskelijoiden miettimät fraasit ylös. Tarvittaessa fraaseja ja sanoja myös käännetään, ja opettaja voi myös itse lisätä muistiinpanoihin olennaisia puuttuvia fraaseja.

Toiset kaksi episodit keskittyvät suomenkielisten fraasien ja sanojen kääntämiseen. Oppituntin 7 episodit pohjustaa parikeskustelua, jossa pohditaan suomenkielisten ruokakaupassa olevien kylttien merkityksiä, jonka jälkeen opettajajohtoisien osien funktio on opiskelijoiden

vastausten tarkistaminen yhteisesti. Oppitunnin 10 episodissa aiheena on levyraatitehtävän sanasto. Opiskelijat kyselevät tehtäväpaperin suomenkielisten sanojen käännöksiä opettajalta ennen levyraadin aloittamista, jotta levyraadin suorittaminen onnistuu.

Koska kielestä keskustelu on oppimisen reflektoinnin tapaan varsin abstrakti ja haastava aihe, on myös kieleen kohdistuvissa episodeissa englannin kielellä varsin suuri rooli. Toisaalta kieleen kohdistuvissa episodeissa esiintyy myös paljon suomea, sillä se on oppimisen kohde ja esimerkiksi opittavat ilmaukset ovat yleensä suomeksi.

Sisältöön ja kieleen kohdistuvien episodien välimaastoon jää oppitunnille 7 sijoittuva kuuntelutehtävän vastauksia käsittelevä episodi. Episodi alkaa selvästi sisältöön kohdistuvana episodina, kun opettaja kyselee opiskelijoilta tehtävän vastauksia. Kuuntelutehtävän loppupuolella episodin aihe kuitenkin liukuu kieleen, kun kuuntelutehtävän viimeiset kysymykset käsittelevät tiettyjä tehtävässä kuultuja fraaseja. Lisäksi myös episodin alkupuolella on lyhyitä kieltä käsitteleviä jaksoja, sillä tehtävän sanasto ei ole tuttua kaikille opiskelijoille ja he tarkistavat sanojen merkityksiä.

4.3.4 Limittäiskieleilyn esiintyminen opettajajohtoisissa aihe-episodeissa

Opettajajohtoisten episodien analyysissä jaottelen paitsi itse episodit, myös niissä esiintyvän limittäiskieleilyn funktionsa mukaan toisaalta kieleen ja toisaalta vuorovaikutukseen kohdistuvaan. Kuten luvussa 2.3.3 kuvasin, kieleen kohdistuva limittäiskieleily käsittelee kieltä, esimerkiksi jonkin ilmauksen merkitystä. Vuorovaikutukseen kohdistuvan limittäiskieleilyn funktio taas voi olla esimerkiksi sujuvoittaa vuorovaikutusta, eikä sen esiintyminen perustu yksinomaan tarpeeseen keskustella kielestä. Vuorovaikutukseen kohdistuvassa limittäiskieleilyssä sanottava sisältö on olennaisempi kuin lausuman kieli.

Aineistossani limittäiskieleily ei rajaudu tarkasti episodin aiheen perusteella niin, että esimerkiksi sisältöön kohdistuvissa episodeissa esiintyisi pelkästään vuorovaikutukseen kohdistuvaa limittäiskieleilyä. Erityisesti kieleen kohdistuva limittäiskieleily on oppitunneilla jatkuva; alkuvaiheen suomenoppijat joutuvat usein kysymään sanojen merkityksiä. Samoin tarve puhua kielenaineuksesta on suuri. Opiskelijoiden vuorovaikutukseen kohdistuva limittäiskieleily taas on oppitunneilla jossain määrin vähäisempää, mutta sitäkin esiintyy erityisesti aiheellään yksinkertaisissa sisältöön kohdistuvissa episodeissa, kuten opettajan kysymyskiirroksissa.

Opettajajohtoisten episodien analyysissä keskityn sekä vuorojen sisäiseen että vuorojen väliseen limittäiskieleilyyn. Vuorojen sisäisessä limittäiskieleilyssä kyse on tyypillisimmin kieleen kohdistuvasta limittäiskieleilystä, esimerkiksi tietystä kielenaineuksesta puhuttaessa, vaikka toisinaan se kohdistuu myös vuorovaikutukseen. Esimerkissä 11 Lillyn vuorossa on

vuoron sisäistä kieleen kohdistuvaa limittäiskieleilyä, kun Lilly kommentoi englanniksi suomen *maito*-sanaa ja siinä tapahtuvan ääntenmuutoksen vaikutusta sanan tunnistettavuuteen.

Esimerkki 11, oppitunti 8.

Lilly: and I (wouldn't probably) recognize the word maidolle. if I try to listen for maito

Vuorojen välisessä limittäiskieleilyssä puolestaan kyse on yksinkertaisimmillaan monikielisestä kysymisestä ja vastaamisesta tai laajemmin kokonaisen vuorovaikutusprojektin rakentamisesta hyödyntäen eri kieliin assosioituvia kielellisiä resursseja. Tämänkaltainen limittäiskieleily kohdistuu yleensä aina vuorovaikutukseen, ja sen funktio onkin usein vuorovaikutuksen sujuminen. Kielenoppimisen kontekstissa sille on tosin myös muita mahdollisia funktioita. Koska tällainen vuorovaikutukseen kohdistuva limittäiskieleily ei ole suoranaisesti pakollista, on se opiskelijoiden kielellisten resurssien hyödyntämisen kannalta erityisen kiinnostavaa. Esimerkissä 12 on nähtävissä jakso vuorovaikutukseen kohdistuvaa vuorojen välistä limittäiskieleilyä, kun opettaja kyselee opiskelijoilta, missä nämä haluaisivat tehdä kurssin videointitehtävän.

Esimerkki 12, oppitunti 8.

Ope: mites sitten Emma? mitä sä luulet?

Emma: öö minä haluan mennä öö ravintola,

Ope: ravintola joo. mikä ravintola tiedätkö?

Emma: Öö Coffee and Steak?

Ope: ((kirjoittaa)) ja tilata ruokaa?

Emma: yeah.

Ope: kiva. joo, hyvä. entäs sitten? mites Alba?

Alba: yeah, we're going together, ((osoittaa Emmaa))

Ope: yhdessä? okei. ((kirjoittaa)) mhm. joo, mites Olesya?

Olesya: um haluan harjoitella suomea um työpaikalla um kaverin kanssa.

Ope: ((kirjoittaa)) joo, (.) okei.

Esimerkissä opettaja hyödyntää vuorovaikutuksessaan vain suomen resursseja, mutta kokonaisuudessaan vuorovaikutus rakentuu varsin monikielisesti, sillä opiskelijat hyödyntävät vuoroissaan vaihtelevasti sekä suomen että englannin resursseja.

Seuraavassa alaluvussa 4.4 kuvaan ensin kieleen kohdistuvaa limittäiskieleilyä opettajajohtoisissa episodeissa. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään opettajajohtoisten episodien vuorovaikutukseen kohdistuvaa limittäiskieleilyä alaluvussa 4.5.

4.4 Kieleen kohdistuva limittäiskieleily opettajajohtoisissa episodeissa

4.4.1 Vuoron sisäinen kieleen kohdistuva limittäiskieleily

Suuri osa opiskelijoiden limittäiskieleilystä oppitunneilla kohdistuu kieleen. Erityisen yleistä se on kieleen kohdistuvissa opettajajohtoisissa episodeissa, mikä on ymmärrettävää; onhan episodien aihe nimenomaan kieli. Kieleen kohdistuvissa episodeissa limittäiskieleily on tavallista silloin, kun opiskelija ehdottaa suomenkielistä fraasia vastaukseksi opettajan kysymykseen mutta hyödyntää muuten vastauksessaan englannin resursseja. Esimerkki 13 on oppitunnin 7 episodista, joka alkaa sisältöön kohdistuvana mutta liukuu juuri esimerkin kohdalla kieleen kohdistuvaksi, kun huomion kohteeksi nousevat kuuntelutehtävässä esiintyneet fraasit.

Esimerkki 13, oppitunti 7.

Ope: mm. sitten oli nää (.) miten he sanoivat we need? did you hear that?

Emma: something with tarvitaan?

Ope: something with tarvitaan joo. (.) (mä luulen et se oli) me tarvitaan. we need.

Esimerkissä 13 opettaja kysyy ensin opiskelijoilta fraasia, jota kysymyksessä haetaan. Kysymyksessään opettaja limittäiskieleilee esittäen sen suomeksi mutta ilmaisten haettavan fraasin *we need* englanniksi ja esittämällä sitten vielä tarkentavan lisäkysymyksen *did you hear that?* Emma vastaa niin ikään limittäiskieleillen ehdotuksessaan. Emman vuorossa kysymyksessä oleva kuultu kielenaines *tarvitaan* on suomeksi, mutta ehdotus *something with* on muuten muotoiltu englanniksi. Limittäiskieleilyn tarve syntyy todennäköisesti siksi, että Emma ei osaa muodostaa varsinaista ehdotustaan suomeksi.

Samankaltainen tilanne on esimerkissä 14, jossa sekä Lillyn että opettajan vuoroissa esiintyy kieleen kohdistuvaa limittäiskieleilyä, kun he puhuvat suomenkielisistä tietä kysyttäessä tarvittavista fraaseista.

Esimerkki 14, oppitunti 5.

Ope: is it enough? with käänny oikealle vasemmalle, or do you need anything else? joo [Lilly?]

Lilly:

[we also had] um

näetkö? something, when they try explain it by using other, like do you see the shop.

Ope: mm.

Lilly: like näetkö kauppa?

Ope: kau[pan,]

Lilly: [and then], kaupan and then käänny oikealle (.) oikealle.

Ope: joo. mm. näetkö kaupan tuolla over there if it's so near. näetkö kaupan tuolla, can you see the shop over there, ((kirjoittaa)) käänny oikealle kaupalta. joo.

Esimerkissä Lilly pohjustaa vastauksensa sanoen englanniksi *we also had*, jonka jälkeen hän esittelee varsinaisen vastauksen *näetkö*, jonka täydentää englanniksi lisäämällä *something*. Sitten hän kuvailee vielä tarkemmin mahdollisen kontekstin kyseiselle fraasille ja antaa esimerkin

englanniksi: *like do you see the shop*. Opettaja hyväksyy vastauksen vuorollaan *mm*. Tässäkin esimerkissä itse puheena oleva kielenaine on suomeksi, mutta kielenainekseen liittyvässä keskustelussa taas hyödynnetään enimmäkseen englannin resursseja. Syy on sama kuin edellä: Lillyllä ei tuossa vaiheessa suomenopintojaan ole vielä resursseja kertoa vastaustaan täysin suomeksi, joten limittäiskieleily on ainoa vaihtoehto. Opettaja taas käyttää esimerkin viimeisessä vuorossaan englantia kääntääkseen täydentämänsä suomenkielisen fraasin, jotta opiskelijat varmasti ymmärtävät häntä.

Huomionarvoista esimerkissä 14 on se, että tarjottuaan ilmauksen *näetkö* käytöstä englanniksi esimerkin *like do you see the shop* Lilly kokee tarpeelliseksi täydentää vastaustaan kääntämällä saman esimerkin vielä suomeksi fraasilla *like näetkö kauppa*. Opettaja korjaa Lillyn sijamuotoa, ja Lilly hyväksyy korjauksen toistamalla *kaupan* ja täydentää vielä vastauksensa sanomalla *and then käänny oikealle* näin ottaen käyttöönsä juuri edellä esitellyn *käänny oikealle* -fraasin.

Pelkkä *näetkö* on tien neuvomisen kontekstissa fraasina jokseenkin vajaa, jolloin on ymmärrettävää, että Lilly kokee tarpeelliseksi täydentää fraasia. Vaikka hän tekee sen ensin englanniksi, nousee tarve suomenkielisen täydennyksen esittämiseen ehkä juuri kontekstista, sillä tehtävän ideana oli nimenomaan suomenkielisten fraasien listaaminen. Lillyn suomen kielen resurssit eivät kuitenkaan vielä riitä kokonaisen ohjeistuksen ilmaisemiseen (”Näetkö kaupan tuolla? Käänny sen jälkeen vasemmalle”). Vastauksessaan Lilly hyödyntääkin luovasti monikielistä repertoariaan saadakseen tietämänsä suomenkieliset fraasit esiteltävä kontekstissaan, ja lopputuloksena on limittäiskieleilty esimerkki *like näetkö kauppa and then käänny oikealle*.

Lähtökielen roolia L2-luokkahuoneessa tutkineiden Antónin ja DiCamillan (1998: 323) mukaan lähtökielen käyttö voi kohdekieltä tuottaessa toimia oppijan tukena laukaisten kognitiivisen reitin, jonka kautta oppijalle aukeaa pääsy kohdekielen muotoon. Voikin myös olla, että Lilly vasta englanninkielisen esimerkin *like do you see the shop* tuotettuaan havaitsee, että hänellä onkin kielellisiä resursseja tuottaa myös sama suomeksi, ja sen jälkeen päättää täydentää vastauksestaan kokonaisen fraasin lisäten mukaan vielä episodissa edellä esitellyn *käänny oikealle* -fraasin.

Kielen kohdistuvaa limittäiskieleilyä esiintyy myös sisältöön kohdistuvissa episodeissa. Esimerkeissä 15 ja 16 opettaja on litteroinut opiskelijoiden kahvilassa kuvaamat ensimmäisen videot tehtävän videot, ja parhaillaan meneillään on litteraattien tarkastelu ja oman oppimisen reflektointi. Koska opiskelijat ovat melko alkuvaiheen suomen oppijoita, on kielestä keskustelun tapaan myös oppimista refleктоitaessa käytettävä paljon englantia. Kun opiskelijat pohtivat,

mitä videotehtävien litteraateista voidaan oppia, tulee englanninkielisen vuoron keskellä tarpeelliseksi viitata litteraateissa esiintyviin suomenkielisiin kielenaineisiin.

Esimerkki 15, oppitunti 8.

Olesya: **we found a useful phrase uh mites kuittia** how about the receipt, so it, yeah it could be quite useful in future.

Ope: mmm

Olesya: umm and then also **there's this complex word öh kortin öö lukija**, um but then if you know the word kortti and lukija you can guess that it's a card reader

Ope: yeah

Olesya: so it's it's good to practice these kind of words that are made of other words.

Ope: jhoo. compound words

Esimerkissä 15 Olesya kertoo englanniksi löytäneensä ryhmänsä kanssa litteraatista hyödyllisen suomenkielisen fraasin *mites kuittia*. Hän nostaa litteraatista esiin myös sanan *kortinlukija* ja selittää, kuinka ymmärsi sen. Kuten esimerkistä 15 nähdään, Olesyan vuoroissa ovat suomeksi vain litteraatista poimitut kielenaineet, siis ne, jotka ovat litteraattiin viittaamisen kannalta välttämättömiä. Olesya myös kääntää suomenkieliset kohdat pian englanniksi; *mites kuittia* kääntyy saman tien *how about the receipt*, ja *kortinlukijan* Olesya taas kääntää vuoronsa lopussa *it's a card reader*. Kääntämistä motivoinee se, että Olesyan ajatuksena on nimenomaan esitellä litteraatista löytyviä hyödyllisiä fraaseja, jotka hän haluaa kaikkien ymmärtävän.

Aiemmin samassa episodissa (esimerkki 16) Lilly taas aloittaa vuorovaikutusprojektin, jossa hän kertoo havaintonsa suomen kielen sanassa *maito* tapahtuvasta äännevuorosta t:stä d:hen ja tuo esiin, kuinka sen tietäminen auttaa ymmärtämään kahvilan työntekijän kysymyksen *haluatko kermaa tai maitoa?*

Esimerkki 16, oppitunti 8.

Lilly: and um (.) like taking away from a dialogue I'd say is realizing that if someone asks you do you want cream or milk they might not ask like **kerma tai mai-to like then the word maito actually changes from a tee to a dee.**

Ope: mhm mhm

Lilly: so if you know this it's easier to listen to it for it.

Ope: yeah

Lilly: ((hiljaa)) **maidolla**

Ope: that's a good point

Lilly: and I (wouldn't probably) recognize the word **maidolle**. if I try to listen for **maito**

Olesyan tapaan myös Lillyn vuorot ovat esimerkissä pääosin englanniksi. Suomeksi ovat ainoastaan työntekijän 'do you want cream or milk' -kysymyksestä tarjottu käännös *kerma tai maito* ja myöhemmin kolme kertaa sana *maito* eri muodoissaan. Lillyn tarjoama suomenkielinen kysymys *kerma tai maito* toimii vuorovaikutusprojektissa parina litteraatissa esiintyvälle kysy-

mykselle *jätetäänkö tilaa kermalle tai maidolle?* ja samalla esimerkkinä sanassa *maito* tapah-
tuvasta astevaihtelusta. Äänne muutoksen hahmottaminen on Lillylle ymmärtämisen kannalta
keskeistä; esimerkin lopussa hän toteaa, ettei luultavasti tunnistaisi sanaa *maidolle*, jos yrittäisi
kuunnella sanaa *maito*. Esimerkissä 16 limittäiskieleilyn funktio onkin nostaa keskusteluun
Lillyn mielestä olennainen kielen ilmiö, sanan *maito* astevaihtelu, ja suomenkieliset ilmaukset
toimivat vuorovaikutusprojektissa esimerkkeinä ilmiöstä.

Esimerkeissä 15 ja 16 molemmat opiskelijat siis limittäiskieleilevät, koska heille tulee
muuten englanninkielisessä keskustelussa tarve viitata videotehtävien litteraateista esiin nous-
seeseen suomenkieliseen kielenaineeseen ja keskustella siitä. Toisin kuin edellä kieleen koh-
distuvissa episodeissa nyt kyse ei ole fraasien ehdottamisesta vastaukseksi opettajan kysymyk-
seen, vaan suomenkielinen kielenaine toimii keskustelussa esimerkkinä opiskelijoiden teke-
mistä havainnoista. Tämänkin kaltainen limittäiskieleily on siinä mielessä pakollista, että ky-
seisistä kohdista olisi vaikea keskustella käyttämättä litteraateissa esiintyviä suomenkielisiä
sanoja ja ilmauksia, mutta opiskelijoilla ei kuitenkaan ole vielä tarpeeksi suomen resursseja
keskustelun käymiseen kokonaan suomeksi.

Tietystä kieliaineesta puhuminen tulee oppitunneilla kyseeseen myös silloin, kun opis-
kelija haluaa tarkistaa esimerkiksi jonkin kielioppiseikan. Tällaista limittäiskieleilyä esiintyy
sekä kieleen että sisältöön kohdistuvissa episodeissa. Esimerkissä 17 Lilly haluaa varmistaa
puheena olevan tien kysymiseen liittyvän *missä on x?* -kysymyksen sanajärjestyksen, ja kysyy
limittäiskieleillen *is it both like you say both? as in missä on mhm or missä mhm on?*

Esimerkki 17, oppitunti 5.

Lilly: **it's both like you say both? as in missä on mhm or missä mhm on?**

Ope: joo. molemmat on oookoo. so it doesn't matter which word order you take.

Lilly: (aha)

Ope: mm. ja (.) aika usein sanotaan missähän. missähän on äks. tää on sellanen kohteliaisuusmuoto suo-
messä polite, implying politeness. expressing politeness. missähän on. mutta missä on ihan hyvä myöskin.

Tässäkin tapauksessa limittäiskieleily on Lillylle pakollista, sillä kysymys on luonteeltaan to-
dennäköisesti liian monimutkainen täysin suomeksi ilmaistavaksi. Aiheen haastavuutta impli-
koi myös opettajan limittäiskieleilty vastaus; opiskelijoiden suomen kielen resurssit eivät vielä
täysin riitä aiheen käsittelyyn. Samankaltainen tilanne on esimerkissä 18, jossa Olesya esittää
opettajalle tarkentavan kysymyksen *mistäköhän*-kysymyksen muodosta.

Esimerkki 18, oppitunti 7.

Ope: katotaas se dialogi, joo. hän sanoo, sitten pekonia ja kinkkua, bacon and ham. mistäköhän ne they
can be found. joo. eli pekoni ja kinkku.

Olesya: **why do you need ko kö um if mistä is already a question [word]**

Ope: [joo.] hyvä kysymys. ((mieltii)) I would say that it (.) is related with ah politeness. and um. it's kind of in Finnish language the (.) being polite is quite often connected with being indirect. so not saying directly but kind of little bit like this. ((näyttää käsillä mutkia)) and then if you have this two (.) question (.) expressions in the same then it's kind of it's not going directly but little bit indirect and then you have even this hän. (.) ((tutkijalle)) but it is quite often right, [that] we use this.
 Tutkija: [mhm.]

Kuten Lillyn edeltävä kysymys, myös Olesyan kysymys on niin monimutkainen, että sen suomeksi ilmaiseminen tuskin olisi tilanteessa mahdollista. Olesyan vuorossa onkin jälleen suomeksi vain puheena olevan kielenaines: kysymysliite *-kö/-ko* ja kysymyssana *mistä*. Opettaja taas vastaa tällä kertaa enimmäkseen englanniksi, todennäköisesti aiheen mutkikkuuden vuoksi.

Esimerkissä 19 Rozi taas esittää tarkentavan kysymyksen sanan *erilainen* merkityksestä.

Esimerkki 19, oppitunti 10.

Rozi: **is erilainen ää different in a good way or a bad way.**

Ope: hmm. [hyvä kysymys]

Rozi: [like unique] or (.) mm it's strangely different?

Ope: ((tutkijalle)) se on aika neutraali eikä vaan.

Tutkija: mm.

((poistettu 13 riviä, ope ja tutkija keskustelevat sanojen *erilainen*, *erikoinen* ja *erityinen* merkityksistä))

Tutkija: joo. erilainen on kyllä aika neutraali.

Ope: joo erilainen on neutraali. ja kysytkö Viet kitaristi?

Kuten Lilly ja Olesya edellä, Rozikin hyödyntää suomen resursseja vain puhuessaan kyseessä olevasta kieliaineksesta, sanasta *erilainen*. Muilta osin kysymys ja sitä seuraava tarkennus *like unique or it's strangely different* ovat englanniksi. Tässä esimerkissä jokseenkin poikkeavaa on, että vaikka Rozin kysymys on englanniksi, opettaja hyödyntää vastauksissaan vain suomea. Suomen käyttöä esimerkissä motivoinee se, että opettajan toinen ja varsinainen vastausvuoro *se on aika neutraali eikä vaan* on suunnattu enimmäkseen tutkijalle, jolta hän hakee vahvistusta omalle käsitykselleen. Tämän jälkeen opettaja ja tutkija käyvät pitkähkön keskustelun suomeksi sanojen *erikoinen*, *erityinen* ja *erilainen* merkityksistä. Keskustelun päätteeksi he päätyvät siihen, että *erilainen* on sanana melko neutraali, ja opettaja tiivistää vielä lopuksi vastauksensa (*joo erilainen on neutraali*) ennen siirtymistään seuraavaan asiaan. Huomattava on, että tämä lopullinenkin vastaus Rozille on suomeksi, vaikka Rozin kysymys oli englanniksi. Tämä selittyy luultavasti sillä, että opettaja voi olettaa vastauksensa – kuten myös ensimmäisen *hyvä kysymys* -reaktionsa – olevan tarpeeksi yksinkertainen, jotta Rozi ja muut opiskelijat ymmärtävät sen suomeksikin. Opettaja usein suosii oppitunneilla tällaisia lyhyitä suomenkielisiä vastauksia silloin, kun vastaus on taajaan toistuva, sisältää tuttuja sanoja (*hyvä, kysymys*) tai läpinäkyviä lainasanoja (*neutraali*).

Moore ja Nikula (2016: 220–222) ovat havainneet, että translanguagingia käytetään kielestä keskusteluun myös CLIL-opetuksessa, jossa sen avulla esimerkiksi selvennettiin opetettavaan aineeseen liittyviä termejä ja keskusteltiin niistä. Mooren ja Nikulan aineistossa tällaista translanguagingia hyödyntää kuitenkin pääosin vain opettaja, kun taas omassa aineistossani myös opiskelijat aktiivisesti keskustelevat kielestä limittäiskieleillen. Tätä eroa saattaa selittää se, että oman aineistoni opiskelijoiden kohdekielen taito on CLIL-oppijoita alhaisempi, jolloin kielestä keskusteltaessa ja esimerkiksi juuri opiskelijoiden kieleen kohdistuvissa kysymyksissä limittäiskieleily on tärkeä kommunikaatiostrategia, joka paikkaa suomen puuttuvia resursseja.

4.4.2 Vuorojen välinen kieleen kohdistuva limittäiskieleily

Kieleen kohdistuvaa limittäiskieleilyä on vuorojen sisäisen lisäksi myös vuorojen välistä. Tällöin kyse on tavallisesti siitä, että opettaja kysyy jonkin sanan merkitystä ja opiskelijat vastaavat käännoksellä. Tämä tapahtuu aineistossani aina suomesta englantiin, kuten esimerkissä 20, jossa Olesya vastaa opettajan kysymykseen suomeksi *hyllyjen takana*, jonka jälkeen opettaja haluaa tietää, mitä opiskelijat ajattelevat fraasin tarkoittavan. Opettajan kysymys on suomeksi, ja Olesya vastaa kääntämällä kysytyyn fraasin englanniksi *behind shelves*.

Esimerkki 20, oppitunti 7.

Ope: oke:i, (.) eli mistä voit löytää maidon? where do you find the milk?

Olesya: hyllyjen takana.

Ope: hyllyjen takana, joo, mitä se tarkoittaa?

Olesya: behind shelves.

Ope: behind the shelves. ((näyttää kädellä)) jossain, somewhere, behind the shelves. joo, ääm where do you need to look for the chips? (–)

Samankaltaista limittäiskieleilyä tapahtuu myös englannista suomeen, jolloin kyse on yleensä jonkin fraasin muodostamisesta suomeksi, kuten esimerkissä 21, jossa opettaja kysyy opiskelijoilta käännoästä kuuntelutehtävässä olleeseen fraasiin *I wonder where they can be found*. Emma tarjoaa vastaukseksi suomenkielistä fraasia *missä on löytyy*.

