

# **Limittäiskieleilyä lukutaitokoulutuksessa**

Pro gradu -tutkielma  
Sari Alhava  
Helsingin yliopiston  
suomalais-ugrilainen ja  
pohjoismainen osasto,  
suomen kieli  
Marraskuu 2020



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Suomen kielen ja suomalais-ugrialaisten kielten ja kulttuurien maisteriohjelma	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Suomen kieli			
Tekijä – Författare – Author Sari Alhava			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Limittäiskieleilyä lukutaitokoulutuksessa			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year marraskuu 2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 58 + 2 sivua liitteitä
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan limittäiskieleilyä vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksessa. Limittäiskieleilyssä kielenoppijat käyttävät eri kieliä joustavasti limittäin ja rinnakkain samassa tilassa, tässä tapauksessa oppituntikeskustelussa. Tavoitteena on kuvata, kuinka limittäiskieleily ilmenee monenkeskisessä, monikielisessä alkeiskielenoppijoiden vuorovaikutustilanteessa, miten kielenoppijat reagoivat limittäiskieleilyyn sekä miten opettaja toimii monikielisessä luokahuoneessa.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan laadullinen analyysi. Aineisto koostuu kahdesta videoidusta ja litteroidusta pelitilanteesta luokahuoneessa. Osallistujia on kahdeksan, ja he kaikki ovat muuttaneet Suomeen aikuisina. Aineistossa kuullaan lähinnä suomea, arabiaa ja englantia, hiukan myös kiinaa, sorania ja bulgariaa. Aineiston analyysiin käytetään keskusteluanalyysin metodeja.</p> <p>Analyyysi jakautuu kahteen lukuun. Ensimmäisessä luvussa paneudutaan limittäiskieleilyn tyypillisiin ilmentymiin. Luvun esimerkeissä osoitetaan, millaisena limittäiskieleily näkyy oppituntikeskustelussa, kun esimerkiksi haetaan yhdessä ratkaisua ongelmiin tai toimitaan odotuksenvastaisesti. Toinen luku käsittelee sekä kielenoppijoiden että opettajan toimintaa tilanteissa, joissa on limittäiskieleilyä.</p> <p>Limittäiskieleily näkyi aineistossani toimintana, jossa kielten vaihto oli luvallista ja luontevaa. Kielenoppijat pyrkivät pääsääntöisesti käyttämään suomen kieltä, mutta koska heillä oli vasta alkava kielitaito, se ei ollut aina mahdollista. Muita kieliä kuin suomea käytettäessä voi ilmaista itseään nopeammin, jolloin toiminta pystyi jatkumaan keskeytyksettä. Toisaalta muita kieliä käytettiin myös silloin, kun haluttiin vaikuttaa toisiin ja muuttaa toimintatapoja. Kielen valinta saattoi toimia myös vallan välineenä. Yhteistä kieltä voi käyttää jonkinlaisena salakielenä, jonka avulla pystyi viestimään joillekin osallistujille muiden ymmärtämättä. Limittäiskieleily mahdollisti myös huumorin tuomisen vuorovaikutustilanteeseen.</p> <p>Pääosin limittäiskieleily toteutui aineistossa toistuvana koodinvaihtona. Puhujat antoivat esimerkiksi vastauksia haettuun sanaan, kysyivät apua tai antoivat neuvoja sekä selittivät omaa toimintaansa jollakin muulla yhteisellä kielellä kuin suomella. Kielen vaihtoa tapahtui myös lausuman sisällä <i>take kissa</i>-tyyppisissä ilmauksissa ilman mitään epäröintiä. Tämä viittaa siihen, ettei kyseessä ollut ainakaan aina tietoinen koodinvaihto, vaan puhuja poimi omista kieliresursseistaan tilanteeseen ne sanat, joilla hän kykeni parhaiten ilmaisemaan sanottavansa.</p> <p>Tuloksista voidaan nähdä, että kun opettaja tarjoaa mahdollisuuden limittäiskieleilylle, siitä voi tulla ryhmälle luonteva vuorovaikutuskäytäntö, johon ei reagoida voimakkaasti. Reaktiot limittäiskieleilyyn olivat paria poikkeusta lukuun ottamatta neutraaleja tai myönteisiä. Keskustelu ja pelin pelaaminen jatkuivat yleensä jouhevasti ja selityksittä, vaikka joku olisi vaihtanut hetkeksi kieltä. Opettajan myönteinen suhtautuminen limittäiskieleilyyn näkyi hymyilynä, positiivisina sanavalintoina sekä tilanteen sanoittamisella toteavaan sävyyn: <i>Zaida muisti mikä se on ja sinä tiesit suomeksi.</i></p> <p>Yksikielisyysnormi on väistymässä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kielenoppija pystyy syventämään kielitaitoaan paremmin, kun hänellä on mahdollisuus hyödyntää koko kielirepertuaariaan. Limittäiskieleilyn toteutuminen luokahuoneessa vaatii opettajalta positiivista suhtautumista ja aktiivista otetta. Lukutaitokoulutuksessa limittäiskieleilyn hyödyntäminen on luonnollista ja jopa välttämätöntä, sillä osallistujilla on vielä suppea suomen kielen sanavarasto eivätkä he voi tukeutua suomenkielisiin teksteihin. Lukutaitokoulutuksen arkea ovatkin muun muassa vertaisoppiminen sekä digitaalisten käännössovellusten käyttö.</p> <p>Limittäiskieleilyä on ollut olemassa niin kauan, kuin kielet ja kulttuurit ovat kohdanneet. Se on kuitenkin melko uusi tutkimuskohde kielitieteessä. Tämä tutkielma antaa yleiskuvaa siitä, millaisena ja millaisissa tilanteissa limittäiskieleily voi näyttäytyä oppituntikeskustelussa.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Limittäiskieleily, suomi toisena kielenä, keskusteluanalyysi, oppituntikeskustelu, lukutaitokoulutus			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Kaisa-kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

# Sisällys

<b>1 Johdanto</b> .....	1
1.1 Taustaksi: S2-opetuksen tarpeen ja näkökulman muutoksia.....	2
1.2 Aineisto .....	4
1.2.1 Keskustelun osallistujat .....	4
1.2.2 Aineiston hankinta .....	6
1.2.3 Pelin kulku .....	7
1.3 Aiemmat tutkimukset .....	8
<b>2 Teoreettinen viitekehys</b> .....	11
2.1 Keskusteluanalyysin periaatteita .....	11
2.1.1 Vuorottelujäsennys .....	13
2.1.2 Korjausjäsennys .....	14
2.2 Limittäiskieleily.....	16
<b>3 Analyysiluku 1: Limittäiskieleilyn ilmentymiä</b> .....	19
3.1 Tyypillisiä limittäiskieleilyn ilmentymiä .....	19
3.2 Yhteistyön voimaa.....	25
3.3 Odotuksenvastaisuus .....	29
<b>4 Analyysiluku 2: Osallistujien toiminta</b> .....	34
4.1 Limittäiskieleily koetaan neutraalina tai myönteisenä .....	35
4.2 Limittäiskieleily koetaan kielteisenä .....	38
4.3 Lipsahduksia kielivalinnassa .....	40
<b>5 Päätelmät</b> .....	42
<b>6 Lopuksi</b> .....	45
<b>7 Lähteet</b> .....	49
<b>Liite 1. Litterointimerkit</b>	
<b>Liite 2. Tutkimuslupa</b>	

# 1 Johdanto

Limittäiskieleily on eri kielten rinnakkaista, limittäistä ja joustavaa käyttöä vuorovai-  
kutustilanteessa. Limittäiskieleilyllä (translanguaging) tarkoitetaan tilannetta, jossa  
puhujat hyödyntävät monipuolisesti omaa kielirepertuaariaan. Limittäiskieleilyssä kieliä  
ei siis tarkastella erikseen, vaan perusajatuksena on, että jokaisella oppijalla on ainu-  
laatuinen kielipiirteiden kokoelma, josta hän valitsee sopivimmat piirteet kulloiseen-  
kin kommunikointitilanteeseen. (ks. esim. Kalliokoski – Niemelä – Rätty 2020: 211,  
Garcia 2017, Svensson 2018: 44–49, Savijärvi 2019: 96 Lehtonen 2015: 307, Wei  
2017: 18.) Avaan limittäiskieleilyä enemmän luvussa 2.2.

Aloin kiinnostua limittäiskieleilystä Helsingin yliopiston syventävien opintojen  
kielitetietoista opetusta käsittelevän kurssin aikana. Olin havainnut limittäiskielisiä käy-  
tänmuotoja opettaessani vapaan sivistystyön lukutaitokoulutusryhmää, joten sain heti sa-  
mastumispintaa luennoilla käsiteltäviin seikkoihin.

Pro gradu -tutkielmani on kvalitatiivinen analyysi, jossa tuon aineistoni avulla  
esiin, millaisia limittäiskielisiä käytänmuotoja lukutaitoryhmän vuorovaikutustilan-  
teissa voi ilmetä. Oletan aiemman opettajakokemukseni perusteella, että lukutaitoryh-  
män alkeisoppijoiden puheessa on runsaasti limittäiskieleilyä muun muassa vähäisen  
opettavan kielen sanavaraston vuoksi.

Tavoitteenani on kuvata, miten limittäiskieleily ilmenee monenkeskisessä, mo-  
nikielisessä alkeiskielenoppijoiden keskustelussa. Pyrin löytämään vastauksia seuraav-  
iin kysymyksiin: Millaisissa tilanteissa käytetään muuta kuin opettavaa kieltä? Mi-  
ten limittäiskieleily näkyy keskusteluaineistossa? Miten toisen kielen käyttäjät rea-  
goivat muun kuin kohdekielen käyttöön? Entä miten opettaja toimii monikielisessä  
luokkahuoneessa? Tarkastelen aineistoa keskusteluanalyysin keinoin eli havainnoin  
keskustelujaksoissa toistuvia piirteitä.

Aineistonani on kaksi videoitua pelitilannetta opettamassani lukutaitoryhmässä.  
Kerron aineiston keruusta, sisällöstä ja osallistujista tarkemmin luvussa 1.2. Aloitan  
kuitenkin kertomalla, kuinka suomi toisena kielenä -opetuksen merkitys ja tavoite ovat  
muuttuneet viimeisinä vuosikymmeninä, ja aivan erityisesti viimeisen viiden vuoden  
aikana. Tämän jälkeen esittelen tutkimusaineistoa ja luvun 1 lopuksi käyn läpi, millai-  
sia tähän aiheeseen liittyviä tutkimuksia on aiemmin tehty.

## 1.1 Taustaksi: S2-opetuksen tarpeen ja näkökulman muutoksia

Suomi monikielistyy vauhdikkaasti. Esimerkiksi Helsingin seudulla muiden kuin suomenkielisten osuus väestöstä on 20-kertaistunut vuodesta 1990 lähtien. Tuolloin muita kuin suomenkielisiä oli koko väkimäärästä yksi prosentti, kun heidän osuutensa vuoden 2018 tilaston mukaan oli neljätoista prosenttia. Vuoteen 2035 mennessä sen on arvioitu nousevan 25 prosenttiin, jolloin muuta kuin suomea ykköskielenään puhuvia olisi Helsingin seudulla 437 000 henkilöä. (Helsingin kaupunki 2019: 6, 9.) Suuntaus on ollut samanlainen myös muualla Suomessa, joskin määrät ovat luonnollisesti pääkaupunkiseutua pienempiä. Näitä taustoja vasten on selvää, että yhteiskunnan on täytynyt reagoida muuttuneeseen tilanteeseen. Kielitaidon on katsottu yleisesti olevan yksi tärkeimmistä integroitumista edistävästä tekijöistä. Suomen, ja joillakin alueilla myös ruotsin, opetukseen on tarvittu ja saatu lisäresursseja.

Vuonna 2015 Suomeen saapui enemmän turvapaikanhakijoita kuin koskaan ennen. Vuoden loppuun mennessä turvapaikkaa oli hakenut 32 476 henkilöä, kun hakemuksia oli edellisvuonna tullut 2 651. Tuona vuonna vastaanottokeskusten määrä nousi 26:sta 210:een. Seuraavana vuonna vastaanottokeskuksissa tehtiin osaamiskartoitus, jonka mukaan noin seitsemän prosenttia turvapaikanhakijoista oli lukutaidottomia ja 73 prosenttia tarvitsi jonkinlaista harjoitusta latinalaisella kirjaimistolla lukemisessa ja kirjoittamisessa. (Sandberg – Stordell 2016: 3.) Pelkkä suomen tai ruotsin opetus ei enää riittänyt, vaan Suomeen oli syntynyt suuri tarve myös lukutaidon opetukseen.

Hallitus linjasi vuonna 2017, että maahanmuuttajien tarpeisiin tulee luoda uudenlainen koulutusmalli vapaan sivistystyön toimintana (Pantsar ja Kirstinä 2019: 4). Tästä haluttiin tukea valtavasti kasvaneeseen opetustarpeeseen, ja etenkin luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen. Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutukselle laadittiin opetushallituksessa opetussuunnitelmasuositus. Siinä todetaan muun muassa, että luku- ja kirjoitustaidon opetus on tarkoitettu tukemaan kotoutumista sekä auttamaan selviytymistä suomalaisen yhteiskunnan asettamista haasteista opiskelulle, työssäkäynnille ja käytännön arjen toiminnoille (Opetushallitus 2018: 12).

Kyseisessä opetussuunnitelmasuosituksessa mainitaan, että opiskelijan tulisi voida kokea itsensä hyväksytyksi sekä saada mahdollisuuksia tuoda esille erilaisia taitojaan ja osaamistaan. Kielitietoisuus ja opiskelijoiden monilukutaidon kehittäminen

ohjaavat toimintakulttuurin kehittämistä. Kielenopetuksen keskeisinä periaatteina pidetään käytännönläheisyyttä ja funktionaalisuutta. (Opetushallitus 2018: 19–21.)

Sama muutos kohti käytännöllisempää kielenopetusta on ollut nähtävissä myös yliopistoissa, joissa on opetettu suomea toisena kielenä 1980-luvulta lähtien. Opetus oli aluksi pitkälti formaalista eli yleiskielen kieliopillisia rakenteita korostavaa. Tämä johtui sekä ajan hengestä että käytännön syistä, sillä oppimateriaaleina täytyi käyttää kysynnän vähäisyyden vuoksi sellaisia oppikirjoja, jotka oli laadittu ulkomailla suomea opiskeleville. Funktionaalisuuden, kuten aidoissa kielenkäyttötilanteissa tarvittavan kommunikointikyvyn, korostaminen on vahvistunut ennen muuta yleisten kielitutkintojen myötä. (Suni 2008: 30–31.) Yleinen kielitutkinto eli YKI-tutkinto on aikuisille tarkoitettu tutkinto, jolla voi osoittaa virallisesti kielitaitonsa. Tutkinnossa arvioidaan yleiskieltä käytännön tilanteissa. (Oph.fi/YKI-testi.)

Sitä mukaa kun on alettu korostaa kommunikointikyvyn merkitystä, käsitys kielten rajoista on alkanut häilyä. Viime vuosina on alettu puhua yhä enemmän kielenoppijan kaikkien kielellisten resurssien hyödyntämisen mahdollisuudesta. Lehti-Eklund (2019: 288, 298) on todennut, että vaikka uuden kielen opiskelu aloitettaisiin nollasta, kielenoppijat tuovat luokkahuoneeseen kaiken kielellisen kokemuksensa ja kielitaitonsa, ja he käyttävät niitä järjestelmällisesti yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Kielenoppijat eivät siis tule oppitukiin tyhjinä tauluina, joita he alkavat opettajan avustuksella täyttää, vaan he käyttävät oppiessaan hyödykseen kaikkia kielellisiä resurssejaan – tiedostettiin tai lausuttiin niitä ääneen tai ei.

Limittäiskieleily on oiva esimerkki opetustilanteen ja opettajan sallimasta funktionaalisuudesta sekä kielellisten resurssien hyödyntämisestä. Limittäiskieleilyssä kielenkäyttäjä, tai opetustilanteessa kielenoppija, tulee ymmärretyksi muiden kielten sanoja tai rakenteita käyttämällä. Näin keskustelu pystyy jatkumaan, eikä se keskeydy esimerkiksi yksittäisten sanojen tai ilmausten muistamattomuuteen. Limittäiskieleilyä ei nähdä kielitaidon puutteena vaan myönteisenä vuorovaikutuksellisenä taitona.

## 1.2 Aineisto

Tämän tutkielman aineisto on monenkeskistä oppituntikeskustelua pelitilanteessa, jossa opetellaan ja kerrataan sanastoa. Erityistä aineistossa on usean kielen käyttö oppituntitilanteessa. Tekemisen fokuksena ei ole kielenoppiminen tai keskustelu vaan peli. Mukana on artefakti eli tässä tapauksessa kuvakortit. Pelihetkien videointi mahdollistaa puheen lisäksi non-verbaalien piirteiden havainnoinnin. Aineisto on litteroitu keskusteluanalyttisin menetelmin. Keholliset toiminnot on litteroitu käyttäen esimerkkinä Kotilaisen ja Lehtimajan (2020) käyttämää merkintätapaa. Litterointimerkit ovat liitteessä 1. Kuten Harjunpää, Mondana ja Svinhufvud (2019: 200) toteavat, kehollista toimintaa kuvatessa ei ole mahdollista litteroida kattavasti kaikkea, vaan on valikoitava, mitä kaikkea merkitään ja kuinka tarkasti. Tästä syystä olen jättänyt litteraatissa vähemmälle huomiolle ne aineiston kohdat, jotka eivät ole esimerkkikatkelmissa. En myöskään pyri täyteen multimodaaliseen kuvaukseen. Tavoitteenani on kuitenkin tuoda litteraatioon puheen lisäksi puhujien katseita, eleitä ja liikkeitä, jotta pystytyn huomioimaan vuorovaikutustilanteen analyysissä laajemman toimintakontekstin ja jotta myös lukijalle muodostuu kokonaisvaltaisempi kuva tutkittavista katkelmista.