Esimerkki 21, oppitunti 7.

Ope: sitten oli vielä se kysymys siellä ihan lopussa. question at the end, I wonder where they can be found?

Emma: missä on löytyy?

Ope: löytyy, joo-o, kyllä. (.) katotaas vielä ihan (.) mitä hän sanoo. ((klikkailee skriptin esiin)) mistäköhän ne löytyy. eli siellä on toi tuttu kysymys mistä, where from, ja sit siillon kysymys mistäköhän ja sitte täällon hän tää on sellanen kohtelias muoto polite form. I wonder where they can be found. mistäköhän ne löytyy.

Esimerkeissä 20 ja 21 esiintyvä limittäiskieleily on muun kieleen kohdistuvan limittäiskieleilyn tavoin jokseenkin pakollista, sillä selitettäessä sanan merkitystä käännoäksen avulla

tai käännettäessä fraasia suomeksi on vastauksen kieli lukkoon lyöty, ja limittäiskieleily on siis ainoa tapa ratkaista tilanne. Suomenkielisen sanan merkitystä kysyttäessä myös sanan selittäminen yksikielisesti suomeksi voisi olla toisinaan mahdollista, sillä opettaja ei koskaan kysymyksissä spesifioi kielivalintaa, esimerkiksi kysymällä mitä *hyllyjen takana* on englanniksi. Opiskelijat eivät kuitenkaan hyödynnä tätä vaihtoehtoa vaan tarjoavat pääosin suoria käännoksiä englanniksi. Englanniksi kääntäminen lieneekin puutteellisten suomen resurssien takia tilanteessa tehokkain kommunikaatiostrategia etenkin silloin, kun suora käänös on olemassa.

Esimerkki 22 on kuitenkin hieman poikkeuksellinen esimerkki jaksosta, jossa yksiselitteistä käännoästä tietylle sanalle ei löydykään. Esimerkissä opettaja kysyy opiskelijoilta, mitä tehtävässä esiintyvä sana *paahtoleipä* tarkoittaa. Yksiselitteisen käännoksen puuttuessa Olesya pyrkii selittämään sanan merkityksen englanniksi ehdottamalla käännokseksi fraasia *bread for making toast*. Opettaja ei kuitenkaan hyväksy käännoästä täysin, vaan seuraa pidempi yhteinen neuvottelu siitä, miten *paahtoleipä* kääntyy englanniksi. Lopulta opettaja kiteyttää neuvottelun käännokseen *bread that is made for toaster*.

Esimerkki 22, oppitunti 7.

Ope: paahtoleipä joo. mikä se on se paahtoleipä.

Olesya: bread for making toast.

Ope: joo. eikse oo englanniksi niinku toast. onks se vaan toast vai toast bread.

(Opiskelija): bread.

Ope: just bread?

(Opiskelija): just bread. ((ope ja muut naurahtelevat))

Tutkija: niin mä en tiä onks toast sit ku se on niinku [paahtettu] nii. joo.

Ope: [toasted]

joo mutta suomeksi on siis paahtoleipä, that kind of bread that is made for toaster. paahtoleipä. (--)

Koska Olesya ei käännä sanaa *paahtoleipä* suoraan englanniksi, vaan pyrkii selittämään sanan merkityksen muuten, olisi hänen teoriassa mahdollista käyttää vastauksessaan myös suomea (esim. ”se on leipä, jota paahtetaan”). Olesya kuitenkin käyttää englantia, ehkä yksinkertaisesti siksi, ettei hänen kielitaitonsa riitä sanan selittämiseen suomeksi.

Toisinaan opiskelijoilla kuitenkin saattaisi ollakin myös suomen resursseja selittää sanan merkitys. Esimerkissä 23 opettaja kysyy, mitä *kevytmaito* ja *rasvaton maito* tarkoittavat, ja opiskelijat vastaavat kääntämällä ne englanniksi.

Esimerkki 23, oppitunti 7.

Ope: kevytmaito, eikse se ollu yksi. ((kirjoittaa)) mikä on kevytmaito

Lena: it's light

Ope: light. milk. mitäs muuta he osti?

Olesya: rasvaton maito,

Ope: rasvaton maito, mikäs se on.

Olesya: fat free.

Ope: fat free milk. joo.

Molempien sanojen selittäminen olisi suomeksikin suhteellisen yksinkertaista (esim. *maito ilman rasvaa* ja *maito, jossa on vähän rasvaa*), ja täten kenties myös opiskelijoiden olisi mahdollista hyödyntää suomen resursseja vastauksessaan edes osittain. Opiskelijat eivät niitä kuitenkaan käytä, vaikka opettajan kysymysten ja kommenttien suomenkielisyys saattaisi kannustaa myös opiskelijaa vastaamaan suomeksi.

Tällaisia vuorovaikutuksen jaksoja, joissa osallistujat pyrkivät pääsemään yhteisymmärrykseen jonkin keskeisen ilmauksen merkityksestä, kutsutaan toisen kielen oppimisen tutkimuksessa merkitysneuvotteluiksi (Suni 2008: 49–50). Suomen resurssien hyödyntämättömyyteen tällaisissa jaksoissa saattaa vaikuttaa se, että merkitysneuvottelut muodostavat usein varsinaisesta keskustelusta poikkeavan sivujakson (e. *side sequence*), joka on ratkaistava ennen kuin vuorovaikutus voi taas edetä (Suni 2008: 50–51; Linell 1995: 190–191; 1998: 216). Koska merkitysneuvottelut ovat esteenä vuorovaikutuksen etenemiselle, sallivat ne nähdäkseen suomenkielisen vastauksen tuottamiseen usein liittyvää empimistä ja hitautta huomommin kuin opitunnin agendaan tiiviisti liittyviin kysymyksiin vastaaminen. Kun merkitysneuvottelu on vain nopea sivupolku varsinaisesta aiheesta, saattavat opiskelijat ajatella, että suomeksi vastaaminen tai sen yrittäminen viivyttää tilannetta tarpeettomasti.

Esimerkeissä 19 ja 20 opettajan varsinainen kysymys liittyy tehtävän henkilöiden ostolistan sisältöön (mitä he ostivat), eikä ostettujen tuotteiden kääntäminen siis ole varsinaisesti osa tehtävää. Tilanteen etenemisen kannalta tarkoituksenmukaisinta tällaisissa tilanteissa lie neekin tarjota englanninkielinen käännös, jos sellainen on saatavilla. Jos käännöstä ei ole, on seuraavaksi tehokkainta selittää sanan merkitys englanniksi, sillä suomenkielisen selityksen muodostaminen vie opiskelijalta todennäköisesti englanninkielistä kauemmin. Toisaalta nopeassa tilanteessa suomeksi vastaamisen mahdollisuus ei välttämättä tule edes mieleen. Moore ja Nikula (2016) ovat havainneet, että translanguagingia käytetään sanojen kääntämiseen ja ymmärtämisen tukemiseen myös CLIL-oppitunneilla. Myös he tuovat esiin, että etenkin alemmilla kielitaidon tasoilla translanguaging voi olla tehokas tapa tukea oppilaiden ymmärtämistä verrattuna esimerkiksi sanan yksikieliseen selittämiseen (Moore & Nikula 2016: 222–223).

On toki myös mahdollista, että opiskelija tulkitsee opettajan *mikä se on?* -kysymyksen nimenomaan käännöstä kysyväksi, ja ei siksi edes harkitse muita vaihtoehtoja. Kolmas mahdollinen selitys on Misakin haastattelussa esiin tuoma huoli siitä, ymmärtävätkö muut suomenkielistä vastausta. Voi olla opiskelijalle vuorovaikutuksen sujumisen kannalta epäedullista

vastata suomeksi myös silloin, jos on oletettavaa, etteivät muut kuin opettaja ymmärrä vastausta. Tällöin merkitysneuvottelun sivujakso pitäisi viivästyttää oppitunnin etenemistä ennestään.

4.4.3 Sanahaut ja sanojen merkitysten kysymiset

Opettajan lisäksi myös opiskelijat kyselevät sanoja ja niiden merkityksiä. Sanahaku tarkoittaa vuorovaikutuksen kohtaa, jossa puhuja osoittaa, että hänellä on vaikeuksia tuottaa haluamaansa kielellistä ilmausta (Duran, Kurhila & Sert 2019: 2). Sanahaku voi erottua muusta vuorosta selkeästi ilmipantuna esimerkiksi kysymyksen avulla (esim. *mikä se on?*), mutta myös ääniteiden venyttäminen, nouseva intonaatio, oman vuoron keskeyttäminen sekä tauot ja empimiset voivat edeltää sanahakua (Duran ym. 2019: 2). Aineistossani opiskelijat hakevat lähinnä puuttuvia suomen sanoja. Merkityksen kysymisillä taas tarkoitan kysymyksiä, joissa opiskelija haluaa tietää suomenkielisen sanan merkityksen. Opiskelijoiden sanahaut ja merkitysten kysymiset sisältävät opettajan kysymysten tavoin monikielisyyttä, ja niitä tehdään monella tapaa. Eritellen seuraavaksi tarkemmin näitä kysymisen tapoja ja niiden monikielisyyttä.

Minimissään sanaa tai sen merkitystä käsittelevä kysymys sisältää vain mielenkiinnon kohteena olevan sanan tai ilmauksen, kuten esimerkissä 24, jossa ensin Viet haluaa tietää sanojen *rauhallinen* ja *outo* merkitykset ja sitten Leonie kysyy sanan *kaunis* merkitystä. Näissä kysymyksissä halutaan tietää suomenkielisen sanan merkitys, ja kysyttävä sana on siis aina suomeksi. Yleensä tällaisissa tapauksissa sana lausutaan nousevalla intonaatiolla ja merkitään tällä tavalla kysymykseksi.

Esimerkki 24, oppitunti 10.

Ope: (- -) onks joku mitä et ymmärrä? tässä on näitä kuvia?

Viet: rauhallinen?

Ope: rauhallinen. joo. tietääks joku mikä on rauhallinen.

Olesya: peaceful?

Ope: peaceful. joo. peaceful.

Viet: au-auto?

Ope: outo.

Viet: auto

John: strange

Ope: strange, weird. joo. outo.

Viet ((hiljaa)): outo.

Ope: ou: to se on vähän vaikee sana. onks muut tuttuja.

Leonie: kaunis?

Ope: kaunis, joo. mikä on kaunis?

(Viet): beautiful

Ope: beautiful.

Sama pätee myös sanahakuihin, joissa haettava sana on taas aina englanniksi. Esimerkissä 25 Leonie tekee vuoronsa keskellä sanahaun *roommate?*, ja esimerkissä 26 Rozi taas hakee sanaa *meeting* suomeksi. Tällaiset vain opiskelijan mielenkiinnon kohteena olevan sanan sisältävät kysymykset ovat aineistossani kaikista tavallisimpia tapoja sanojen ja merkitysten kysymiseen.

Esimerkki 25, oppitunti 8.

Ope: ((kirjoittaa)) mhm. Leonie?

Leonie: mä menen kenen ääm mun (.) roommate? ää museo, museossa

Ope: museoon, okei, joo. Leonie ja kämppis. kämppis roommate. kämppiksen kanssa. okei.

Esimerkki 26, oppitunti 9.

Rozi: mulla on uusi idee, [umm]

Ope: [ah uusi] idea okei.

Rozi: juu, opiskelijan umm (.) meeting?

Ope: aah opiskelijan ((kirjoittaa)) opiskelija tapaaminen.

Sekä merkityksen kysymiset että sanahaut voivat muodostaa yksinään vuoron, kuten esimerkissä 24, mutta ne voivat myös keskellä opiskelijan vuoroa. Yleensä tämä tapahtuu silloin, kun opiskelija on vastaamassa suomeksi mutta ei muista tai tiedä jotakin sanaa, jota sitten kysyy kesken vuoroaan englanniksi. Esimerkeissä 25 ja 26 Leonie ja Rozi ovat vastaamassa suomeksi, ja englanninkielinen sana merkitään ideayksikössä sanahauksi nousevalla intonaatiolla. Sanahaut myös erotetaan muusta ideayksiköstä selkeällä tauolla. Ilman nousevaa intonaatiota ja taukoa vuoron sisäinen limittäiskieleily olisi tulkittavissa pikemminkin vuorovaikutukseen kohdistuvaksi, mutta nyt tauko ja nouseva intonaatio merkitsevät sanan (sanastoa koskevaksi) kysymykseksi, ja täten limittäiskieleily kohdistuu vuorovaikutuksen sijaan kieleen.

Myös opettaja tunnistaa kysymykset sanahauksi ja tarjoaa käännökset omissa vuoroissaan. Esimerkissä 24 hän sanoo ensin ääneen Powerpoint-dialle kirjoittamansa *Leonie ja kämppis*, jonka jälkeen hän toistaa vielä uuden sanan ja käännöksen: *kämppis roommate*. Esimerkissä 25 opettaja taas täydentää Rozin hakeman yhdyssanan *opiskelijatapaaminen*. Käännökset erottuvat opettajan vuoroissa muuta lausumaa painokkaammin lausuttuina.

Esimerkissä 27 Leonie tekee myös samankaltaisen sanahaun. Hänen ensimmäisen vuoronsa lopussa *supermarket* ääntyy englantilaisittain, jolloin se voidaan kysyvän intonaation sekä empimisen ja tauon kanssa tulkita sanahauksi. Tässä esimerkissä opettaja ei kuitenkaan suoraan kohtele Leonien kysymystä sanahakuna, vaan hyväksyy vastauksen ja kirjoittaa sen ylös, tosin tavallisemmalla suomalaisella sanalla *ruokakauppa*.

Esimerkki 27, oppitunti 8.

Ope: ((kirjoittaa)) joo, (.) okei. entäs Leonie?

Leonie: ää haluaisin mennä museoon? öäh tai öm (.) supermarket? ((ääntää sanan englanniksi))

Ope: ((tauko, kirjoittaa)) joo. ja mitä? sä haluat tehdä?
 Leonie: ymmh (.) ei tiedä.

Se, ettei opettaja varsinaisesti vastaa sanahakuun selittyä kenties sillä, että hän kirjoittaa vastauksen Powerpointille, jolloin se on kaikkien nähtävillä, eikä sitä tarvitse erikseen toistaa. Tutkiessaan sanahakuja englanninkielisessä yliopisto-opetuksessa Turkissa Duran ym. (2019: 10–12) havaitsivat, että opettaja saattoi jättää vastaamatta sanahakuun silloin, kun vuorovaikutuksen keskiössä on kielen sijaan sisältö, jottei vuorovaikutuksen eteneminen häiriintyisi. Tämä saattaa osaltaan selittää opettajan toimintaa myös esimerkissä 27. Kun koko episodissa fokus on kielen sijaan ensisijaisesti sisällössä, on opettajan tarve korjata opiskelijoiden vastauksia vähäisempi. Päähuomion kohteena on vastauksen sisältö, se mihin opiskelija haluaa mennä harjoittelemaan suomea, eikä esimerkiksi vastauksen tuottaminen tietyllä kielellä (episodista tarkemmin ks. luku 4.5.1).

Edellä mainituissa esimerkeissä sanahaku tai merkityksen kysyminen muodostuu vain kiinnostuksen kohteena olevasta sanasta. Näissä esimerkeissä limittäiskieleily kohdistuu poikkeuksetta kieleen, ja se on osallistujille tilanteessa pakollista, sillä kysyttävä ilmaus tai sana on aina määrättyllä kielellä. Jos opiskelija haluaa tietää suomenkielisen sanan *rauhallinen* merkityksen, on hänen oikeastaan pakko kysymyksessään sanoa *rauhallinen* suomeksi. Limittäiskieleilyn kannalta se ei siis olennaisesti eroa muusta kieleen kohdistuvasta limittäiskieleilystä.

Toisinaan sanahauissa ja sanan merkityksen kysymisissä on haettavan sanan lisäksi myös varsinainen kysymysosa. Tämän kysymyksen kieli ei ole haettavan sanan tapaan etukäteen määriteltä, sillä *mikä on ...* tai *mikä on ... suomeksi* on useimmista muista kieleen liittyvistä kysymyksistä poiketen sellainen, jonka opiskelijat osaavat esittää myös suomeksi. Sanahakuihin ja merkitysten kysymiseen liittyvät kysymykset ovat myös opettajan puheessa hyvin frekventtejä, ja opiskelijat kuulevat niitä paljon oikeastaan joka oppitunnilla. Tämä on havaittavissa muun muassa esimerkissä 28, jossa opettaja toistaa Alban *what is the pekoni* -kysymyksen suomeksi *mitä on pekoni* ja kysyy sitä samalla toisilta opiskelijoilta.

Toisin kuin kysymyksen keskiössä olevan sanan, itse kysymyksen kieli onkin siis periaatteessa aineistossani opiskelijan vapaasti valittavissa. Tätä tukee myös se, että vaikka opiskelijoiden kysymykset ovat opettajan sanastoon liittyvien kysymysten tapaan yleensä episodien sivupolkuja, on opiskelijalla kuitenkin kysymyksen esittäjänä yleensä aikaa muotoilla kysymys rauhassa ennen sen esittämistä. Tällöin vahvaa painetta vuorovaikutustilanteen etenemiseen ei ole vielä syntynyt ja kielivalinnankin pohdintaan on enemmän aikaa.

Koska opiskelija voi valita itse kysymyksen kielen, voidaan niissä esiintyvän vuorojen välisen limittäiskieleilyn katsoa olevan vuorovaikutukseen kohdistuvaa. Aineistossani löytyy

kysymyksiä, joissa vuorojen välistä limittäiskieleilyä ei selkeästi esiinny (esimerkit 28 ja 29) mutta myös sellaisia, joissa sitä esiintyy (esimerkki 30).

Esimerkki 28, oppitunti 7.

Ope: joo pekonia ja kinkkua. ((kirjoittaa dialle)) pekonia ja kinkkua. joo. aika paljon asioita. sun täytyi kuulla tosi paljon asioita. mutta, öö auttoiko video? did you find it helpful to also see it, for you could use the information also possible visually. ((opiskelijat nyökyttelevät)) joo.

Alba: **what is the pekoni?**

Ope: joo. mitä on pekoni.

Lena: bacon?

Ope: bacon. mm.

Esimerkki 29, oppitunti 9.

Ope: Joo-o. entäs sitten, öm Lilly oliks sulla käsilläseisonta (.) tunti?

Lilly: joo.

Ope: eli jutteletko sinä opettajan kanssa?

Lilly: hm?

Ope: jutteletko sinä?

Lilly: mhm

Ope: käsilläseisonta opettajan kanssa?

Lilly: **mikä se on ope-ttaja?**

Ope: opettaja on teacher

Lilly: joo.

Esimerkissä 28 Alba esittää kysymyksen *what is the pekoni?* Sana *pekoni* on noussut esiin käsillä olevasta tehtävästä, ja Alba haluaa tietää sen merkityksen. Alban kielivalinta ei nouse kontekstissa poikkeavana esille, enkä pitäisi sitä vuorojen välisenä limittäiskieleilynä, sillä opettaja juuri edellä itse käyttää englantia esittäessään kysymyksen opiskelijoille, joskin sen jälkeen hän kommentoi opiskelijoiden nyökyttelyä lyhyesti suomeksi sanomalla *joo*. Tähän mennessä opiskelijat eivät myöskään ole episodissa käyttäneet suomea muutoin kuin viitaten tehtävän sanoihin, kuten Albakin tekee. Itse kysymyksessä limittäiskieleily taas on pakollista, sillä *pekonin* on oltava suomeksi. Esimerkissä 29 myöskään Lilly ei limittäiskieleile, vaan kysyy suomenkielisen vuorovaikutusprojektin keskellä suomeksi *mikä se on opettaja?* Tilanteessa pakollista limittäiskieleilyä esiintyy opettajan vastauksessa, kun hän kääntää *opettaja on teacher*.

Esimerkki 30, oppitunti 9.

Viet: ja aa päiväkotikouluun? aam mä minulla on umm observation umm perjantaina

Ope: anteeks mikä on perjantaina.

Viet: **(how you say) observation?**

Ope: aa, joo. ((kirjoittaa)) eli päiväkotikoulussa, lasten kanssa?

Viet: yeah lasten kanssa.

Ope: joo-o, hyvä.

Esimerkissä 30 Viet taas limittäiskieleilee vuorojen välillä, kun hän tekee koko sanahakunsa *how you say observation* englanniksi, sillä opettajan edeltävä ja seuraava vuoro ovat molemmat suomeksi. Tämä limittäiskieleily ei ole Vietille pakollista, sillä hän osaa kysyä myös suomeksi *mikä on observation?* Tilanteessa Viet kuitenkin päätyy englantiin – kenties siksi, että hän opettajan kysymyksen takia joutuu toistamaan sanomansa ja kokee, että englanti on varmin tapa ratkaista vuorovaikutusprojekti tehokkaasti.

Esimerkki 30 on siinä mielessä poikkeava, että kuten esimerkissä 27 Leonien kanssa, opettaja ei kohtele Vietin toista vuoroa sanahakuna. Tämä voi selittyä sillä, että Viet sanoo itse kysymyksen (*how you say*) melko hiljaa, ja voi olla, ettei opettaja edes kuule sitä. Syy kääntämättömyyteen saattaa olla myös se, että Viet ei alun perin ollut merkinnyt sanaa *observation* sanahauksi esimerkiksi intonaatiolla; Vietin ensimmäisessä vuorossa sitä on pidettävä pikeminkin vuorovaikutukseen kohdistuvana limittäiskieleilynä. Vasta joutuessaan toistamaan sanan Viet tekee siitä sanahaun – kenties ikään kuin selittääkseen limittäiskieleilyään. Tästä syystä opettajakaan ei kenties tulkitse Vietin jälkimmäistä vuoroa sanahauksi vaan vain selvennykseksi aiempaan vuoroon.

Lisäksi sanan *observation* kääntämättömyyteen saattaa vaikuttaa se, että kyseisessä episodissa keskiössä on esimerkin 27 tapaan vastausten sisältö, jolloin olennaista ei ole se, millä kielellä vastaus sanotaan. Opettaja halusi tilanteessa tietää vain, missä paikassa opiskelijat aikovat käyttää suomea ja kenen kanssa (episodista tarkemmin ks. luku 4.5.2). Se, että Viet on menossa observoimaan perjantaina, ei ollut enää vastauksen kannalta olennaista tietoa. Toisaalta tilanteessa lienee juuri sosiaalisesti olennaista selittää, että on menossa nimenomaan observoimaan, sillä päiväkotikoulu ei muuten ehkä olisi paikka, johon voi vapaasti mennä harjoittelemaan suomea.

Kielellisten resurssien hyödyntämisen kannalta merkittävää sanahauissa ja merkitysten kysymisissä on se, että kurssin loppua kohden niiden esittämisestä suomeksi alkoi muodostua selkeästi käytäntö. Olen viidennellä oppitunnilla, kurssin puolivälin lähestyessä, merkinnyt kenttäpäiväkirjaani seuraavasti:

Esimerkki 31, kenttämuistiinpanot oppitunti 5.

Havainto: Leonie kysyi *mikä se on on your right?*

Mun mielestä tässä on esimerkki siitä, että tämänkaltaiset kysymykset on automaattistumassa. Alkuvaiheessa olisi saattanut olla niin, että olisi ollut englanniksi. Tässä vaiheessa kurssia tuntuu, että suurin osa opiskelijoista on omaksunut tavan kysyä sanoja ja ilmauksia nimenomaan suomeksi. Siis mikä on .. suomeksi on ainakin alkanut automaattistua. Alun tunteihin verrattuna siis suomen ala on kasvanut ainakin tässä suhteessa...

Jälkikäteen tarkasteltuna on ehkä liioittelua sanoa, että suurin osa opiskelijoista olisi jo viidennellä oppitunnilla tehnyt kysymykset aina suomeksi. Opiskelijoiden sanahauissa ja merkitysten kysymisissä suomen kielen osuus kuitenkin yleisesti kasvoi kurssin loppua kohden. Tässä on tosin melko suurta yksilökohtaista vaihtelua, sillä osa opiskelijoista käytti näissä kysymyksissä selvästi enemmän suomea jo kurssin alussa. Esimerkissä 32 on Misakista tekemiäni huomioita oppitunnilta 3, jossa tehtävänä oli kierrellä luokassa ja kysellä toisilta *mitä teit viikonloppuna*. Kuten esimerkistä voidaan havaita, Misaki on jo kolmannella oppitunnilla varsin sujuvasti tehnyt sanahakuja suomeksi.

Esimerkki 32, kenttämuistiinpanot oppitunti 3.

Havainto: Mun kanssa keskustellessaan Misaki kuitenkin kysyi multa keikasta 'mikä se on'? Tässä taisi ensin aikoa kysymyksen englanniksi mutta sitten vaihtoi kuitenkin suomeen. En siis nyt automaattisesti kääntänyt sitä [*keikka*-sanaa]. Omasta viikonlopustaan kertoessaan sanoi ensin *biography* ja sitten kysyi mikä se on suomeksi. Käänsin elämäkerraksi.

Toinen opiskelija, joka Misakin lisäksi vaikutti yrittävän käyttää suomea sanahauissa jo melko alusta asti, on Viet. Esimerkissä 33 olen kirjannut kenttäpäiväkirjaani viidenneltä tunnilta Vietin suomenkielisen sanahaun tehtävässä, jossa piti miettiä parin kanssa fraaseja, joita tarvitaan tien kysymisessä.

Esimerkki 33, kenttämuistiinpanot oppitunti 5.

Havainto: Viet ja Emma parina tehtävässä. Viet kysyi *miten sanotaan 'no problem' suomeksi?* Lisäksi tarkisti omaa lausettaan minulta kysymällä suomeksi 'onko se hyvä'. Vastasin suomeksi ja englanniksi. Myös Emma muistaakseni kysyi *miten sanotaan ... suomeksi*. Tämän tehtävän aikana kai myös vaihtoivat kuulumisia tai ainakin yrittivät suomeksi, Viet kertoi juhlista, ja kysyikin multa sanaa *party*. Kummallahan kielellä? Emma siihen, että eikös ole myös bileet, tässäkään en kirjannut ylös kieltä.

Osalla opiskelijoista pyrkimys käyttää suomea sanahauissa ja merkitysten kysymisissä taas vaikutti kasvavan kurssin loppua kohden. Tällaisten yksinkertaisten kysymysten esittäminen nimenomaan suomeksi vaikutti olevan monille opiskelijoista tärkeää. Esimerkissä 34 Leonie jo melko varhaisessa vaiheessa oppitunnilla 5 yrittää ehkä muodostaa sanahakunsa ensin suomeksi aloittaen vuoronsa sanalla *miten* (tavoitteena esim. kysymys *miten sanotaan...*).

Esimerkki 34, oppitunti 5.

Ope: but do you need anything else here in this part where you are kind of like um listening to the instruction to the place here you are kind of like mm describing the place. Leonie?

Leonie: umm. turn around?

Ope: [joo.]

Leonie: [umm] miten. ää go straight and then turn around? ()

Ope: joo. mene suoraan, ((tauko, miettii)) turn around eikse oo Tutkija eikse oo käänny ympäri?

Leonie ei kenties kuitenkaan osaa muodostaa kysymystä kokonaan suomeksi, jolloin varsinainen kysymysosa jää vajaaksi. Toisaalta hän ei myöskään täydennä kysymystä englanniksi, esimerkiksi kysymällä *how to say* vaan esittää vain mielenkiintonsa kohteena olevat sanat *go straight and turn around* nousevalla intonaatiolla merkiten vuoronsa tällä tavalla sanahauksi.

Erikoisena esimerkissä voidaan pitää sitä, että Leonie yrittää nimenomaan tuossa hetkessä esittää kysymyksen suomeksi, vaikka opettaja edellä esittää kysymyksensä kokonaisuudessaan englanniksi. Voikin olla, että Leonie pyrkii tilanteessa ensin esittämään kysymyksen suomeksi, koska kokee sen olevan aina ensisijainen ja 'suositeltava' tapa oppitunnilla huolimatta siitä, mitä kieltä opettaja käyttää. Voi myös olla, että opettajan lyhyt *joo*-kommentti Leonien ensimmäisen vuoron jälkeen laukaisee tarpeen esittää kysymys suomeksi.

Kun Leonie havaitsee, ettei kysymyksen muodostaminen suomeksi onnistu, hän ei toisaalta myöskään muodosta kysymystä englanniksi. Tämä saattaa johtua siitä, että oppitunnin kontekstissa pelkkä haettavan sanan esittäminen nousevalla intonaatiolla on täysin hyväksyttävä ja paljon käytetty tapa tehdä sanahakuja, jolloin itse kysymyksen muodostaminen englanniksi ei varsinaisesti tuo Leonien vuoroon mitään lisää. Sen sijaan esittämällä kysymyksen suomeksi Leonie pääsisi harjoittelemaan suomen taitoaan, ja se voidaan nähdä myös tapana osoittaa omaa osaamista.

Esimerkissä 35 oppitunnilta 9 John taas kysyy opettajalta sanan *juttelen* merkitystä ensin englanniksi *what does juttelen mean?*, mutta kun opettaja kysyy *mikä?* John vaihtaakin kysymyksen suomeksi *mitä se jutella englanniksi?*

Esimerkki 35, oppitunti 9.

Ope: Joo, ja sit sulla oli joku toinenkin idea. an other, maybe?

John: joo umm ääh ((mieltii pitkään ja huokailee)) **what does juttelen mean?**

Ope: mikä?

John: **ää mitä se jutella ööh englanniksi?**

Ope: talk, to chat? [joo.]

John: [okei.] then juttelen (.) umm fitnessin opetta-jan kanssa.

Ope: kenen opettajan?

John: omh (.) urheilen-un opettajan kanssa

Ope: urheiluopettajan kanssa?

John: yeah

Ope: aa joo, ((kirjoittaa)) hyvä idea.

Vaikka opettajan kysymys *mikä?* on sävyiltään hyvin neutraali ja luultavasti aito, eikä siis ota kantaa Johnin kielivalintaan arvottavasti, John päättää jostakin syystä toistaa kysymyksen suomeksi. Tämä heijastelee todennäköisesti myös Johnin haastattelussa esiin tuomaa pyrkimystä vastata sillä kielellä, jolla kysytään. Opettajan suomenkielinen *mikä?* siis saattaa johtaa Johnin muotoilemaan kysymyksen uudelleen. Voi myös olla, että John kokee suomenkielisen

noastaan suomen resursseja. Tällainen pidemmän keskustelun käyminen enimmäkseen suomeksi on kurssin kontekstissa varsin poikkeuksellista, mikä saattaa hyvinkin vaikuttaa oppitunnin tuleviin tapahtumiin ja toimia esimerkkinä esimerkiksi Lillyn *mikä se on opettaja?* -kysymyksen kielivalintaan myöhemmin samalla oppitunnilla.

4.4.4. Toiminnan vaatima limittäiskieleily

Kooten voidaan todeta, että opiskelijoiden kieleen kohdistuva limittäiskieleily on erityisesti tutkimukseni kontekstissa pitkälti pakon sanelemaa, koska sitä esiintyy vuorovaikutuksessa kielestä keskusteltaessa. Toimintana kielestä keskustelu taas edellyttää yleensä puheena olevan kielenaineksen sanomista tietyllä kielellä. Esimerkiksi suomenkielisestä sanasta puhuttaessa vähintään kyseisen sanan on oltava suomeksi. Opiskelijoiden suomen resurssit eivät kuitenkaan vielä riitä kielestä keskusteluun tai kysymiseen laajemmin, jolloin englannin resurssit tulevat käyttöön johtaen limittäiskieleilyyn. Kun opettaja kysyy, mitä jokin tietty suomen sana tarkoittaa, opiskelijoilla taas voisi ollakin myös suomen resursseja, joita hyödyntää vastauksessaan. Näissä tilanteissa vuorovaikutuksen tehokas eteneminen ajaa kuitenkin suomen valinnan yli, ja opiskelijat tarjoavat vastaukseksi englanninkielistä käännöstä. Sen sijaan opiskelijoiden itse aloittamissa yksittäisiin sanoihin kohdistuvissa kysymyksissä tulee myös suomen resurssien hyödyntäminen mahdolliseksi erityisesti kurssin loppua kohden. Näissäkään kysymyksissä opiskelijat eivät kuitenkaan säännönmukaisesti hyödynnä pelkästään suomea.

Pakollisuutensa vuoksi kieleen kohdistuva limittäiskieleily ei kerro paljonkaan opiskelijan limittäiskieleilykyvystä tai -halusta. Opiskelijoiden halussa ja kyvyssä limittäiskieleillä on kuitenkin havaintojeni perusteella jonkin verran eroja, mikä tulee näkyviin erityisesti vuorovaikutukseen kohdistuvan limittäiskieleilyn kautta. Se ei ole samalla tavalla pakollista kuin kieleen kohdistuva limittäiskieleily, joten opiskelijalla on valinnanvaraa sen suhteen, limittäiskieleileekö hän vai onko hän yksikielisessä vuorovaikutuksessa. Seuraavassa luvussa tarkastelenkin opiskelijoiden vuorovaikutukseen kohdistuvaa limittäiskieleilyä erityisesti siitä näkökulmasta, ketkä opiskelijoista sitä tekevät ja millaisissa tilanteissa.

4.5 Vuorovaikutukseen kohdistuva limittäiskieleily opettajajohtoisissa episodeissa

4.5.1 Episodi oppitunnilla 8

Tarkasteluni keskittyy tässä luvussa erityisesti kolmeen episodiin, joissa opiskelijoiden vuorovaikutukseen kohdistuvaa limittäiskieleilyä esiintyy runsaasti ja jotka siis ovat sen kannalta

erityisen kiinnostavia. Opiskelijoiden vuorovaikutukseen kohdistuvaa limittäiskieleilyä on niin ikään vuorojen välistä ja vuorojen sisäistä. Koska opettajajohtoisissa episodeissa erityisesti vuorojen sisäisestä limittäiskieleilystä esimerkkejä on vain muutama, täydennän analyysiani vuorovaikutukseen kohdistuvasta limittäiskieleilystä myös kentällä tekemiäni havaintojen ja haastattelujen avulla. Vuorovaikutukseen kohdistuva ja erityisesti vuoron sisäinen limittäiskieleily poikkeaa siinä mielessä kieleen kohdistuvasta limittäiskieleilystä, että se ei ole ominaista kaikille osallistujille. Opiskelijoiden välillä onkin paljon vaihtelua siinä, minkä verran – jos ollenkaan – he limittäiskieleilevät vuorovaikutukseen kohdistuvasti.

Ensimmäisenä tarkastelen oppitunnin 8 episodina, joka on opettajan kysymyskierron. Episodissa opettaja haluaa tietää, mihin opiskelijat aikovat mennä harjoittelemaan suomea ja mitä he aikovat siellä suomeksi kysyä. Opettaja esittää kysymykset vuorotellen jokaiselle opiskelijalle ja kirjoittaa vastaukset ylös Powerpoint-dialle kaikkien nähtäville. Yksinkertaisuutensa vuoksi episodi periaatteessa mahdollistaa opiskelijoille monipuolisesti sekä suomen että englannin resurssien käytön.

Episodin aluksi opettaja antaa yleiset ohjeet (ks. esimerkki 37 alla) tapansa mukaan limittäiskieleillen suomeksi ja englanniksi, mutta itse kysymyskierron hän toteuttaa lähes täysin suomeksi. Hän esimerkiksi reagoi opiskelijoiden vastauksiin pääosin suomeksi, kirjoittaa vastaukset muistiin suomeksi ja tarvittaessa kääntää opiskelijoiden vastaukset. Opiskelijat sen sijaan vastailevat vaihtelevasti sekä suomeksi, englanniksi että limittäiskieleillen.

Analysoidessani episodina tarkastelen sitä, miten opiskelijat vastaavat opettajan pääkysymyksiin (missä ja haluat harjoitella suomea ja mitä aiot kysyä siellä). Erikseen kiinnitän huomiota siihen, miten opiskelijat hyödyntävät kieliä niissä vuoroissa, jotka eivät ole vastauksia valmiiksi tiedossa oleviin pääkysymyksiin. Varsinaisten vastausvuorojen ja muun vuorovaikutuksen välisen eron huomioiminen on nähdäkseni olennaista, sillä suomeksi vastaamisen paine on todennäköisesti suurempi varsinaisissa vastausvuoroissa, koska ne myös kirjoitetaan ylös suomeksi. Tietäessään etukäteen mitä opettaja aikoo kysyä, on opiskelijoilla myös halutessaan aikaa rauhassa muodostaa suomenkielinen vastaus opettajan pääkysymyksiin. Spontaanimassa vuorovaikutuksessa tilanne on taas toinen. Esimerkiksi esimerkissä 38 Lillyn ensimmäinen vuoro on selvästi etukäteen suunniteltu varsinainen vastaus opettajan kysymykseen, mutta sitä seuraakin joukko opettajan tarkentavia kysymyksiä, joihin Lilly ei ole voinut valmistautua.

Esimerkissä 37 episodin vastaamisen aloittaa Rozi sanomalla englanniksi *I think I want to go to either Lidl or something else to grocery shopping and ask question where something is in the shop.*

Esimerkki 37, oppitunti 8.

Ope: umm ja nyt, teillä oli kotitehtävä miettiä, missä paikassa sä haluat harjoitella suomea, ja tehdä sen toisen tehtävän. täällä oli muutama idea museo, kauppa, posti, r-kioski, mutta sä saat valita ops, saat valita itse. now it's your choice. ja (.) nyt mä haluaisin tietää mihin sä haluat mennä harjoittelemaan. I would now like to know where you want to practice. do you already know? ((tauko)) who does know? joo Rozi?

Rozi: I think I want to go to either Lidl or something else to grocery shopping,

Ope: okei

Rozi: and ask question where something is in the shop.

Ope: yeah, okei ((kirjoittaa dialle)) mhm? ((tauko)) okei. tehdäänpä niin että jutelkaa, kolme minuuttia ryhmässä mitä te, mitä ideoita teillä on ja sitten mä kysyn teiltä. eli jutelkaa vähän aikaa ryhmässä, mitä ideoita teillä on. I give you couple of minutes to talk aam in a group and then I will ask again.

Englanniksi vastaaminen on tässä tilanteessa melko ymmärrettävää, sillä välittömästi Rozin vuoroa edeltävät opettajan kysymykset *do you already know* ja *who does know* ovat englanniksi. Varsinaisesta episodista Rozin vuoro jää hieman irralliseksi, sillä Rozin vuoron jälkeen opettaja ei saakaan muilta heti vastauksia, jolloin hän toteaa parhaaksi keskusteluttaa opiskelijoita hetken pienissä ryhmissä ja palata vasta sitten kysymyksen pariin.

Varsinainen episodi alkaa ryhmäkeskustelujen jälkeen (esimerkki 38). Aluksi opettaja selventää kysymyskierroksen tarkoitusta englanniksi opiskelijan kysyttyä asiasta. Sitten hän aloittaa varsinaisen kysymyskierroksen suomeksi viittaamalla ensin Rozin puheenvuoroon sanomalla *okei eli Rozilla on Lidl tai toinen kauppa* ja esittämällä sitten eksplisiittisen kysymyksen *mites muut?* Ensimmäisenä vastaamaan tarjoutuu Lilly, joka vastaa Rozin tapaan täysin englanniksi *I have to go Eitch and Em and buy teeshirt and then get them printed* (– –).

Esimerkki 38, oppitunti 8.

Ope: ootteko valmiita? I had the question if I need to know exactly now where I want to go, not necessarily but I would like you to prepare today. little bit for that situation cause then you can ask also Tutkija me and you can discuss together so that's why I would like to know about where you want to go. okei eli Rozilla on Lidl tai toinen kauppa. mites muut? Lilly?

Lilly: I have to go (.) Eitch and Em and buy (.) teeshirt and then get them printed so I could (go to) either of those places either ask for a print or the shirt.

Ope: okei. so, mikä se toinen paikka on? Hooäm, ((huomaa freezen jääneen päälle)) aha okei. Hooäm ja ostaa teepaita ja toinen paikka?

Lilly: umm to get them printed

Ope: mikä se, mikä paikka se on?

Jerf: kauppa on Costume. ((ääntää nimen englanniksi))

Lilly: [yeah]

Jerf: [I think], that's what it's called [(it's a great) place] ((Lilly ja Jerf naurahtavat))

Ope: [Kos]-tume? ((kirjoittaa))

Lilly: yeah, [like that]

Jerf: [yeah.] ((tauko, opettaja kirjoittaa)) joo.

Ope: okei, joo, joo, molemmat on hyviä, joo, you can choose. okei mites muut? mites Misaki?

Koska Lillyn vuoro on varsinaisessa episodissa ensimmäinen Rozin englanninkielisen vuoron jälkeen, ei Rozin vuoron tapaan sitäkään edellä yhtään opiskelijan suomenkielistä vastausta. Tässä kohdassa Lillyn vuoroa edeltävä opettajan kysymys *mites muut?* on kuitenkin pelkästään

suomeksi, mikä voisi ohjata Lillyn kielivalintaa. Toisaalta Lillyn vastaus on myös niin monimutkainen, että kokonaisuudessaan hän tuskin olisi sitä osannut suomeksi ilmaistakaan, joten englannin käyttö olisi sikäli vähintäänkin osittain välttämätöntä.

Yllättävää esimerkissä 38 on Jerfin puuttuminen keskusteluun Lillyn avuksi, kun Lilly ei joko ymmärrä opettajan kysymystä tai muista kaupan nimeä. Lillystä poiketen Jerf aloittaa vastaamalla suomeksi *kauppa on Costume* ja täydentää sitten englanniksi vastaustaan kommentoimalla sen varmuusastetta *I think that's what it's called*. Englanninkielistä osuutta Jerf tuskin olisikaan osannut ilmaista kovin sujuvasti, mutta hän silti aloittaa vastaamisen hyödyntämällä suomen resursseja sen verran kuin niitä hänellä on. Jerfin suomen kielen valinta on yllättävä, sillä opettajan kysymys ei käsittele episodin varsinaista aihetta, vaan kyseessä on vuorovaikutuksen sivujakso: lyhyt vuorovaikutusprojekti, joka tähtää kaupan nimen selvittämiseen. Tällaisissa sivujaksoissa on englannin käyttö tunneilla ollut varsin tavallista.

Jerfin jälkimmäisen vuoron englanninkielisyys saattaa kielitaidon lisäksi liittyä myöskin siihen, että se on varsinaisesta *se on Costume* -vastauksesta irrallinen ja itse asiassa vastausta kommentoiva vuoro. Tällainen kielen vaihtaminen, jolla merkitään keskustelussa asennonvaihdosta – kuten varsinaisesta keskustelunaiheesta irrallista kommenttia – on monikielisille puhujille tyypillinen tapa jäsentää keskustelua (Auer 1998: 41–42).

Esimerkistä 38 voidaan havaita, että Lillylle vuorovaikutusprojektin kieli on kokonaisuudessaan englanti, kun taas Jerf hyödyntää vastauksessaan sekä suomen että englannin resursseja melko tasavertaisesti. Myöhemminkin saman vuorovaikutusprojektin aikana Jerf kommentoi opettajan vastausta limittäiskieleilemällä *yeah. joo*.

Esimerkissä 39 Misaki vastaa ensimmäisenä opiskelijoista pitkälti suomeksi. Vastauksessa on kuitenkin nähtävissä myös limittäiskieleilyn elementtejä, kun Misaki kertoo ostavansa kuukauden *netpaketin*.

Esimerkki 39, oppitunti 8.

Ope: (– –) okei mites muut? mites Misaki?

Misaki: mä menen Ärkioskiin,

Ope: Ärkioski ((kirjoittaa))

Misaki: ja ostan kuukauden netpaketin.

Ope: okei!

Misaki: prepaid simkortilla.

Ope: ((kirjoittaa)) yhden kuukauden netti (.) paketin.

Misaki: paketin joo

Ope: joo hyvä, joo kiva. mites muut?

Misaki ei ilmeisesti tarkalleen tiedä, miten sanoa asiansa suomeksi, mutta hyödyntää kenties kielitietouttaan lainasanoista tai muistelee jossain kohtaamaansa sanaa ja keksii sanan *netpaketti*. Seuraavassa vuorossa opettaja täydentää Misakin vastauksen suomen kielen mukaiseksi: *netti paketin*. Misakin kohdalla voidaan havaita, että varsinaisen vastauksen lisäksi myös koko vuorovaikutusprojektin ensisijainen kieli on hänelle suomi, sillä itse vastauksen esitettyään hän myös vahvistaa opettajan kirjoittaman vastauksen suomeksi: *paketin joo*.

Seuraavana vastausvuorossa ovat Emma, Alba, Olesya ja Leonie. Kuten esimerkiksi 40 voidaan havaita, sekä Emma, Olesya että Leonie vastaavat episodissa opettajalle suomeksi, tosin Leonie esittää vuorossaan sanahaun *supermarket* englanniksi. Heidän välillään eroja on kuitenkin muun vuorovaikutuksen kielessä.

Esimerkki 40, oppitunti 8.

Ope: mites sitten Emma? mitä sä luulet?

Emma: öö minä haluan mennä öö ravintola,

Ope: ravintola joo. mikä ravintola tiedätkö?

Emma: Öö Coffee and Steak?

Ope: ((kirjoittaa)) ja tilata ruokaa?

Emma: yeah.

Ope: kiva. joo, hyvä. entäs sitten? mites Alba?

Alba: yeah, we're going together, ((osoittaa Emmaa))

Ope: yhdessä? okei. ((kirjoittaa)) mhm. joo, mites Olesya?

Olesya: um haluan harjoitella suomea um työpaikalla um kaverin kanssa.

Ope: ((kirjoittaa)) joo, (.) okei. entäs Leonie?

Leonie: ää haluaisin mennä museoon? öäh tai öm (.) supermarket?

Ope: ((tauko, kirjoittaa)) joo. ja mitä? sä haluat tehdä?

Leonie: ymmh (.) ei tiedä.

Ope: okei, (.) Viet?

Emma reagoi opettajan jatkokysymykseen *ja tilata ruokaa?* englanniksi *yeah*. Vaikka Emman *minä haluan mennä ravintola* -vastaus opettajan pääkysymykseen onkin siis suomeksi, hyödyntää hän vastauksen ulkopuolella myös englannin resursseja saattaakseen vastaamista käsittelevän vuorovaikutusprojektin loppuun. Leonie sen sijaan paitsi vastaa pääkysymykseen suomeksi *haluaisin mennä museoon*, myös sanahakua lukuun ottamatta suorittaa koko vuorovaikutusprojektin suomeksi vastatessaan opettajan jatkokysymykseen *ei tiedä*. Olesyan vuoro *haluan harjoitella suomea työpaikalla kaverin kanssa* taas koostuu pelkästään vastauksesta pääkysymykseen, joten siitä ei voida erotella muun vuorovaikutuksen kieltä.

Vaikuttaisi siltä, että tässä vaiheessa episodin kieleksi on alusta poiketen jollakin tavalla vakiintunut suomi, todennäköisesti opettajan suomen kielessä pitäytymisestä johtuen. Toisin kuin muut esimerkin 40 opiskelijat täysin englanniksi vastaa kuitenkin Alba, kun hän toteaa *yeah we're going together*. Tämä on jokseenkin kohosteista suomenkielisten vuorojen keskellä.

Hän tuottaa vuoronsa vieläpä aika lailla empimättä, edes ilmeisesti yrittämättä esittää sitä suomeksi. Opettaja kuitenkin hyväksyy vastauksen yhtä lailla ja toistaa Alban vastauksesta suomeksi sanan *yhdessä*, jonka jälkeen hän kirjoittaa Powerpointille samat asiat kuin Emmalla (ravintolan nimen + *tilata ruokaa*).

Alban lausuman englanninkielisyyttä suomenkielisten vuorojen keskellä saattaa selittää se, että Alban vuoro ei ole suoraan vastaus kumpaankaan opettajan pääkysymykseen vaan ikään kuin lisäys Emman vastaukseen. Englanniksi vastaaminen voi olla tilanteessa hyväksyttävämpää, sillä englanti on muillakin opiskelijoilla läsnä vuorovaikutuksen kielenä varsinaisten vastausten ulkopuolella. Alban vastaus ei myöskään ole sellainen, jonka opettaja kirjoittaisi sellaisenaan ylös, mikä osaltaan saattaa vähentää tarvetta suomen käyttämiseen. Voi tietenkin myös olla, että Alba ei vain koe tilanteessa suomeksi vastaamista tärkeänä, vaan tilanteen sujuvuus ajaa suomeksi vastaamisen yli.

Leonien jälkeen vastausvuorossa on Viet, joka ensimmäisenä opiskelijana selvästi limitäiskieleilee myös varsinaisessa vastauksessaan (esimerkki 41).

Esimerkki 41, oppitunti 8.

Ope: okei, (.) Viet?

Viet: ömm mä haluan öamm meneä käy-käydä kirjastoo.

Ope: kirjasto? joo.

Viet: ööm (look for) book. like I want to look for books about cats or (.) ööhm Finnish language or Finnish umm culture.

Ope: okei. eli etsiä kirjaa look for a book.

Viet: a children book

Ope: hm?

Viet: kids book, children book.

Ope: joo, etsiä lastenkirjaa. hyvä. mites Tina?

Vietin vastauksessa limitäiskieleily on vuorojen välistä, kun hän ensin kertoo suomeksi haluvansa mennä kirjastoon, ja sitten täydentää englanniksi, että haluaa etsiä sieltä lastenkirjaa. Tällainen täydentäminen on tavallinen monikielinen kommunikaatiostrategia, jonka avulla vuorovaikutuksesta voidaan selviytyä puuttuvista toisen kielen resursseista huolimatta (Lüdi 2003: 176–177). Suomenkielistä vastausta tuottaessaan Viet empii paljon, ja suomeksi vastaaminen on hänelle selvästi haastavaa. Siitä huolimatta Viet pyrkii tuottamaan suomeksi sen, mitä hän osaa, ja ottaa vasta sitten käyttöönsä myös englannin resursseja. Tämä heijastaa Vietin haastattelussa esiin tuomaa tapaa yrittää käyttää suomea mahdollisimman paljon. Vuorovaikutusprojektin kieltä ei vastauksen ulkopuolella pysty Vietin tapauksessa esimerkin perusteella sanomaan, sillä Olesyan tapaan hänen vuoronsa koostuvat vain vastauksesta opettajan pääkysymykseen. Vietin limitäiskieleily kuitenkin mahdollistaa tilanteessa sen, että hän voi esittää huomattavasti yksityiskohtaisemman vastauksen, kuin esimerkiksi Olesya tai Leonie.

Vietin jälkeen vastausvuorossa ovat Tina ja Lena, jotka taas vastaavat täysin englanniksi (esimerkki 42). Alban vastauksen tavoin opettaja toistaa vastausten keskeiset osat *missä joku on* ja *ladata bussikortti* suomeksi samalla, kun kirjoittaa ne dialle kaikkien näkyville.

Esimerkki 42, oppitunti 8.

Ope: joo, etsiä lastenkirjaa. hyvä. mites Tina?

Tina: I think I will go to Prisma,

Ope: ((kirjoittaa)) Prisma.

Tina: and ask where something is.

Ope: missä joku on mhm. hyvä. entäs Lena?

Lena: hmm maybe I will go to Ärkioski and, maybe I will ask to recharge my bus card or something.

Ope: joo. ((kirjoittaa)) ladata bussikortti. sit vielä Jerf eikö niin?