### 1.2.1 Keskustelun osallistujat

Aineisto on kerätty erään vapaan sivistystyön oppilaitoksen lukutaitokurssilla pääkaupunkiseudulla elo–syyskuussa 2019. Koska opetin itse tuota kurssia, olin ehtinyt tutustua opiskelijoihin jo ennen aineiston keruuta. Näin ollen minulla on tallenteita laajempi käsitys opiskelijoiden kielitaidosta ja persoonasta. Kurssi alkoi keväällä, ja sen ensimmäinen osa kesti 10 viikkoa. Opetus jatkui kuuden viikon kesäloman jälkeen vielä viisi viikkoa elokuun alkupuolelta alkaen. Aineisto koostuu kahden päivän aikana (27.8.2019 ja 4.9.2019) tallennetuista muistipelituokioista. Peleistä on videoitua aineistoa noin 40 minuuttia, joka on litteroituna 24 sivua. Ensimmäisenä päivänä paikalla oli kuusi opiskelijaa, toisena päivänä kahdeksan.

Osallistujina ovat (ykköskieli suluisissa) Stefka Bulgariasta (bulgaria), Zaida Irakista (arabia), Yuan Kiinasta (kantoninkiina), Wang Kiinasta (mandariinikiina), Merdem Irakista (kurdi, sorani), Jamal Irakista (arabia), Abdi Syyriasta (arabia) ja Moussa Senegalista (wolof). Nimet ovat pseudonyymejä. Wang ja Abdi osallistuivat vain jälkimmäiseen kuvauspäivään.

Kukaan opiskelijoista ei osannut kurssin alkaessa latinalaisia aakkosia. Merdem, Zaida ja Moussa eivät osanneet lukea millään kielellä. Wang on suorittanut kotimaassaan toisen asteen tutkinnon, Jamal ja Yuan peruskoulun. Stefka ja Zaida ovat käyneet koulua pari vuotta. Moussa, Merdem ja Abdi eivät ole saaneet kotimaassaan lainkaan formaalia koulutusta. Kaikki olivat saaneet Testipisteen kielitestissä ennen kurssin alkua sekä suomen kielen suullisen taidon että mekaanisen lukutaidon arvosanaksi 0/3. Zaidalla, Abdilla ja Jamalilla on yhteinen ykköskieli: arabia. Moussa, Abdi ja Jamal osasivat kurssin alkaessa jonkin verran englantia, joten se on heille yhteinen vieras kieli. He käyttivät ongelmatilanteissa sekä yksittäisiä englanninkielisiä sanoja että pitempiä fragmentteja, harvoin kuitenkaan kokonaista lausetta pitempiä. Muita yhteisiä kieliä opiskelijoilla ei ollut.

Vaikka aineistoni ei ole pituudeltaan kuin 40 minuuttia, se riittää tutkielman aineistoksi, koska osallistujia oli melko paljon ja keskustelussa puhuttujen kielten määrä on suuri. Pelitilanteen luonteen vuoksi aineistossa ei ole myöskään muutamaa sekuntia pitempiä taukoja, joten koko 40 minuuttia on tutkittavaa aineistoa. Aineisto edustaa oman opettajakokemukseni mukaan ikä- ja kielijakaumaltaan melko tyypillistä lukutaitokoulutuksen ryhmää.

Keskusteluanalyysin periaatteiden mukaisesti kasvokkaiakeskustelut tulisi tallentaa videolle, jotta aineistosta pystyy näkemään esimerkiksi osallistujien katseiden suunnat ja eleet. Toisaalta tämä tekee litteraatioiden tekemisestä ja lukemisesta haastavampaa, etenkin jos keskustelijoita on useita. Analysoitavan informaation määrää voi olla vaikea hallita. (Seppänen 1998: 27.) Tämä näkyy hyvin aineistossani ja litteraatiossani. Kun osallistujia on kuudesta kahdeksaan, on päällekkäispuhunnan lisäksi paljon yhtäaikaista katseita ja eleitä. Olen pyrkinyt merkitsemään ne mahdollisimman hyvin kaikkiin tarkastelun kohteena oleviin keskusteluosuuksiin. Ihanteellinen osallistujien määrä olisi mielestäni ollut jälkikäteen ajatellen neljä tai ihan korkeintaan viisi, jotta litteraatio voisi olla tarpeeksi tarkka.

Monenkeskisen keskustelun litterointi on haastavaa myös siksi, että keskustelu jakaantuu ajoittain rinnakkaisiin keskusteluihin (Sacks 1974: 713). Sen lisäksi että aineistossani oli paljon keskustelijoita, he käyttivät suomen kielen lisäksi ainakin englantia, arabiaa eri murtein, sorania, kiinaa ja bulgariaa, mikä lisäsi litteroinnin haastavuutta. Sain arabiankielisten kohtien käänöksissä apua suomalais-egyptiläiseltä tulkiharjoittelijalta Laila Saarisalolta sekä erään arabian murteen käänöksissä yhdeltä nimettömänä pysyvältä seuraavan vuoden ryhmäni opiskelijalta. Ja vaikka keskustelut



tallennettiin kahdesta suunnasta videokameralla ja pöydällä oli sanelukone, aineistossa on niin paljon päällekkäispuhuntaa, hiljaista puhetta, ilmeitä ja eleitä, että litteraatio on tehty ymmärtäen, että kaikkea ei ole saatu täydellisesti kirjattua ylös.

### 1.2.2 Aineiston hankinta

Päädyin valitsemaan aineistoksi pelitilanteen tallentamisen, koska peleissä syntyy aitoja vuorovaikutustilanteita ja ne sopivat käsiteltäviksi keskustelunanalyysin keinoin. Pelin avulla päästään lähelle autenttista kielenkäyttötilannetta, joka voisi tapahtua myös vapaa-ajalla ilman opettajan ohjausta, esimerkiksi kielikahvilan peli-illassa. Minulla oli etukäteen kokemusta muistipelin pelaamisesta tämän ryhmän kanssa, ja siksi uskoin saavani autenttisia esimerkkejä limittäiskieleilystä nauhoittamalla pelitilanteita.

Oli alusta saakka selvää, että videoin pelitilanteet, koska muutoin kaikki ei-kielellinen toiminta jäisi tutkimusaineiston ulkopuolelle. Etenkin alkeisoppijoilla sen osuus on todella suuri, kun sanavarasto on vielä suppea. Tämän ryhmän osallistujilla ei myöskään ollut kaikille yhteistä kieltä, minkä oletin lisäävän ei-kielellisen toiminnan määrää ja merkitystä.

Selitin arabian ja kiinan kielen tulkkien sekä käännösohjelmien avulla osallistujille, mistä on kyse. Kysyin heidän suostumustaan ensin suullisesti sekä parin päivän päästä, suullisen kertauksen jälkeen, myös kirjallisesti (liite 2, tutkimuslupa). Kaikilta vuorovaikutustilanteen opiskelijoilta on kirjallinen suostumus kuvaukseen sekä tallenteen käyttöön pro gradu -tutkielmassani. Opettajalta ei ollut tarpeen saada erillistä kirjallista suostumusta, sillä opettajana toimi tämän tutkielman laatija.

Tallennusajankohdaksi valitsin kurssin loppupuolen, jolloin opiskelijoiden sanavarasto ja lukutaito olivat ehtineet jo hieman kehittyä. Myös ryhmäytyminen oli siinä vaiheessa, että yhdessä pelaaminen ja pelitilanteen kuvaaminen tuntuivat luontevalta. Käytin kuvauksessa kahta, eri suunnista kuvaavaa videokameraa, jotta pystyisin havaitsemaan mahdollisimman hyvin keskustelijoiden kasvot. Pöydällä oli myös sanelukone ensinnäkin lisävarmistuksena puheen tallentamiselle, mutta ennen kaikkea siksi, että puhe saataisiin tallennettua kuuluvammin ja selkeämmin kuin muutaman metrin päästä kuvaavan videokameran kautta. Kameran olivat paikoillaan jalustoilla koko nauhoituksen ajan. Toisen kameran käyttäjänä toimi tyttäreni Annina Alhava, joka ei muutoin osallistunut luokkahuoneen toimintaan. Kahden videokameran käyttö oli erittäin hyvä ratkaisu. Ensinnäkin se mahdollisti multimodaalisen litteraation. Toiseksi

sillä sai paikattua ongelmatilanteet ilman katastrofia: kerran toinen kameroista oli jäänyt yhden kuvausjakson ajaksi still-tilaan, ja toisella kertaa toisesta videokamerasta loppui akku hieman ennen kuvauksen loppua.

Aiempiin pelitilanteisiin verrattuna arvioin, ettei kameroiden läsnäolo vaikuttanut osallistujien aktiivisuuteen tai toimintaan juurikaan, vaan kaikki käyttäytyivät kuten muillakin tunneilla pelien aikana. Toisen kuvauspäivän aluksi Abdi, joka ei ollut ensimmäisenä kuvauspäivänä paikalla, sanoi kamerat nähdessään kaikille vakavalla äänensävyllä suomeksi, englanniksi ja arabiaksi “vain suomea tänään”. Opettaja eli tutkielman tekijä vastasi hänelle englanniksi, että tänään on ihan normaali päivä, vaikka meillä on kameroita. Kaikki saavat puhua, kuten puhuvat muinakin päivinä.

Valitsin haastattelun sijaan kuvaustilanteeksi osallistujille tutun pelin, koska sitä peliä pelaamalla on omien havaintojeni mukaan helpointa saada alkeisoppijat kommunikoimaan keskenään muutamaa virkettä enemmän. Toiminnalliset opetusmenetelmät auttavat myös tutkitusti opiskelijoita oppimaan asiat pintaa syvemmältä. Oleellista on, etteivät opiskelijat vain kuuntele passiivisena opettajaa, vaan he tekevät asioita itse. Lähestymistapa on siis konstruktivistinen, jossa perusideana on miettiä, mitä oppijan täytyy tehdä lisätäkseen tietouttaan kyseisestä asiasta. Pelit ohjaavat opiskelijoita aktiiviseen ajatteluun (kuten tässä pelissä haetun sanan selvittämiseen) ja tekemiseen (vuoropuhelut parin kanssa). Pelin käyttäminen kielen oppimisessa mahdollistaa myös monien myönteisten tunteiden synnyn, kuten kiinnostuksen heräämisen (miksi pöydällä on kuvakortteja), tärkeyden tunteen (asioiden kertominen ja opettaminen toiselle), haasteiden saamisen (sanahaun ratkaiseminen) ja iloisuuden (hauskat versiot haetuista sanoista). (Biggs 2003: 12–17.) Nämä kaikki ovat omiaan tekemään opiskelusta miellyttävää ja kielellisten resurssien käytöstä turvallista.

### 1.2.3 Pelin kulku

Tallentamissani pelituokioissa opiskelijat pelaavat Junior Alias -kuvakorteilla. Jokaisessa kortissa on eläimestä, kasvista tai esineestä kuva, jonka alle on kirjoitettu kuvan selite suomeksi. Kortteja voidaan hyödyntää lukutaitoryhmissä monin tavoin. Sana on helpompi painaa mieleen, kun näkee yhtä aikaa sekä kuvan että sen kirjoitusasun. Peli on oiva apukeino sekä sanaston että lukutaidon kehittämiseen. Pelitilanne on hedelmällinen lähtökohta myös tutkimusasetelmaksi, koska siinä on enemmän tilaa ja tarvetta luovalle kielenkäytölle kuin täysin opettajavetoisessa oppituokiassa.

Aineistossani osallistujat pelaavat niin kutsuttua Kim-peliä. Se soveltuu alkeisoppijoille hyvin, sillä sen säännöt ovat yksinkertaiset. Sitä on helppo alkaa pelata, vaikka pelaajilla ei olisi yhteistä kieltä. Peli alkaa siten, että osallistujat opettelevat tai kertaavat vuorossa olevien 5–7 kortin sanat opettajan avustamana. Kortit jätetään pöydälle kuvapuoli ylöspäin. Kukin opiskelija on vuorollaan kierroksen ohjaaja, joka poistaa pöydältä yhden kortin. Muut yrittävät muistaa, mikä kortti puuttuu. Peli on osallistujille ennestään tuttu, sillä sitä on pelattu kurssin aikana jo muutaman kerran aiemminkin.

Ensimmäisessä pelitilanteessa on kuusi osallistujaa, jotka istuvat pöydän ääressä. Toisella puolen pöytää istuvat vierekkäin Stefka ja Jamal, pöydän päässä Moussa sekä pöydän toisella puolella Jamalia vastapäätä Zaida ja Yuan sekä Stefkaa vastapäätä Merdem. Toisessa pelitilanteessa osallistujia on kahdeksan, ja he istuvat pöydän kolmella sivulla. Opettajasta ja kamerasta vasemmalta myötäpäivään lukien Zaida, Abdi, Moussa, pöydän päässä Merdem ja Jamal sekä pöydän oikealla puolella Wang, Yuan ja Stefka. Opettajan rooli on käynnistää kierrokset vaihtamalla kortit ja auttamalla sanojen opettelussa tai muistamisessa. Lisäksi hän auttaa ja kannustaa tarpeen mukaan kierrosten aikana.

### 1.3 Aiemmat tutkimukset

Muiden kielten kuin opetettavan kielen käyttöä luokkahuoneessa on tutkittu 1960-luvulta lähtien runsaasti sekä sosiolingvistikseen että kieliopillisesta näkökulmasta. Toisen kielen oppimisen tutkimus (SLA) lähestyi koodinvaihtoa pitkään keskittymällä lähinnä vakiintuneiden kaksikielisten yhteisöjen kuvaukseen. (Kalliokoski 1995: 3, 17.) SLA-tutkimus näki aluksi muiden kielten käytön yhtenä selviytymiskeinona, jonka avulla kielenkäyttäjät selviävät tilanteesta, jossa hän ei osaa tai muista jotakin sanaa tai ilmausta sillä kielellä, jota hän on käyttämässä. Faerch ja Kasper (1983: 52–53) jakoivat kielenoppijoiden käytössä olevat kommunikaatiostrategiat pelkistämisen- ja suorituststrategioihin (reduction strategies ja achievement strategies). Useamman kuin yhden kielen käyttö, koodinvaihto (code switching), kuuluu näistä jälkimmäiseen kategoriaan, samoin kuin mm. kiertoilmaukset, avunpyynnöt ja ei-kielelliset strategiat, kuten tauot, ilmeet ja eleet.

Limittäiskieleily on tutkimuskohteena melko uusi, eikä sitä ole Suomessa vielä paljon tutkittu. Koodinvaihdolla ja limittäiskieleilyllä on jonkin verran

päällekkäisyyttä: molemmissa on kyse kahden tai useamman kielen vaihtelusta vuorovaikutustilanteissa. Voidaan ajatella limittäiskieleilyn kattavan sekä koodinvaihdon että sen lisäksi myös kääntämisen, lainaamisen, käänöslainat sekä uudissanat. (ks. esim. Nikula & Moore 2016: 3; Lehti-Eklund 2019: 284.)

Kun koodinvaihtoa on tutkittu kommunikointistrategiana, sen on ajateltu tapahtuvan ikään kuin paremman puutteessa. Lehti-Eklundin (2019: 284) mukaan limittäiskieleilylle on olennaista, että kielenkäyttäjän eri kielten taitoa pidetään resurssina, ja sen ajatellaan olevan siis myönteinen asia. Suurin ero limittäiskieleilyn sekä koodinvaihdon ja seuraavaksi esille tuomani sanahaun välillä on kuitenkin se, että ensin mainittu on toimintaa, jossa kieliä käytetään tyypillisesti pedagogisessa kontekstissa vuorovaikutuksen resurssina. Koodinvaihto ja sanahaku ovat puhetilanteissa tapahtuvia yksittäisiä muutoksia.

Sanahaut kuuluvat korjausilmiöihin eräänlaisena itsekorjausten erityistyyppinä. Ne ilmenevät todennäköisemmin keskusteluissa, joissa puhujilla ei ole ollenkaan tai ainakaan laajasti yhteisiä kielellisiä resursseja. (Savijärvi 2019: 107, Kurhila 2006: 91). Yhteistä limittäiskieleilylle ja sanahaulle on käyttötarkoitus: molempia käytetään silloin, kun puhuja ei tiedä tai muista kohdekielistä sanaa, ilmausta tai oikeaa muotoa (esim. Kurhila 2003, 2006 ja Savijärvi 2019). Jos osallistuja käyttää muun kuin kohdekielen ilmausta epäröimättä, kyse on kuitenkin jatkuvasta toiminnasta, limittäiskieleilystä. Tällöin toisen kielen ilmaus tai kokonainen vuoro integroidaan suomenkieliseen puheeseen ongelmitta. Sen sijaan esimerkiksi tauot, epäröintiänteet tai suorat avunpyynnöt edeltävät usein sanahaun sisältävää ongelmavuoroa. (mm. Kurhila 2003: 157–164, Savijärvi 2019: 94.)

Suomessa sanahakuja ovat tutkineet muun muassa Savijärvi ja Kurhila, jonka väitöskirja *Co-constructing understanding in second language conversation* (2003) käsitteli toisen puheen korjaamista, sanahakuja ja ymmärrystarjouksia keskusteluanalyttisin keinoin. Kurhila tutki keskusteluita, joissa oli sekä syntyperäisiä että ei-syntyperäisiä osallistujia. Savijärvi (2019) on tutkinut sanahakuja yhteisessä toiminnassa, teatteriharjoituksissa. Hän on tarkastellut kieltä vuorovaikutuksen resurssina, joka syntyy ja muotoutuu osallistujien yhteistoiminnan tuloksena. (Savijärvi 2019: 88.)

Limittäiskieleilyä ja kielellisiä resursseja on Suomessa tutkinut Lehtonen, joka tarkasteli väitöskirjassaan *Tyylitellen, nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä* nuorten puhetta ja vuorovaikutusta sekä itsen ja muiden sosiaalista asemointia helsinkiläisissä kouluissa. Lehtosen tutkimuskouluissa

puhuttiin pariakymmentä ykköskieltä, joten keskustelujen osallistujilla oli moninaisia ja keskenään erilaisia kielellisiä resursseja. Lehtosen tutkimuskysymyksiä olivat muun muassa, miten kielellinen tyyli rekisteriytyy sekä miten kielen omistajuutta ja vierautta ilmaistaan vuorovaikutuksessa. (Lehtonen 2015: 13, 28 ja 292.) Hän on lisäksi kirjoittanut limittäiskieleilystä useita artikkeleita (mm. Lehtonen 2016, 2018 ja 2019).

Kalliokoski, Niemelä ja Rätty (2020) kirjoittivat Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa 2020 opetuskielen ja yhteisön muiden kielten limittäiselosta. Teoksessa käsiteltiin muutoinkin laajasti kielitietoisuutta ja kielitietoista koulua. Tarkastelun kohteina olivat limittäiskieleilyn lisäksi muun muassa oppijan identiteetin rakentuminen kielitietoisessa koulussa, funktionaalis-pedagoginen kielioppi, kielitietoisuuden haasteet sekä monikielisyys opetuksen voimavarana.