Alban vuorosta poiketen Lenan ja Tinan vuorot ovat selkeästi vastauksia opettajan alkuperäiseen kysymykseen, mutta he silti esittävät ne englanniksi kokematta ilmeisesti erityistä painetta tai tarvetta suomeksi vastaamiseen. Tinan ja Lenan vastaukset eivät ole erityisen haastavia, ja heillä varmasti on myös suomen resursseja, joita he voisivat hyödyntää vastauksissaan. Molempien vastausten keskeisiä osia on lisäksi noussut episodissa jo aiemmin esiin Rozin ja Misakin vastauksissa, ja kysymys *missä joku on?* lukee jopa Powerpoint-dialla valmiina. Jostain syystä Tina ja Lena eivät kuitenkaan näytä edes yrittävän hyödyntää suomen resursseja vastauksissaan. Kontrasti on erityisen suuri verrattuna Vietiin edeltäviin vuoroihin, joissa hän selvästi tekee paljon töitä saadakseen vastauksen muodostettua edes osittain suomeksi.

Viimeisenä vastausvuorossa on Jerf, joka on Vietin lisäksi ainoa, jonka varsinaisessa vastauksessa on nähtävissä selkeää limittäiskieleilyä (esimerkki 43).

Esimerkki 43, oppitunti 8.

Ope: joo. ((kirjoittaa)) ladata bussikortti. sit vielä Jerf eikö niin?

Jerf: aahm mä aion mennä Korkea-mäkeen ja mm (.) mä kysyin, mä kysyä mit-how to rent skis something like that I don't have another question yet. yeah.

Ope: ((kirjoittaa)) miten voit vuokrata

Jerf: joo

Ope: to rent. how to rent. joo. kiva. tosi erilaisia paikkoja. (—)

Jerf aloittaa ensin suomeksi sanoen *mä aion mennä Korkeamäkeen*, mutta ilmeisesti havaitsee kesken vuoronsa, ettei osakaan sanoa vuoroaan loppuun suomeksi. Tässä vaiheessa hän Vietin tapaan täydentää vastauksensa varsin sujuvasti englannin resursseilla sanomalla *how to rent skis*, jonka jälkeen hän kommentoi vastaustaan *something like that I don't have another question yet*. Lopuksi Jerf vielä vahvistaa opettajan käännöksen sanomalla jälleen suomeksi *joo*.

Jerf toimii vastauksessaan hyvin samalla tavalla kuin episodin alkupuolella esimerkissä 38 avustaessaan Lillyä vastaamisessa. Esimerkkien perusteella sekä suomen että englannin resurssit ovat Jerfin saatavilla suhteellisen helposti, ja sekä suomi että Englanti ovat hänelle läsnä

vuorovaikutuksen kielinä. Yleisesti ottaen Jerf limittäiskieleileekin huomattavasti enemmän kuin monet muut opiskelijoista. Tässä episodissa hän on opiskelijoista ainoa, joka selvästi limittäiskieleilee vuoronsa sisällä.

Kun opettaja on saanut kaikilta opiskelijoilta tietoonsa paikan, jossa he aikovat harjoitella suomea, sekä sen, mitä he aikovat siellä kysyä, jatkuu episodi opettajan kysymyksellä siitä, kenen kanssa opiskelijat aikovat mennä tilanteeseen (esimerkki 44). Tässäkin opettaja käyttää pääosin suomea, mutta kääntää keskeisen *kenen kanssa sä menet?* -kysymyksen englanniksi *who you go with*. Opettajan alkuperäinen ajatus oli, että opiskelijat voisivat tehdä tehtävän pareittain jonkun toisen kurssilaisen kanssa, mutta opiskelijat tarjoavat myös muita vaihtoehtoja.

Esimerkki 44, oppitunti 8.

Ope: to rent. how to rent. joo. kiva. tosi erilaisia paikkoja. mun seuraava kysymys on kuka on sun pari. kenen kanssa sä menet? ((tauko)) who you go with?

((Jerf ja Lilly hakevat katsekontaktia, nauravat, kuikuilevat ja osoittelevat toisiaan))

Ope: ((kirjoittaa)) Lilly ja Jerf.

Alba: Alba and Emma.

Ope: aha teillä on sama paikka. ja Olesya sä olet sun työkaverin kanssa.

Olesya: mhm.

Ope: ((kirjoittaa)) mhm. Leonie?

Leonie: mä menen kenen ääm mun (.) roommate? ää museo, museossa

Ope: museoon, okei, joo. Leonie ja kämppis. kämppis roommate. kämppiksen kanssa. okei.

(--)

Ope: (--) mhm. Misaki?

Misaki: mä kans ystävän kanssa.

Ope: ((kirjoittaa)) joo-o. Lena ja Tina meettekste yhdessä vai?

((T ja L nyökyttelee))

Ope: entäs Rozi?

Rozi: kämppiksen kanssa.

Ope: kämppiksen kanssa, okei. ((kirjoittaa)) ja Viet?

Viet: aahm ystävä

Ope: ystävän kanssa, joo (kirjoittaa). okei. eli nyt täällä on vain kaksi paria. eiku kolme. ((luettelee parit ja muistaa yhtäkkiä)) John. ehkä hän tulee teidän kanssa. ((viittaa Lillyyn))

Lilly: yeah I don't know when he comes back (from)

Ope: okei. no katsotaan.

Lilly: I'll text him.

Ope: joo ookoo.

Tässä vaiheessa episodina opiskelijat pitkälti pitäytyvät samoissa kielissä kuin aiemmin, niiltä osin kuin vastauksen kieli voidaan päätellä. Leonie vastaa suomeksi jälleen sanahaun kera: *mä menen kenen mun roommate? museo museossa*. Myös Misaki ja Viet vastaavat niin ikään edelleen suomeksi menevänsä tilanteeseen ystävän kanssa. Alba taas vastaa jälleen englanniksi *Alba and Emma*, samoin Lilly episodin lopussa. Lillyn vuoro tosin eroaa muista siten, että opettajan kysymys ei enää koske episodin varsinaista aihetta, *kenen kanssa sä menet?* -kysymystä, vaan tunnilta poissa olevaa Johnia. Kyseessä on siis jälleen episodin varsinaisesta aiheesta poikkeava sivujakso, ja opettajakin esittää kysymyksen ikään kuin ohimennen. Tämä

saattaa osaltaan vahvistaa Lillyn kielivalintaa, sillä kyse ei ole opettajan pääkysymykseen vastaamisesta, vaan Johnin ryhmää koskevan pulman ratkaisemisesta. Tällöin Lilly ei kenties tule tilanteessa edes harkinneeksi suomen käyttöä, vaikka opettaja suomeksi kysyykin. Lisäksi englannin valintaan saattaa liittyä myös Lillyn tarve selvittää vuorovaikutusprojekti mahdollisimman tehokkaasti sen ollessa oppitunnin varsinaisesta agendasta irrallinen sivujakso.

Esimerkissä 44 yllättävää on, että Rozi, joka episodin alussa vastasi ensimmäisenä opiskelijana melko empimättä englanniksi, vastaa nyt suomeksi *kämppisen kanssa*. Vastaus hyödyntää selvästi aiemmassa Leonien vastauksessa esiintyneitä resursseja. Voi olla, että episodin edetessä Rozi havaitsi opettajan (ja muiden opiskelijoiden) käyttävän paljon suomea, mistä hän kenties päätteli sen olevan jollakin lailla parempi vaihtoehto tai tilanteen oletuskieli, jolloin hän itsekin päätti käyttää suomea myöhemmässä vuorossaan. Suomen käyttöä juuri tässä vastauksessa puoltanee myös se, että tarvittavat suomen resurssit ovat Rozille varsin helposti saatavilla. Rozin vastauksen molemmat sanat *kämppis* ja *kanssa* olivat tulleet esille episodissa vain hetkeä aiemmin, minkä lisäksi sana *kämppis* on nähtävissä myös Powerpoint-dialla opettajan kirjoittamana.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tässä episodissa opiskelijoiden kielitaito ei rajoita suomen resurssien valintaa niin vahvasti kuin yleensä oppitunneilla, sillä episodin aihe on yksinkertainen ja vastaukset niin lyhyitä ja toisteisia, että jokaisella opiskelijalla olisi resursseja hyödyntää vastauksessaan suomea edes hiukan. Edes Tinan, Lenan, Lillyn tai Alban vastaukset eivät ole niin haastavia, että se suoraan estäisi heitä täysin käyttämästä suomea. Itse asiassa englanninkieliset vastaukset ovat usein varsin samankaltaisia toisten, jo suomeksi vastanneiden opiskelijoiden vastausten kanssa. Jostain syystä nämä opiskelijat eivät kuitenkaan hyödynnä suomen resursseja vastauksissaan lainkaan. Erityisen huomattava on esimerkissä 43 esiintyvä Alban englanninkielinen vastaus *Alba and Emma*. Tässäkään Alba ei käytä suomea, vaikka kyseessä on ylös kirjoitettava vastaus opettajan pääkysymykseen ja kaiken lisäksi suomenkielisen vastauksen resurssit ovat tarjolla juuri opettajan edeltävässä vuorossa *Lilly ja Jerf*.

Opiskelijoilla on siis selvästi erilainen käsitys siitä, minkä verran episodissa – ja ehkä oppitunneilla yleensä – pitäisi käyttää suomea. Osa opiskelijoista näkee selvästi paljon vaivaa sen eteen, että he saavat vastauksensa tuotettua suomeksi edes osittain. Osa opiskelijoista taas vastaa ikään kuin automaattisesti englanniksi myös sellaisissa yksinkertaisissa tilanteissa, joissa heidän resurssinsa riittäisivät myös suomeksi vastaamiseen.

4.5.2 Episodi oppitunnilla 9

Oppitunnin 8 kysymyskierroksen kanssa samankaltainen episodi esiintyy myös seuraavalla oppitunnilla 9. Siinä opettaja haluaa jälleen tietää, mihin opiskelijat aikovat mennä harjoittelemaan suomea luokan ulkopuolella. Myös tätä episodtia edeltää parin kanssa tai pienessä ryhmässä käyty suunnittelukeskustelu, ja episodin aikana opettaja kirjoittaa jälleen opiskelijoiden vastaukset Powerpoint-dialle suomeksi. Erotuksena edellisen tunnin kysymyskierrokseen opettaja antaa tällä kertaa ohjeet pelkästään suomeksi. Myös itse kysymyskierroksessa hän käyttää oikeastaan pelkästään suomea. Englantia opettaja käyttää vain silloin, kun opiskelijat kysyvät käännöstä tai eivät ymmärrä opettajan suomenkielistä vuoroa. Tässä episodissa jokseenkin poikkeuksellista on, että kaikki opiskelijat pyrkivät vastaamaan opettajan kysymykseen edes osittain suomeksi. Kokonaisuudessaan episodissa vaikuttaisi olevan edellisen oppitunnin episodista vahvempi preferenssi suomen käytölle.

Ensimmäisenä esimerkissä 45 vastausvuorossa on John, jonka opettaja muistelee suunnitelleen uimahalliin menemistä.

Esimerkki 45, oppitunti 9.

Ope: teilloli tosi kivoja ideoita, (.) mä kirjotan tänne. (.) ääh John sulla oli ääh uimahallin (.) kassalla? ehkä?

John: juu

Ope: eikö? ehkä? cash, counter?

J: yeah, counter

Ope: joo, ja sit sulla oli joku toinenkin idea. an other, maybe?

John: joo umm ääh ((mieltii pitkään ja huokailee)) what does juttelen mean?

Ope: mikä?

John: ää mitä se jutella ööh englanniksi?

Ope: talk, to chat? [joo.]

John: [okei.] then juttelen (.) umm fitnessin opetta-jan kanssa.

Ope: kenen opettajan?

John: omh (.) urheilen-un opettajan kanssa

Ope: urheiluopettajan kanssa?

John: yeah

Ope: aa joo, ((kirjoittaa)) hyvä idea. ((kirjoittaa)) urheiluopettajan kanssa, joo, ja Olesya sulla oli:?

John vahvistaa opettajan ehdottaman vastauksen *uimahallin kassalla* sanomalla suomeksi *juu*. Opettaja ei kuitenkaan ilmeisesti kuule Johnin vastausta ja kääntää siksi kysymyksensä keskeisen sanan *kassa* englanniksi *cash, counter*. John vahvistaa vastauksen, tällä kertaa englanniksi. Tämän jälkeen opettaja kysyy Johnin toista ideaa. Johnin muodostaessa vastaustaan usean vuoron ajan voidaan hänen vuorovaikutuksestaan havaita hyvin vahva preferenssi suomen käyttöön. John pyrkii vastaamaan tilanteessa suomeksi, vaikka hän joutuu näkemään sen eteen selvästi paljon vaivaa. Hän mieltii pitkään ennen vastaamisen aloittamista ja huomattaessaan, ettei

hän osaa muodostaa haluamaansa vastausta suomeksi, John pyrkii ottamaan haltuunsa vastaukseen tarvittavat suomen resurssit sen sijaan, että vastaisi esimerkiksi englanniksi. Tämän hän tekee tarkistamalla opettajalta sanan *juttelen* merkitystä ensin englanniksi ja sitten suomeksi. Näitä merkityksen kysymisiä käsittelin jo aiemmin luvussa 4.4.3 esimerkissä 35. Näiden kysymysten avulla John saa viimein muodostettua suomeksi vastauksen *juttelen fitnessin opettajan kanssa*.

Kuten luvussa 4.4.3 totesin, kielen vaihtuminen Johnin kysyessä sanan *jutella* merkitystä voi heijastaa Johnin haastattelussakin esiin tuomaa ajatusta siitä, että kysymykseen on vastattava samalla kielellä kuin se on esitetty. Kun Johnin ja opettajan välistä vuorovaikutusprojektia esimerkissä 45 tutkitaan tarkemmin, voidaan havaita, että ne Johnin vuorot, jotka sisältävät englannin resursseja, seuraavat pitkälti opettajan englantia sisältäviä vuoroja. Opettajan ensimmäiseen suomenkieliseen kysymykseen John vastaa *juu*, mutta seuraavaan englanninkieliseen kysymykseen *cash, counter?* vastaus on englanniksi *yeah, counter*. Kun opettaja tämän jälkeen kysyy seuraavan kysymyksen selkeämmin limittäiskielellä, aloittaa John vastaamisen suomeksi sanalla *joo*, mutta esittää sitten kysymyksen sanan *juttelen* merkityksestä englanniksi. Kuitenkin opettajan kysyttyä suomeksi *mikä?* toistaakin John saman kysymyksen niin ikään suomeksi, minkä jälkeen vuorovaikutusprojekti etenee pääosin suomeksi niin opettajan kuin Johninkin osalta. Kun opettaja jatkaa suomen käyttöä, yrittää myös John parhaansa mukaan pitäytyä suomessa ja näkee paljonkin vaivaa sen eteen. Kun opettaja ei ymmärrä hänen ensimmäistä vastaustaan *juttelen fitnessin opettajan kanssa* (luultavasti ääntämisen epäselvyyden ja hieman odottamattoman sananvalinnan vuoksi) vaan kysyy suomeksi *kenen opettajan?*, John muuttaa vastaustaan keksimällä *fitnessin opettajalle* synonyymien *urheilun opettaja*. Edes ymmärtämisongelman kohdatessaan John ei siis ota heti käyttöön englannin resursseja vaan pyrkii ratkaisemaan ongelman suomeksi, vaikka ymmärtämisongelmien ratkaiseminen nimenomaan englanniksi on tunneilla tavallista.

Johnin haastattelussa esittämien kommenttien valossa yllättävää kuitenkin on, että vaikka opettaja alun jälkeen käyttää oikeastaan pelkästään suomea, ei Johnille vuorovaikutusprojektin kieli ole puhtaasti suomi, vaikka varsinaisissa vastauksissaan hän suomea käyttääkin. Pohjustaessaan vastaustaan sanan *jutella* merkityksen selvittämisen jälkeen John aloittaa englanniksi *then* ja vahvistaa myös myöhemmin opettajan ymmärryksen englanniksi *yeah*.

Monikielisten puhujien puheessa on tavallista, että juuri tällaiset diskurssipartikkelit ovat eri kielellä kuin muu vuoro. Erikieliset diskurssipartikkelit ovat tavallisesti esimerkiksi vuorovaikutuksen organisointiin liittyviä tai funktioltaan intersubjektivisia ilmaisten esimerkiksi samaa tai eri mieltä olemista tai vahvistusta edellisen puhujan kommenttia. (Heine 2016: 254–

260.) Näin on myös Johnin tapauksessa, jossa *then* suhteuttaa Johnin vastauksen edeltävään opettajan vuoroon ja *yeah* taas vahvistaa opettajan ymmärtäneen oikein. Yksi syy erikielisten diskurssipartikkelien esiintymiselle puheessa voi olla niiden syntaktinen irtonaisuus; ne eivät esimerkiksi voi olla osana lauseketta, jolloin ne on helppo 'irrottaa' alkuperäisestä kielestä (Heine 2016: 267–268). Moore ja Nikula (2016: 229–230) ovat havainneet myös kielenoppijoiden hyödyntävän lähtökielensä diskurssipartikkeleita muuten kohdekielisessä puheessa.

Maisterintutkielmassaan monikielisten henkilöiden epäintentionaalisia kielivalintoja tutkinut Suvi Skantz (2019) on havainnut, että monikielisillä erilaisia pikkusanoja, kuten partikkeleita ilmaantuu puheeseen usein myös epäintentionaalisesti. Skantz (2019: 60–61) mukaan tämä voi johtua siitä, että tällaiset sanat ovat melko huomaamattomia, eikä niille ole välttämättä opeteltu erikseen käännöksiä. Johnin kohdalla tämä voi päteä erityisesti sanan *then* osalta, jota hän ei välttämättä vielä osaisi tuottaa suomeksi. Toisaalta Skantz (2019: 42–44, 60) havaitsi myös, että osalla monikielisestä 'vääränkielinen' vastaus liittyi myös automaattiseen reagointiin, jolloin esimerkiksi ajattelukieli saattaa lipsahtaa myös puheeseen yhden sanan mittaisen vastauksen verran. Tästä saattaa olla kyse Johnin *yeah*-vastauksen kohdalla. On melko todennäköistä, että Johnilla englanninkieliset reaktiot ovat pitkälti automaattistuneet, sillä hän osaa englantia erittäin hyvin ja kertomansa mukaan myös ajattelee englanniksi.

Johnin ja opettajan välisen pitkäkhön vuorovaikutusprojektin jälkeen episodi jatkuu Olesyan, Vietin, Misakin ja Leonien vastauksilla. Olesya, Misaki ja Leonie hyödyntävät tiiviissä vastauksissaan vain suomen resursseja (esimerkki 46).

Esimerkki 46, oppitunti 9

Ope: aa joo, ((kirjoittaa)) hyvä idea. ((kirjoittaa)) urheiluopettajan kanssa, joo, ja Olesya sulla oli:?

Olesya: ömm juttelen ömm työkaverin kanssa öm harras-harrastan.

Ope: harrastuksesta

Olesya: harrastuksesta

Ope: joo. tosi kivoja ideoita teillä oli. ((tauko, klikkailee)) hmm, sitten Viet sulla oli se tien kysyminen? eikö? tien kysyminen?

Viet: aa joo,

Ope: joo.

Viet: ja aa päiväkotikieliseen? aam mä mä minulla on umm observation umm perjantaina

Ope: anteeks mikä on perjantaina.

Viet: (how you say) observation?

Ope: aa, joo. ((kirjoittaa)) eli päiväkotikoulussa, lasten kanssa?

Viet: yeah lasten kanssa.

Ope: joo-o, hyvä. ja Misaki sulla oli?

Misaki: juttelen poikaystävän kanssa museossa tai juttelen ystävän kanssa ravintolassa.

Ope: ((tauko, kirjoittaa ja klikkailee)) ravintolassa. joo sitten Leonie sulla oli myöskin (.) ahm kysyä,

Leonie: juttelen ömm samoin ravintolassa ja kahvilassa? ööm ja tien kysyminen.

Ope: joo-o. entäs sitten, öm Lilly oliko sulla käsilläseisonta (.) tunti?

Viet taas aloittaa esimerkissä 46 Olesyan, Misakin ja Leonien tapaan vastaamaan opettajan kysymykseen suomeksi mutta toisen vuoronsa keskellä täydentää englanniksi sanan *observation* ilmeisesti, koska ei tiedä sitä suomeksi. Kielen vaihtoa ja sanan hakua implikoivat myös empimiset ennen ja jälkeen *observation*-sanan. Opettaja ei heti ymmärrä sanaa *observation* vaan kysyy *anteeks mikä on perjantaina?* Tämä saattaa johtua juuri Vietin limittäiskieleilystä, joka on kenties opettajan odotusten vastaista. Toisaalta voi olla, että opettaja ei vain kuule kunnolla, mitä Viet sanoo. Vietillä on tapana puhua aika hiljaa, ja hänellä on myös puheessaan melko vahva korostus. Opettajan voi myös olla vaikeampi saada selvää englanninkielisestä sanasta muuten suomenkielisen ideayksikön keskellä.

Vietin toisen vuoron kaltaiset englanninkieliset sanahaut ovat tavallisia aineistossani. En kuitenkaan pitäisi Vietin ensimmäistä *observation*-sanaa sanahakuna, sillä siitä puuttuu nou-seva intonaatio, jolloin se ei erotu prosodisesti ideayksiköstä taukoja lukuun ottamatta. Vietin vuoro onkin pikemminkin vuoron sisäistä vuorovaikutukseen kohdistuvaa limittäiskieleilyä, joka toimii saman tapaisena kommunikaatiostrategiana kuin Jerfin limittäiskieleily oppitunnin 8 episodissa (*mä kysyä mit- how to rent skis*). Erottavaksi tekijäksi tässä tosin muodostuu se, että Jerf vaihtoi kielen kokonaan, kun Viet taas hyödyntää englantia vain yhden sanan verran täydentääkseen sanastonsa aukon. Tällainen yhden sanan täydentäminen ei ole oppitunnilla tavallista, ja sitä tekee Vietin lisäksi enimmäkseen vain Misaki.

Vietin jälkimmäinen *observation* on selkeämmin sanahaku (ks. luku 4.4.3). Tämän jälkeen opettaja ymmärtää, mitä Viet tarkoittaa, ja varmistaa, että Viet aikoo käyttää suomea nimenomaan lasten kanssa. Viet vahvistaa opettajan ehdotuksen limittäiskieleillen *yeah lasten kanssa*. Vietin vuorovaikutuksesta voidaan havaita, että sekä suomi että Englanti ovat hänelle yhtä lailla läsnä myös vuorovaikutusprojektin kielinä, sillä varsinaisten vastaustensa ulkopuolella hän reagoi yhtä lailla suomeksi *joo* ja englanniksi *yeah*.

Oppitunnin 8 episodiin verrattuna yllättävää oppitunnin 9 episodissa on se, että edellisen tunnin episodissa pelkästään Englantia hyödyntänyt Lilly käyttää tällä kertaa oikeastaan yksinomaan suomea.

Esimerkki 47, oppitunti 9.

Ope: joo-o. entäs sitten, om Lilly olik sulla käsilläseisonta (.) tunti?

Lilly: joo.

Ope: eli jutteletko sinä opettajan kanssa?

Lilly: hm?

Ope: jutteletko sinä?

Lilly: mhm

Ope: käsilläseisonta opettajan kanssa?

Lilly: mikä se on ope-ttaja?

Ope: opettaja on teacher

Lilly: joo.
 Ope: joo. ((kirjoittaa)) joo. se on tosi fyysinen tilanne. aa. entäs Jerf?
 Jerf: ((naurahtaa)) ah mä myös käs-käsilläseisonta kurssi.
 Ope: sama juttu, okei, joo. eli jutteletko sä opettajan kanssa?
 Jerf: joo
 Ope: joo.

Kuten esimerkistä 47 voidaan havaita, Lillyn ensimmäiset vastaukset opettajalle ovat toki hyvin lyhyitä, ja kysyvän *hm?*-vuoron ja ymmärtämistä ilmaisevan minimipalautevuoron *mhm* kieliä ei oikeastaan voi määritellä. Kohdatessaan ymmärtämisongelman Lilly pyrkii Johnin tavoin selvittämään sen kysymällä suomeksi *mikä se on opettaja?* Itse varsinaisen vastauksen kielen lisäksi Lilly ottaa siis suomen myös sen pienemmän vuorovaikutusprojektin kieleksi, joka tähtää sanan *opettaja* merkityksen selvittämiseen. Vaikka Lillyn vastaukset eivät vuorovaikutusprojektissa olekaan erityisen kompleksisia, on tällaisen ymmärtämisongelman selvittäminen suomeksi melko vaativa (ja ehkä tilanteessa sosiaalisesti 'riskialtis' viivyttävä) toimi, ja sen läpivieminen suomeksi osoittaa Lillyltä Johnin tapaan melko vahvaa sitoutumista suomen käyttöön. Yleisesti oppitunneilla tämän kaltaisia kysymyksiä on tehty paljon englanniksi, ja se olisi täysin hyväksyttävää nähdäkseni myös tässä kontekstissa (vrt. esim. Vietin aiempi *how you say observation* -kysymys). Nyt Lilly silti suorittaa sanan *opettaja* merkityksen selvittämiseen tähtäävän vuorovaikutusprojektin suomeksi.

Lillyn suomen käyttö kokonaisuudessaan ja erityisesti ymmärtämisongelman selvittämisessä indikoi, että hänellä on tässä episodissa suomen käyttöön edellistä episodista selvästi vahvempi preferenssi. Suomen käyttöön Lillyä saattaa kannustaa sekä Johnin esimerkki episodin alkupuolella että episodissa aiemmin vastanneiden opiskelijoiden suomen käyttö. Kun koko episodi edellä on ollut pääosin suomeksi, lienee kynnys kielinormin rikkomiseen suuri. Oppitunnilla 8 Lilly taas vastasi heti episodin alussa, jolloin episodiin ei ollut vielä syntynyt vahvaa kielinormia. Lillyn jälkeen myös Jerf noudattaa episodin suomenkielistä normia vastaten kokonaan suomeksi *mä myös käsilläseisonta kurssi* (esimerkki 47).