Kotilainen ja Lehtimaja (2020) tarkastelivat artikkelissaan *Kielenvaihto monikielisissä kokouksissa* kielenvaihtoja, jotka liittyvät vuorovaikutuksen etenemisen ongelma-kohtiin. He tutkivat muun muassa, missä tilanteissa ja miten osallistujat vaihtavat itselleen vahvempaan kieleen ja milloin puolestaan vastaanottajalle vahvempaan kieleen. He tutkivat kielenvaihtoa, joka tapahtuu työyhteisöissä – etenkin työpaikan kokouksissa.

Rautonen tutki suomen kielen pro gradu -tutkielmassaan (2020) kielitaitoon ja kulttuuritaustaan liittyviä kategorioita monikielisessä asiantuntijatyössä. Hänen haastateltavansa työskentelivät työyhteisössä, jossa käytetään rinnakkain suomea ja venäjää, joskus myös englantia. Rautonen tarkasteli sitä, miten työyhteisön jäsenet kategorisoivat itseään ja toisiaan suhteessa suomen kielen oppimiseen ja monikielisyteen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että monikielisyys ei ollut kaikille venäjänkielisille tuossa yhteisössä vain kyky puhua valtakieltä, vaan myös halu käyttää eri kieliä. Rautosen tulkinnan mukaan kyse oli tällöin kieleilystä eli toiminnasta, jossa kieltä voidaan vaihtaa vaikka kesken keskustelun. (Rautonen 2020: 44–45.)

Lehti-Eklund (2019) on tarkastellut koodinvaihtoa ja limittäiskieleilyä siitä näkökulmasta, mitä tapahtuu, kun arjen vuorovaikutuksen käytänteet tuodaan luokan institutionaaliseen kehykseen. Hän on tutkinut myös, mitä nämä ilmiöt kertovat opiskelijoiden kielellisistä resursseista, vuorovaikutuksen ymmärryksestä ja kielitaidosta luokassa, jossa opetetaan vierasta kieltä. Hän tutki ruotsin kielen oppituntien suullisen kielitaidon opetusta haastatteleamalla opiskelijoita ja oppilaita sekä havainnoimalla oppitunteja.

Minun tutkielmani poikkeaa edellä mainituista tutkimuksista joiltakin osin. Limittäiskieleilyä ei ole tutkittu monikielisessä luokkahuoneessa sellaisten alkeisoppijoiden kannalta, jotka ovat aikuisia, joilla on alkava lukutaito ja joilla ei ole yhteistä kieltä opettajan sekä yhden tai useamman opiskelijan kanssa. Lisäksi opiskelijoiden kielelliset repertuaarit poikkeavat toisistaan melkoisesti, eikä kaikilla ole keskenään yhteistä kieltä suomen kielen alkeiden lisäksi.

Kansainvälisesti merkittävimpiä limittäiskieleilyn tutkijoita ovat muun muassa yhdysvaltalainen Ofelia García ja isobritannialainen Li Wei. Pohjoismaisista limittäiskieleilyn tutkijoista on syytä mainita erityisesti ruotsalainen Gudrun Svensson. Näiden kolmen tutkijan ajatuksia tuon enemmän esiin luvussa 2.2 Limittäiskieleily.

Kansainväliset tutkijat ovat tähän saakka tutkineet lähinnä kaksikielisiä kielenpuhujia. Suomalaisessa luokkahuoneessa on paljon kielenoppijoita, joilla voi olla vahva kielitaito kolmessa, neljässä tai jopa useammassakin kielessä. Kielellinen repertuaari voi siis olla hyvinkin monipuolinen ja monimutkainen, mikä avaa tutkijoille kiinnostavan kentän.

## **2 Teorettinen viitekehys**

Käytän tässä tutkielmassa aineiston analyysiin keskustelunanalyysin metodeja. Aloitan tämän luvun esittelemällä keskustelunanalyysin perusperiaatteita, käsitteitä ja analyysin välineitä. Tästä siirryn tarkastelemaan syvemmin limittäiskieleilyn perimmäistä olemusta.

### **2.1 Keskustelunanalyysin periaatteita**

Keskustelunanalyysissä tarkastellaan, kuinka keskustelun osallistujat sekä tuottavat että tulkitsevat toistensa toimintaa vuorovaikutuksessa (Savijärvi 2019: 92). Sen lähtökohtana on tutkia autenttista kieltä sellaisena kuin se ilmenee, ilman ennakko-oletuksia. Keskustelunanalyysin mukaan ihmisten välinen vuorovaikutus on kokonaisuudessaan rakenteellisesti järjestäytyntä eikä mitään sen yksityiskohtaa pidetä sattumanvaraisena tai merkityksettömänä (Raevaara 1998: 75). Siksi aineistoa ei karsita tai siistitä, vaan kaikkea keskustelussa tapahtunutta pidetään potentiaalisesti

merkityksellisenä, systemaattisena toimintana (Tainio 2007b: 25–28). Ilmauksilla ei katsota olevan keskusteluanalyysissa etukäteen tarkkaa merkitystä tai funktiota, vaan ne määrittyvät siitä, miten osallistujat itse käsittelevät niitä keskustelussa ja millaisen merkityksen he antavat niille toimintansa kautta (Raevaara 1998: 83).

Yksi olennaisimmista keskusteluanalyttisen tutkimusperinteen vaatimuksista on tutkia vain sellaisia vuorovaikutustilanteita, jotka olisivat tapahtuneet myös ilman tutkimustarkoitusta. Lisäksi aineistoa ei voi tutkia muistinvaraisesti, vaan se tulee tallentaa, nykyään mieluiten videolle (Tainio 2007b: 28).

Keskusteluanalyysissa jokaista toimintaa tarkastellaan osana meneillään olevaa toimintaa, jolloin jokainen vuoro tulkitsee edellistä toimintaa ja luo kontekstin seuraavan toiminnan tulkitsemiselle. Keskustelun puheenvuorot ennakoivat siis odotettavissa olevaa jatkoa, ja toisaalta puheenvuorot rakennetaan vastaamaan edellisen vuoron synnyttämään odotukseen. Nämä periaatteet mahdollistavat keskustelun osallistujien toimintojen koordinoimisen ja keskinäisen ymmärryksen. Keskustelussa olevat toimintajaksot voivat olla selkeästi kiteytyneitä, jolloin vuoro vaatii tietyn tyyppisen jatkon. Tai ne voivat olla löyhempiä jaksoja, joissa vuoro rajaa vain väljästi sitä, millainen seuraavan vuoron on oltava. Tällaista vuorovaikutustoiminnan ennustavaa ja velvoittavaa ominaisuutta kutsutaan myös **refleksiivisyyden periaatteeksi**. (Raevaara 1998: 75–76, 91; Tainio 2007b: 25–29.)

Käytän Raevaaran tavoin tässä tutkimuksessani termiä **vieruspari**, kun kahden vierekkäisen, eri puhujan esittämän vuoron välinen kytkös on erityisen vahva ja konventionaalistunut (Raevaara 1998: 75-76). Vieruspari koostuu **etu- ja jälkijäsenestä**, joista ensimmäinen määrittää, minkä tyyppisen jälkijäsenen se vaatii parikseen. Tyyppisiä vierusparityyppejä ovat muun muassa tervehdys ja vastaterveyhdys, kysymys ja vastaus, ehdotus ja sen hyväksyminen tai torjuminen sekä kannanotto ja samannimisyyden tai erimielisyyden osoittaminen. (Raevaara 1998: 76–77, 84–85.)

Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa voidaan kuvata toimintaa kolmen perusjäsenyyksen avulla. Vuorottelujäsenyys on neuvottelua siitä, kenen vuoro on puhua ja kuinka pitkään. Sekvenssijäsenyyksessä kuvataan muun muassa vuorojen välisiä yhteyksiä ja jaksottumista sekä toimintojen välisiä siirtymäkohtia. Korjausjäsenyyksellä voidaan varmistaa, että osallistujat ymmärtävät riittävän hyvin toistensa puheen ja toiminnan. (Tainio 2007b: 31.) Otan seuraavaksi käsittelyyn näistä hieman tarkemmin vuorottelu- ja korjausjäsenyyksen.

### 2.1.1 Vuorottelujäsennys

Sacks kirjoitti Schegloffin ja Jeffersonin kanssa [1974] keskusteluanalyysin metodisen klassikkoartikkelin *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*, joka julkaistiin kielitieteellisessä aikakauskirjassa *Language* ja myöhemmin suomeksi *Virittäjässä* 3/2016 otsikolla *Keskustelun vuorottelujäsennyksen analytiikka*. Heidän tavoitteenaan oli esittää keskustelun vuorottelua koskeva säännöstö. He toivat esiin vuorotellen toimimisen periaatteen yleisemminkin yhtenä olennaisena sosiaalisen järjestäytymisen muotona esimerkiksi peleissä ja erilaisissa asiointitilanteissa. Keskustelussa vuorottelusäännöstö kertoo heidän mukaansa, kuka voi puhua ja kuinka pitkään, miten vuoron saa haltuunsa ja miten vuorot vaihtuvat. Nämä säännöt eivät ole ennalta sovittuja pelisääntöjä, vaan kyse on yhdessä harjoitetusta ja sisäistetyistä normistosta. Vuorottelujäsennys on yhtä aikaa sekä kontekstista riippumaton (context free) että kontekstiin reagoiva (context sensitive), ja Sacksin mukaan se pätee kulttuurista toiseen. (Hakulinen 1998: 32–33.)

Vuorottelun sujuvuus on odotettu, normaali keskustelun tila, ja esimerkiksi taukoja, keskeyttämistä ja päällekkäispuhuntaa pidetään keskustelun säännöistä poikkeamisena. Jos vuorottelu ei ole sujuvaa, keskustelun osallistujat voivat tehdä tämän perusteella päätelmiä puhujien asenteista ja luonteista, mutta yhtä lailla syynä voi olla alkukankeus tai kireä tunnelma. Sujuvuuden lisäksi vuorottelussa on perinteisesti tutkittu vuorojen koostumusta. Teoreettisissa kielioppimalleissa tämä on tarkoittanut lähinnä puheen jaksottamista selvärajaisiin, kirjoitetun kielen rakenteen yksiköihin. Keskusteluanalyysissä lausetta ei tarkastella niinkään kielisysteemin vaan vuorotteluprosessin osana. (Hakulinen 1998: 34.)

Keskustelijan puheenvuoro voi koostua yhdestä tai useammasta puheessa havaittavasta jaksosta eli **lausumasta** (engl. utterance), jotka esiintyvät vuoroissa rakennyksikköinä. Lausumaa pidetään kielitieteellisessä keskusteluntutkimuksessa puheen perusyksikkönä. Se on usein yksi prosodinen kokonaisuus, jonka syntaktinen rakenne voi olla hyvin monentyyppinen. Lausumia ei muokata epäkieliopillisuuksista ja häiriöistä, vaan aineistoa tutkitaan sellaisena, kun se on tuotettu. Keskusteluanalyysi ei ole kiinnostunut siitä, onko jokin lausuma oikein tai väärin, vaan esimerkiksi siitä, mitä tehtäviä jollakin lausumalla on juuri siinä kontekstissa. (Hakulinen 1998: 34–37.)

Keskustelulle on tyypillistä, että siinä esiintyy yksimorfeemisiä ilmauksia, jotka ilmaisevat esimerkiksi samanmielisyyttä, kuten *mm*, *joo* ja *niin*. Kutsun niitä tässä tutkielmassa Auli Hakulisen tavoin **dialogipartikkeleiksi**. Ne voivat toimia vuoron



alussa omana rakenneyksikkönään tai osana sitä seuraavaa kokonaisuutta. Dialogipartikkelit voivat esiintyä lähellä mahdollista puhujanvaihdoskohtaa tai päällekkäin ensisijaisen puhujan lausuman kanssa (Hakulinen 1998: 41, 50.)

Vuoro voi vaihtua ensimmäisessä mahdollisessa puhujanvaihdoskohdassa eli siirtymän mahdollistavassa kohdassa, josta käytetään jatkossa lyhennettä **SMK** (engl. transition relevance place, TRP). Hakulinen esittelee Sacksin [1974: 704] periaatteiden pohjalta neljä mahdollisuutta, joilla vuoron voi ottaa monenkeskisessä keskustelussa itselleen SMK:ssa. Vuoron voi ottaa vastaan tarjottaessa tai kun vuoro on vapaasti kaikkien otettavissa. Sen voi myös ottaa itselleen, vaikka se olisi osoitettu jollekin muulle. Tällöin kyse on niin sanotusti varastamisesta, jos vuoron haluaa itselleen tai pelastamisesta, jos haluaa auttaa jotakin keskustelijaa, jottei tämä joudu esimerkiksi vastaamaan arkaluonteiseen kysymykseen. (Hakulinen 1998: 45–46.)

### 2.1.2 Korjausjäsenitys

Edellä olen esitellyt käsitteet vuoro ja vuorottelu sekä vieruspari, jotka ovat vuorovaikutukselle välttämättömiä osia. Kolmas vuorovaikutusta rakentava jäsenyisyyden muoto on korjausjäsenitys (engl. repair organization; Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977). Se on keskusteluanalyysissä käytetty kattotermi niille käytänteille, joiden avulla keskustelijat käsittelevät puhumisessa, puheen kuulemisessa ja sen ymmärtämisessä esiintyviä ongelmia (Sorjonen 1998: 111). Korjausjäsenityksellä viitataan keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa niihin systemaattisesti järjestyneisiin tapoihin, joilla vuorovaikutuksen osallistujat puuttuvat puhumisessa, kuulemisessa ja puheen ymmärtämisessä oleviin ongelmakohtiin (Kurahila – Lilja 2017: 214).

Kuten jo aiemmin totesin luvun 2.1 alussa, keskusteluanalyysin lähtökohtana on tutkia kieltä sellaisena kuin se ilmenee. Se ei ole kiinnostunut virallisista kielinormeista poikkeamisesta, kuten esimerkiksi psykolingvivistisissä tutkimuksissa on tehty. Tutkimuskohteena eivät myöskään ole diskurssintutkimuksen kohteina olevat puheen ainekset, kuten täytelisäkkeet ja epäröintiäänteet. Keskusteluanalyttisiä menetelmiä käyttäviä tutkijoita kiinnostaa se, millaisin keinoin keskustelijat osoittavat, että jokin kohta keskustelusta vaatii korjausta ja kuinka he käsittelevät tällaisia ongelmakohtia. Siinä ei siis etsitä niin sanottuja virheitä tai poikkeamia normista, vaan keskustelijoiden itsensä ongelmaksi nostamia kohtia. (Sorjonen 1998: 112.)

Ongelmakohdilla on keskustelussa aloitus- ja lopetuspaikka. Näiden välistä aikaa kutsutaan **korjausjaksoksi**. Korjausjakson voi aloittaa ongelman tuottaja (*itse*) tai

vuoron vastaanottaja (*toinen*), ja sen voi päättää kumpi tahansa edellä mainituista. (Sorjonen 1998: 112–113.) Korjausjakso voi alkaa **ongelmavuorossa** (jatkossa OV), eli siinä vuorossa, jossa itse ongelma sijaitsee. Se voi alkaa myös myöhemmin: OV:n ja sitä seuraavan vuoron välisessä siirtymätilassa, OV:a seuraavassa vuorossa tai OV:a seuraavan vuoron jälkeen. Mikäli puhujan korjausaloite liittyy vastaanottajan vuoroon, jossa tämä on ymmärtänyt puhujan väärin, korjausjakso alkaa kolmannessa positiossa (engl. 3rd position repair). Jos puhujan korjaus liittyy hänen omaan aiempaan vuoroonsa eikä sitä seuranneeseen kuulijan vuoron, sanotaan korjausjakson alkavan kolmannessa vuorossa (engl. 3rd turn). (Sorjonen 1998: 113, 134.) Jos puhuja haluaa aloittaa korjausjakson, se on varmintä tehdä vielä oman vuoron aikana eli ennen rakenneyksikön loppua, sillä myöhemmin hän voi joutua kilpailemaan vuorosta. Korjausjakson alkuun viittaavat muun muassa sanan jättäminen kesken, lausuman sisäinen tauko, epäröintiäänneet (kuten *öö*, *mm*) sekä tietyt partikkelit ja partikkeliyhtymät (kuten *eiku*). (Sorjonen 1998: 114.)

Korjausjakso antaa puhujalle mahdollisuuden muuttaa aiempaa puhettaan tai aloittamaansa lausumaa erilaisin tavoin, joista keskeisimpiä korjausoperaatiotyyppejä ovat **korvaus** ja **lisäys**. Korvaamalla puhuja pyyhki aiemman sanomansa pois. Puhuja voi korjata puhettaan myös lisäämällä siihen jotakin, jopa kokonaisen lauseen. (Sorjonen 1998: 114.) Etenkään taukoa ja epäröintiäänneitä ei kuitenkaan aina seuraa puheen korjaus, jossa puhuja korvaa lausuman toisella tai lisää siihen jotakin. Näissä tapauksissa, joissa puhuja ei muuta aiemmin sanomaansa, tauko ja epäröintiäänneet voivat olla myös merkki niin sanotusta **sanahausta** (Sorjonen 1998: 118–119). Mikäli puhuja siis muuttaa aiemmin sanomaansa, kyse on korjausjaksosta. Ja jos ei, niin sanahausta. Opettajan työssäni olen havainnut, että etenkin kielen alkeisoppijoille, joiden sanavarasto on vielä suppea, on hyvin tyypillistä joutua pysäyttämään puhe siksi aikaa, kun he miettivät sopivaa kohdekielen sanaa tai sen oikeaa muotoa. Toisaalta heille on tyypillistä myös halu tai tarve muuttaa lausumaansa, joten korjausjaksotkin ovat tavallisia heidän puheessaan.

Vuorovaihto-, sekvenssi- ja korjausjäsenitys jäsentävät kielellistä toimintaa hieman eri tavoin symmetrisessä arkikeskustelussa kuin institutionaalisessa luokkahuonekeskustelussa. Arkikeskustelussa ongelma on yleensä edellisen puhujan vuorossa, kun taas luokkahuonekeskustelussa sen voi aiheuttaa myös opettajan vuoro tai luokkahuoneessa olevat materiaalit (Lehti-Eklund 2019: 291). Minun aineistossani ongelman aiheuttaa usein artefakti eli poistettu kortti.

Tainion mukaan (2007b: 48) korjausjäsenitys alkaa muistuttaa luokkahuoneen opetuskeskusteluissa ja ryhmätyöskentelyssä arkikeskustelua. Tutkimusaineistoni on institutionaalista keskustelua siinä mielessä, että se tapahtuu luokkahuoneessa, jossa keskustelun osallistajat ovat opiskelijan roolissa. Opettaja on läsnä ja ohjaa sivusta peliä, mutta ei osallistu koko ajan keskusteluun. Hän kuitenkin päättää, milloin peli alkaa ja loppuu, milloin vaihdetaan ja esitellään uudet kortit sekä antaa palautetta ja korjaa vastauksia. Kyseessä ei kuitenkaan ole kysymys-vastaus-tyyppinen opetustilanne, vaan keskiössä on tekeminen eli pelin pelaaminen. Tämän vuoksi vuorovaikutus on tapahtumapaikasta eli luokkahuoneesta huolimatta lähellä monenkeskistä arkikeskustelua. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että osallistajat voivat itse valita seuraavan puhujan tai ottaa oma-aloitteisesti seuraavan vuoron, eivätkä he odota lupaa puhumiseen opettajalta.

Kun keskustelussa on useampia keskustelijoita kuin kaksi, puhujan vaihto ei tapahdu mekaanisesti, vuorotellen. Vuoroista voi syntyä kilpailua, ellei puhuja osoita ajoissa kaikille osallistujille, kenen hän haluaa ottavan seuraavan vuoron. Tämän voi tehdä esimerkiksi puhuttelemalla yhtä keskustelijaa nimellä ja esittämällä hänelle kysymyksen. (Londen 1998: 58–60.) Kuten Londenkin toteaa, monenkeskisten keskusteluiden interaktiorakenne on monimutkainen ja monitahoinen. Hän viittaa Per Linelliin [1990: 42], joka on todennut, että monenkeskisissä keskusteluissa osallistajat kutovat useita diskurssilankoja yhteen mutkikkaalla tavalla, jolloin keskusteluun voi syntyä uudentyyppisiä valtasuhteita (Londen 1998: 63). Tämän tutkielman aineistossa valtasuhteita syntyy myös siksi, että osallistujilla on käytössään erilaisia kielellisiä resursseja. Tämä mahdollistaa joidenkin osallistujien keskustelut heille yhteisellä kielellä, jota kaikki muut eivät ymmärrä.

## 2.2 Limittäiskieleily

Englanninkieliselle termille ‘translanguaging’ ei ole vielä vakiintunut suomalaista vastinetta. Lehti-Eklund (2019), Ahlholm (2018) ja Savijärvi (2019) ovat käyttäneet ilmiöstä nimeä limittäiskielisyys. Palojärvi (2015) puolestaan on valinnut termin monikielinen kommunikointi. Liimatta (2018) ja Martin (2016) ovat puhuneet usean kielen limittäisestä käytöstä. Sen sijaan käsite kieleily on vakiintunut käännökseksi sanalle ‘languaging’. Lehtonen (2015: 307) käsittelee väitöskirjassaan kieleilyä laajemmin, mutta sivuaa myös limittäiskieleilyä, jonka hän laskee kieleilyn alakategoriaksi ja josta

hän käytti tuolloin termiä transkieleily. Keskustelimme Pro gradu -seminaarissa syksyllä 2019 professori Kalliokosken johdolla terminologisesta vaihtelusta, ja päädyimme pohdinnoissamme siihen, että koska kieleily-termi on jo melko vakiintunut, limittäiskieleily on luonteva, napakka ja kuvaava suomenkielinen käännösvastine sanalle ‘translanguaging’. Samaa termiä on päätynyt sittemmin käyttämään myös Lehtonen (2019).

Limittäiskieleily on verraten uusi tutkimuskohde kielitieteessä, vaikka ilmiö siinänsä on ollut olemassa niin kauan, kuin kielten ja kulttuurien kohtaamisia on ollut. Käsitteen määritteli ensimmäisenä, vuonna 1996, Cen Williams. Hän tutki walesiläisiä oppilaita, joiden ensimmäinen kieli oli kymri ja toinen englanti. Hän halusi selvittää, millaista vaikutusta kielen kehittymiseen on sillä, että näitä kahta kieltä käytetään luokkahuoneessa jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Näin tapahtui esimerkiksi silloin, kun oppilaat lukivat tekstin kymriksi ja kirjoittivat siitä tiivistelmän englanniksi tai päinvastoin. Tutkimuksen tulos oli, että molempien kielten taidon kehittymisen lisäksi oppilaat laajensivat ja syvensivät tietojaan kyseisessä oppiaineessa. (Svensson 2018: 43–44.)

Myöhemmin Gwyn Lewis, Bryn Jones ja Colin Baker [2012] laajensivat käsitteen opetuksesta yleismaailmalliseksi ja jokapäiväiseksi tavaksi luoda merkityksiä sekä muokata kokemuksia ja tietoja käyttämällä useita kieliä. Koulussa tämä tarkoittaa sitä, että oppilas käyttää erilaisia strategioita ja kielellisiä resurssejaan ymmärtääkseen sanoja ja niiden yhteyksiä. (Svensson 2018: 44.)

Suomalaisista tutkijoista Savijärvi (2019: 96) on määritellyt limittäiskieleilyn eri kielten resurssien joustavaksi yhdistämiseksi. Lehtonen muotoili saman ilmiön hieman eri sanoin todeten sen olevan monilähtöisten repertuaarien joustavaa hyödyntämistä monikielisissä yhteyksissä, kuten kielten oppimisessa (2015: 307). Sekä Lehtonen (2019) että Lehti-Eklund (2019: 304) tähdentävät, ettei limittäiskieleily liity niinkään kielenoppijoiden kielitaitoon, vaan ennen muuta vuorovaikutuskäytänteisiin. Kalliokoski, Niemelä ja Rätty (2020: 211) tiivistivät limittäiskieleilyn olevan eri kielten rinnakkaista, limittäistä ja joustavaa käyttöä samassa tilassa.

Limittäiskieleily eroaa perinteisestä toisen kielen opetuksesta siten, että jälkimmäinen tähtää yhden uuden kielen oppimiseen. Limittäiskieleilyssä puolestaan käytetään ja kehitetään useita kieliä samanaikaisesti erilaisissa oppimistilanteissa. Limittäiskieleily ja uuden kielen oppiminen eivät sulje toisiaan pois, vaan Svenssonin mielestä limittäiskieleilyä pitäisi päinvastoin hyödyntää toisen kielen opetuksessa. Samaa

mieltä ovat olleet tunnetut monikielisyystutkijat Jim Cummins ja Ofélia García. Molemmat ovat tuoneet tutkimuksissaan vahvasti esiin ykköskielen merkityksen toisen kielen oppimisessa sekä kaikkien kielellisten resurssien hyödyntämisen tärkeyden. Limittäiskieleily onkin ennen muuta tapa työskennellä siten, että oppijoiden on mahdollista hyödyntää omia ja toistensa kielellisiä resursseja. (Svensson 2018: 45–49.)

Garcian mukaan limittäiskieleily on kielen käyttöä yhtenäisenä merkitysjärjestelmänä, eräänlaisena kielipiirteiden kokoelmana. Keskiössä ovat puhujan kielelliset resurssit, joista puhuja valitsee kulloiseenkin kommunikointitilanteeseen sopivimmat piirteet. Limittäiskieleily eroaa siis ulkoisesta, yhteiskunnallisesta lähestymistavasta kieleen, jolloin kielet on rajattu ja nimetty esimerkiksi suomeksi, englanniksi ja arabiksi. Näitä opetetaan ja testataan oppilaitoksissa. Garcian mukaan kielen opetuksen pitäisi alkaa kielenoppijan sisäisen, yhtenäisen merkitysjärjestelmän huomioimisesta, sillä se on kielenoppijalla aina olemassa ja heijastuu sekä hänen käyttämiinsä kieliin että uuden kielen oppimiseen. (Garcia 2017.) Garcia (2017) toteaa suurimman eron termien ‘multilinguaging’ ja ‘polylinguaging’ sekä ‘translinguaging’ välillä olevan siinä, että ensin mainitut sisältävät ajatuksen kielenpuhujan osaamista eri kielistä, joista yksi on vahvempi kuin muut ja joiden välillä vallitsee yleensä hierarkia. Limittäiskieleily (translinguaging) sen sijaan ei arvota kielenpuhujan kielellisten resurssien tärkeyttä eikä kielipiirteitä määritellä ykköskieleksi (L1), toiseksi kieleksi (L2) jne.

Pitkään limittäiskieleilyä tutkinut Li Wei on myös sitä mieltä, että limittäiskieleily on jotakin muuta kuin koodinvaihto. Hän pitää monikielisten puhujien nopeasti, jopa lausuman keskellä, tapahtuvaa jatkuvaa nimettyjen kielten vaihtelua osoituksena siitä, ettei puhuja ajattele koko ajan sillä kielellä, jota hän puhuu. Kyseessä täytyy hänen mukaansa siksi olla ikään kuin puhujan oma kieli, joka sisältää hänen kielelliset resurssinsa. (Wei 2017: 18.)

Svensson on tuonut esiin limittäiskieleilyn hyötyjä ja korostanut kielenoppimistilanteissa olevien muiden ihmisten toiminnan merkitystä. Hänen mukaansa limittäiskieleily ei ole opetusmetodi perinteisessä mielessä, vaan pikemminkin lähestymistapa, joka läpäisee koko opetuksen. Opettaja luo tilanteita, joissa pääsee syntymään merkityksellisiä yhteyksiä, joissa oppilaiden kielelliset resurssit ja elämänkokemus nousevat esiin. Vuorovaikutteisuus ja yhteistyö ovat merkittävässä roolissa. Samalla opettaja puolustaa oppilaan kaikkia kielellisiä resursseja sekä edistää oppilaittensa identiteetin ja kielitaidon kehittymistä. Svensson on todennut, että useamman kielen käyttö antaa kielenoppijalle mahdollisuuden sekä laajentaa että syventää taitojaan, mikä auttaa

uuden oppimisessa ja vahvistaa oppijan identiteetin kehittymistä. Oleellista on lähipiirin, kuten opettajien, perheen ja ystävien, myönteinen suhtautuminen kielellisten resurssien käyttöön. (Svensson 2018: 51, 207.) Tämä ei ole ainakaan Suomessa itsestään selvää, sillä yksikielisyyden normi on ollut vallalla pitkään, eikä monikaan ole vielä tietoinen tutkimusten osoittamista limittäiskieleilyn hyödyistä. Useamman kielen käytön pelätään päinvastoin haittaavan ja hidastavan kohdekielen oppimista. Palaan tähän väitteeseen luvussa 6 Lopuksi.

### 3 Analyysiluku 1: Limittäiskieleilyn ilmentymiä

Tässä luvussa esittelen, kuinka limittäiskieleily ilmenee tutkittavassa aineistossa. Ensin annan tyypillisiä esimerkkejä limittäiskieleilystä. Poimin esimerkkejä, joissa esiintyy yhteistyöllä saavutettu ratkaisu meneillään olevaan ongelmaan sekä esimerkkejä, joissa odotuksenvastainen toiminta vaatii selittämistä. Tämän ja seuraavan luvun katkelmista saa kuvan siitä, millaista limittäiskieleily luokkahuoneessa voi olla: oppituntitilanne, jossa kielten vaihto on luvallista, luontevaa ja vuorovaikutuksen etenemisen kannalta toimivaa.

#### 3.1 Tyypillisiä limittäiskieleilyn ilmentymiä

Ensimmäinen tarkasteltava esimerkki (1.) kuvaa siinä mielessä tyypillisen ryhmän peilitilanteen, että osa osallistujista käyttää kielellisiä resurssejaan luovasti ja luontevasti vuorovaikutustilanteessa, osa pysyy hiljaisina tarkkailijoina. Kierros alkaa, kun Merdem ottaa kuvapuoli ylöspäin olevat kortit lähemmäs itseään ja jättää yhden niistä itselleen.

Esimerkki 1. Take kissa.

((Merdem on ohjaajana.))

01 Merdem : silmät ↑kii  
02 Jamal : kissa kissa (1.0) kissa  
03 Stefka : *he he*  
04 Yuan : \*hh

\*osoittaa kädellä Jamalialia ja alkaa hymyillä  
 05 Jamal : \*kääntyy katsomaan Yuania ja hymyilee  
 06 Moussa : \*avaa silmät, katsoo kortteja ja laskee ne  
 07 Moussa : you don't take nothing \*  
 \*katsoo Merdemiä, kohottaa  
 olkapäitään ja kääntää vasemman kämmentä ylöspäin  
 08 Jamal : no he take he take \*  
 \*naputtaa kissa-korttia  
 09 Moussa : no. >no no no< where where  
 10 Jamal : **take kissa**  
 11 Moussa : ei, this, everything here, \*  
 \*osoittaa kortteja  
 12 Jamal ja Yuan : he he  
 13 Moussa : where you have it \*  
 \* katsoo ja osoittaa kädellä Merdemiä  
 14 Merdem : \* mmm  
 \* näyttää tyhjiä käsiään, katsoo Abdia ja Moussaa  
 15 Moussa : '**where is it**', \***silmät kiinni, no?**  
 \*levittää käsiään ja kohottaa olkapäitään  
 16 Abdi : \*katsoo Moussaa, koskettaa hänen kättään, nyökkää ja  
 näyttää kortteja  
 17 Moussa : \*aa, they say already?  
 \*katsoo Abdia ja alkaa kerätä kortteja  
 18 Jamal : yeah, I [say, you take] I say kissa  
 19 Yuan : [ (-- kiinaa)\*]  
 \* osoittaa kädellään Moussaa  
 20 Moussa : oo, very quickly, fei ei ei eif  
 21 Moussa, Abdi, Jamal ja Yuan : he he he  
 22 Moussa : maybe \* I do silmät kiinni you take  
 \*alkaa sekoittaa kortteja

Jamal sanoo vastauksensa *kissa* saman tien, jo ennen kuin Moussa ehtii avata silmät ja katsella kortteja. Stefka ja Yuan naurahtavat Jamaliln nopeudelle. Sillä aikaa Moussa tutkailee ja laskee kortteja, joista kaikki ovat hänen ihmetykseen pöydällä. Hän väittää rivillä 7 englanniksi, ettei yhtään korttia ole otettu. Hänen kielitaitonsa ei riitä vielä ilmaisemaan tätä suomeksi, joten hän käyttää ilman minkäänlaista epäröintiä kielillisistä resursseistaan niitä piirteitä, joilla hän voi olettaa tulevansa parhaiten ymmärretyksi tässä tilanteessa. Hän osaa englannin lisäksi esimerkiksi espanjaa, ruotsia, ranskaa ja ykköskieltään wolofia, mutta hän ei valitse tässä tilanteessa niiden kielten ilmauksia. Hän valitsee englannin varmaankin siksi, että hän on käyttänyt aiemminkin englantia tässä ryhmässä. Tosin hän ei ole tehnyt näin koskaan Merdemin, vaan Abdin ja Jamaliln kanssa. Merdem ei tartu tarjottuun vuoroön, koska hän ei joko ymmärrä Moussaln lausumaa tai koska hän ei halua tai edes ehdi vastata siihen. Kuten luvussa 2.1.1 totesin, vuoroön voi ottaa vastaan tarjottaessa, mutta sen voi myös varastaa, vaikka se olisi osoitettu jollekin toiselle puhujalle. Näin voi tehdä silloin, jos haluaa osallistua keskusteluun itse tai jos haluaa auttaa jotakin keskustelijaa. (Hakulinen 1998: 45–46). Jamal ottaa itselleen Merdemille tarjotun vuoroön oletettavasti siksi, että hän haluaa

auttaa Merdemiä ja edistää ongelman ratkaisemista. Hän otaksunee, ettei Merdem ymmärtänyt Moussan väitettä, jolloin hän alkaa selittää tapahtunutta Merdemin puolesta. Koodinvaihto on luonteeltaan vuorovaikutuksellista: toisen puhujan koodinvaihto saa yleensä myös toisen vaihtamaan koodia (Kalliokoski 1995: 18). Näin käy tässäkin esimerkissä, kun Jamal vastaa Moussalle englanniksi.

Tilanne jatkuu Moussan ihmetellessä, missä kortti on. Jamalın vastaus rivillä 10 *take kissa* on tyypillistä alkeisoppijan limittäiskieleilyä, jossa puhuja käyttää kohdekieltä eli luokassa opetettavaa kieltä sen verran kuin hän osaa. Sen ilmaisemiseen, mitä hän ei osaa tai muista, hän käyttää muita kielellisiä resurssejaan, jotta kommunikaatio jatkuisi sujuvasti. Kieli vaihtuu lausuman keskellä ilman taukoa tai mitään muutakaan osoitusta tietoisesta koodinvaihdosta. *Kissa* on hänelle tuttu sana, jota hän on juuri käyttänyt (rivillä 2), joten on helppo käyttää sitä heti uudelleen. Yhtä lailla ilmaus *silmät kiinni* on tuttu Moussalle, ja hän käyttää sitä yhdessä englannin sanojen kanssa (rivillä 15). Hän haluaa selvittää, missä kortti on ja eikö olekin niin, että Merdem sanoi *silmät kiinni*, mikä viittaisi siihen, että kortti on poistettu. Moussa ei siis tässä vaiheessa ymmärrä vielä sitä, että kortti on sekä poistettu, keksitty että palautettu jo pöytään.

On kiinnostavaa, että Abdi, joka on ystävästynyt Moussan kanssa edellisviikkojen aikana ja puhunut hänen kanssaan tauoilla lähes yksinomaan englantia, ei halua selittää tapahtunutta Moussalle englanniksi, vaikka siihen siis pystyisi ja se olisi todennäköisesti nopein tapa selvittää tilanne. Hän on muutaman kerran sanonut koulutuspäivien aikana suoraan muille opiskelijoille ”puhu suomea” tai ”vain suomea”, jos joku on alkanut puhua pari lausetta pidempään muuta kuin suomen kieltä. Tämä voi olla peruja jonkin aiemman suomen kurssin toimintasuosituksista tai hänen oma ajatuksensa siitä, ettei muita kieliä kuin suomea tulisi käyttää luokahuoneessa suomen kielen kurssilla. Opettaja ei ole kieltänyt tällä kurssilla muiden kielten käyttöä, mutta on vastannut pääsääntöisesti suomeksi, vaikka opiskelijat puhuisivat jotakin muuta kieltä. Englannin sijaan Abdi käyttää vain ei-kielellisiä keinoja: koskee Moussan kättä ja nyökkää kortteihin päin. Moussa näytti ymmärtävän tässä vaiheessa, mitä on tapahtunut ja esitti ymmärrysehdotuksen rivillä 17. Ensin hän ilmaisee oivallusta dialogipartikkelilla *aa*, minkä jälkeen hän kysyy nousevaa intonaatiota käyttäen *they say already* eli ’he sanoivat jo’. Jamal vahvistaa Moussan tulkinnan oikeaksi kertomalla tilanteen kulusta *yeah, I say you take I say kissa*.