Episodissa viimeisenä vastausvuorossa on Rozi, jonka opettaja on lähes unohtaa. Varsinaisessa vastauksessaan esimerkissä 48 Rozi hyödyntää suomen lisäksi englantia tehden sanahaun *meeting?* Opettajan vastauksen jälkeen hän vielä tarkentaa vastaustaan suomeksi.

Esimerkki 48, oppitunti 9.

Ope: (–) kaikilla on nyt ehkä, suunnilleen, more or less suunnilleen selvää. Rozi. kysyinkö mä sulta? en! anteeksi! voi ei. sulla oli se oliks sulla aerobic-tunti?
 Rozi: mulla on uusi idee, [umm]
 Ope: [ah uusi] idea okei.
 Rozi: juu, opiskelijan umm (.) meeting?
 Ope: aah opiskelija ((kirjoittaa)) opiskelija tapaaminen.
 Rozi: täällä suomalaisen opiskelijan kanssa puhun um suomea.

Ope: joo. ((hiljaa: aa ihana, tauko)) tosi kivoja. (– –)

Huomionarvoista Rozin vuorovaikutuksessa on se, että varsinaisen vastauksen lisäksi hän myös pohjustaa sen suomeksi sanomalla *mulla on uusi idee*. Tämä vuoro ei ole osa itse vastausta, mutta siitä huolimatta Rozi hyödyntää siinä suomea. Rozi siis ottaa suomen Lillyn tavoin koko vuorovaikutusprojektin kieleksi. Edellisestä episodista poiketen myös Rozilla vaikuttaisi tällä kertaa olevan vahva preferenssi suomen käyttöön.

Yleisesti ottaen vaikuttaa siltä, että opiskelijoilla on tässä episodissa oppitunnin 8 episodiä vahvempi preferenssi ja pyrkimys suomen käyttöön. Voikin olla, että oppitunnin 8 episodi toimi eräänlaisena pohjustuksena tämänkaltaisille kysymyskierroksille. Oppitunnilla 8 episodi oli ensimmäinen laatuaan, jolloin se oli tilanteena uusi: kysymyskierrros, johon opiskelijat voisivat ja johon heidän ehkä pitäisi vastata suomeksi. Oppitunnilla 8 opettaja ja opiskelijat yhteistyössä rakensivat kielellisiä ja vuorovaikutuksellisia käytänteitä sille, miten tällaisissa episodeissa toimitaan. Oppitunnin 9 episodissa opettaja myös käytti vielä vähemmän englantia kuin oppitunnilla 8, mikä myös saattoi ohjata opiskelijoita vastaamaan suomeksi.

Myös opiskelijoiden poissaolot voivat vaikuttaa episodien kielikäytänteisiin. Oppitunnilla 9 eniten englantia tunneilla yleisesti ja myös edellisessä episodissa suosineet opiskelijat Tina, Lena ja Alba olivat poissa, mikä saattaa johtaa suoraan englannin kielen vähenemiseen vuorovaikutuksessa. Tämä on linjassa Ahlholmin (2015: 106–107) havaintojen kanssa, sillä hän totesi, että kun eniten englantia käyttävät osallistujat olivat poissa alakoulun valmistavan opetuksen oppitunneilta, vähentyi myös kohdeoppilaan englannin määrä.

Yksittäisten opiskelijoiden kielivalintoja voivat niin ikään selittää opiskelijan vuoroa oppitunnilla edeltäneet tapahtumat ja niiden kielikäytännöt. Lilly, joka vastasi oppitunnin 8 episodissa englanniksi, on tässä episodissa kolmanneksi viimeinen vastaaja, ja kaikki opiskelijat ennen Lillyä ovat vastanneet suomeksi. Oppitunnin kontekstissa tämä asettaa myös Lillylle tietynlaisia vaatimuksia, eikä hän todennäköisesti halua olla ainoa englanniksi vastaaja. Samankaltainen muutos näkyi Rozin kohdalla oppitunnin 8 episodin lopussa, kun hän vastasi suomeksi *kämpin kanssa*. Myös Johnin ymmärtämisongelmien selvittäminen suomeksi episodin alussa saattoi antaa Lillylle esimerkkiä sitkeästä suomen käytöstä ja kannustaa myös Lillyä selvittämään vastaamisen vuorovaikutusprojekti kokonaisuudessaan suomeksi. Myös oppitunnin 9 aloittanut luvussa 4.4.3 esimerkissä 36 kuvaamani opettajan ja Johnin välinen pitkälti suomenkielinen kuulumisten kysely voi osaltaan selittää tämän episodin vahvaa suomenkielisyyttä oppitunnin kielikäytänteiden muovaajana.

4.5.3 Episodi oppitunnilla 10

Kolmas oppituntien 8 ja 9 episodien kanssa samankaltainen episodi sijoittuu oppitunnille 10. Se on niin ikään opettajan kysymyskierron, ja tällä kertaa opettaja haluaa pohjustuksena levyraatiin tietää, kuuntelevatko opiskelijat suomalaista musiikkia. Episodi eroaa sikäli kahdesta aiemmasta kysymyskierruksesta, että tässä episodissa opiskelijoiden vastaus ei ole olennainen oppituntin ja kurssin etenemisen kannalta. Kyse on pikemminkin small talk -tyyppisestä aiheeseen virittelystä. Tästä huolimatta kysymyskierron muotoutuu monella tapaa kahden aiemman episodin kaltaiseksi.

Opettaja aloittaa kysymyskierron pohjustamisen englanniksi (ks. esimerkki 49) mutta esittää varsinaiset kysymykset suomeksi. Englantia opettaja käyttää vain toistaessaan opiskelijoiden sanoja. Episodin alussa ainakin Lilly näyttää orientoituvan siihen, että episodin ensisijainen kieli on suomi, sillä hän kysyy tarkentavan kysymyksen *suomalaista?* suomeksi (esimerkki 49). Vaikka vuoro ei ole vastaus varsinaiseen kysymykseen, esittää Lilly sen suomeksi samaan tapaan kuin kysyessään sanan *opettaja* merkitystä edellisen oppituntin 9 episodissa.

Esimerkki 49, oppitunti 10.

Ope: i was thinking umm (.) that we could now umm listen to some music, kuunnella vähän musiikkia ja jutella mitä mieltä sä olet, suomalaisesta musiikista, (.) oamm. kuunteletteko te suomalaista musiikkia? kuka kuuntelee? ((nostaa kättä, opiskelijat viittailevat)) Viet, Leonie, hmhm joo vähän onks teillä joku oh lempi kappale laulu tai joku bändi jota sä kuuntelet?

Lilly: suomalaista?

Ope: suomalaista, joo,

Viet: I listen to the there is a band two guys (I think)

Ope: band with two guys.

Viet: umm

Ope: Jiiveege?

Viet: Kale vauva?

Ope: aah Kalevauva. oke:i.

Tutkija: aaa.

Ope: joo. mites muut?

Esimerkissä 49 Viet kuitenkin aloittaa varsinaisen vastaamisen sanomalla englanniksi *I listen to the there is a band two guys*. Tämä on Vietille melko poikkeuksellista, sillä yleensä hän yrittää vastata suomeksi edes jotakin. Vietin jälkeen esimerkissä 50 Misaki vastaa pelkällä artistin nimellä *Antti Tuisku*, joten vastauksen kieltä on vaikea päätellä.

Esimerkki 50, oppitunti 10.

Ope: mites Misaki?

Misaki: An-Antti Tuisku?

Ope: Antti Tuisku joo. Antti Tuiskulla on nyt uusi levy. mites Emma? kuunteletsä suomalaista musiikkia.

Emma: hmm mä kuuntelet, bändi Mouhous, by accident.

((kaikki nauravat))

Ope: mikä?

Emma: Mo-Mouhous?
 Tutkija: Mouhous
 Emma: Mouhous?
 Ope: okei, joo.
 Tutkija: joo.
 Ope: by accident?
 Emma: joo ((lisää naurua))

Misakin jälkeen Emma limittäiskieleilee vastauksensa aloittamalla ensin suomeksi *mä kuuntelet bändi Mouhous* mutta tarkentaen lopuksi vastaustaan englanniksi ilmauksella *by accident*. Emman vastausta seuraa lyhyt merkitysneuvottelu, johon myös tutkija osallistuu, kun opettaja ei ymmärrä Emman tarkoittaman yhtyeen nimeä. Kun yhteisymmärrys on saavutettu, opettaja palaa Emman vastaukseen esittäen varmistuskysymyksen *by accident?*, mihin Emma vielä vahvistaa suomeksi *joo*. Emma siis selvästi yrittää suorittaa vastaamisen vuorovaikutusprojektin suomeksi, ja suomi säilyy vuorovaikutuksen kielenä vielä varsinaiseen pääkysymykseen vastaamisen jälkeenkin Emman vastatessa opettajan varmistuskysymykseen *joo*.

Emman jälkeen vastausvuorossa ovat Rozi, Tina ja John, jotka taas vastaavat kaikki englanniksi (esimerkki 51). Tämä on poikkeuksellista erityisesti siksi, että vaikka edeltävien tuntien episodien tapaan opettaja on käyttänyt tässä episodissa lähes yksinomaan suomea, vastaavat opiskelijat melko empimättä englanniksi.

Esimerkki 51, oppitunti 10.

Rozi: sometimes I listen to the Finnish top fifty in Spotify but I don't remember any complete names. ((naurahtelua))
 Ope: ookoo, entäs Tina?
 Tina: I don't know, ((naurahtaa)) I know Antti Tuisku
 Ope: Antti Tuisku okei joo. John?
 John: I haven't listened too much, I know some, like Haloo Helsinki
 Ope: mm.
 John: and I've been shown some but (.) nothing really caught my interest
 Ope: [okei].
 John: [un]fortunately
 Ope: ookoo ent-entäs Jerf?

Edellisten episodien suomen kielen normi ei tässä näytäkään koskevan edes Rozia ja Johnia, vaikka he orientoituivat siihen edellisissä episodeissa. Jopa John, joka on tarkka siitä, että vastaa sillä kielellä, jolla kysytään, vastaa nyt englanniksi. Huomioitava toki on, että opettajan varsinaisen kysymyksen kieltä on vaikea määritellä, sillä se on vain Johnin nimi lausuttuna nousevalla intonaatiolla.

Johnin englanninkielistä vastausta saattaa selittää hänen haastattelussa mainitsemansa ongelma mielipidekysymykseen vastaamisessa suomeksi (esimerkki 52).

Esimerkki 52, Johnin haastattelu.

J: yeah I think I catch your drift that basicly that my English thoughts are like very well structured on very high language level, so getting down to Finnish might be a little bit more difficult for me than somebody who has (sounds a little bit mean) but a lower language level because there's less reduction you need to do which most **definitely** is one of the reasons why I have a hard time like getting my thoughts or **it's not that I don't know how to say stuff it's just I don't know how to say what I want to say in Finnish so. and especially since I learned most of my English from science and in a work environment it's a very it's a very complex way of thinking and phrasing and expressing myself, so putting that into the simple vocabulary and grammar toolbox is sometimes a little bit difficult** and then again I should probably also try to just don't have these kind of opinions and just be a little bit more simpler but after these, after eight years of higher education that's kind of hard to do. (—)

T: (naurahtaa) so you you wouldn't really like to compromise your like opinions because of your language skills?

J: yeah because **if I want to say something and I have to compromise on it I don't want to say that,** it's just that's the reason.

Johnin mukaan se, ettei hän käytä suomea ei johdu siitä, ettei hän osaisi sanoa asioita, vaan siitä, että hän ei osaa sanoa juuri sitä mitä haluaisi. Koska John kertomansa mukaan ajattelee tunneilla englanniksi, ja hän on oppinut ilmaisemaan itseään englanniksi hyvin monimutkaisetkin, on hänen vaikea saada ajatuksistaan niin yksinkertaisia, että hän saisi ne sanottua suomen resursseillaan. Toisaalta hän ei myöskään osaa tai liiemmin haluakaan yksinkertaistaa ajatuksiaan ja mielipiteitään. Esimerkin 52 lopussa John toteaa suoraan, että jos ei pysty sanomaan sanottavaansa niin kuin haluaa, hän ei mieluiten sano sitä lainkaan. Sekä Johnin kommenttien että havaintojeni perusteella vaikuttaisikin siltä, että Johnille limittäiskieleily, siis esimerkiksi vastauksen aloittaminen suomeksi ja lopun täydentäminen englanniksi, ei ole varteenotettava vaihtoehto vastaamisessa. Jos suomen resurssit eivät riitä Johnin haluaman vastauksen muotoiluun, hän ei joko vastaa lainkaan tai vastaa englanniksi, kuten edellä esimerkissä 51.

Johnin jälkeen esimerkissä 53 vastausvuorossa on Jerf, joka edeltäjistään poiketen vastaa Emman tapaan limittäiskieleillen aloittaen ensin suomeksi *mä tiedän Jii vee gee* ja tarkentaen sitten englanniksi *that's about it*.

Esimerkki 53, oppitunti 10.

Ope: ookoo ent-entäs Jerf?

Jerf: umm. mä tiedän Jii vee gee.

Ope: Jiiveege joo.

Jerf: that's about it. ((naurahtaa))

Jerf vastaa siis esimerkissä samaan tapaan kuin oppitunnin 8 kysymyskiirroksessa sanoen suomeksi sen, minkä osaa, ja jatkaen sitten englanniksi. Toisaalta Jerfin vuoroista on havaittavissa jälleen asennonvaihdos, jota kielen vaihtaminen voi myös merkitä; esimerkin 38 tapaan Jerfin varsinainen vastaus *mä tiedän Jii vee gee* on suomeksi, ja englanninkielinen *that's about it* taas kommentoi varsinaista vastausta ja indikoi, että Jerf on päättänyt vastausvuoronsa.

Jerfin vastaus esimerkissä 53 on kontrastissa erityisesti Johnin edeltävään vastaukseen ja myös Johnin haastattelussa esittämään näkemykseen mielipiteiden esittämisestä. Jerfiä ei vaikuta vaivaavan se, että hän ei osaa sanoa koko asiaa suomeksi, vaan hän käyttää niitä suomen resursseja, jotka ovat saatavilla, ja täydentää sitten englannin resursseilla vastauksensa niin, että hän saa välitettyä haluamansa viestin kokonaisuudessaan. Johniin verrattuna Jerf myös vaikuttaisi olevan valmiimpi tinkimään sanottavansa sisällöstä, jotta saisi sanottua asiansa suomeksi edes osittain. Esimerkissä 54 on katkelma Jerfin haastattelusta, jossa hän valottaa sanottavansa yksinkertaistamisen prosessia.

Esimerkki 54, Jerfin haastattelu.

J: I feel like that's one of the things that's really important in language learning because the way I speak because I have access to like the entire you know my whole English vocabulary and everything **I can say the thing in English really really complicatedly if I want to, um but I don't have that in Finnish so, that's another thing where you have to think about okay what's the simplest way I could say this in English because that's the way I'm gonna be able to be like gonna be able to say it in Finnish**, whereas if I think about what's the first way like that I think of saying it in English it's probably way too complicated to say it in Finnish that way. so it's good to be able to think on your feet and think of those like different ways that you can get across the same idea. I think. yeah.

Esimerkissä Jerf kertoo, että sen sijaan, että hän yrittäisi kääntää asiansa suomeksi ensimmäisestä mieleen tulevasta englannin fraasista, hän käyttää hetken aikaa pohtiakseen miten sanottavaa voisi yksinkertaistaa englanniksi ja kääntää sen suomeksi vasta sitten. Jerf myös toteaa, että jos hän yrittäisi kääntää asiansa suoraan suomeksi, ei se todennäköisesti onnistuisi, sillä lause olisi liian monimutkainen. Jerfillä siis näyttäisi olevan Johnia paremmin halu – mutta kenties myös kyky – yksinkertaistaa sanottavaansa kielenoppimistilannetta varten niin, että myös suomen resurssien käyttö mahdollistuu edes osittain.

Jerfin suomenkielisestä vastauksesta ja opettajan suomenkielisistä *entäs Olesya? entäs Leonie? ja ja Lena?* -kysymyksistä huolimatta episodi jatkuu esimerkissä 55 opiskelijoiden osalta englanniksi.

Esimerkki 55, oppitunti 10.

Ope: entäs Olesya?

Olesya: I know only Valvomo, öm and I think they were popular in two thousand and six or something that's when I came to Finland for the first time,

Ope: okei

Olesya: they had this song Mikä kesä I think and yeah that's the only song that I, [that I re]member.

Ope:

[okei]

Tutkija: yeah it was like one hit wonder. ((naurua)) yeah. I remember that song too. muistan sen biisin

Ope: entäs Leonie?

Leonie: maybe ää (vuotta monta)? ää I don't remember the band which sang it.

Ope: okei ja Lena?

Lena: oh, I know only Jiiveegee and Antti Tuisku.

Ope: Jiiveegee ja Antti Tuisku okei Antti Tuisku olisi nyt aika hyvä.

Niin Olesya, Leonie kuin Lenakin vastaavat esimerkissä englanniksi. Lena vastasi englanniksi myös oppitunnin 8 episodissa, mutta tällä tunnilla myös suomeksi aiemmissa episodeissa vastailleet Olesya ja Leonie hyödyntävät englantia.

Kahden aiemman oppitunnin episodeihin verrattuna tässä episodissa vaikuttaisi olevan huomattavasti vähemmän suomea ja jopa poikkeuksellisen suuri määrä englantia. Opiskelijoiden laajempaan englannin resurssien hyödyntämiseen saattaa vaikuttaa se, että musiikkiepisodei kohdistuu vielä vahvemmin pelkästään sisältöön kuin aiemmat kaksi episodia. Aiemmissa episodeissa aiheena oli suomen harjoittelu erilaisissa paikoissa, ja oppitunnin 8 episodissa opettaja halusi tietää, minkä kysymyksen opiskelijat kysyvät valitsemassaan paikassa. Nämä kysymykset ovat sellaisia, jotka opiskelijoiden täytyy joka tapauksessa osata sanoa suomeksi viimeistään itse tilanteessa.

Lisäksi Johnin esiin tuoma eksaktin mielipiteen ilmaisemisen vaikeus suomeksi saattaa vaikuttaa episodissa myös englannin suureen määrään. Episodin kysymys on luonteeltaan kahta aiempaa episodia henkilökohtaisempi, jolloin voi olla, että opiskelijat kokevat tärkeäksi sen, että heidät ymmärretään oikein. Oman ajatuksen yksinkertaistaminen suomen resurssieja vastaavaksi ei välttämättä tule kysymykseen, sillä silloin se ei vastaa enää tarpeeksi sitä ajatusta, minkä opiskelijat haluavat muille välittää. Esimerkiksi Olesyan tarina on varsin henkilökohtainen pala hänen elämänsä historiaansa, ja sen kertominen tarvitulla tarkkuudella suomeksi olisi tuskin mahdollista. Toki suomen resurssien hyödyntäminen monimutkaisessakin vastauksessa olisi mahdollista limittäiskielellin täydentämällä englannilla suomen resurssien puutteet.

Myös episodin koettu muodollisuus voi vaikuttaa opiskelijoiden kielivalintaan. Aiemmissa episodeissa oppitunneilla 8 ja 9 opettaja käänsi englanninkielisetkin vastaukset suomeksi kirjoittaessaan ne Powerpoint-dialle. Oppitunnin 10 episodissa opettaja ei kuitenkaan kirjoita opiskelijoiden vastauksia ylös. Tämä voi johtaa siihen, ettei episodia koeta niin olennaiseksi osaksi oppitunnin agendaa, ja episodin ajatellaan olevan vain lyhyehkö sivujakso ennen varsinaiseen aiheeseen, levyraatiin siirtymistä. Tämä taas saattaa johtaa siihen, että opiskelijat käyttävät englantia, jotta keskustelu etenisi sujuvasti ja oppitunnin agendassa päästäisiin eteenpäin.

Kooton voidaan todeta, että opiskelijat hyödyntävät sisältöön kohdistuvissa yksinkertaisissa episodeissa kielellisiä resurssiaan varsin vaihtelevasti. Suomen resurssien hyödyntämättömyys tällaisissa episodeissa on sikäli ymmärrettävää, että suomen käyttäminen ei ole episodien onnistumisen kannalta olennaista. Opettaja haluaa ennen kaikkea saada tietää, mihin opiskelijat ovat menossa tekemään kurssitehtävää ja kenen kanssa ja mitä suomalaisia artisteja

opiskelijat tietävät; sillä, millä kielellä tieto tuotetaan, ei ole vuorovaikutuksen etenemisen kannalta keskeistä merkitystä. Sisältöön kohdistuvissa episodeissa jääkin pitkälti opiskelijoiden päätettäväksi, mitä kieltä he käyttävät vastaamiseen. Sen sijaan esimerkiksi oppituntien suullisissa paritehtävissä, joissa on nimenomaan tarkoitus harjoitella tiettyjä suomen kielen fraaseja, kaikki opiskelijat käyttivät aktiivisesti suomea.

Toisaalta tieto siitä, että oppituntien fokus on nimenomaan suomen oppimisessa, ohjaa ainakin osaa opiskelijoista vastaamaan nimenomaan suomeksi myös sellaisiin kysymyksiin, joissa tarkoitus ei ole ensisijaisesti harjoitella kieltä. Kuten luvussa 4.2.1 totesin, esimerkiksi Jerf ja Viet mainitsivat haastattelussaan pyrkivänsä käyttämään tunneilla niin paljon suomea kuin mahdollista.

Oman motivaation ja preferenssin lisäksi myös opettajan vahva sitoutuminen suomen käyttöön ohjaa episodeissa selvästi ainakin osaa opiskelijoista vastaamaan suomeksi, vaikka opettaja ei kielivalintaan eksplisiittisesti otakaan kantaa. Pyrkimys vastata samalla kielellä kuin opettaja kysyy nousi esiin eksplisiittisesti Misakin ja Johnin haastatteluissa.

Myös toisten opiskelijoiden kielenkäyttö tilanteen edetessä saattaa nähdäkseni vaikuttaa siihen, minkä verran yksittäinen opiskelija kokee tarvetta vastata tietyllä kielellä. Jos opettajan lisäksi myös edellä vastanneet opiskelijat ovat käyttäneet vain suomea, saattaa vuorossa seuraava opiskelija kokea kynnyksen kielen vaihtamiseen suureksi, vaikka suomen ja englannin vaihtelu tunneilla muuten onkin varsin tavallista. Toisaalta tilanteessa käytetyt kielet voivat vaikuttaa kielenvalintaan myös tahattomasti, sillä kontekstuaaliset vihjeet ohjaavat kielten valikoitumista käyttöön (Meuter 2005: 358–363). Voi siis olla, että keskustelussa aiemmin käytetty kieli on osallistujalle aktiivisempänä, jolloin sillä vastaaminen on helpompaa, tai sitten osallistuja reagoi jopa ikään kuin automaattisesti sillä kielellä, joka on ollut edellä pitkään käytössä (ks. Meuter 2005: 358–363, myös Skantz 2019).

Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että opettajan (tai toisten opiskelijoiden) suomen kielen käyttö ohjaa vain osaa osallistujista suomen käyttämiseen. Ne opiskelijat, jotka vastaavat pelkästään englanniksi, tekevät sen yleensä erityisesti empimättä. Toki voi olla, että hekin jakavat käsityksen suomeksi vastaamisen paremmuudesta, mutta he eivät vain itse ole esimerkiksi niin motivoituneita, että vastaisivat suomeksi, kun tilanteesta suoriutuminen ei sitä vaadi. Motivaation lisäksi myös muut yksilökohtaiset tekijät kuten vireystila saattavat vaikuttaa englannin valitsemiseen suomen sijaan. Esimerkiksi Misaki totesi haastattelussa, että aamukahdeksalta alkavalla tunnilla on toisinaan haastavaa tuottaa suomea, koska hän on silloin väsynyt.

Suomen resurssien hyödyntämättömyys tai vähäinen hyödyntäminen voi motivaation ja tilanteessa syntyneen kielinormin lisäksi liittyä myös opiskelijoiden kykyyn tai haluun limit-täiskieleillä. Seuraavassa alaluvussa 4.5.4 tarkastelenkin opiskelijoita vielä yksilöinä siitä näkökulmasta, ovatko he limittäiskieleilijöitä vai eivät.

4.5.4 Opiskelijat limittäiskieleilijöinä

Kolmessa edellä esittelemässäni episodissa erityisesti Viet ja Jerf erottuivat selkeästi limittäiskieleilijöinä. Heidän lisäksi myös Misakin ja Emman vuorovaikutuksessa on nähtävissä limittäiskieleilyn elementtejä. Viet, Misaki ja Jerf erottuivat myös oppitunneilla tekemiäni havaintojen perusteella selkeästi limittäiskieleilijöiksi. Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin näiden kolmen osallistujan limittäiskieleilykäytänteitä. Valotan ensin Vietin, Jerfin ja Misakin limittäiskieleilykäytänteitä kenttäpäiväkirjaani kirjaamieni huomioiden kautta, jonka jälkeen esittelen vielä muutaman aineistoesimerkin oppituntitalenteista. Lopuksi vertaan Misakin, Vietin ja Jerfin monikielisiä käytänteitä muihin osallistujiini. Tämän tarkastelun kautta pyrin ennen kaikkea hahmottelemaan vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseeni, eli siihen, mitä osallistujien limittäiskieleilykäytänteet kertovat heistä, heidän oppimisestaan ja suhteestaan monikielisyyteen.

Esimerkissä 56 olen tehnyt kenttämuistiinpanoihini havaintoja Vietin, Emman ja Lillyn ryhmäkeskustelusta, jossa tehtävänä oli katsoa video kunkin ryhmäläisen videotehtävästä ja reflektoida tehtävästä opittuja asioita. Vaikka kyse on oppimisen reflektoinnista, pyrkii ryhmä hyödyntämään keskustelussaan myös suomen resursseja.

Esimerkki 56, kenttämuistiinpanot, oppitunti 10.

Havainto: Ryhmässä VLE jutteluyritystä myös suomeksi. Esimerkiksi kysymykset olivat paperissa suomeksi, ja Lilly kysyi Vietiltä ehkä 'mitä sä opit' tms. Lisäksi Lilly aloitti kertomaan omasta videostaan suomeksi: olin s-marketissa s-marketissa (kysyvästi multa vahvistusta, sanoin s-marketissa) ja kysyy missä sulla on karkit? Loppuselitys taisi olla kuitenkin sitten englanniksi. Emma oli tosi hiljaa keskustelun ajan, ilmeisesti ehtivät jutella Emman videosta ennen kuin mä tulin paikalle hengaillemaan. Kun Viet kertoi omasta tilanteestaan hänkin yritti suomeksi, mutta muut eivät ehkä oikein ymmärtäneet, joten sitten hän selitti englanniksi.

Vietin ääntämys on aika ajoin hieman vaikeaselkoista sekä englanniksi että suomeksi. Äänteet vaihtavat helposti paikkaa sanoissa. Mullekin on vaikea ymmärtää usein. Varmasti myös muille. Mulla on tunne, että tämänkaltaisia tilanteita on ollut aiemminkin, että kielen vaihtumisessa englantiin ei ole kyse siitä, että hän ei osaisi sanoa tai tietäisi sanoja, vaan joskus myös siitä, että muut eivät ymmärrä. Joskus myös Viet tietää (tai katsoo googlesta) jonkin sanan suomeksi, että osaa käyttää sitä (teki näin ainakin aliaksessa surullinen) mutta silloinkaan muut eivät välttämättä tunne sanaa, jolloin kommunikaatio ei etene

Kuten havaintoa seuraavasta kurssiivilla merkitystä pohdinnastani käy ilmi, vaikuttaisi siltä, että Viet limittäiskieleilee toisinaan paitsi täydentääkseen suomenkielistä vuoroaan englanniksi,

myös siksi, että kanssaopiskelijat eivät ymmärrä mitä hän suomeksi yrittää sanoa. Limittäiskieleily ei siis ole Vietin vuorovaikutuksessa lähtökohtana, vaan hän käyttää sitä kommunikaatiostrategiana silloin, kun vuorovaikutuksessa esiintyy ongelma. Tällöin myös vuorovaikutusprojektin kieli vaihtuu usein pysyvästi. Huomionarvoista on, että hänen limittäiskieleilynsä on samantyyppistä myös opettajajohtoisissa episodeissa, joissa hän täydentää englannilla puuttuvat suomen kielen resurssinsa. Vaikuttaisikin siltä, että Viet on omaksunut limittäiskieleilyn nimenomaan kommunikaatiostrategiana, joka antaa hänelle mahdollisuuden hyödyntää maksimaalisesti suomen resursseja kuitenkin tinkimättä liiemmin sanottavansa sisällöstä. Haastattelussa Viet mainitsi myös itse käyttävänsä englantia nimenomaan silloin, kun ei tiedä suomenkielistä sanaa.

Jerfin limittäiskieleilystä olen puolestaan oppitunnilla 11 merkinnyt kenttämuistiinpanoihini seuraavasti:

Esimerkki 57, kenttämuistiinpanot oppitunti 11.

Havainto: Jerf oli todella sujuva limittäiskieleilijä. Pitää kuunnella äänitteitä ja kysellä tarkemmin vielä häneltä. Esittelyssä hän käytti paljon suomea, mutta myös vaihtoi sujuvasti tarvittaessa englantiin (jopa kesken lauseen) esim. *paino on weight it's not the binding thing*. Ja *sometimes it works sometimes it doesn't mutta se ei ole (like) end of the world*. Jerfin puheessa myös kiinnostavasti kuului englannin *like* suomenkielisen puheen seassa.

Kuten kenttäpäiväkirjani katkelmasta on havaittavissa, Jerf yhdistelee esimerkin vuorovaikutuksessa monikielisiä resurssejaan hyvin sujuvasti. *Paino on weight it's not the binding thing* ja *sometimes it works sometimes it doesn't mutta se ei ole like end of the world* ovat esimerkkejä sujuvasta limittäiskieleilystä, joka kohdistuu ensisijaisesti vuorovaikutukseen ja jossa molemmat kielet ovat melko tasavertaisessa asemassa. Vietiin verrattuna Jerf näyttää kenttämuistiinpanojen valossa hyödyntävän suomen ja englannin resursseja nimenomaan limittäin, ei peräkkäin.

Jerfin ja Vietin lisäksi olen kenttäpäiväkirjassani tehnyt havaintoja myös Misakin limittäiskieleilystä. Esimerkissä 58 olen havainnoinut Misakin, Johnin ja Alban keskustelua tien kysymistä käsittelevän kuuntelutehtävän vastauksista.

Esimerkki 58, kenttämuistiinpanot oppitunti 5.

Havainto: ryhmänä Misaki, John ja Alba. Kieli tässä pitkälti englanti, kun vertailevat vastauksiaan. Misaki kuitenkin sanoo *She's looking for kirjasto*. Tässä varmaan tuottaa jokseenkin tiedostamattaan suomeksi sanan 'kirjasto', kenties koska se oli tehtävissäkin suomeksi. Kysymykset paperissa olivat suomeksi, samoin tietysti itse kuuntelumateriaali. Kyse ei kuitenkaan suurella varmuudella ole siitä, että Misaki ei tietäisi, mikä se on englanniksi, tai etteivät muut tietäisi. Uskon sanan olevan tuttu kaikille. Tässä tehtävässä vaan ei jälleen ole tarvetta kääntää sanaa/ymmärtää sitä, koska vastausten odotetaan olevan suomeksi. Toisaalta mielenkiintoista on se, että Misaki ei kuitenkaan tuottanut koko lausetta suomeksi, vaikka sekin oli annettu periaatteessa valmiiksi (paperissa

kysymys: Mitä nainen etsii?). Toisaalta ehkä olisi ollut työstä yhdistää tarjolla olevista resursseista lause nainen etsii kirjastoa ja lisäksi ymmärrettävyys olisi saattanut häiriintyä, jos muut eivät olisi ymmärtäneet, ja sitten vielä kirjasto-sanana taivutus on tietysti tuossa sellainen, jota ei välttämättä tiedä, mutta epäilen ettei se olisi tullut ehkä mieleenkään, että pitäisi sitä taivuttaa. Yleisesti ottaen Misakilla tuntuu olevan melko hienostunut tapa vaihdella kieliä ja hän tuntuu tekevän sitä aika tietoisestikin.

Kuten kenttämuistiinpanoista käy ilmi, yleisesti oppitunneilla Misakilla on selvästi tapana liittämiskieleillä melko usein. Opettajajohtoisissa episodeissa liittämiskieleilyn vähyyttä saattaa selittää se, että hänen suomen resurssinsa yleensä riittävät episodeihin osallistumiseen yksikielisestikin. Lisäksi opettajan vahva suomenkielisyys episodeissa saattaa osaltaan vahvistaa Misakin halua vastata myös vain suomeksi, sillä hän haastattelussakin totesi mukautuvansa opettajan kielivalintaan. Pienryhmäkeskusteluissa, joissa opiskelijat hyödyntävät usein vähintäänkin jonkin verran englantia, saattaa liittämiskieleilykin tuntua Misakista sallitummalta. Ahlholm (2015) on tehnyt samansuuntaisia havaintoja lingua franca -englannin esiintymisestä valmistavan luokan vuorovaikutuksessa. Englanti oli oppitunneilla tavallisempaa ryhmätyöskentelyssä, kun taas opettajajohtoisuuden havaittiin vähentävän sitä, sillä opettajajohtoisissa osioissa pitäydettiin systemaattisemmin suomessa (Ahlholm 2015: 106–107). Misakilla vaikuttaisi olevan siis kyky liittämiskieleilyyn ja hän tekee sitä usein hyvinkin luontevasti, mutta hänen vuorovaikutuksessaan erityisesti opettajan kanssa näkyy myös melko vahva yksikielisyyden ideologia ja pyrkimys yksikieliseen suomen käyttöön. Erittelen vielä seuraavaksi oppituntitalenteista muutaman aineistoesimerkin, jotka edelleen valottavat Jerfin, Misakin ja Vietin liittämiskieleilykäytänteitä.

Esimerkissä 59 on kaksi katkelmaa Jerfin, Misakin ja Vietin keskustelusta oppitunnilta 11. Aiheena on Jerfin tekemä posterit, jota hän keskustelussa esittelee. Kuulijoiden tehtävänä on esittää kysymyksiä ja kommentoida esitystä. Keskustelun aiheena on laskettelu, joka on Jerfin harrastus.

Esimerkki 59, oppitunti 11.

Viet: how much to rent the equipment?

Jerf: joo mulla on vuokrauspassi on uhh sata uh viisikymmentä? euroa? for the whole season, so, ja uhum voit vuokrata aa like snowboards, skis and the crosscountry skis. so like any of the three

Viet: yksi sataa?

Jerf: what?

Viet: yksi sata?

Jerf: mitä anteeks, sori/sorry?

Viet: how much, is it one hundred?

Jerf: yeah one hundred and fifty, for like the whole season. yeah.

Viet: kuinka kuukautta? how many months?

Jerf: umm it kinda depends on the winter but uhh this I think this season started like

Viet: November

Jerf: November yeah somewhere near the middle slash end of november and then it goes until to like middle of April? I think like thirteenth of April or something [so]

Viet: [six] months

Jerf: yeah about six months. ((naurahtaa))

(--)

Jerf: joo mä mä um rakastan (vapaauintupa)? lasketella i think it's like freestyle skiing, so like tricks and stuff ja Korkeamäki Korkeamäellä on parkki ja umm on umm railroads and jumps and whole bunch of stuff up there so oli tosi tosi hauskaa

Misaki: joo, ((tauko)) lasketella, lasketella is like going down?

Jerf: mhm yeah like downhill ski[ing] joo.

Misaki: [aah okay] so it's different from hiihtää

Jerf: joo, joo, joo.

Viet: vuokrasin?

Jerf: like to rent

Viet: laskettelea

Jerf: joo.

Misaki: mun isä tykkää lasketella paljon

Jerf: (father)?

Misaki: mun isä my father, [mun isä] tykkää [] lasketella

Jerf: aa [joo joo] [okay] okay joo. mä, mun mielestä oli urheilua tosi hauskaa, ja umm joo. like flying in the air is really fun. like jumping and, you can go really fast in the slopes and like carving like swoosh swoosh so it's just really fun.

Viet: miten sä sanot avu[lias?]

Jerf: [avulias] I think helpful, like yeah. she was very helpful when she was joo videotehtävä yksi mä opin suomalaiset uh voivat uhh oli tosi avulias jos uh puhuit saa oli like beginner if you tell them that you're a beginner then they can be really helpful. joo.

Esimerkissä 59 on Jerfin osalta jälleen havaittavissa varsin sujuvaa limittäiskieleilyä. Hän yhdistelee suomen ja englannin resursseja tarpeen mukaan vuorojensa sisällä ja välillä. Esimerkiksi kertoessaan laskettelusta Korkeamäellä, hän ensin kertoo suomeksi, että siellä on parkki, jonka jälkeen hän tarkentaa parkin sisältöä *ja on railroads and jumps and whole bunch of stuff up there*, ja lopuksi kommentoi vielä *so oli tosi tosi hauskaa*. Esimerkissä Jerf vaikuttaisikin varsin tietoisesti pyrkivän hyödyntämään suomen resurssejaan maksimaalisesti, mutta samalla pitämään vuorovaikutuksen mahdollisimman sujuvana.

Myös Viet ja Misaki limittäiskieleilevät esimerkissä. Erotuksena Jerfiin heidän limittäiskieleilynsä kohdistuu kuitenkin pääosin kieleen erityisesti vuorojen sisällä. Esimerkiksi Misaki limittäiskieleilee kieleen kohdistuvasti tarkentaessaan *lasketella*-sanan merkitystä kysymällä *lasketella, lasketella is like going down? ja so it's different from hiihtää?*

Kieleen kohdistuvan limittäiskieleilyn lisäksi Misaki ja Viet limittäiskieleilevät esimerkissä myös ratkaistakseen ymmärtämisiongelmiä, kuten esimerkin alkupuolella, kun Viet kääntää *yksi sata?* -kysymyksensä englanniksi *how much, is it one hundred?* Jerfin ilmaistua ensin kaksi kertaa, ettei ymmärrä Vietin suomenkielistä kysymystä. Seuraavassa kysymyksessään *kuinka kuukautta? how many months?* Viet limittäiskieleekin saman tien, kenties juuri välttääkseen ymmärtämisiongelmiä toistumisen. Kuten kenttämuistiinpanoissa esimerkissä 56, tässäkin voidaan havaita Vietin limittäiskieleilevän siis myös siksi, että muut osallistujat eivät ymmärrä, mitä hän suomeksi sanoo.

Toisaalta saman keskustelun loppupuolella esimerkissä 60 on nähtävissä hetki, jossa sekä Misaki että Viet yhdistelevät Jerfin tapaan suomen ja englannin resursseja vuoronsa sisällä.

Esimerkki 60, oppitunti 11.

Misaki: koska mun isä rakastaa lasketella so hän he took me to the skiing mountains in japan when I grow I didn't wanna go together because he really

Jerf: fast

Misaki: yeah fast

Jerf: yeah

Misaki: and he was so into it so I couldn't follow him.

Jerf: tykkäsitkö?

Misaki: joo tykkäsin, joo

Jerf: okei

Viet: umm tiedäkö tiedätkö sä laskestella suomessa only? vai sun kotimaa? kotimaassa

Jerf: koti?

Misaki: kotimaa aa home country, kotimaassa

Jerf: okei

Viet: mit-mit- did you like start doing this here in

Jerf: hmm no no ei mä aioin lasketella millon milloin oli ((puhaltaa ulos)) blah neljä neljä vuotta vanha aa joo [silloin olin] lapsi

Ensin Misaki kertoo omasta laskettelukokemuksestaan aloittaen suomeksi *koska mun isä rakastaa lasketella* täydentäen sitten limittäiskieleillen lopun vastauksensa. Misakin kertomuksen jälkeen keskustelu etenee jälleen suomeksi, kun Jerf kysyy *tykkäsitkö?* Viet liittyy puheeseen esittämällä Jerfille kysymyksen *umm tiedäkö tiedätkö sä laskestella suomessa only? vai sun kotimaa?* Myös tässä kysymyksessä on nähtävissä, että Viet Misakin ja Jerfin tavoin hyödyntää kysymyksessään sekä suomen että englannin resursseja rinnakkain. Jerf ja Misaki eivät kuitenkaan ymmärrä, mitä Viet yrittää kysyä, mikä johtaa siihen, että Viet toistaa kysymyksen englanniksi *did you like start doing this here in*.

Laajempien monikielisten vuorojen lisäksi erityisesti Misakille ja Vietille vaikuttaisi olevan tyypillistä, että yksittäiset suomen sanat putkahtavat englanninkieliseen puheeseen. Esimerkissä 61 Misaki ja opettaja keskustelevat Misakin kahvintilaamiskokemuksesta videotetävän litteraatin pohjalta. Koska episodi on oppimisen reflektointia, on sen kieli oikeastaan koko ajan ollut englanti lukuun ottamatta kieleen kohdistuvaa limittäiskieleilyä.

Esimerkki 61, oppitunti 8.

Misaki: yeah I was (.) bit upset because I didn't expect the clerk to would explain this three different types of coffee and in the part of yhhh I I was bit, really upset and I couldn't get the word, and he continued to explain the beans and then I okay maybe that's like yeah the different types of yeah coffee and which is strong and which is light [and yeah]

Ope: [yeah.] and did you get what you wanted?

Misaki: yeah I understood the tummin

Ope: tummin?

Misaki: tummin yeah

Ope: darkest,

Misaki: yes and I ordered tummin.

Ope: tummin. yeah.

Esimerkissä opettaja kysyy, onnistuiko Misaki saamaan haluamansa kahvin, mihin Misaki vastaa *yeah I understood the tummin* viitaten litteraatissa mainittuun kahvin paahtoasteeseen. Opettaja varmistaa kuulleen oikein esittämällä sanan *tummin* nousevalla intonaatiolla, jonka jälkeen Misaki toistaa sanan *tummin* vielä uudestaan opettajalle varmistukseksi. Sitten opettaja kääntää ilmauksen englanniksi *darkest* luultavasti varmistaakseen, että myös muut opiskelijat ymmärtävät ilmauksen merkityksen. Tämän jälkeen Misaki täydentää vastauksensa kertomalla tilanneensa tummintaa paahtoastetta: *yes and I ordered tummin*.

Viimeisessä vuorossaan Misaki siis edelleen käyttää sanaa *tummin* vaikka vuoro on muuten englanniksi, ja opettaja on myös juuri edellä kääntänyt sanan englanniksi *darkest*. Tässä vuorossa Misakilla olisi mahdollisuus käyttää myös pelkästään englantia, sillä puhe ei enää ole spesifisti litteraatin kielenaineuksesta vaan tilanteen tapahtumista yleensä. Englanninkielinen vastaus 'yes and I ordered the darkest one' ei olisi tilanteessa mitenkään kohosteinen. Jostakin syystä Misaki kuitenkin limittäiskieleilee. Kenties *tummin* oli useaan kertaan toistettuna vain helpommin saatavilla, ja se ikään kuin tahattomasti lipsahtaa lausumaan.

Tällainen suomen yksittäisten sanojen esiintyminen englannin lomassa on Misakille jossain määrin tyypillistä. Samankaltaista yhden suomenkielisen sanan esiintymistä oli nähtävissä myös kenttäpäiväkirjan havainnossa Misakin *she's looking for kirjasto* -lausumasta (esimerkki 58). Misaki raportoi haastattelussa, että on tiettyjä suomen sanoja, jotka putkahtelevat hänen puheeseensa, kun hän puhuu englantia. Sanat ovat tavallisia ja sellaisia, jotka Misakin mielestä ovat helppoja ääntää. Esimerkissä 62 hän kertoo esimerkin *kastike*-sanasta.

Esimerkki 62, Misakin haastattelu.

M: mmh. like for example, **for example kastike is like when I when I am cooking something and I suddenly say where is kastike like this.** like noun is really easy to replace to English nouns as well. so like. yeah.

T: joo. because you can you can just have the like the word as it is there and it kinda works works no matter what language it is.

M: yeah.

T: joo, and it's totally like understandable if you know what's kastike so, joo joo. joo it's interesting.

M: and I think if Finnish people hear me, they will feel weird because if I hear a person saying English words in Japanese sentences I feel really weird. the like the English words can be standing out in a Japanese sentence but somehow my brain English and Finnish is are little bit close to each other maybe it's because i'm learning Finnish in English like so sometimes like some words are like ((naurahtaa))

Esimerkissä Misaki myös arvelee, että hänen limittäiskieleilynsä kuulostaa suomalaisista oudolta, sillä hänelle itselleen on outoa, jos joku käyttää englannin sanoja japaninkielisten lausei-

den keskellä. Esimerkissä 63 Misaki kuitenkin kertoo suomen ja englannin välisen limittäiskieleilyn olevan hänelle varsin luonnollista. Sen sijaan hänen suomalainen poikaystävänsä pitää sitä erikoisena.

Esimerkki 63, Misakin haastattelu.

T: (–) have you noticed that your Finnish friends or like Finnish people are amused by that. or have you noticed,

M: yeah like ah, I don't remember the word but **when I was I was speaking like Finglish ((naurahtaa)) my boyfriend was like (.) oh you are using Finglish. and I didn't think it's really weird thing like it was too natural for me.** ((naurahtaa))

T: but he commented on it

M: yeah

T: so it was like something weird to him perhaps?

M: yeah yeah

T: yeah yeah. but it might probably be a bit more weird for him because Finnish like

M: is totally different from English?

T: yeah from like his point of view

M: yeah ((nauraa)) his point of view

T: it's same as you said if someone says something in Japanese and there's like English word there it's like weird so.

M: yeah

Esimerkissä 63 Misaki kertoo poikaystävänsä kutsuneen Misakin limittäiskieleilyä sanalla *Finglish*, mikä viittaa suomen ja englannin sekakieleen. Tällaisilla kahden kielen sekoitukseen viittaavilla nimityksillä kuten *Spanglish*, *Franglais* ja *Chinglish* on usein pejoratiivinen merkitys (Edwards 2012: 28–29, Li 2018: 14–15). Poikaystävä – ja kenties Misaki itsekin suhtautuvat limittäiskieleilyyn suomen ja englannin sekoituksena, jonkinlaisena kielten välimuotona, eikä siis 'kunnollisena' kielenkäyttönä. Tämä heijastaa ajatusta suomen ja englannin kielten erillisyydestä, ja alleviivaa Misakin kielimuodon erikoisuutta.

Vaikka kielten rinnakkainen yhteiselo alkaa olla jo monissa paikoissa varsin hyväksyttävää, nähdään kielten 'sekoittaminen' edelleen usein ongelmallisena ja uhkana tietyn kielen puhtaudelle (Li 2018: 14–15). Suomessa vuonna 2007 tehdyn kyselyn vastaajista noin kolmannes suhtautui kielten vaihteluun kielteisesti (Leppänen, Pitkänen-Huhta, Nikula, Kytölä, Törmäkangas, Nissinen, Kääntä, Virkkula, Laitinen, Pahta, Koskela, Lähdesmäki & Jousmäki 2009: 117–118, 127). Vaikka Misakin poikaystävänsä *Finglish*-kommentti ei varsinaisesti ole negatiivinen vaan pikemminkin ihmettelevä, kieli se silti yksikielisen ideologian olemassaolosta. Ihmettely kertoo siitä, että eri kielten yhdisteleminen vuorovaikutuksessa on outoa ja norminvastaista. Tätä heijastaa myös Misakin kommentti siitä, että hänestä olisi outoa, jos joku yhdistelisi englannin sanoja japaninkieliseen puheeseen.

Misakin lisäksi samantapaista yksittäisiin sanoihin liittyvää limittäiskieleilyä on nähtävissä myös Vietillä esimerkissä 64, jossa hän kertoo kokemuksistaan videotehtävän kuvaamisesta kirjastossa. Muutoin englanninkielisessä vuorossa Viet aloittaa keskellä lausumaa sanan *kirjasto* suomeksi korjaten sen pian englanniksi *library*. Tämä voidaan nähdä jonkinlaisena lipsahduksena, jonka Viet kuitenkin huomaa ja korjaa.

Esimerkki 64, oppitunti 10.

Ope: mm. ((tauko)) also an important. kiitos. onks vielä jotain. mitä haluaisitte sanoo. ((pitkä tauko, odottaa kommentteja)) eikö? muuta?

Viet: I feel like it's more relaxed and comfortable to talk to a Finnish friend than talk to (.) stranger. because I made two videos one with a stranger I met at the **kirja**- umm (.) library and the other with my classmates, and the one with stranger I'm so nervous and I forget everything even before going there I prepared (.) like I umm (.) I list the sentence I'm going to say and then when it come to the situation I just forget ässä

Esimerkissä 65 Viet kertoo samasta kirjastokokemuksesta, ja tällä kertaa *kirjasto* (lihavoituna) on englanninkielisessä lausumassa mukana ilman, että Viet korjaa sitä.

Esimerkki 65, oppitunti 10.

Ope: (—) I understood that some of you had problems in finding somebody who was willing to be video recorded? Jerf, Lilly, Misaki, Lena, Tina?

Tina: no I didn't have problems.

Ope: okei Rozi, John ((Emmalle)) you had no problems?

Emma: m-m £no worked on the first go£

Ope: Leonie? okei. mm, Viet?

Viet: yes I asked the officer of **kirjasto** but they said that then if it's some customer come so they suggested that I find another customer around

Ope: okei.

Koska aiemmin samalla tunnilla Viet korjasi samankaltaisen lipsahduksen, voi olla, että Viet ei tässä tilanteessa itse havaitse käyttävänsä suomen sanaa, minkä vuoksi korjausta ei tapahdu. Myöskään tilanteen muut osanottajat eivät osoita Vietin vuoron olevan millään lailla outo tai odotustenvastainen. Limittäiskieleilyyn ei oikeastaan kiinnitetä huomiota tilanteessa lainkaan.

Esimerkit ovat kontrastissa keskenään, sillä ensimmäisessä Viet korjaa sanan *kirjasto* kuin lipsahduksena, mutta jälkimmäisessä se taas on luonteva osa lausumaa. Voi olla, että jälkimmäisessä tapauksessa Viet ei yksinkertaisesti huomaa tuottaneensa suomen sanan, ja koska sana *kirjasto* on hyvin tuttu myös muille opiskelijoille, ei sen kääntäminen tai ”korjaaminen” englanniksi ole tilanteessa esimerkiksi opettajallekaan tarpeen.

Muihin opiskelijoihin verrattuna poikkeuksellista sekä Misakin että Vietin limittäiskieleilyssä on se, että juuri heikomman kielen, suomen, resurssit ilmaantuvat pääosin englanninkieliseen puheeseen. Tällöin kyse ei ole esimerkiksi sanaston aukon paikkaamisesta. Kuten

Misakilla, myös Vietin kohdalla englannin joukkoon yllättäen ilmestyvät suomen sanat vaikuttaisivat olevan melko frekventtejä ja sellaisia, joita hän kohtaa usein suomeksi. Suomen sanojen käyttö ei kuitenkaan vaikuta olevan tietoista, vaan pikemminkin kyse lienee eräänlaisista lipsahduksista.