Aineistoni perusteella vaikuttaa siltä, että jotkut sanat liittyvät niin vahvasti toisiinsa, että ne sanotaan samalla kielellä. Tästä voisi päätellä, että kielenoppija ei mieti ennen joka ikistä sanaa ja ilmausta, osaisiko hän sanoa sen kohdekielellä. Tällaisia pareja ovat ainakin persoonapronominit ja finiittiverbit. Aineistossani ei ole yhtään esimerkkiä, jossa osallistuja sanoisi persoonapronominin suomeksi ja finiittiverbin jollakin muulla kielellä. Näyttää siis siltä, että finiittiverbin kieli määrittää sen, minkä kielisen persoonapronominin puhuja valitsee. Ryhmän opettajana tiedän kaikkien osallistujien muistavan hyvin vähintään yksikkömuotoiset persoonapronominit suomeksi. He olivat tuolloin käyttäneet niitä päivittäin. Silti Jamal ei sano tässä esimerkissä rivillä 18 “minä say, sinä take” vaan *I say you take*. Mutta jatkaa kuitenkin vielä tähän *I say kissa*. Objekti koettaneen itsenäisemmäksi lauseen osaksi, jolloin on luontevaa näpata ilmauksia eri kielistä. Aineistosta ei käy ilmi, seuraavatko kaikki subjektit predikaatin kieltä, vai käykö näin vain persoonapronominien ollessa subjekteina.

Rivillä 20 Moussa kuittaa tilanteen päättyneeksi kehumalla ensin Jamalia nopeudesta *very quickly* ja kommentoi ilmeisesti omaa reaktiotaan, kun hän vaihtaa taas suomeen todeten hymyillen *ei, ei, ei*. Tämän jälkeen hän päätelee vielä aivan oikein, miten epäselvä tilanne pääsi syntyymään. Hän sanoi (rivillä 22) *maybe I do silmät kiinni you take* eli vapaasti suomentaen ’ehkä minulla oli silmät kiinni, kun sinä otit (kortin)’. Tämänkaltaiset tilanteet, joissa osa opiskelijoista noudatti sääntillisesti silmien sulke- misesta ja avaamisesta annettua ohjetta ja osa ei, johtivat luvussa 3.3 esitlemiini kä- dendvääntöihin pelin aloitustavasta.

Seuraavan esimerkin 2 tilanteesta tekee erikoisen se, että kortin sana *hai* sattuu ääntymään samoin kuin monille osallistujista tuttu englannin kielen tervehdys ’hi’. Tämä hämmentää ensin Moussaa ja sen jälkeen kierroksen ohjaajaa, Abdia. Väärin- ymmärrys on mahdollinen ja jopa jossakin määrin odotettava, sillä keskustelijat käyt- tävät muutoinkin keskustelun lomassa sekä suomen että englannin sanoja.

## Esimerkki 2. Hei hai!

((Abdi jakaa yhtä lukuun ottamatta kaikki kortit pöytään. Hän ei katso korttia, jonka hän jättää käteensä.))

```
01 Abdi      : silmät auki
02 Jamal    : hai hai
03 Yuan     : hai hai *he he
              *katsoo Jamalia
04 Moussa   : hi? *
              *katsoo Jamalia ja Yuania
05 Jamal    : hai *he he
```

\*katsoo Abdia ja näyttää kieltä

06 Abdi : \*levittää käsiään ja katsoo Jamalia ja Moussaa

07 Moussa : °hi°, \*fhaiif  
\*katsoo kortteja

08 Jamal : hi \*  
\*nostaa kätensä tervehdykseen

09 Yuan : hi \*  
\*nostaa kätensä tervehdykseen

10 Abdi : \*levittää taas käsiään, hymyilee, katsoo kortteja, Jamalia ja Moussaa

11 Moussa : Quickly, =

12 Jamal : =hai, I know=

13 Yuan : = hyvä, \*  
\*nostaa peukkuja Jamalin suuntaan

14 Moussa : pass, \* Zaida  
\* heilauttaa kädellään korttien suuntaan

15 Abdi : \*levittelee yhä käsiään

16 Jamal : Hai [هاي] (su: katso, se on hai)

17 Yuan : [(°--° kiinaa)

18 Abdi : شو هاي؟ (su: Mitä tämä on?)

19 Jamal : eh nono

20 Moussa : it's hai

21 Jamal : it's hai \*  
\* kurottaa pöydän yli Abdin kädessä olevaa kortin luo

22 Abdi : \*kääntää kädessään olevan kortin, hymyilee ja peittää käsillään silmänsä

23 kaikki : he he

24 Moussa : fAbdi don't knowf

25 Abdi : \*fI did't see haiif he he  
\*laittaa kätensä hetkeksi kauemmas kasvoiltaan ja peittää ne uudelleen

26 Merdem : \*(isma isma isma) قرش (su. hai) °kurdi sorani°  
\*nojautuu taaksepäin tuolilla, panee kätet puuskaan ja katsoo Abdia

27 Abdi : \*fI think they hellof  
\*katsoo ensin Moussaa ja sitten opettajaa ja nostaa kätensä

28 Moussa : fI: know, I: know, them hi

29 Merdem : \*°قرش ° ?(su. hai)  
\*katsoo Jamalia

30 Jamal : e? \*  
\*katsoo Merdemiä ja nostaa nopeasti leukaansa

31 Ope : Abdi vain luuli että te sanoitte moi

32 Moussa : moi he he

33 Abdi : \*nyökkää ja nauraa

Kuten näistä kahdesta ensimmäisestä esimerkistä voi jo havaita, limittäiskieleily toteutuu ryhmän pelitilanteessa toistuvana koodinvaihtona. Suomen lisäksi puhutaan pääasiassa englantia ja arabiaa. Bulgarian ja soranin puhujia oli vain yksi, mutta hekin sanoivat toisinaan pelin aikana hiljaa omalla kielellään jotakin, esimerkiksi kuvakortin sanan. Kiinankielisiä osallistujia oli kaksi, mutta he puhuivat kiinaa keskenään vain

harvoin ja silloinkin kuiskaten, joten heidän puheitaan ei kuultu niin tarkasti, että niitä olisi saatu käännettyä suomeksi.

Tämän esimerkin 2 alussa Jamal muistaa piilossa olevan kortin todella nopeasti, ja hän sanoo kaksi kertaa sanan *hai*. Yuan vahvistaa Jamalin tarjouksen toistamalla sanan. Sen sijaan Moussan toisto *hai/hi* esitetään hämmästyneellä äänensävyllä ja nousuvalla intonaatiolla. Tämä viittaa siihen, että kyseessä on toistokorjausaloite. Toistokorjausaloite voi liittyä kuulemisongelmaan tai siihen, että kuulijalle on selitettävä toistettu lausuma, jotta se olisi kontekstissaan merkitsevä. Toisto voi myös edeltää korjausta tai erimielisyyden ilmausta. Toistot voivat myös topikalisoida odotuksenvastaista tietoa. (Kurahila – Lilja 2017: 219, 229.) Moussan tapauksessa kyse ei ole kuulemisongelmasta, enkä usko hänen olevan myöskään eri mieltä siitä, mikä kortissa on. Toisin sanoen hän ei ilmeilläään ja kysyvällä intonaatiolla tunnu kyseenalaistavan Jamalin ja Yuanin vastauksia. Sen sijaan vaikuttaa siltä, että Moussa kaipaa selitystä, jolla vastaus olisi kontekstissaan järkevä. Luultavasti hän tulkitsee Jamalin ja Yuanin tarkoittaneen englanninkielistä tervehdystä 'hi', ja hän on hämmentynyt siitä, miten se liittyy tähän tilanteeseen. Voi myös olla, että hän vain makustelee suussaan sanaa *hai*, jota ei olisi muistanut haetuksi sanaksi.

Jamalin rivillä 5 toistama *hai* saa uuden sävyn, kun hän näyttää samalla nauraen kieltään Abdille. Abdi osoittaa ei-kielellisin keinoin, tässä tapauksessa käsiään levittämällä ja kulmakarvojaan nostamalla, olevansa yhä tietämätön, mitä ympärillä tapahtuu. Samaan aikaan Moussa katselee pöydällä olevia kortteja ja toistaa hiljaa *hi/hai*. Hän alkaa hymyillä, kun ymmärtää tilanteen ja toistaa *hai*. Tämä viittaisi siihen, että hän on aiemmin rivillä 4 todella luullut Jamalin ja Yuanin tervehtineen englanniksi eikä kyse ollut tuolloin vain *hai*-sanan muistamattomuudesta. Videotarkastelun jälkeen tulkitseen Moussan rivien 4 sekä rivin 7 ensimmäisen toiston olleen *hi* ja rivin 7 toisen toiston olevan suomenkielinen *hai*. Mielestäni hänen ilmeensä ja lievä hymyilynsä osoittaa hänen muistaneen puuttuvan kortin ja sen suomenkielisen sanan juuri tuolla hetkellä.

Jamal leikittelee kaksimerkityksisyydellä, ja tuo sen konkreettisemmin esiin sanomalla *hi* nostaen samalla kätensä tervehdykseen (rivillä 8). Yuan vahvistaa jälleen ymmärtäneensä Jamalin viestin toistamalla sekä eleen että sanan, vaikkei hän ole tätä ennen itse käyttänyt luokkahuoneessa tai tauoilla englantia. Moussa kuittaa tilanteen loppuneeksi rekrytoimalla Zaidan nimeltä kutsuen ja kortteja näyttäen seuraavan kierroksen ohjaajaksi. Abdi keskeyttää tämän toiminnan levittämällä käsiään ja

osoittamalla, että hän kaipaa selitystä. Hänellä on yhä pöydältä poistettu kortti kädessään. Jamal turvautuu tässä vaiheessa koodinvaihtoon ja sanoo arabiaksi Abdille, 'katso, se on hai'. Yuankin osallistuu kommentoimalla hiljaa kiinaksi jotakin.

Moussa käyttää luovasti kielellistä repertuaariaan rivillä 20 ja toteaa *it's hai*, minkä Jamal toistaa sellaisenaan osoittaen hyväksyvänsä Moussan lausuman. On huomionarvoista, että Moussa olisi voinut todeta englanniksi 'it's a shark', mutta hän ei tee sitä. Tämä sekä edellä esitetty *take kissa* -tyyppinen tapaus ovat hyviä esimerkkejä Li Wein kuvaamasta tilanteesta, jossa tapahtuu jopa yhden lausuman sisällä nimettyjen kielten, näissä esimerkeissä suomen ja englannin, vaihtelua. Noin nopea vaihtelu viittaa siihen, ettei ihminen ajattele näissä tilanteissa nimetyillä kielillä, vaan puhuja käyttää ikään kuin omaa kieltä, joka sisältää hänen kielelliset resurssinsa. (Wei 2017: 18.)

Jamal osoittaa Abdin kädessä olevaa korttia. Viimein Abdi katsoo kortin kuva puolta ja huomaa, että siinä lukee *hai*. Merdem sanoo rivillä 26 kolme kerta "isma" joka on mahdollisesti hänen omalla kielellään sana *hai*, koska hän sanoo sen jälkeen ensin Jamalia katsoen arabiaksi 'hai' ja toteaa sen jatkoksi *kurdi sorani*. Opettaja antaa Abdille ymmärrysehdotuksen, jonka mukaan Abdi olisi koko ajan luullut muiden tervehtivän häntä jostakin syystä englanniksi, minkä Abdi myöntää nyökkäämällä ja nauoramalla. Diskursiivisella kentällä vallitsee tämän jälkeen jälleen yhteisymmärrys.

### 3.2 Yhteistyön voimaa

Londenin (1998: 70) mukaan mahdollisuus tiimityöhön syntyy, kun vähintään kaksi keskustelijaa, mutta eivät kaikki, jakaa kokemuksen, elämyksen tai jonkin tiedon jostakin tapahtumasta. Tietävät keskustelijat muodostavat tällöin hetkellisesti yhden osapuolen. Muut osallistujat ovat sen aikaa toisena osapuolena, joka voi esittää tietävälle joukolle kysymyksiä ja kommentteja. Yhtä lailla yhteinen kieli voidaan katsoa yhteiseksi tiedoksi, joka avaa ovet tiimityöskentelylle ja keskinäiselle avunannolle.

Limittäiskieleily voi muuttaa luokkahuoneessa osin opettajan ja kielenoppijan rooleja, sillä viimeksi mainitut eivät opi enää vain opettajalta, vaan oppiminen voi tapahtua toisinpäin. Tämän lisäksi kielenoppijat voivat oppia toisiltaan, kuten seuraavissa esimerkeissä tapahtuu. (García & Wei, 2014: 110.) Oppilaiden välisen yhteistyön merkitys korostuu, jos oppilailla on useita eri ykköskieliä eikä opettaja osaa jotakin tai mitään näistä.

### Esimerkki 3. Se on kettu.

01 Zaida : هذا ثعلب (su. se on kettu)  
02 Jamal : jaa  
03 Moussa : no: tik no no  
04 Abdi : tika: aaa ke ke  
05 Yuan : >kettu<  
06 Jamal : jaa joo hyvä:  
07 moni : °kettu°

Oman kielen käyttö lisää oppijan mahdollisuuksia osallistua ja tuoda oma panos oppimistilanteeseen (esim. Kalliokoski ym. 2020: 222). Esimerkissä 3 Zaida muistaa nopeasti, mikä kortti puuttuu., mutta ei muista selitettä suomeksi. Hän pystyy osallistumaan vuorovaikutukseen ja auttamaan arabiaa ymmärtäviä osallistujia sanomalla arabiaksi ‘se on kettu’. Muut arabiankieliset osallistujat hyväksyvät tarjotun vaihtoehdon. Jamal kiittää sen myönteisellä dialogipartikkelilla *jaa*. Moussa ei ole ymmärtänyt Zaidan ehdotusta ja hakee sille yhä suomenkielistä vastinetta. Abdi hyväksyy Jamalin tavoin Zaidan esittämän ehdotuksen oivaltamista kuvaavalla ilmaisulla *aaa*, minkä jälkeen hän alkaa muistella, mikä tarkoite on suomeksi. Hän muistaa alun *ke* ja toistaa sen, mikä on riittävä apu kiinankieliselle Yuanille. Tämä muistaa koko sanan ja sanoo sen nopeasti. Dialogipartikkeilla, kuten *niin* ja *joo*, voi vahvistaa edellisen puhujan vuoron tai lausuman sekä osoittaa korjausjakson päättyneeksi. (Sorjonen 1998: 128). Jamal tekee juuri näin eli hyväksyy ensin Yuanin ehdotuksen *jaa*- ja *joo*-partikkelein sekä kehuu häntä vielä oikeasta vastauksesta, mikä on omiaan vahvistamaan ryhmän tiimihenkeä.

Muun muassa Suni on todennut, että kieltä opitaan toistamalla sitä vuorovaikutuksessa (2008: 206). Limittäiskieleily mahdollistaa tämän mielestäni erinomaisesti, sillä jonkin muun kielen käyttö antaa kuulijoille merkin siitä, että puhuja ei tiedä tai muista kohdekielistä sanaa. Näin ollen joku keskustelijoista voi auttaa puhujaa kertomalla tuon sanan, minkä jälkeen puhuja voi toistaa ja painaa mieleensä sen. Tässä esimerkissä muut toimivat näin Yuanin annettua oikean vastauksen *kettu*. Haettu sana selvitettiin tässä yhteistyön avulla. Arabian kieli toimi kolmen osallistujan yhteisenä kielellisenä resurssina, mikä mahdollisti yhteistyön. Mutta yhtä lailla Abdin kielellisten resurssien käyttö, kun hän haki ääneen suomenkielisen sanan alkuäänteitä, auttoi Yuania löytämään lopullisen vastauksen.

Yhteistyö voi alkaa toteamuksella, kuten esimerkissä 3, jolloin muut osallistujat voivat tarttua yhteistyömahdollisuuteen tai jättää sen käyttämättä. Jos puhuja hakee

apua suoralla kysymyksellä tai pyynnöllä, sitä on vaikeampi ohittaa ilman seurauksia. Kysymys aloittaa vierusparin, jonka preferoitu jälkijäsen on vastaus. Kysymykseen vastaamattomuus tulkitaan preferoimattomaksi jälkijäseneksi, joka ei ole etujäsenen esittäjän toivoma vaihtoehto. Preferoimattoman vuoron esittäminen voi tuntua ongelmalliselta, ja siksi niitä yritetään yleensä lievittää esimerkiksi viivyttämällä vuoron aloitusta, syvällä sisäänhengityksellä, varaamalla vuoron epäröintiänteillä tai -sanoilla, kuten *tuota* ja selittelemällä. Sen sijaan preferoidut jälkijäsenet ovat odotettuja ja kelpaavat sellaisenaan. (Tainio 1998: 94–100.)

Seuraavassa esimerkissä 4 Jamal rekrytoi arabiankieliset osallistujat mukaan sanahakuun kysymällä suoran kysymyksen ‘tiedätkö’ sekä antamalla arabiankielisen vastineen haetulle sanalle ’vetoketju’. Samalla arabian käyttö tarkoittaa sitä, että keskustelu rajautuu ryhmäkeskustelusta periaatteessa kolmenväliseksi, eli arabiaa ykköskielenään puhuvien väliseksi. Käytännössä mukana on myös neljäs osallistuja, sillä vaikka Merdem ei omien sanojensa mukaan osaa arabiaa, hän vaikuttaa ainakin ymmärtävän ja kykenevän toistamaan arabiaa (rivillä 5).

#### Esimerkki 4. Vetoketju.

((Stefka jakaa kortit. Yuan vetää pari kertaa takin kuvitellun vetoketjun alhaalta ylös.))

- 01 Jamal : تدرى؟ (su. tiedätkö? )  
 02 Jamal : زنجيل (su. vetoketju)  
 04 Zaida : (--ar.)\*  
           \* vetää kuviteltua vetoketjua alhaalta ylös  
 05 Merdem : \*زنجيل (su. vetoketju)  
           \*esittää myös vetoketjun vetämistä  
 06 Abdi : vetokatju ket  
 07 Ope : joo? lähellä veto (.) ketju  
 08 moni : vetoketju

Zaidan ykköskieli on arabia, ja siksi hänestä saattaa tuntua hankalalta esittää preferoimaton vuoro eli olla vastaamatta esitettyyn kysymykseen. Hän ei kuitenkaan muista etsittyä sanaa, joten hän turvautuu selitykseen, joka on yksi tapa yrittää jatkaa hyvää keskusteluilmapiiriä. Hän sanoo arabiaksi jotakin hiljaa ja vetää kuviteltua takin vetoketjua alhaalta ylös osoittaen, että hän tietää vastauksen, mutta ei tiedä sitä suomeksi. Merdem toistaa sekä Jamalin antaman arabiankielisen vastauksen että Zaidan esityksen vetoketjun kiinnittämisestä. Preferoitu jälkijäsen eli vastaus esitettyyn kysymykseen tulee vasta kolmannessa eli Abdin vuorossa rivillä 6. Abdi joko muistaa

puuttuvan kortin itsekin tai ainakin osaa kääntää sen arabiasta suomeen lähes täydellisesti heti ensimmäisellä yrityksellä. Hän jopa huomaa kolmannen tavun virheensä ja korjaa sen. Opettaja antaa oikean vastauksen (rivillä 7) ääntämällä yhdyssanan osat erikseen, jotta sana olisi helpompi sanoa ja painaa mieleen. Kuten niin monta kertaa muulloinkin pelin aikana, osallistujat toistavat lopuksi sen sanan, joka ei ollut muistunut heti mieleen. Toistaminen on merkittävä osa oppimista. Vastavuroisten toistojen sekä niihin kytkeytyvien kielellisten muokkausten kautta on mahdollista päästä käyttämään omien kielellisten resurssien lisäksi myös toisten, joko äidinkielen tai osaa-vamman kielenoppijan, kielellisiä resursseja. Samalla kielenoppija kehittää omaa kielisysteemiään sekä tietoisuuttaan kielestä. Oma kielellinen varanto kehittyy näin vuorovaikutuksessa jakamisen kautta. (Suni 2008: 186–187.)

#### Esimerkki 5. Ei ovi.

01 Merdem : silmät auki  
(6.0)  
02 Moussa : ää  
(7.0)  
03 Jamal : \* الباب شو اسم الباب؟ (su. ovi, miten sanotaan ovi?)  
04 \*katsoo ensin Yuania ja sitten Abdia  
05 Abdi : ovi \*  
\* katsoo Merdemiä  
06 Jamal : ovi  
07 Merdem : ei ovi  
18 Moussa : no ovi  
19 Merdem : ei ovi  
20 Jamal : kyllä ovi  
21 Merdem : ei ovi  
22 Moussa : ei ovi  
22 Merdem : \*ei ovi  
\*katsoo Jamalia silmiin  
23 Jamal : زين واحد يقول الباب)  
24 : \*(su. ei ovi, hän kutsuu ovea 'ei oveksi')  
\*katsoo kiinalaisia osallistujia Yuania ja Wangia ja levittää kätensä  
(6.0)  
25 Jamal : لازم تحكي عربي- (su. sinun pitää puhua arabiaa --)  
\*katsoo Abdia ja ojentaa oikean kätensä häntä kohti  
26 Abdi : \*vilkaisee nopeasti Jamalia  
26 Merdem : he he  
27 Moussa : noo (-say?)  
28 Jamal : (-) \* say after one, a b c then remember  
29 \*katsoo Moussaa  
30 Moussa : aa [he can say one [letter  
31 Jamal : [yeah [yeah  
32 Merdem : he he ((heittää kortin pöytään))

Esimerkissä 5 pitkä tauko *silmät auki* -komennon jälkeen kielii ongelmavuoron alusta. Kukaan ei muista joko poistettua korttia tai tarkoitteen nimeä suomeksi. Jama-lin korjausaloite on jälleen arabiankielinen suora kysymys, 'miten sanotaan ovi' (suo-meksi). Yllättävää kyllä, hän katsoo ensin kiinankielistä osallistujaa eikä arabiankieli-siä pyytäänsä apua. Preferoitu vastaus tulee jälleen Abdilta, joka kääntää sanan suo-meksi ja tarjoaa sitä kierroksen ohjaajalle eli Merdemille. Jamal toistaa ovi-sanana heti. Mahdollisesti hän halusi tällä osoittaa olleensa se henkilö, joka muisti poistetun kortin ja oli näin mukana ratkaisemisessa ongelmaa. Tällä kertaa vastaus ei kuitenkaan ollut oikein. Jamal ei tyydy kielteiseen vastaukseen, vaan protestoi ja jälleen kiinankielisille osallistujille arabiaksi. Kun sieltä ei tule mitään reaktiota, hän kehottaa suorasanaisesti Abdia puhumaan arabiaa. Tämä ei kuitenkaan tartu ehdotukseen, vaan vaikenee. Tä-hän voi olla monta syytä, kuten halu olla vastaamatta, jos vastaaja olisi eri mieltä pu-hujan kanssa. Toisaalta kyse voi olla myös erilaisista asenteista kielen vaihtoon. Rau-tonen (2020: 45) havaitsi tutkiessaan monikielistä työyhteisöä, että osa haastatelluista opettajista piti yksikielisyyttä ideaalina, kun taas toisille usean kielen käyttäminen rin-nakkain oli luonnollista ja jopa tavoiteltavaa. Opettajien lisäksi kielenoppijoilla voi olla erilaisia näkemyksiä siitä, kuinka vahvasti luokkahuoneessa tulisi pyrkiä yksikie-lisyyteen. Esimerkkikatkelman tilanne raukeaa, kun Jamal saa sanomansa perille vaih-tamalla kielen englanniksi ja osoittamalla toiveensa Moussalle: sanat muistaisi parem-min, jos ne kerrottaisiin kirjain kirjaimelta.

### 3.3 Odotuksenvastaisuus

Yksi vuorovaikutuksen keskeisiä piirteitä on odotuksenmukaisuuden periaate: oletus yhteisten toimintaperiaatteiden jakamisesta ja noudattamisesta. Odotuksenvastaista toimintaa joutuu yleensä selittämään. (Tainio 2007: 25–27.) Tämän noudattamatto-muus voi olla tiedostamatonta, ja se voi johtua esimerkiksi kielitaidon puutteesta tai erilaisesta kulttuuritaustasta, mutta se voi olla myös tiedostettua ja liittyä esimerkiksi muutostarpeen ilmaisemiseen. Lehti-Eklundin mukaan (2019: 298) opiskelijat merkit-sevät koodinvaihdolla siirtymistä toiminnasta toiseen. He voivat käydä arkikeskuste-lua yhteisellä vahvimmalla kielellään, mutta vaihtaa kommunikointikieleksi opetetta-van kielen silloin, kun he alkavat tehdä opettajan määräämää tehtävää. Sen sijaan kor-jausjaksot jäsennetään kokonaan tai osin osallistujien ykköskielellä.



Seuraavaksi annan esimerkkejä, joissa osa osallistujista alkaa toimia uuden kierroksen alkaessa odotusten vastaisesti eli eri tavalla, kuin peliä on aiemmilla kerroilla pelattu. Esimerkit 6–10 esiintyvät aineistossa kronologisessa järjestyksessä, mutta niiden välillä on pari muutakin kierrosta, joissa aloitustapaan ei kiinnitetä huomiota. Aloitan kuitenkin kierroksesta, joka alkaa sillä tavalla, jolla peliä on pelattu luokassa aiemminkin ja jolla suurin osa osallistujista pelasi kaikki kierrokset myös videoituilla pelikerroilla.

#### Esimerkki 6. Silmät kiinni, normaali.

((Yuan on kierroksen ohjaaja.))

```
01 Moussa : after hey? you go here*
02         :                               *näyttää korttien ottamista
03 Yuan   : silmät kii?
04 Moussa : (-)joo * silmät kiinni
           :           * sulkee silmät
05 Yuan   : silmä auki= =joo tämä=
06 Moussa :           =joo=           =hyvä (-)
```

Alun perin Kim-peli on opeteltu tällä kurssilla nimellä “silmät kiinni, silmät auki”. Pelikierros alkaa niin, että kaikki kortit ovat valmiina pöydällä kaikkien nähtävillä. Kierroksen ohjaaja sanoo ensin *silmät kiinni*, ja kun kaikki ovat sulkeneet silmänsä, ohjaaja ottaa itselleen yhden korteista. Tässä esimerkissä 6 näkyy tämän ryhmän normaali pelin aloitustilanne. Moussa osoittaa Yuanille, että on hänen vuoronsa toimia kierroksen ohjaajana. Hän käyttää kommunikoinnissaan omaa kakkoskieltään, englantia. Yuan ei ole koskaan puhunut luokassa englantia, joten Moussan on perusteltua olettaa, ettei Yuan ymmärrä, jos hän esittää asiansa vain kielellisin keinoin. Niinpä hän näyttää samalla ottavansa käsillään kortteja pöydästä. Yuan ymmärtää kontekstin ja eleiden avulla, mistä on kyse, mutta varmistaa vielä kysyen nousevalla intonaatiolla, tarkoittiko Moussa, että hänen tulisi avata kierros eli sanoa *silmät kii(nni)*. Moussa osoittaa sekä teolla, eli sulkemalla silmänsä, että toistamalla *silmät kiinni*, että Yuan on toiminut hänen mielestään oikein. Yhteisymmärrys sääntöjen noudattamisesta jatkuu Yuanin poistettua kortin. Kun Yuan on pyytänyt osallistujia avaamaan silmät, sekä Yuan että Moussa vahvistavat toiminnan oikeellisuuden sanoen lähes yhtä aikaa *joo*. Moussa vielä kehuu Yuania toteamalla lopuksi *hyvä*.



Moussan käskyn toistamalla, mitä tulee tehdä eli laittaa silmät kiinni. Jamal kuitenkin haluaa tehdä asian toisin. Mutta sen sijaan, että hän vastaisi Moussalle englanniksi eli heidän yhteisellä kielellään, hän toteaa rivillä 3 arabiaksi laittavansa kortit pöytään, kuten on aiemmilla kierroksilla yrittänyt saada muita tekemään. Moussa ei ensin huomaa, mitä tapahtuu ja kehuu Jamalia suomeksi (rivillä 4), mutta heti huomattuaan, että kortit ovatkin pöydällä kuvapuoli alaspäin, hän ilmaisee englanniksi, ettei hyväksy uutta toimintatapaa. Jamal ei perustele ratkaisuaan, vaan katsoo Moussaa ja hymyilee. Lopulta kaikki nauravat tilanteelle. Mahdollisesti kiistaa ei synny siksi, että Jamal osoitti toiminnallaan, että myös hänen tapansa aloittaa pelikierros toimi hyvin.

#### Esimerkki 8. Silmät kiinni B.

01 Zaida : °silmät kiinni°  
02 Ope : silmät kiinni  
03 Jamal : بس على ايش هذا ؟ \* (su. mutta miksi?)  
\*katsoo Zaidaa  
04 Zaida : لما اعرف (su. en tiedä )  
05 Merdem : rapu  
06 Ope : rapu? فjoo

Jamalin näyttämä uusi kierroksen aloitustapa ei tullut heti käyttöön, vaan Zaida pyytää hiljaisella äänellä osallistujia laittamaan silmät kiinni. Opettaja toistaa tämän hieman kuuluvammalla äänellä, jotta kaikki kuulisivat sanat. Jamal katsoo Zaidaa ja kysyy häneltä arabiaksi, miksi silmät tulisi sulkea. Zaida ei osaa antaa hänelle selitystä toiminnalle.

#### Esimerkki 9. Silmät kiinni C.

01 Merdem : silmät kiinni  
02 Moussa : joo  
(3.0)  
03 Jamal : ei silmät kiinni  
04 : \*نأخذ واحدة (su. otat vaan tästä ja laitat)  
\*näyttää korttien jakamista  
04 Yuan : joo

Merdem aloittaa esimerkissä 9 vielä vanhalla, tutulla tyyllillä, mutta Jamal yrittää saada häntä muuttamaan aloitusta. Ensin hän kieltää suomeksi ja sen jälkeen ohjeistaa arabiksi ja näyttää vielä konkreettisesti, mitä hänen mielestään tulisi tehdä eli ottaa kaikki kortit ensin käteen ja jakaa ne sieltä yhtä lukuun ottamatta pöytään. Aiemmat keinot eli kevyempi ehdotus 'tehdäänpä näin' ja kysymys 'miksi silmät pitäisi sulkea'

eivät olleet tepsineet, joten Jamal käyttää kolmea uutta keinoa: kieltoa, selkeää keho-  
tusta sekä esimerkin näyttämistä toiminnalla. *Ei silmät kiinni* -ilmaus on tuttu suo-  
meksi niin Jamalille kuin Merdemillekin. Sen käyttö osoittaa pyrkimystä sanoa asiat  
opetettavalla kielellä, kun se on mahdollista ja katsotaan järkeväksi. Sen sijaan jatko  
'otat vaan tästä ja laitat' on vielä liian vaikea tuotettavaksi suomen kielellä, jolloin  
Jamal vaihtaa kieltä ilman minkäänlaista epäröintiä tai ilmeen muutosta arabiaan. Tällä  
perusteella kyse ei olisi tietoisesta koodinvaihdosta, vaan limittäiskieleilystä, luonno-  
lisesta toiminnasta, jossa poimitaan kyseiseen vuoroon sopivimmat sanat ja ilmaukset  
omista kieliresursseista.

#### Esimerkki 10. Silmät kiinni D.

```
((Moussa on kierroksen ohjaaja.))  
01 Moussa : silmä:t kiinni. *  
                *katsoo Merdemiä  
02 Merdem : * °eei silmät kiinni°  
                *katsoo Moussaa, nostaa olkapäitään ja levittelee  
                käsiään  
03 Moussa : *silmät kiinni,  
                *nojautuu lähemmäs Merdemiä ja katsoo häntä  
04 Merdem : *kääntää pään toiseen suuntaan ja katsoo Jamalia  
05 Jamal  : *katsoo hieman hymyillen  
06 Moussa : *everybody £silmät kiinni£  
                *kääntää katseensa ympäri pöytää jokaiseen  
07 Moussa : ain't nobody okei silmä auki *  
                *jakaa kortit pöytään  
08 Merdem : °no everybody silmät kiinni°*  
                *puistelee päätään vakavana
```

Seuraavaksi Merdem tyrää Moussan vuorolla käskyn silmien sulkemisesta (esimerkki 10, rivi 2). Moussa pysyy omassa ehdotuksessaan painottaen aiempaa tiu-  
kemmin sanojen *silmät* ja *kiinni* alkutavuja. Hän korostaa kehotuksensa koskevan  
kaikkia lisäämällä alkuun sanan 'kaikki', *everybody*, ja katsoen vuorollaan jokaista.  
Merdem tuo uudelleen esiin oman mielipiteensä: ensin hiljaa suomeksi rivillä 4 'ei  
silmiä kiinni', ja vielä uudelleen kaksi riviä myöhemmin sanomalla muistini mukaan  
ensimmäiset englanninkieliset sanansa koko kurssin aikana. Vaikuttaa siltä, että hän  
toimii tilanteessa erittäin luovasti. Ilmeisesti hän on ymmärtänyt, mitä *everybody* tar-  
koittaa ja on ottanut sanan osaksi kielellistä repertuaariaan, johon kuuluneen ennestään  
englannin kielen sana *no*. Toteamalla *no everybody silmät kiinni* hän käyttää sanoja,

joita on kuullut Moussan käyttävän. Toistamalla Moussan sanat *everybody silmät kiinni* ja lisäämällä eteen kieltosanan *no*, hän pystyy tuomaan vastakkaisen mielipiteensä esiin tavalla, jonka hän voi perustellusti uskoa Moussan ymmärtävän. Vuoron perillemenoa tehostaa ei-kielellinen tehokeino eli pään puistaminen.

Uusi toimintaperiaate hyväksyttiin näiden parin erimielisyyden osoituksen jälkeen sanattomasti siten, että kunkin kierroksen ohjaaja alkoi tästä lähtien joko tehdä uudella tavalla tai jatkoi vanhaan malliin. Osallistujat toimivat kunkin kierroksen ohjaajan esimerkin mukaisesti.

## 4 Analyysiluku 2: Osallistujien toiminta

Edellisessä analyysiluvussa kuvasin, miten kielet vaihtelevat limittäiskielisessä tilanteessa. Tässä toisessa analyysiluvussa keskityn tarkastelemaan toisaalta kielenoppijoiden eli pelin osallistujien ja toisaalta opettajan toimintaa tilanteissa, joissa on limittäiskieleilyä tai kielten vaihtoa laajemminkin. Kielenoppijuus voi ilmetä puheen tasolla limittäiskieleilyinä, mutta vuorovaikutukseen osallistuja voi myös nostaa kielenoppijuutensa esiin itse metapuheella (Savijärvi 2019: 96), kuten Abdi tekee esimerkissä 11, jossa osallistujat yrittävät muistaa sanaa *lipasto* suomeksi.

### Esimerkki 11. Ymmärrän, mutta en muista.

((Moussa on kierroksen ohjaaja. Osallistujat ovat miettineet jo tovin, mikä kortti puuttuu. Sen keksittyään he ovat vielä miettineet, mikä lipasto on suomeksi.))

```
01 Ope      : se on rus[kea
02 Jamal    :          [(-- ar.)*
                                *osoittaa kädellä Moussaa
03 Abdi     : (--arabiaa)
04 Moussa   : ruskea:
05 Ope      : sitten sen voi avata (.) avata
06          : *näin
                                *esittää käsillään lipaston avaamista
06 Zaida    : (-arabiaa)*
                                *katsoo Moussaa ja Abdia
07 Ope      : *näin voi avata ja laittaa tavaraa
                                *esittää käsillään lipaston avaamista ja tavaroiden
                                laittoa
08 Abdi     : tiedämme *mitä sanot mutta name name*
                                *osoittaa opettajaa          *koskettaa ohimoaan
                                ja kirjoittaa ilmaan
```

Esimerkissä 11 poistettu kortti on lipasto, mutta osallistujat eivät muista sitä pitkän pohtimisen jälkeenkään. Opettaja yrittää auttaa heitä muistamaan poistetun kortin antamalla vihjeitä sen väristä ja käyttötarkoituksesta. Abdi asemoi itsensä ja muut osallistujat rivillä 8 selkeästi kielenoppijoiksi metapuheella. Hän haluaa viestiä osallistujien ymmärtäneen opettajan vihjeet sekä muistavansa kyllä kuvan, mutta ei suomenkielistä selitettä. Kieltomuodolla ja ilmaan kirjoittamisella hän saa ilmaistua lauseen, jota hän ei kykene sanomaan suomeksi: *tiedämme mitä sanot mutta* (en muista sitä sanaa suomeksi). Hän ei kuitenkaan vaihda kieltä kokonaan englanniksi, jolla hän pystyisi kommunikoimaan varsin sujuvasti. Sen sijaan hän nappaa kielirepertuaaristaan nopeasti yhden sanan *name* 'nimi' (rivillä 8), ja yhdistää sen ilman epäröintiä ja taukoa lauseen jatkoksi koskettaen samalla ohimoaan, joka on yleinen ele miettimiselle ja muistamiselle. Näin hän sai ilmaistua limittäiskielisillä käytänteillä haluamansa viestin: *tiedämme mitä sanot mutta name name* eli vapaasti tulkiten 'tiedämme sanan, mutta emme muista sitä sanaa suomeksi'.