Tutkiessaan monikielisten puhujien epäintentionaalisia kielivalintoja Skantz (2019) havaitsi, että 'väärän' kielen valintaa saattaa selittää tietyn kielen aktiivisuus aivoissa, vaikka henkilö puhuisikin jotakin toista kieltä. Kieli saattaa aktivoitua erilaisten kielellisten ärsykkeiden vuoksi, esimerkiksi siksi, että sitä on käytetty vain vähän aikaa sitten. (Skantz 2019: 31–32.) Misakin ja Vietin 'lipsahduksia' suomen kieleen saattaakin selittää se, että suomenkielissä ympäristössä oleillessaan suomen kieli on heille jonkin verran aktiivisena vaikka he puhuisivatkin englantia. Tätä ajatusta tukee se, että molempien puheeseen putkahtelevat sanat ovat frekventtejä ja tavallisia, jolloin ne todennäköisesti säilyvät harvinaista sanaa helpommin aktiivisena. Myös puheenaihe saattaa laukaista epäintentionaalisen kielivalinnan, jos henkilö esimerkiksi puhuu tilanteesta, jossa käyttäisi kyseistä kieltä (Skantz 2019: 56). Tämä saattaa selittää erityisesti Vietin *kirjasto*-lipsahduksen, sillä hän kertoi tilanteessa nimenomaan kokemuksistaan suomen harjoittelusta kirjastossa.

Skantzin tutkimuksessa (2019: 58) myös kielten (koetun) samankaltaisuuden raportoitiin vaikuttavan merkittävästi epäintentionaalisten kielivalintojen syntymiseen. Tämä saattaa taas osaltaan selittää asiaa Misakin kohdalla, sillä haastattelussa hän totesi suomen ja englannin olevan hänen päässään lähempänä toisiaan kuin japania, sillä niitä kirjoitetaan samoilla aakkosilla. Suomen ja englannin koettu samankaltaisuus saattaa siis hyvinkin vaikuttaa siihen, että suomen sanoja eksyy toisinaan Misakin englanninkielisen puheen sekaan. Misaki myös totesi, että lipsahduksia tapahtuu vain suomen ja englannin välillä eikä koskaan japaniksi.

Vaikka aineissani näihin 'lipsahduksiin' suhtaudutaan melko neutraalisti, on niiden yhteydessä havaittavissa myös yksikielisen ideologian olemassaoloa. Esimerkiksi Vietin esimerkissä 63 tekemä korjaus viestii pyrkimyksestä yksikieliseen vuorovaikutukseen. Vaikka sana *kirjasto* on esimerkin kontekstissa sellainen, jonka kaikki ymmärtävät, ja se tulee Vietiltä automaattisesti, kokee hän silti tarvetta korjata sitä. Vietin korjaus on ymmärrettävä, sillä suurin osa monikielisistä pitää kielten vaihtelua puheessa negatiivisena asiana, merkinä laiskuudesta tai kielellisestä epäpuhtaudesta (Bhatia & Ritchie 2012: 389). Myös tilanteen institutionaalisuus ja se, että koko edeltävä episodi on käyty englanniksi saattavat vaikuttaa siihen, että Viet kokee tarpeelliseksi korjata kielenkäyttöään yksikieliseksi. Myös Misakin raportoima huvittava reaktio hänen poikaystävältään viestii tämänkaltaisen limittäiskieleilyn poikkeavuudesta, ja toisaalta Misaki itsekin toteaa, että hänestä olisi outoa kuulla jonkun tekevän samaa japanin

ja englannin välillä. Tällainen yhden sanan limittäiskieleily on myös aineistossani melko harvinaista (pois lukien sanahaut), ja Misaki ja Viet ovat ainoat, joiden puheessa suomen yksittäisiä sanoja lipsahtaa englannin sekaan.

Kuten edellä on käynyt ilmi, oppituntien aktiivisimmat limittäiskieleilijät ovat Viet ja Jerf ja myös Misakilla on siihen taipumusta. Lisäksi opettajajohtoisten episodien perusteella myös Emmalla näyttäisi olevan tapana limittäiskieleillä. Hän limittäiskieleili molemmissa episodeissa, joissa oli paikalla (oppitunnit 8 ja 10). Emmasta minulla ei kuitenkaan ole niin paljon aineistoa, että voisin tehdä hänen kielikäytänteistään kovin pitkälle vietyjä johtopäätöksiä.

Muut opiskelijat taas eivät oppitunneilla juurikaan limittäiskieleile – etenkin vuorojensa sisällä niin, että se kohdistuisi vuorovaikutukseen. Osittain tämä johtuu siitä, että osallistujistani esimerkiksi Lena, Tina ja Alba eivät yleisesti ottaen käyttäneet juurikaan suomea varsinaisten kielen harjoitteluun tähtävien tehtävien ulkopuolella. Tehtävissä, joissa he harjoittelevat suomea, he toki käyttävät tarvittavia suomenkielisiä fraaseja, mutta esimerkiksi opettajajohtoisissa episodeissa he hyödyntävät suomen resursseja yleensä vain silloin, kun se on pakollista (kieleen kohdistuva limittäiskieleily). Opettajajohtoisissa kysymyskiertoissa he vastasivat säännönmukaisesti englanniksi.

Rozilla, Olesyalla ja Leoniella oli sen sijaan kurssin aikana nähtävissä jonkin verran pyrkimystä suomen kielen aktiiviseen käyttöön myös harjoitustehtävien ulkopuolella. Opettajan kysymyskiertoissa he käyttivät suomea, ja lisäksi Rozi ja Leonie ilmensivät pyrkimystään suomen resurssien käyttöön tekemällä sanahakuja, jos he eivät tienneet jotakin sanaa. Aineistoni perusteella ei kuitenkaan vaikuta siltä, että heitä voisi pitää varsinaisesti limittäiskieleilijöinä, sillä sanahakuja ja muuta kieleen kohdistuvaa limittäiskieleilyä lukuun ottamatta heidän vastauksensa ja vuoronsa ovat lähes aina yksikielisiä. Kovin kattavia johtopäätöksiä en kuitenkaan aineiston vähyyden vuoksi voi heidänkään kohdaltaan tehdä.

Myös Lilly ja John pyrkivät ajoittain kommunikoimaan oppitunneilla suomeksi myös muissa, kuin spesifisti kielen harjoitteluun tähtävissä tehtävissä. Heidän kohdallaan tämä korostui erityisesti kurssin loppua kohden. Heidäkään en silti kutsuisi varsinaisesti limittäiskieleilijöiksi, sillä myös heidän vuoronsa ovat useimmiten yksikielisiä. Yksikielisyyden tavoittelusta vuorovaikutuksessa saattaa kertoa myös se, että he molemmat pyrkivät suomeksi vastatessaan tekemään sanahakuja suomeksi varsinkin kurssin loppupuolella. Tekemällä sanahaun suomeksi kesken suomenkielisen vastausvuoron vuorovaikutus säilyy yksikielisenä ja voi edetä edelleen suomeksi.

Tämä strategia poikkeaa melko paljon esimerkiksi Jerfin tavasta täydentää suoraan englanniksi ne asiat, joihin hänen suomen kielen taitonsa ei riitä. Sen sijaan, että hän varsinaisesti

kysyisi puuttuvaa sanaa, hän täydentää vain vastauksensa englannin resursseilla, joskin opettaja läsnä ollessaan myös usein tarjoaa puuttuvat sanat suomeksikin.

Yksi selitys tälle strategioiden erolle saattaa löytyä yksilöllisistä taipumuksista ja tottumuksista. John tuo haastattelussa selkeästi esiin, että kielen vaihtaminen puhuessa on hänelle työlästä ja aikaa vievää. Esimerkissä 66 hän kertoo tilanteesta, jossa hän puhuu englanniksi aiheesta, jonka sanastoa hän osaa lähinnä saksaksi. Tällöin hän joutuu toisinaan käyttämään saksankielistä termiä englanninkielisen puheen keskellä.

Esimerkki 66, Johnin haastattelu

T: mhm. but do you feel like because earlier you described that it's like it takes like effort from you to switch to the German brain but in that case is it just like,

J: no there is a break, **there is a long break, because I still first try to find the English word, okay there isn't one? there's, is there a German one? yes, and then so there is a break** and then there is break back, because the other one's also a little bit taken away from like oh there's a German word

T: okay so there's like both of you have like to switch from the different brain to the other.

J: yeah kind of.

John kertoo, että tällaisessakin tilanteessa vuorovaikutuksessa on pitkä tauko, vaikka hänen täytyy vain korvata yksittäinen aukko englannin sanastossaan. Tauko syntyy, kun hän pohtii ensin, osaako sanan englanniksi, ja siirtyy vasta sitten saksaan. Tämä poikkeaa radikaalistikin esimerkiksi Misakille jossain määrin tyypillisestä limittäiskieleilystä, jossa hän kuvaili itselleen luonnolliseksi sitä, että englannin sekaan tuleekin suomenkielinen sana. Myös Tina kuvailee haastattelussa (esimerkki 67) eri kielten välillä vaihtamisen olevan haastavaa ja vievän aina hetken aikaa.

Esimerkki 67, Tinan haastattelu.

Ti: yes I understood, **I think it's very difficult because every time when I have to switch from a one language to another it takes a bit time**, and for example if i am speaking English with my friends umm and then I receive a message from my boyfriend and I have to write in Russian, it takes a bit of time (—)

T: okay would you feel like umm do you feel like that it's difficult to you like if you have to switch from language to other or how would you describe the like process or like what happens there?

Ti: umm I wouldn't say it's very difficult but **sometimes it's challenging**, I would say that. yes, maybe I need to first to focus and then to speak or to write in one language or another.

Skantz (2019: 33) havaitsi tutkielmassaan, että kielen vaihtaminen toiseen voi olla hidasta siksi, että kieltä vaihtaessa myös ajattelukieli täytyy vaihtaa. Tämä saattaa selittää sitä, miksi englannista saksaan vaihtaminen on Johnille niin hidasta; onhan hän kertonut ajattelevansa myös englanniksi. Toisaalta Tina kertoi haastattelussa ajattelevansa pelkästään italiaksi, mutta raportoi silti kielten välillä vaihtelemisen olevan haastavaa. Lisäksi kukaan opiskelijoista

ei kertonut ajattelevansa suomeksi. Vaikka ajattelukielellä saattaa siis olla osuutta kielten vaihtamisen helppouteen tai vaikeuteen, ei se kuitenkaan yksinään selitä sitä, miksi jotkut opiskelijoista vaikuttavat olevan taipuvaisempia limittäiskieleilemään.

Tottumuksen ja taipumusten lisäksi myös luokkahuonetilanteeseen suhtautumisella saattaa olla merkitystä sen kannalta, limittäiskieleileekö opiskelija vai ei. Esimerkki 68 on Jerfin haastattelusta, jossa hän kertoo pitäneensä kurssia äärimmäisen turvallisena ympäristönä harjoitella kieltä rauhassa.

Esimerkki 68, Jerfin haastattelu.

J: yeah. the I really liked the course too in that **like it's actually really fun I feel like to go and when you're in a in a sort of environment that's super comfortable and you sort of are allowed to take that many pauses to just to be able to say what you wanna say** it is actually like really fun to actually sort of start to figure out like hey I know how to say like a pretty decent amount of stuff.

Esimerkissä 69 John taas kertoo pelkäävänsä virheiden tekemistä erityisesti luokkahuoneessa. Hän yhdistää virheiden pelon siihen, ettei käyttänyt suomea niin paljon kuin olisi pystynyt.

Esimerkki 69, Johnin haastattelu.

J: um I probably didn't use as much Finnish as I could've, at the end of the day because you're always afraid to make mistakes especially, in a classroom environment, it just comes naturally.

Ajatus siitä, onko luokkahuoneessa sallittua tehdä virheitä, voi kytkeytyä suoraan opiskelijan haluun limittäiskieleillä. Kielten vaihtoa ja sekoittumista on pidetty pitkään haitallisena ilmiönä esimerkiksi juuri kielen oppimisen kannalta, ja jopa monikieliset puhujat itse suhtautuvat kielten vaihteluun puheessa negatiivisesti (Bhatia & Ritchie 2012: 389). Jos limittäiskieleily nähdään virheenä tai poikkeamana tavoiteltavasta kohdekielisestä tuotoksesta, saattaa se estää opiskelijoita limittäiskieleilemästä erityisesti, jos esimerkiksi opettaja ei ole eksplisiittisesti maininnut sen olevan sovelias tapa osallistua oppituntien vuorovaikutukseen.

Vaikkutipa opiskelijoiden limittäiskieleilykäytänteiden taustalla sitten tottumus, taipumus tai asenne, yleisesti ottaen toisille opiskelijoista monikielinen vuorovaikutus ja eri kielten resurssien limittäinen hyödyntäminen vaikuttaisi olevan yksinkertaisesti helpompaa kuin toisille. Jerfin ja Vietin monikielinen vuorovaikutus on vahvassa kontrastissa esimerkiksi juuri Tinan ja Johnin enimmäkseen yksikielisiin kielikäytänteisiin.

Omassa aineistossani limittäiskieleilyn suuri määrä on pitkälti kytköksissä suomen kielen suureen määrään yksilöiden vuorovaikutuksessa. Kuten jo edellä on käynyt ilmi, opiskelijoiden resurssit eivät monissakaan tilanteissa riitä yksikieliseen vuorovaikutukseen suomeksi, koska opiskelijat ovat suomen oppimisessaan vasta kovin alkuvaiheessa. Tällöin vaihtoehdot

ovat joko limittäiskieleillä, eli täydentää puuttuvat suomen resurssit esimerkiksi englanniksi, tai käyttää pelkästään englantia. Jos opiskelijalla on kyky ja halu limittäiskieleillä, auttaa se häntä käyttämään oppitunneilla enemmän suomea myös tilanteissa, joissa suomen resurssit eivät riitä koko vuorovaikutusprojektin ratkaisemiseen. Jos taas limittäiskieleily ei syystä tai toisesta ole vaihtoehto, on suomen käyttäminen mahdollista vain tilanteissa, joissa aihe on tarpeeksi yksinkertainen, jotta oppija osaa sanoa asiansa kokonaisuudessaan suomeksi, tai tilanteissa, joissa oppijalla on mahdollisuus selvittää esimerkiksi opettajalta kysymällä, miten hän saa haluamansa asian sanottua yksikielisesti. Nämä tilanteet eivät välttämättä ole oppitunneilla kovin yleisiä. Limittäiskieleily antaa siis opiskelijalle enemmän mahdollisuuksia suomen kielen harjoitteluun myös oppituntien sisältöön kohdistuvassa 'aidossa' vuorovaikutuksessa, kuitenkin niin, ettei oppitunnin vuorovaikutuksen eteneminen olennaisesti häiriinny.

Tästä näkökulmasta limittäiskieleilyn lisääntyminen yksittäisen opiskelijan vuorovaikutuksessa voi kertoa myös kielen oppimisesta, ainakin oppimisen alkuvaiheessa. Alla olevassa esimerkissä 70 on alku episodista, jossa opettaja pyytää opiskelijoilta kommentteja siitä, miltä heistä tuntui esitellä postereita. Kyseessä on kurssin toiseksi viimeinen oppitunti ja posteriesittely oli kurssin lopputehtävä. Posteriesittelyn ohjeena oli, että se tulee pitää suomeksi. Tavoistaan poiketen opettaja antaa esimerkissä opiskelijoille eksplisiittisesti luvan vastata kummalla kielellä tahansa.

Esimerkki 70, oppitunti 11.

Ope: hei kiitos. kello on varttia vaille meidän on ehkä pakko lopettaa. mutta hei kiitos tosi paljon Rozi, Olesya ja Jerf oli mielenkiintoisia esityksiä. annetaanko taas aplodit? ((kaikki taputtavat)) ja: (.) **käydäänkö ihan lyhyt kierros, just briefly, first impressions on how it was to present () suomeksi tai englanniksi.**

Lilly: **oli paljon vaikea umm** ((alkaa nauraa))

Ope: tosi vaikea. okei, ((kaikki nauravat)) kiitos? ((naurahtaa)) £se on, se on kommentti.£

Lilly: £yeah like remembering all those little words in between£ as well that make it a normal sentence

Ope: £ihana kommentti voi että hyvä kommentti.£ joo. joo.

Lilly aloittaa esimerkissä vastaamisen suomeksi sanomalla *oli paljon vaikea*. Tämä poikkeaa olennaisesti kaikista muista oppimisen reflektoinnin episodeista, sillä koko kurssin ajan opiskelijoiden kieli on ollut niissä vahvasti englanti, ja englanniksi vastaaminen on näissä episodeissa ollut täysin hyväksyttävä ja normaaliksi muotoutunut käytänte. Myös tässä episodissa Lilly on ainoa, joka hyödyntää vastauksessaan suomen resursseja. Episodissa Lilly siis ikään kuin aloittaa uudenlaisen monikielisen käytänteen, jossa omista tuntemuksistaan ja kokemuksistaan voi opettajajohtoisissa osioissa kertoa limittäiskieleillen.

Miksi Lilly päättää poiketa totutusta käytänteestä juuri tässä hetkessä, vaikka englanniksi vastaaminenkin olisi tilanteessa täysin hyväksyttävää? Oppitunnin kontekstilla on todennäköisesti tässä iso merkitys. Tunnilla esiteltiin kurssin lopputyönä tehtyjä postereita, ja ohjeena oli tehdä se kokonaan suomeksi. Toki keskustelua käytiin tunnin aikana myös englanniksi, mutta tällä tunnilla opettaja oli tunnin alusta asti painottanut suomen käyttöä enemmän kuin yleensä. Lisäksi koko tunnin ajan opettaja oli puhunut lähes yksinomaan suomea. Tästä näkökulmasta Lillyn suomenkielinen aloitus on hyvin ymmärrettävä.

Kontekstin vaikutuksen lisäksi Lillyn kielivalinnan voidaan nähdä kertovan myös kielinoppimisesta. Lillyllä on nyt, kurssin loppuvaiheessa, sellaisia suomenkielisiä resursseja, joita hänellä ei kurssin alussa ollut. Tässä vaiheessa kurssia Lillyn kielitaito on kehittynyt niin, että hän pystyy ainakin aloittamaan kokemuksistaan kertomisen spontaanisti suomeksi. Tämä ei välttämättä kurssin alussa olisi ollut edes mahdollista. Samantapaista oppimisen reflektioon tarvittavien resurssien haltuun ottamista oli nähtävissä jo kenttäpäiväkirjaesimerkissä oppitunnilta 10, jossa raportoin sekä Lillyn että Vietin koettaneen aloittaa oppimisen reflektointiin liittyvää keskustelua suomeksi. Kuten luvussa 4.4.3 kävi ilmi, oppimisesta ja suomen kielen käyttöalan laajenemisesta kertonee myös sanahakujen suomenkielistyminen kurssin loppua kohden.

Pelkän suomen kielen taidon kehittymisen lisäksi voidaan toisaalta ajatella myös Lillyn limittäiskieleilykyvyn kehittyneen. Hänhän noudattelee esimerkissä 70 pitkälti Jerfin ja Vietin käyttämää tapaa sanoa ensin yksinkertaisesti suomeksi sen, mihin resurssit riittävät ja sitten täydentää englanniksi loput. Samantapaisesti hän toimii myös kenttäpäiväkirjassa kuvatussa pienryhmäkeskustelussa (esimerkki 56). Kurssin alkuun verrattuna tällainen on Lillylle uutta. Kurssin aikana Lillyn kyky monikieliseen vuorovaikutukseen onkin saattanut kokonaisuudessaan kehittyä, kun hän on oppinut lisää suomea, mutta toisaalta hän on ehkä myös saanut opettajalta ja toisilta opiskelijoilta mallia limittäiskieleilyyn. Kenties Lillystäkin on vähitellen sukeutumassa sujuva limittäiskieleilijä, joka hyödyntää vuorovaikutuksessaan luovasti ja joustavasti erilaisia monikielisiä resursseja tilanteen ja tarpeen mukaan.

5 PÄÄTÄNTÖ

5.1. Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut yhden korkea-asteen suomi toisena kielenä -kurssin opittuneita opiskelijoiden monikielisten käytänteiden näkökulmasta. Keskityin analyysissäni erityisesti oppituntien opettajajohtoisin osioihin. Keskeisenä teoreettisena lähestymistapanani oli dialoginen teoria (Linell 1998), jonka mukaan vuorovaikutus rakentuu aina suhteessa kontekstiinsa ja toisaalta myös muokkaa kontekstia edelleen. Monikielisyyden osalta tutkimukseni keskiössä on limittäiskieleilyn käsite, jolla voidaan kuvata laajasti dynaamista, kielirajat ylittävää vuorovaikutusta.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Millaisia monikielisiä käytänteitä korkea-asteen suomen kielen oppituntien vuorovaikutuksessa esiintyy?
2. Milloin monikielisiä käytänteitä oppitunneilla esiintyy ja miksi?
3. Mitä monikieliset käytänteet kertovat osallistujistani ja heidän kielenoppimisestaan?

Tutkimuksessani havaitsin, että opiskelijoiden limittäiskieleily voidaan jaotella vuorovaikutukseen ja kieleen kohdistuvaan limittäiskieleilyyn Nikulan ja Mooren (2016, 2019) jaottelua mukaillen. Kieleen kohdistuva limittäiskieleily on tunneilla hyvin tavallista; sitä käytetään opiskeltavasta aiheesta, kielestä, kysymiseen ja puhumiseen sekä sanojen merkitysten tarkistamiseen. Kieleen kohdistuvalle limittäiskieleilylle tyypillistä on se, että se on useimmiten opiskelijoille pakollista. Opiskelijoiden puhuessa suomen kielestä aihe on yleensä niin kompleksinen, etteivät heidän suomen resurssinsa vielä riitä siitä keskusteluun. Toisaalta keskustelussa esiintyvän kielenaineuksen on tilanteessa oltava suomeksi. Oppitunneille opiskelijoille tavallinen käytänte oli esimerkiksi ehdottaa suomenkielistä fraasia vastaukseksi opettajan kysymykseen niin, että vastausvuoro on suomenkielistä fraasia lukuun ottamatta englanniksi.

Poikkeuksena kieleen kohdistuvassa limittäiskieleilyssä ovat sanahaut ja merkitysten kysymiset, joihin opiskelijoiden resurssit riittävät myös suomeksi. Tällainen on esimerkiksi yksinkertainen sanahaku *mikä on ... suomeksi?* Näissä kysymyksissä haettavan sanan on oltava tietyllä kielellä, mutta itse kysymyksen osassa opiskelijat voivat periaatteessa valita käyttämänsä kielen, jolloin limittäiskieleily voi kohdistua myös vuorovaikutukseen. Kysymyksen kielellä olikin havaittavissa eroja opiskelijoiden välillä. Osa opiskelijoista pyrki kurssin alusta asti suo-

simaan niissä suomea; osalla opiskelijoista taas kysymykset muuttuivat kurssin edessä suomenkielisemmiksi. Yleisesti kurssin edessä oppitunneilla vahvistui käytänne, jossa tällaiset yksinkertaiset kysymykset esitetään nimenomaan suomeksi. Tämän voidaan katsoa kertovan suomen kielen käyttöalan laajentumisesta ja siis kielenoppimisesta.

Vuorovaikutukseen kohdistuva limittäiskieleily taas ei kieleen kohdistuvan limittäiskieleilyn tavoin ole pakollista. Oppitunneilla oli useita esimerkiksi oppimisen reflektointia käsitteleviä opettajajohtoisia keskusteluja, jotka käytiin opiskelijoiden rajallisista suomen resursseista johtuen englanniksi. Vuorovaikutukseen kohdistuva limittäiskieleily painottuikin episodeihin, jotka olivat aiheeltaan yksinkertaisia opettajan kysymyskierroksia. Näiden episodien yksinkertaisuus mahdollistaa opiskelijoille englannin lisäksi myös laajemman suomen resursien hyödyntämisen. Opiskelijoille tyypillisiä vuorovaikutukseen kohdistuvia limittäiskieleilykäytänteitä olivat esimerkiksi kielen vaihtaminen kommunikaatiostrategiana ymmärtämisen gelman kohdalla ja eri kielten resurssien yhdistely esimerkiksi, jotta suomen harjoittelu mahdollistuisi, mutta oman vastauksen saisi ilmaistua kuitenkin sujuvasti vuorovaikutuksen häiriintymättä. Kurssin loppua kohden voitiin havaita, että limittäiskieleilykäytännöt laajenivat myös episodiin, jossa refleктоitiin omaa oppimista. Myös tämän voidaan nähdä kertovan kielenoppimisesta, kun opiskelijoiden suomen resurssien käyttöala alkaa laajeta myös aiemmin täysin englanninkielisiin tilanteisiin.

Monikielisten käytänteiden esiintymiseen oppituntien vuorovaikutuksessa vaikuttaa siis ensinnäkin oppituntitilanteen aihe. Alkeistason oppijat pääsevät hyödyntämään monikielisiä resurssejaan ja myös harjoittelemaan kohdekielen käyttöä etenkin toisteisissa ja aiheeltaan melko yksinkertaisissa episodeissa. Myös kohdekielestä keskustelu tuo vuorovaikutukseen monikielisyttä, mutta se taas on luonteeltaan pakollista, eikä kyse siis ole samalla tavalla kohdekielen resurssien haltuun ottamisesta. Aiheeltaan yksinkertaisissakaan episodeissa opiskelijat eivät kuitenkaan systemaattisesti käytä suomea niin paljon kuin osaavat ja englantia yksinomaan paikkaamaan puuttuvia suomen resursseja. Episodien kielellinen todellisuus on paljon monimutkaisempi, sillä kielivalintojen normit rakentuvat tilannekohtaisesti, minkä lisäksi monikielisten käytänteiden hyödyntämisessä on myös yksilöllistä vaihtelua opiskelijoiden välillä.

Episodeista oli erotettavissa melko selkeästi opiskelijat, jotka limittäiskieleilivät aktiivisesti, ja opiskelijat, jotka eivät sitä juuri tehneet vaan käyttivät pitkälti englannin resursseja – vaikka heilläkin suomen resursseja olisi tuki usein ollut. Lisäksi osa opiskelijoista hyödynsi suomen resursseja kuitenkin erityisesti limittäiskieleilemättä. Sen sijaan he pyrkivät yksikieliseen vuorovaikutukseen suomeksi ja näkivät toisinaan paljonkin vaivaa sen eteen esimerkiksi

tekemällä sanahakuja. Yksilölliset erot limittäiskieleilyssä johtunevat monista syistä; kielitaidon ohella vaikuttavia tekijöitä saattavat olla omat kielenkäytön tavat ja tottumukset tai asenne monikielisyttä kohtaan. Myös henkilökohtaisilla tilanteisilla tekijöillä kuten vireystilalla on todennäköisesti vaikutusta asiaan.

Aiemmassa tutkimuksessa limittäiskieleilyä on oppitunneilla lähestytty usein apuvälineenä, joka on käytössä siihen asti, kunnes kohdekieleessä saavutetaan riittävä taso (Rivera & Mazak 2019: 227). Kielen oppijoiden monikielisiä käytänteitä on myös pitkään pidetty epäaitoina, eikä siis vertailukelpoisina 'oikeiden' kaksikielisten käytänteiden kanssa. Tekemäni havainnot opiskelijoiden monikielisistä käytänteistä osoittavat kuitenkin, että opiskelijat alkavat jo hyvin varhaisessa vaiheessa hyödyntää vielä kehittymässäkin olevia monikielisiä resurssejaan monipuolisesti. Pelkkä opiskelijoiden kielitaito ei määrittele sitä, milloin minkäkin kielen resurssit tulevat käyttöön, eikä englanti toimi oppitunneilla pelkästään tukena silloin, kun suomen resurssit eivät riitä. Jo alkeistasolla kielenoppijat ovat siis aidosti monikielisiä yksilöitä, ja heillä on kehittyvä monikielinen repertoari, jota he hyödyntävät monin tavoin.

Samankaltaisia huomioita ovat tehneet García ja Kano (2014) tutkiessaan japaninkielisten englanninoppijoiden monikielisiä käytänteitä kirjoittamisessa. Alkuvaiheessa oppijoilla oli taipumus käyttää translanguagingia tukeakseen tehtävän suorittamista ja edistääkseen ymmärrystä, mutta sen lisäksi opiskelijat käyttivät translanguagingia jo alkuvaiheessa strategisesti myös esimerkiksi edistääkseen ja nopeuttaakseen oppimista ja laajentaakseen kielellistä repertoariaan oppimistilanteessa (García & Kano 2014: 265–270). Lisäksi huomattava on, että omassa aineistossani opiskelijoiden lähtötilanne on jo itsessään monikielinen, sillä oppituntien *lingua francana* toimiva englanti ei ole juuri kenenkään äidinkieli ja kaikki opiskelijat ovat opiskelleet ennen suomen opintojaan vähintään yhtä, jotkut jopa useita vieraita kieliä.

5.2 Tutkimuksen tulosten soveltaminen ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni keskeisintä tulosta kielen oppijoiden kehittymässä olevista monikielisistä käytänteistä voidaan hyödyntää kielten opetuksen pedagogiikan suunnittelussa. Tutkimukseni valossa kielten oppitunneilla olisi tärkeää pyrkiä aktiivisesti pois kielten opetuksessa edelleen melko tiiviisti vallitsevasta yksikielisyyden ideologiasta. Kieltenopetuksen tavoitteena tulisi yksikielisen natiivin ideaalin sijaan olla oppijoiden monikielisen repertoarin laajentaminen ja kielellisten resurssien hyödyntämisen tukeminen. Monikielisten resurssien hyödyntämistä tulisi tuoda oppitunneilla esiin ja pyrkiä normalisoimaan monikielisiä limittäiskieleilykäytänteitä

osana monikielisen yksilön semioottista repertoaaria ja normaalia monikielistä vuorovaikutusta. García ja Li (2014: 68–69) huomauttavatkin, että translanguaging-pedagogiikka ei ole pelkästään oikea-aikaisen tuen muoto, vaan se validoi monikielisten oppijoiden monikieliset käytänteet ja sen, ettei niissä ole kyse kielten sekoittumisesta, vaan yhden kielellisen repertoarin eri piirteiden hyödyntämisestä.

Koska opiskelijoiden valmiudet limittäiskieleilyyn eroavat toisistaan paljonkin, olisi myös limittäiskieleilyn hyödyntämisen eksplisiittiselle esiin tuomiselle mitä ilmeisimmin tarvetta kielten opetuksessa. Kannustamalla ja ohjaamalla opiskelijoita limittäiskieleilyyn paineettomassa ilmapiirissä voidaan opiskelijoiden vasta aivan alussa olevat pienetkin monikieliset resurssit saada aktiiviseksi osaksi opiskelijoiden kielirepertoaaria, mikä taas mahdollistaa kielen harjoittelun aidossa vuorovaikutuksessa. Tämä on nähdäkseni olennaista erityisesti oman kohderyhmäni – suomea toisena kielenään oppivien korkeakouluopiskelijoiden – kohdalla. Korkeakouluopiskelijoiden arkielämän ympäristö on Suomessa usein pitkälti englanninkielinen. Myös kaikki oman aineistoni opiskelijat opiskelevat englanniksi, ja haastattelemistani opiskelijoista lähes kaikki totesivat, että koska suomalaiset osaavat hyvin englantia, ei suomen kielen opettelu ole erityisen välttämätöntä arkielämän kannalta ainakaan opintojen aikana. Monet heistä eivät käytäkään arkielämässään järkeä paljon suomea edes suomalaisten ystäviensä kanssa, sillä Englanti on sujuvan vuorovaikutuksen kannalta helpompi vaihtoehto. Limittäiskieleily voisi tällaisissa tilanteissa olla varteenotettava tapa saada opiskelijoita aktivoimaan myös suomen resurssejaan jo silloin, kun heidän kielitaitonsa on vielä melko alkeistasolla. Tuntuksikin luontevalta, että suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena olisi suomenkielisen yksikielisyyden sijaan toimiva monikielisyys.

Monikielisen repertoarin kehittymisen näkökulmasta soisi, että monikielisyydellä olisi kielen oppitunneilla tilaa vielä myöhemminkin, kun kohdekielen taito on kehittynyt sellaiseksi, ettei lähtökieltä tai -kieliä tarvita enää kohdekielen kehittyvien resurssien paikkaamiseen. Limittäiskieleilypedagogiikan mukaan kielten oppituntien tulisikin mahdollistaa opiskelijoille heidän oman monikielisen repertoarinsa kehittämisen ja tutkimisen kokonaisuudessaan. García ja Li (2014: 80) toteavatkin translanguagingin mahdollistavan opittavien uusien kielikäytänteiden integroitumisen jo yksilön olemassa olevaan kielelliseen repertoariin. Makalela (2017) taas on havainnut opiskelijoiden monikieliset taustat huomioivan translanguaging-pedagogiikan tuovan oppituntien kieliympäristöä lähemmäs opiskelijoiden todellisen elämän kielenkäyttöä. Tämä yhtäältä validoi opiskelijoiden monikielisiä kielikäytänteitä, mutta tuo myös kielten oppituntien vuorovaikutusta lähemmäs opiskelijoiden arkea (Makalela 2017: 24–25). Näen, että limittäiskieleilypedagogiikalla voisi olla samankaltaisia hyötyjä korkea-asteen S2-

oppitunneilla. Limittäiskieleilypedagogiikka voisi näin myös lisätä oppimisen merkityksellisuutta, kun oppiminen kytkeytyisi tiiviisti opiskelijoiden arjen monikielisiin käytänteisiin.

Koska tutkimukseni aineisto on kohtalaisen pieni eikä kielten oppituntien monikielisiä käytänteitä ole limittäiskieleilyn näkökulmasta vielä Suomessa juuri tutkittu, olisi jatkotutkimukselle ehdottomasti tarvetta. Koska aineistoni tallennetaan osana Jyväskylän yliopiston Conlang-hanketta, on jatkotutkimuksen tekeminen tästä samasta aineistosta esimerkiksi juuri pienryhmäkeskusteluiden osalta mahdollista, ja se toisi varmasti olennaista lisätietoa osallistujieni monikielisistä käytänteistä. Myös aineistoni opettajan monikielisten käytänteiden tarkastelu esimerkiksi pedagogiikan näkökulmasta oli varmasti hedelmällistä.

Yleisemmin jatkotutkimuksessa voitaisiin syventyä monikieliseen luokkahuonevuorovaikutukseen erilaisissa konteksteissa ja eri kouluasteilla niin opettajajohtoisessa kuin pienryhmienkin vuorovaikutuksessa. Monikielisiä käytänteitä limittäiskieleilyn näkökulmasta voisi tutkia myös sellaisessa suomi toisena kielenä -opetuksessa, jossa osallistujat eivät jaa muuta yhteistä kieltä kuin suomen. Myös opettajan monikielisiin käytänteisiin nimenomaan suomi toisena kielenä -opetuksessa olisi hedelmällistä perehtyä edelleen limittäiskieleilyn näkökulmasta, vaikka kansainvälisesti opettajien limittäiskieleilykäytänteistä tutkimusta jo jonkin verran onkin.

5.3 Tutkimuksen arviointia

Pidän tutkimustani monelta osin onnistuneena. Sain vastaukset tutkimuskysymyksiini ja aineistoni oli käsiteltävän aiheen kannalta enemmän kuin riittävä. Myös menetelmälliset valintani olivat tutkimukseni kannalta onnistuneina, ja ne tukivat hyvin tutkimusprosessia. Lähestyessäni monikielistä luokkahuonevuorovaikutusta yhtäältä dialogisen teorian ja toisaalta limittäiskieleilyn näkökulmasta jouduin myös tekemään jonkin verran menetelmällistä kehittämistyötä muodostaessani sopivaa analyysikehikkoa aineistolleni. Onnistuin kuitenkin mielestäni varsin hyvin eri teoreettisten lähestymistapojen ja näkökulmien yhteen sovittamisessa mielekkäällä tavalla.

Tehtäessä johtopäätöksiä opiskelijoiden monikielisistä käytänteistä on hyvä pitää mielessä, että aineistoni määrä vaihteli esimerkiksi poissaoloista ja tutkimuslupien viipymisestä johtuen osallistujien välillä radikaalistikin. Tämän vuoksi havaintoni monikielisistä käytänteistä painoutuivat lopulta melko vahvastikin tiettyihin opiskelijoihin. Opiskelijakohtaisten havaintojen määrää olisi todennäköisesti tasapainottanut oppituntien pienryhmäkeskustelujen mukaan ottaminen aineistoon, mikä taas olisi mahdollistanut monien opiskelijoiden vuorovai-

kutuksen tarkemman analyysin. Pienryhmäkeskustelujen sisällyttäminen aineistoon ei kuitenkaan olisi ollut tämän tutkielman laajuuden kannalta tarkoituksenmukaista. Lisäksi oppituntien pienryhmäkeskusteluissa sekä tilanteen konteksti että opiskelijoiden roolit eroavat jonkin verran opettajajohtoisesta luokkahuonevuorovaikutuksesta, joten todennäköistä on, että myös pienryhmäkeskustelujen monikieliset käytänteet eroavat jossain määrin opettajajohtoisten episodien monikielisistä käytänteistä. Tutkimukseni tuloksia tarkasteltaessa onkin hyvä pitää mielessä, että havaintoni koskevat nimenomaan oppituntien opettajajohtoista vuorovaikutusta, ja omienkin osallistujieni kielikäytänteet voivat olla pienryhmissä varsin toisenlaisia.

Tutkimukseni kannalta hyödyllisen haastatteluaineiston määrä vaihteli myös osallistujien välillä. Koska en opiskelijoita haastatellessani tiennyt vielä tarkalleen, mihin tulen tutkimuksessani keskittymään, kyselin opiskelijoilta paljon sellaisistakin asioista, jotka lopulta rajautuivat tutkimukseni ulkopuolelle. Haastattelujen edetessä myös haastattelijan taitoni kehittyivät. Ensimmäisiin haastatteluihin verrattuna loppupään haastattelut ovat laadukkaampia ja sujuvampia; osasin esimerkiksi kysellä opiskelijoilta huomattavasti paremmin tarkennuksia heidän mainitsemiinsa asioihin. Myöhemmissä haastatteluissa osasin myös jo asetella kysymykseni niin, että niihin oli helpompi vastata. Haastatteluaineistoni oli kuitenkin pääpiirteittäin riittävä tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta, vaikka joistakin asioista olisin toki mielelläni kysellyt osallistujiltani myös tutkimusprosessin edetessä.

Yleisesti ottaen tutkimukseni tuloksia voidaan pitää kontekstissaan luotettavina. Luotettavuutta edesauttaa se, että aineistoni koostuu sekä kenttämuistiinpanoista, oppituntien tallenteista että osallistujien haastatteluista. Tehdessäni aineiston pohjalta havaintoja ja johtopäätöksiä opiskelijoiden monikielisistä käytänteistä olen pyrkinyt siihen, että havaintoni perustuisivat monipuolisesti aineistolleni sisältäen niitä monikielisen vuorovaikutuksen piirteitä, jotka ovat havaittavissa jossain määrin systemaattisesti läpi aineiston. Silloin, kun tekemäni havainto on luonteeltaan yksittäinen tai muun aineistoni valossa poikkeuksellinen, olen myös sen pyrkinyt eksplisiittisesti toteamaan.

Aineistonkeruun aikana olisin jälkikäteen tarkasteltuna voinut paikoin tuoda omaa rooliani nimenomaan tutkijana vielä vahvemmin esille. Myös tutkimusaiheeni osalta olisin voinut vielä tarkemmin korostaa, että tarkoitukseni on nimenomaan kuvata opiskelijoiden vuorovaikutusta eikä esimerkiksi arvioida heidän kielitaitoaan ikään kuin opettajan ominaisuudessa. Tämä olisi saattanut joissain tilanteissa vapauttaa oppituntien tunnelmaa ja auttaa opiskelijoita suhtautumaan minuun avoimemmin. Vaihtoehtoisesti olisin voinut myös neuvotella opettajan kanssa itselleni oppitunneille selkeämpää roolia, mikä niin ikään olisi tehnyt läsnäolostani en-

tistä luontevampaa. Pääosin uskon kuitenkin, että läsnäoloni aineistonkeruun aikana ei vaikuttanut radikaalisti opiskelijoiden toimintaan kurssin aikana, ja jos vaikuttikin, on se joka tapauksessa osa oppituntien kontekstia. Kaiken kaikkiaan toivon ja uskon, että olen tässä tutkielmassa onnistunut kuvaamaan ja tulkitsemaan oppituntien vuorovaikutusta niin, että myös osallistujat voisivat tulkintani allekirjoittaa.

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut antoisa matka, joka on mahdollistanut minulle kehittymisen paitsi tutkijana myös suomi toisena kielenä -opettajana. Syvällinen sukellus suomen oppijoiden monikielisyteen on tuonut minulle uusia näkökulmia opetustyöhön niin pedagogiikan kuin käytännön vuorovaikutuksenkin kannalta. Toivon, että tutkimukseni innostaa myös muita kielten opettajia havainnoimaan omien oppijoidensa monikielisyyttä ja pohtimaan, kuinka oppijoiden monikielisen repertoarin kehittymistä voisi tukea parhaalla mahdollisella tavalla.

LÄHTEET

- Ahlholm, Maria 2015: Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. – Kalliokoski, Jyrki, Mård-Miettinen, Karita & Nikula, Tarja (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 (8) s. 93–112.
- Airas, Maija, Delahunty, David, Laitinen, Markus, Shemsedini, Getuar, Stenberg, Heidi, Saarilampi, Mafi, Sarpanta, Tuomas, Vuori Hilla & Väättäin, Hanna 2019: Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. – <https://karvi.fi/publication/taustalla-on-valia-ulkomaalaistaustaiset-opiskelijat-korkeakoulupolulla/>. 3.1.2020.
- Antón, Marta & DiCamilla Frederick 1998: Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in L2 classroom. – *Canadian Modern Language Review* 54 (3) s. 314–342.
- Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (toim.) 1984: *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, Peter 1984: *Bilingual conversation. Pragmatics & beyond*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- 1998: *Code-switching in conversation : Language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Bhatia, Tej K. & Ritchie, William C. 2012: Social and psychological factors in language mixing. – Bhatia, Tej K. & Ritchie, William C. (toim.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* s. 376–390. Hoboken: Wiley.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela 2010: *Multilingualism*. London: Continuum.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela 2018: Language and superdiversity. An interdisciplinary perspective. Creese, Angela & Blackledge, Adrian (toim.), *The routledge handbook of language and superdiversity: An interdisciplinary perspective* s. xxi–xlv. Abingdon: Routledge.
- Bonacina, Florence & Gafaranga, Joseph 2011: ‘Medium of instruction’ vs. ‘medium of classroom interaction’: Language choice in a French complementary school classroom in Scotland. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14 (3) s. 319–334.
- Canagarajah, Suresh 2011: Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. – *Applied Linguistics Review* 2 s. 1–28.
- Duran, Derya, Kurhila, Salla & Sert, Olcay 2019: Word search sequences in teacher-student interaction in an English as medium of instruction context. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Edwards, John 2012: *Multilingualism: Understanding linguistic diversity*. London: Continuum.
- Ferguson, Gibson 2009: What next? Towards an agenda for classroom codeswitching research. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12 (2) s. 231–241.
- García, Ofelia 2009: *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden: Blackwell.
- García, Ofelia, Ibarra Johnson, Susana & Seltzer, Kate 2017: *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, Ofelia & Kano, Naomi 2014: Translanguaging as a process and pedagogy: developing the English writing of Japanese students in the US. – Conteh, Jean & Meier, Gabriella (toim.), *The multilingual turn in language education: opportunities and challenges* s. 258–277. Bristol: Multilingual Matters.
- García, Ofelia & Li Wei 2014: *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hammersley, Martyn 1990: *Reading ethnographic research: A critical guide. Aspects of modern sociology*. London: Longman.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul 2007 [1983]: *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge.
- Heine, Bernd 2016: Extra-clausal constituents and language contact. The case of discourse markers. – Kaltenböck, Gunther, Keizer, Evelien & Lohmann, Arne (toim.), *Outside the Clause: Form and Function of Extra-Clausal Constituents* s. 243–272. Amsterdam: John Benjamins.
- Heller, Monica 2008: Doing ethnography. – Wei, Li & Moyer, Melissa G. (toim.), *The blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* s. 249–262. Malden: Blackwell.
- Helsingin yliopiston kielen ja kirjallisuuden tutkimusryhmän verkkosivut. – <https://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/tutkimushankkeet/long-second/>. 20.1.2021
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2014: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, Laura & Homanen, Riikka 2017: Etnografinen haastattelu. – Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo & Ruusuvoori, Johanna (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. s. 131–152. Tampere: Vastapaino.
- Jakonen, Teppo, Szabó, Tamás Péter & Laihonon, Petteri 2018: Translanguaging as playful subversion of a monolingual norm in the classroom. – Mazzaferro, Gerardo (toim.), *Translanguaging as everyday practice* s. 31–48. Cham: Springer. – <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=5541227>.

- Kokko, Teemu, Spens, Karen, Aholainen, Reijo, Hakala, Johanna, Hokkanen, Janne, Holmström, Sirpa, Lundin, Kenneth, Lähdeniemi, Sofia, Paakkanen, Irinja & Vihma-Purovaara, Tiina 2020: Yhteistyössä maailman parasta. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjausten 2017–2025 seuranta ja kehittäminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. – http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162059/OKM_2020_14.pdf. 9.9.2020.
- Lappalainen, Sirpa 2007a: Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? – Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina, Tolonen, Tarja, Gordon, Tuula & Metso, Tuija (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 9–14. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Sirpa 2007b: Havainnoinnista kirjoitukseksi. – Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tarja, Lahelma, Elina, Tolonen, Tarja, Gordon, Tuula & Metso, Tuija (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 113–133. Tampere: Vastapaino.
- Latomaa, Sirkku & Kela, Maria 2015: Transkieleilyä mäkihyppytornin juurella. *Sutina. Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n jäsenlehti* 6 (3) s. 40–45.
- Lehtimaja, Inkeri 2012: *Puheen suuntia luokahuoneessa : Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. – <http://hdl.handle.net/10138/28869>.
- Lehtonen, Heini 2015: *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. – <https://finna.fi/Record/helka.2861078>.
- 2019: Monikielisyys koulussa – yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. *Kielikello* 4/2019. – <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>. 6.1.2020.
- Leppänen, Sirpa, Pitkänen-Huhta, Anne, Nikula, Tarja, Kytölä, Samu, Törmäkangas, Timo, Nissinen, Kari, Kääntä, Virkkula, Tiina, Laitinen, Mikko, Pahta, Päivi, Koskela, Heidi, Lähdesmäki, Salla, Jousmäki, Henna 2009: Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa. Käyttö, merkitys ja asenteet. *Jyväskylä Studies in Humanities* 132. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22892>.
- Lewis, Gwyn, Jones, Bryn & Baker, Colin 2012: Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. – *Educational Research and Evaluation* 18 (7) s. 655-670.
- Li, Wei 2011: Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. – *Journal of pragmatics* 43 s. 1222–1235.
- Li, Wei 2018: Translanguaging as a practical theory of language. – *Applied Linguistics* 39 (1) s. 9–30.
- Lin, Angel 2013: Classroom code-switching: Three decades of research. – *Applied Linguistics Review* 4 (1) s. 195–218.
- Linell, Per 1995: Troubles with mutualities: Towards a dialogical theory of miscommunication and misunderstanding. – Marková, Ivana, Graumann, Carl F. & Foppa Klaus (toim.), *Mutualities in Dialogue* s. 176–213. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, Per 1998: *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lüdi, Georges 2003: Code-switching and Unbalanced Bilingualism. – Dewaele, Jean-Marc, Housen, Alex & Li Wei (toim.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles* s. 174–188. Clevedon: Multilingual Matters.
- Makalela, Leketi 2017: Translanguaging practices in a South African institution of higher learning: a case of ubuntu multilingual return. – Mazak, Catherine & Carroll, Kevin S. (toim.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies* s. 11–28. Bristol: Multilingual Matters.
- Mazak, Catherine M. 2017: Introduction: theorizing translanguaging practices in higher education. – Mazak, Catherine & Carroll, Kevin S. (toim.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies* s. 1–10. Bristol: Multilingual Matters.
- Mazak, Catherine M. & Herbas-Donoso, Claudia 2015: Translanguaging practices at a bilingual university: A case study of a science classroom. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18 (6) s. 698–714.
- Merke, Saija 2016: *Opiskelijoiden aloittamat kysymysseksvenssit suomi vieraana kielenä -oppitunnin voimavarana*. Helsinki: Helsingin yliopisto. – <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/162208>.
- Meuter, Renata F. I. 2005: Language selection in bilinguals. Mechanisms and processes. – Kroll, Judith F. & de Groot, Annette M. B. (toim.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* s. 349–370. New York: Oxford University Press.
- Moore, Pat & Nikula, Tarja 2016: Translanguaging in CLIL classrooms. – Nikula, Tarja, Dafouz, Emma, Moore, Pat & Smit, Ute (toim.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. s. 211–234. Bristol: Multilingual Matters.
- Nikula, Tarja & Moore, Pat 2019: Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22 (2) s. 237–249.
- OKM 2017 = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017: Yhteistyössä maailman parasta. Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025. Helsinki. – <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79438/okm11.pdf>. 9.9.2020.

- OKM 2019 = Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019: Kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden maahantulo ja integroituminen sujuvaksi yhteistyöllä. Helsinki.
- Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa 2017: Perspectives on translanguaging in education. – Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (toim.), *New perspectives on translanguaging and education*. s. 10–19. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Pennycook, Alastair 2010: *Language as a local practice*. Abingdon: Routledge.
- Rivera, A. J. & Mazak, Catherine 2019: Pedagogical translanguaging in a puerto rican university classroom: An exploratory case study of student beliefs and practices. – *Journal of Hispanic Higher Education* 18 (3) s. 225–239.
- Ruuskanen, Laura 2007: Suomenoppija vastauspolulla – opetusyökin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. – Tainio, Liisa (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 90–116. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo 2017: Haastatteluaineiston litterointi. – Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo, Ruusuvuori, Johanna, Aho, Anna Liisa & Granfelt, Riitta (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* s. 367–380. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, Taina, Vaarala, Heidi, Haapakangas, Eeva-Leena & Kyckling, Erja 2016: Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6632-4>.
- Skantz, Suvi 2019: *Epäintentionaaliset kielivalinnat monikielisten henkilöiden puheessa*. Maisterintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65254>.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18556>.
- Tarnanen, Mirja, Kauppinen, Merja & Ylämäki, Annika 2017: Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön.– Latomaa, Sirkku, Luukka, Emilia & Lilja, Niina (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa. Language awareness in an increasingly unequal society*. AfinLA:n vuosikirja 2017 s. 278–297. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA.
- Tieteen termipankki: Kielitiede: lausuma. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:lausuma> 3.9.2020.
- Tilastokeskus 2019: Ulkomaalaistaustaiset. – <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html.3.1.2020>.
- Turnbull, Miles & Dailey-O'Cain, Jennifer 2009: Introduction – Turnbull, Miles & Dailey-O'Cain, Jennifer (toim.), *First language use in second and foreign language learning* s. 1–14. Bristol: Multilingual Matters.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk>.

LIITE 1

Litteroinnissa käytetyt merkit

Tauot ja päällekkäispuhunta

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	lyhyt tauko
((tauko))	pitkä tauko

Prosodia

.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
<u>ei</u>	alleviivattu sana tai lauseenosa sanotaan painokkaasti

Kesto

la-	sanon keskeyttäminen
la:	sanon tai äänneen venyttäminen

Muut

£joo£	hymyilevä ääni
(joo-)	epäselvästi kuultua puhetta tai puheesta ei saa selvää
((osoittaa))	ei-verbaalit toiminnot, ympäristön tapahtumat ja litteroijan kommentit ovat kaksoissulkeiden sisässä.