Olen havainnut opettajan työssäni, että opiskelijat pyrkivät etenkin opetustilanteissa käyttämään opettajan kanssa keskustellessaan opetettavaa kieltä niin paljon kuin mahdollista, vaikka heillä olisi käytettävissään jokin muukin, vahvempi yhteinen kieli. Tähän vaikuttaa kokemukseni mukaan opettajan käyttämä kieli. Niillä kursseilla, joissa opetuskielenä on englanti mukana edes apukielenä, opiskelijoilla on matalampi kynnyks käyttää englantia kysyessään, kommentoidessaan ja selittäessään jotakin. Jos opettajan opetuskieli on pääosin suomi, kuten tällä kurssilla, opiskelijat yrittävät itsekin käyttää alusta asti enemmän suomea. Koska sanavarasto ei aluksi ole kovin laaja, he voivat käyttää apuna muita kielellisiä ja ei-kielellisiä resurssejaan - mikäli luokassa on limittäiskieleilyn salliva ilmapiiri. Limittäiskieleily ei siis ole normi, vaan opettajan on rakennettava sille mahdollisuuksia.

#### 4.1 Limittäiskieleily koetaan neutraalina tai myönteisenä

Keskustelun osallistujat eivät aineistossani reagoi limittäiskieleilyyn yleensä juuri lainkaan, kuten edellisen luvun esimerkeistä voi nähdä. Muiden kuin opetettavan kielen sanat ja lausumat eivät pääsääntöisesti keskeytä vuoroa tai aloita korjausjaksoa. Lähinnä siihen voidaan reagoida minimipalautteella, mikrotauolla tai naurulla. Vaikuttaa siltä, että niiden tarkoituksena on osoittaa, että puhuja on ymmärtänyt

käyttäneensä limittäiskielisiä käytänteitä. Siihen ei kuitenkaan tartuta tarkemmin, jos se on luonteva ja hyväksytty tapa toimia kyseisessä ryhmässä.

Lehti-Eklundkin on havainnut omassa tutkimuksessaan (2019: 296) tilanteita, joissa “ryhmä käsittelee institutionaalista korjausaloitetta ja koodinvaihtoa arkikeskustelun keinoin kielellisenä resurssina, joka ei vaaranna yhteistä ymmärrystä” ja josta ei siksi seuraa korjausjaksoa. Tällä kurssilla se näkyi etenkin silloin, kun käytettiin englantia. Tämä saattoi johtua siitä, että englantia pidetään ns. lingua francana eikä sen käyttöä koeta tarpeelliseksi selittää. Toisaalta tämän ryhmän opiskelijat tietävät opettajan ymmärtäneen asian, jos siitä on puhuttu englanniksi, mutta ei silloin, jos jotakin on sanottu arabiaksi. Tällöin osallistujista voi joskus tuntua siltä, että nimenomaan arabiaksi sanottu pitää selittää lähinnä opettajalle eikä niinkään arabiaa ymmärtämätömille osallistujille. Tähän aineistoon ei sattunut esimerkkejä arabiankielisen keskustelun selittämisestä opettajalle tai muille opiskelijoille, vaan pohdinta perustuu aiempien viikkojen kokemuksiini ryhmän kanssa työskentelystä.

Limittäiskieleilyn hyväksyminen osaksi opetustilannetta vaatii opettajalta myönteistä suhtautumista eri kieliin sekä opiskelijoiden koko kielellisen repertuaarin käyttöön. Tämä voi ilmetä minimissään siten, ettei muiden kuin opetettavan kielen käytöstä seuraa paheksumista, väheksymistä, kieltoa tai muuta negatiivista palautetta. Pääpaino on kommunikoinnin sujuvuudessa. Opettaja voi myös ilmaista suoraan, että ongelmia ratkaistaessa on hyväksyttyä, ja tilanteesta riippuen jopa suositeltavaa, yhdistää osallistujien kielelliset repertuaarit. Seuraavassa esimerkissä opettaja sanoittaa juuri tällaisen tapahtuman.

#### Esimerkki 12. Sohva.

- 01 Zaida : \*كنبة ? (su. sohva)  
          \* *katsoo Abdia*
- 02 Abdi : soh[va
- 03 Moussa : [sohva
- 04 Merdem : [soh[va
- 05 Yuan : [sohva
- 06 Ope : *ɛsanoiko Zaida* [sanoi arabiaksi sohvaɛ
- 07 Moussa : [ɛZaida sanoi yes she sayɛ
- 08 Zaida ja Abdi: \**hymyilevät ja nyökkäilevät*
- 09 Ope : Zaida muisti mikä se on?
- 10 Abdi : *ɛja minä sanoinɛ*
- 11 Ope : *ɛja sinä tiedät suomeksi, jooɛ*

Zaida rekrytoi esimerkin 12 alussa Abdin mukaan sanahakuprosessiin kohdistamalla katseensa häneen ja käyttämällä heille yhteistä kieltä, arabiaa. Hän ei ole tällä kertaa varma poistetusta kortista, mistä antaa viitteitä nouseva intonaatio, kun hän ehdottaa 'sohvaa'. Abdi hyväksyy heti tarjouksen sanomalla painokkaasti *sohva*. Sohva oli ollut jo aiemmin suurimmalle osalle tuttu, helppo sana, joten jo ensimmäinen tavu riitti vihjeeksi Moussalle, Merdemille ja Yuanille, jotka vastasivat myös heti *sohva*. Opettaja käy tilanteen läpi lyhyesti osallistujien kanssa. Hän ei ymmärrä arabiaa, mutta päätteli kontekstista, mitä Zaida oli sanonut arabiaksi. Moussa ilmaisee ymmärtäneensä myös tapahtuneen. Hän aloittaa toistamalla opettajan sanoja suomeksi '*Zaida sanoi*', mutta vahvistaa lausuman vielä englanniksi '*yes she say*'. Hän osaisi kuitenkin ilmaista tuon myös suomeksi 'joo hän sanoi', mutta jostakin syystä hän ei tee näin. Hän saattaa täten haluta osoittaa, että hän ymmärsi opettajan sanat ja toistaa sen hänen ja opettajan yhteisellä kielellä, englanniksi. Toisaalta hän on voinut myös käyttää englantia, koska hän on halunnut vahvalla kielellään antaa erityisen painokkaasti tunnustusta Zaidalle kuvan muistamisesta.

Opettaja ja Moussa sanovat vuoronsa hymyillen, mistä käy ilmi heidän suhtautumisensa Zaidan arabian kielen käyttöön: se on ihan hyväksyttävää, luonnollista eikä mitenkään kielteinen asia. Zaida ja Abdi vastaavat tähän hymyilemällä. Opettaja tuo vielä selvemmin esiin asian positiivisuuden rivillä 9 käyttämällä muistaa-verbiä, eikä esimerkiksi sanoa-verbiä. '*Zaida sanoi arabiaksi*' voitaisiin tulkita myös negatiiviseksi, jopa nuhteeksi. Osallistujilla voi olla erilaisia kokemuksia siitä, kun opettaja huomauttaa jostakin asiasta eivätkä he eivät välttämättä osaa tulkita parin kuukauden yhdessä opiskelun jälkeen vielä toistensa elekieltä. Opettajan lausumalla "*Zaida muisti mikä se on*" on vahvasti myönteinen merkityssisältö, jolloin opettaja pystyy vahvistamaan oppijoiden ajatusta siitä, että limittäiskieleily on tässä luokassa sallittua. Abdi jatkaa tähän heti iloisena, että hän sanoi sen. Opettaja hyväksyi jatkon heti ja käytti toista yleisesti positiiviseksi koettua verbiä *tietää* sanoessaan *ja sinä tiedät suomeksi, joo*.

### Esimerkki 13. Aurinkolasit

((Jamal ottaa kortit, sekoittaa ne ja laittaa yhtä lukuun ottamatta kortit pöytään.))

01 Moussa : yksi kaksi kolme viisi  
02 Jamal : \*(--ar)



\* katsoo Yuania ja Stefkaa  
03 Stefka : \* °silmä°  
\*katsoo Jamalia ja tekee peukalolla ja etusormella ympyrän silmän eteen  
04 Jamal : £\*(--؟تقولو شو (su. miksi sitä sanotaan?)  
\*katsoo Stefkaa, tekee myös sormilla ympyrän silmän eteen ja nyökkää  
05 Abdi : aurinkolasit  
06 Merdem : aurinkolasit  
07 moni : he he  
08 Moussa : °aurinkolasit°  
09 Ope : se oli yhteistyötä. £Stefka muisti (0.5) ensin  
10 : ja sinä \* muistit sen sanan suomeksi joo£  
\* osoittaa Abdia  
11 Stefka, Abdi ja Moussa: \*nyökkäävät ja hymyilevät

Esimerkissä 13 Stefka ja Abdi tekevät yhteistyötä yhdistämällä suomen kielen reper-tuaarinsa. Stefka ei muista kysyttyä sanaa *aurinkolasit*, mutta hän muistaa sanan *silmä* ja tekee samalla peukalolla ja etusormella ympyrän silmän eteen. Tämä on riittävä vihje Abdille, joka muistaa haetun sanan. Merdem hyväksyy Abdin tarjouksen toistamalla sanan. Opettaja osoittaa yhteistyön olevan sallittua toteamalla tapahtuneen hymyillen. Stefka, Abdi ja Moussa vahvistavat ymmärtäneensä viestin nyökkäämällä ja hymyilemällä opettajalle.

#### 4.2 Limittäiskieleily koetaan kielteisenä

Aineistossa on kuitenkin myös joitakin esimerkkejä tilanteista, joissa joku tai jotkut osallistujista ilmaisevat, ettei limittäiskieleily olekaan hyvä ratkaisu.

#### Esimerkki 14. Sukka suomeksi.

((Abdi jakaa kortit.))  
01 Ope : mikä? puuttuu.  
02 Jamal : la la mamama  
03 Zaida : جوب (su. sukka)  
04 Jamal : جوب (su. sukka)  
05 Abdi : \*hymyilee ja peittää kasvot käsillään  
06 Moussa : £terrible£  
07 ed. neljä : he he  
08 Ope : £ ↑suomeksi:£  
09 Yuan : suk=  
10 Ope : =joo=  
11 Jamal : =\*sukka  
\*katsoo opettajaa  
12 Ope : joo hyvä  
13 moni : sukka sukka  
14 Jamal : (--ar.)

15 Moussa : he he you hear you know what is  
16 Jamal : yeah hear \* I understand  
          \* osoittaa korttien paikkaa  
17 Ope : E se on hyvä, me opimme suomea? ja me opimme arabi[aa  
18 Yuan : [abiaa  
19 Ope : ja me opimme kurdi sorania, me opimme kiinaa,  
20 : me opimme bulgariaaf

Esimerkin 14 riveillä 3 ja 4 Zaida ja Jamal muistavat lähes yhtä aikaa, mikä kortti puuttuu, mutta molemmat sanovat sanan arabiaksi. Abdi ja Moussa ilmaisevat tällä kertaa muun kuin suomen kielen käytön olevan epätoivottua, vaikka näin on tapahtunut pelissä aiemminkin. Abdi osoittaa tämän ei-kiellellisin keinoin hymyilemällä ja piilottamalla kasvonsa käsien taakse ja Moussa toteamalla englanniksi *terrible* eli 'kamaalaa'. Kaikki neljä naurahtavat tilanteelle. Opettaja pyytää sanomaan sanan suomeksi, mutta viestittää hymyllään, ettei arabian kielen käyttö ollut huono asia. Moussa ja Jamal käyvät vielä tapahtuneen läpi englanniksi, joka on heidän vahvin yhteinen kielenä. Moussa toteaa *you hear you know what is* eli 'sinä kuulit, sinä tiedät mikä se on (suomeksi)'. Toisen kielen käyttö auttaa Moussaa osallistumaan vuorovaikutukseen. Katkelmasta ei käy ilmi, tarkoittiko Moussa Jamalille kuulleen Zaidalta, mikä kortti puuttuu vai Yuanilta sanan suomenkielisen selitteen alun. Saattaa olla, että nämä molemmat seikat auttoivat Jamalilla muistamaan haetun sanan.

Opettaja luetlee riveillä 17 ja 19, edelleen hymyillen, luokassa kuultavat kielet. Monikon ensimmäisen persoonan käytöllä luodaan limittäiskieleilylle oikeutus, sillä *me opimme* viittaa siihen, että koko joukko on aktiivinen subjekti. Finiittiverbi *oppia* tarkoittaa tiedon tai taidon omaksumista esimerkiksi opiskelun, harjoittelun, kokemuksen tai ympäristön vaikutuksen kautta (Kielitoimiston sanakirja). Opettaja ilmaisee siis tässä selkeästi oman suhtautumisensa usean kielen käyttöön luokahuoneessa (rivin 17 *se on hyvä*): eri kielten käyttö on myönteinen asia, joka voi lisätä koko ryhmän kielellisiä resursseja.

Aiemmin (kappaleessa 3.3) mainitsin yhdeksi vuorovaikutuksen keskeiseksi piirteeksi odotuksenmukaisuuden. Sitä voidaan rikkoa paitsi tahattomasti myös tarkoituksellisesti. Yksi syy odotuksenvastaiseen toimintaan voi olla pyrkimys tuoda keskustelutilanteeseen huumoria, kuten Jamal tekee seuraavassa esimerkissä 15 riveillä 1, 6 ja 8.

## Esimerkki 15. Liika on liikaa?

((Opettaja kääntää yhden kortin kerrallaan pöytään.))

01 Jamal : ماعون (su. **lautanen**)  
02 Moussa ja Stefka: he he  
03 Abdi : فلauta:nenf  
04 Merdem : lautanen  
05 moni : ovi  
06 Jamal : باب (su. **ovi**)  
07 moni : kenkä kengä  
08 Jamal : فوله وقعتو ف \* (su. siitäs saitte)  
\*kohottaa vasenta kulmakarvaa ja suoristaa  
selkänsä  
09 Yuan : >sänky<  
10 Yuan: : \*kääntyy katsomaan Jamalia, painaa leukaa alas ja katsoo Jamalia tiukasti alta kulmain  
11 Stefka ja Moussa: \*katsovat totisina Jamalia  
13 Jamal : \*lopettaa hymyilyn, lysähtää istumaan kumaraan, nojaa käteensä, eikä katso enää muihin  
11 Abdi : sänky  
12 Merdem : sänky

Esimerkin 15 katkelmassa vaihdetaan peliin uudet kortit. Opettaja kääntää ne yksitellen pöydälle, ja osallistujat sanovat niiden tarkoitteet suomeksi. Ensimmäisellä kerralla opettaja laittaa pöydälle lautasta esittävän kortin, jolloin Jamal sanoo sanan arabiaksi. Moussa ja Stefka kokevat tämän hauskaksi toimintatavan rikkomiseksi ja nauravat. Seuraavan kortin sanan sanominen arabiaksi rivillä 6 ei naurata enää ketään. Kolmas sana on kenkä, jonka moni sanoo suomeksi. Jamal ei sano sitä sanaa arabiaksi, mutta puhuu arabiaa muuten rivillä 8, minkä arabiaa ymmärtämättömät saattavat tulkita arabian kielen vastineeksi sanalle kenkä. Tämän tulkinnan mukaan Jamal jatkaisi sanojen sanomista arabiaksi eikä suomeksi, kuten pelikierrosten aluksi on ollut tapana sanoa. Moussa ja Yuan katsovat tuimasti Jamalia, minkä voi tulkita tarkoittavan, että heidän mielestään vitsi toistui turhan monta kertaa eikä jatkuva arabian kielellä sanan sanominen ole enää hauska oivallus. Tämä on ainoa aineistosta havaitsemani kerta, jolloin jonkin kielen käyttöön reagoitiin tavalla, joka vaikuttaa tuomitsevalta. Jamalilmeen vakavoituminen, käsiin nojaaminen ja katseen kääntäminen pois muista viittaa siihen, että hän ymmärsi menneensä muiden mielestä liian pitkälle.

### 4.3 Lipsahduksia kielivalinnassa

Keskustelun osallistujat pyrkivät ottamaan vuorovaikutustilanteissa huomioon kielitaidon rajoitteet. Tällöin ei riitä, että puhujalla on ymmärrys omasta kielitaidosta ja sen

puutteesta, vaan hänellä on oltava arvio myös toisten osallistujien kielitaidosta (ks. esim. Kotilainen – Lehtimaja 2020: 225). Joskus voi käydä niinkin, että keskustelija alkaa puhua jollekin osallistujalle kielellä, jota ei yleensä käytä kyseisen puhujan kanssa.

Kappaleen 3.2. esimerkissä 5 Jamal puhui arabiaa Yuanille, joka ei reagoinut tapahtuneeseen juuri mitenkään. Seuraavassa esimerkissä 16 Abdi alkaa puhua arabiaa Moussalle, jonka kanssa hän yleensä kommunikoi englanniksi.

Esimerkki 16. Hups, väärä kieli.

```
01 Moussa : aa vyö
02 Jamal  : vyö (--arabiaa)
03 Abdi   : * ما لمستو (su. mitä koskit)
           * kohdistaa katseensa Moussaan ja laittaa sitten käden
           silmilleen ja naurahtaa
04 Moussa : £no problem, you can speak arabic, I understand£ he he
05        : no problem
06 kaikki : he he
```

Kun Abdi huomaa puhuneensa Moussalle arabiaa, hän keskeyttää lauseensa ja peittää kasvonsa nauraen ja vaikuttaen nolostuneelta. Muiden reaktiot osoittavat, että tilanne oli heistä humoristinen. Moussa on aiemmin kertonut kurssin opettajalle osavansa puhua viittä, lähinnä Länsi-Afrikassa puhuttavaa, kieltä sekä ranskaa, englantia, espanjaa, ruotsia ja suomea. Hän on tottunut kuuntelemaan eri kieliä ja omaksunut niitä omien sanojensa mukaan melko helposti, vaikka ei osaakaan lukea tai kirjoittaa niitä. Riveillä 4 ja 5 hän tuo selvästi esiin positiivisen asenteensa eri kielten käyttöön: 'ei hätää, voit puhua arabiaa, minä ymmärrän'. Tilanteessa jää epäselväksi, toteaako hän tässä ymmärtävänsä myös arabiaa vai ymmärtävänsä sen, että Abdilta saattaa lipsahtaa keskusteluun arabiaa odotetun suomen tai englannin sijaan.

Kaikki eivät suhtaudu yhtä itsevarmasti omiin kielellisiin resursseihinsa kuin Moussa. Keväällä 2019 järjestetyllä Helsingin yliopiston luentokurssilla *Kielitietoisuus ja kielten taito* opiskelijoilta kysyttiin, kuinka montaa kieltä he osaavat. Suurin osa mainitsi muutaman: äidinkielen lisäksi lähinnä koulussa opiskelemansa kielet. Professori Jyrki Kalliokoski herätti opiskelijat laajentamaan perinteistä näkemystä kielitaidosta. Kielen osaaminen ei tarkoita sitä, että sitä pitäisi osata natiivipuhujan tasoisesti. Ja toisaalta natiivipuhujienkin kielitaidon ja sujuvan puheen taso vaihtelee niin paljon, ettei ole mitään selvää mittaria, jolla natiivipuhujan tason voisi aukottomasti

mitata. Sen sijaan meillä on yleensä monenlaista tietoa muistakin kielistä kuin niistä, joilla uskomme itse osaavamme kommunikoida. Merdem oli ilmaissut lukutaitokoulutuksen aikana moneen otteeseen osaavansa vain kurdia (sorania). Kappaleen 3.3 esimerkissä 10 hän kuitenkin ymmärsi englantia ja osasi muodostaa luovasti sillä myös lauseen, jolla sai sanomansa perille. Seuraava esimerkki 17 osoittaa, että hän todennäköisesti ainakin ymmärtää arabiaa, vaikka ei ole tuonut sitä kurssin aikana esiin millään tavoin.

Esimerkki 17. Seepra vai aasi.

01 Stefka	:	silmät auki
02 Zaida	:	£ حمار الوحش ° £ (su. seepra)
03 Jamal	:	<b>ai</b> <u>هاي حمار</u> (su . tämä on aasi)
04 Yuan	:	see
05 Moussa	:	seep
06 Merdem	:	<b>aasi</b> *
		*katsoo Stefkaa
07 Abdi	:	<u>seepra</u>
08 Merdem	:	seepra seepra

Zaida muistaa, että puuttuvassa kortissa on seepra, ja hän sanoo sen hiljaa arabiaksi. Jamal muistaa, että kyseessä olisikin aasi ja sanoo kuuluvammin näin arabiaksi. Vaikka Yuan ja Moussa aloittavat kumpikin tapailta sanaa ‘seepra’, Merdem ei tartu tähän, vaan hän hyväksyy rivillä 6 Jamalın tarjousehdotuksen ja kääntää sen suomeksi. Abdi, joka osaa arabiaa ja on ilmeisesti kuullut molemmat arabiankieliset ehdotukset, korjaa Merdemın ehdotusta painottamalla *seepra*-sanan ensimmäistä tavua. Merdem hyväksyy nopeasti korjausehdotuksen toistamalla oikean sanan kaksi kertaa.

## 5 Päätelmät

Halusin selvittää tutkielmassani, miten ja millaisissa tilanteissa limittäiskieleily näkyy alkeisoppijoiden keskustelussa. Lisäksi pyrin havainnoimaan, kuinka toisaalta alkeisoppijat ja toisaalta opettaja reagoivat limittäiskieleilyyn sekä toimivat monikielisessä ympäristössä.

Limittäiskieleily näkyi aineistossani toimintana, jossa kielten vaihto oli luvalista ja luontevaa ja joka edesauttoi keskustelun etenemistä. Kielenoppijat pyrkivät

lähtökohtaisesti käyttämään luokassa opetettavaa kieltä. Aina se ei kuitenkaan ole mahdollista, joko siksi että haettu lausuma ei ole tuttu tai tule riittävän nopeasti mieleen. Toisaalta oppija voi käyttää luovasti kielellisiä resurssejaan myös siksi, että siten pystyy ilmaisemaan itseään nopeammin tai vakuuttavammin kuin kielellä, jota on vasta alkanut opiskella. Toiminta, tässä tapauksessa pelin kulku, ei keskeydy, vaan toiminta jatkuu keskeytyksettä. On luonnollista, etteivät ihmiset halua hidastaa toimintaa kovin usein tai pitkään. Tällöin ratkaisu voi löytyä yhteisistä resursseista: joko yhteisen muun kielen tai esimerkiksi ei-kielellisten ilmausten käytöstä. Ihmisen on helppointa esiintyä vakuuttavasti käyttämällä kieltä, jota hän osaa hyvin. Siksi esimerkiksi halukkuus sääntöjen tai toimintatapojen muutokseen on luontevaa osoittaa ykköskielellä tai muutoin itselle vahvalla kielellä.

Limittäiskieleily voi liittyä myös yhteistyötarjoukseen tarttumiseen. Etenkään silloin, kun puhuja hakee apua keskustelukumppaneiltaan suoralla kysymyksellä tai pyynnöllä, sitä on vaikea ohittaa tuntematta oloaan epämukavaksi tai epäkohteliaaksi. Niinpä yksi limittäiskieleilyn perusta voi olla keskustelun sujuvuuden lisäksi keskusteluilmapiiirin säilyminen hyvänä.

Toisaalta kielen valinta voi toimia myös vallan välineenä. Jos haluaa viestiä jollekin muiden ymmärtämättä, yhteistä kieltä voi käyttää eräänlaisena salakielenä. Lisäksi limittäiskieleilyllä voi yrittää tuoda huumoria keskustelutilanteeseen, kun keskustelija rikkoo odotuksenmukaisuuden kaavaa. Tässä aineistossa oli kohta (luvussa 4.2 esimerkki 15), jossa osallistujat ilmaisivat reaktioillaan, kuinka tällainen huumoriin ei saa kestää kuitenkaan liian pitkään – ainakaan sellaisessa tilanteessa, jossa muut eivät ymmärrä toista käytettyä kieltä.

Limittäiskieleilyssä kielenoppijalla on käytössä ikään kuin yksi oma kieli, joka sisältää hänen koko kielellisen repertuaarinsa. Hän poimii siitä käyttöönsä kulloinkin tarvitsemansa ja parhaiten tilanteeseen sopivat sanat ja ilmaukset. Siksi hänen ei tarvitse erikseen pysähtyä aina, kun sopiva ilmaus ei ole kielenpäällä. Ilmaukset 'take kissa' ja 'it's hai' sanottiin tässä aineistossa ilman minkäänlaista epäröintiä ja äänensävyyn muutosta. Tämän voi tulkita tarkoittavan, ettei puhuja itse pidä tällaista yhden lausuman sisäistä usean nimetyn kielen käyttöä negatiivisena, vaan luonnollisena asiana. Tämä edellyttää sitä, että myös ympärillä olevat ihmiset, kuten opettaja, muut keskustelun osallistujat, vanhemmat, puoliso, ystävät ja muut, suhtautuvat limittäiskieleilyyn sallivasti.

Limittäiskieleily toteutui aineistossa pääosin toistuvana koodinvaihtona. Näin tapahtui esimerkiksi, kun puhuja kertoi vastauksen omalla ykköskielellä tai kun hän kysyi apua tai antoi neuvoja toisille. Esimerkkikatkelmien perusteella jotkut sanat liittyvät kuitenkin erityisen vahvasti toisiinsa. Niissä käytettiin samaa nimettyä kieltä. Selvimmän parin muodostivat persoonapronomini ja finiittiverbi. Tällaisia esimerkkejä olivat *she says* ja *I know*, eikä esimerkiksi *hän says* ja *minä know*. Näyttää siltä, että finiittiverbin kieli määrittää sen, minkä kielistä persoonapronominia puhuja käyttää. Sen sijaan objekti on lausumassa ilmeisesti itsenäisempi elementti. Tämä näkyy esimerkiksi tuon edellisen kappaleen lausumassa 'it's hai' ja luvun 3.1 esimerkissä 'I say kissa'.

Tässä aineistossa ei yleensä reagoitu limittäiskieleilyyn tai koodinvaihtoon juuri lainkaan: keskustelu jatkui ilman korjausjaksoa sujuvasti, selityksittä sekä ilman suuria eleitä, joilla olisi osoitettu tapahtuneen jotakin erikoista. Lähinnä reaktiot olivat mikrotaukoja ja hymyilyä tai naurahduksia. Tulkitsin näiden osoittavan sen, että keskustelun osallistujat ymmärsivät limittäiskielisten käytänteiden käytön, mutta koska se oli siinä ryhmässä ollut alusta saakka hyväksytty tapa toimia, siihen ei ollut tarvetta tarttua sen tarkemmin. Reaktiot olivat paria poikkeusta lukuun ottamatta neutraaleja tai myönteisiä. Tämä saatettiin jopa ilmaista suoraan, kuten Moussa luvun 4.3 esimerkissä 16 *you can speak arabic, no problem, I understand*.

Ainoat limittäiskieleilyyn torjuvasti suhtautuvat reaktiot olivat, kun luvussa 4.2 esimerkissä 14 Zaida ja Jamal sanoivat haetun kuvan selitteen arabiaksi. Tällöin Abdi peitti kasvonsa käsillään ja Moussa totesi tapahtuneen olevan 'kamalaa', *terrible*. Saman kappaleen esimerkissä 15 Jamal in arabian kielen käytön liiallisuuteen reagoitiin tuimilla katseilla ja vakavilla ilmeillä.

Opettajan toiminnassa limittäiskieleilyyn suhtautuminen näkyi muun muassa siinä, ettei hän kieltänyt muiden kielten käyttöä, hymyili limittäiskieleilylle sekä sanoitti yhteistyötä "hän muisti arabiaksi ja sinä suomeksi" -tyyppisesti. Lisäksi opettaja välitti positiivisilla sanavalinnoilla, kuten *muistaa*, *tietää* ja *oppia*, myönteistä suhtautumistaan koko kielellisen repertuaarin käyttöön.

Kaiken kaikkiaan sain melko hyvin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Vaatisi kuitenkin laajemman aineiston, jotta limittäiskieleilyn ilmenemistavoista ja -tilanteista sekä limittäiskieleilyyn suhtautumisesta voisi tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Koska limittäiskieleilyä ei ole Suomessa aiemmin tutkittu monikielisessä keskustelussa, lukutaitoryhmässä eikä pelitilanteessa, eikä ainakaan näiden yhdistelmässä, tästä

tutkielmasta saa kiinnostavan ja hyödyllisen yleiskäsityksen siitä, millaisena limittäiskieleily voi näissä tilanteissa näyttäytyä.

## 6 Lopuksi

Koodinvaihtoa tutkittiin kielenopetuksen ja -oppimisen kontekstissa aluksi vain kommunikaatiostrategiana. Kalliokosken näkemyksen mukaan tämä johtui siitä, että toisen kielen oppimisen ja käytön tutkimuksessa vallitsi niin vahva yksikielisyyden normin perinne. Oman äidinkielen tai jonkin muun kielen käytön on ajateltu häiritsevän kohdekielen oppimista. (Kalliokoski 1995: 19.) Myös Lehtonen ja Rätty mainitsivat artikkelissaan (2018), että opettajat ovat aiemmin pelänneet valtakielen oppimisen vaarantuvan, jos suomen rinnalla annetaan luokassa käyttää muitakin kieliä. Kokeilut ovat kuitenkin osoittaneet, että nuo pelot ovat olleet turhia.

Bakerin (esim. 2006: 297) mukaan usean kielen limittäinen käyttö päinvastoin kehittää oppilaan kielitaitoa, syventää ymmärtämistä käsiteltävästä aiheesta sekä tukee kodin mahdollisuutta auttaa oppilasta koulutyössä. Myös Cummins [2018] mielestä oppilaat saavat limittäiskielisestä pedagogiikasta apua tutustuessaan opetuksen sisältöihin, jos he voivat esimerkiksi aloittaa käsitteiden ja niiden selitysten pohtimisen ensin ykköskielellään (Lehtonen 2019). Limittäiskieleilyä voidaan käyttää luokkahuoneessa myös rakentamaan yhteistä ymmärrystä, hakemaan merkityksiä sekä merkitsemään siirtymistä kahden toiminnan välillä (Lehti-Eklund 2019: 393).

Olen kuullut väitteen ”kielten sekoittamisen” haitallisuudesta monta kertaa keskustellessani ystävien ja tuttavien kanssa sekä seuratessani sosiaalista mediaa. Erityisen yleinen tuntuu olevan luulo siitä, että jos kielenoppija saa käyttää muita kieliä opettavan kielen seassa, hänen kielitaitonsa ei kehity niin hyväksi, kuin se kehittyisi yksikielisyyttä vaadittaessa. Koska tutkimukset ja kokeilut ovat osoittaneet nämä luulot vääriksi, pidän tärkeänä, että limittäiskieleily pedagogisine ja sosiaalisine hyötyineen tulisi tutummaksi opettajien lisäksi myös muun muassa kasvattajille sekä kieltä opettelevien lähipiirille.

Limittäiskieleilyn hyväksyminen osaksi opetustilannetta vaatii opettajalta ja lähipiiriltä myönteistä suhtautumista eri kieliin sekä kielenkäyttäjän koko kielellisen repertuaarin käyttöön. Tämä voi ilmetä minimissään siten, ettei muiden kuin opettavan



kielen käytöstä seuraa paheksumista, väheksymistä, kieltä tai muuta negatiivista palautetta. Pääpaino on kommunikoinnin sujuvuudessa.

Kalliokosken, Niemelän ja Rädyn (2020: 208–209) suhtautuminen yksikielisen opetustilanteen vaatimukseen ja oppilaan oman kielen käytön kieltämiseen nykyisessä monikielisessä kouluarjessa on selkeä: se on käytännössä mahdotonta ja lisäksi tällainen käytäntö olisi vahingollista oppilaiden ihmisarvon ja identiteetin näkökulmasta. Lehtonen (2015: 280) on todennut, ettei suomalaisissa kouluissa kielletä nykyään toisen kielen käyttöä kuin erityisen painavasta syystä. Tällainen voi olla esimerkiksi se, jos pienryhmätyöskentely ei onnistu tasapuolisesti, koska joku tai jotkut eivät ymmärrä muita. Toisaalta Metsälän pro gradu -tutkielmassa selvisi, että toisten kielten käyttöön asennoituminen voi vaihdella myös opettajakunnan sisällä. Joillakin opettajilla on tapana kieltää tunneilla muiden kuin suomen kielen käyttö – tai ainakin suomen kielen käyttöön ohjataan aktiivisesti. Syynä voi olla se, että muiden kielten käyttö koetaan uhkana suomen kielen kehittymiselle. Toisten opettajien mielestä taas suoranainen kieltäminen tulee kyseeseen lähinnä silloin, kun epäillään, että muuta kieltä käytetään kiusaamistarkoituksessa tai jos pelätään muiden kielten käytön hajottavan luokan yhtenäisyyttä.

Eräs Metsälän haastateltavista ei kokenut monikielisyttä uhkana suomen kehitykselle, vaan sanoi ”lasten osaavan liikkua sujuvasti eri kielten välillä”. Joidenkin opettajien mielestä oli puolestaan ”tärkeää, että eri kielet saavat näkyä koulun arjessa ja ihminen saa tuoda sitä kautta enemmän omaa itseään vuorovaikutustilanteeseen.” (Metsälä 2019: 41–44.) Lehtonen jatkaa tätä ajatusta toteamalla, että kun oppilaan kielellisestä repertuaarista tuodaan näkyväksi myös piiloon jäänyt osa, tuetaan oppilaan minäkuvan ja identiteetin kehittymistä. Tämä puolestaan luo suotuisat edellytykset oppimiselle. (Lehtonen 2019.) Myös Katriina Rapatti on huomauttanut, että jos kieltä ajatellaan vain oikeakielisyttä normittavana sääntöjärjestelmänä, jäävät huomiotta kielen toimiminen keskeisimpänä merkityksiä muodostavana järjestelmänä ihmisen ajattelussa sekä kielen avainrooli identiteetin muodostumisessa (Rapatti 2020: 92).

Opetustilanteissa on hyvä kuitenkin huomioida suomen kielen kaksoisrooli S2-oppijan arjessa, jossa suomi on sekä oppimisen kohde että väline, jonka avulla hän voi omaksua muiden oppiaineiden sisältöjä (Metsälä 2019: 41). Suomen kieli on myös väline, jonka avulla pystyy viime kädessä integroitumaan ympäröivään yhteiskuntaan. Siksi kielenoppijan suomen kielen tukemisella voidaan katsoa olevan aivan erityinen merkitys.

Yhtä lailla suomen kielen puhuminen on epätoivottua tai kiellettyä joidenkin oman äidinkielen opettajien tunneilla, koska omalle äidinkielelle on varattu lukujärjestyksestä vain pari tuntia viikossa, ja opettajat haluaisivat oppilaidensa käyttävän tuona aikana vain yhtä kieltä, omaa ykköskieltään. Kielet tuntuvat käyvän jonkinlaista valtataistelua elintilasta koulun arjessa. (Metsälä 2019: 46–47.) Perusteluita löytyy siis sekä yksikielisyyttä painottavalle että limittäiskieleilyn sallivalle opetukselle.

Limittäiskieleilyn sallivuuden lisäksi opettaja voi ottaa aktiivisemmän roolin ja soveltaa pedagogista limittäiskieleilyä, mikä tarkoittaa oppilaiden tai opiskelijoiden monikielisen repertuaarin suunnitelmallista hyödyntämistä ja rakentamista. Se voi olla esimerkiksi opittavan aineksen kääntämistä vertaisparin tai digitaalisen sovelluksen avulla, tiedon etsimistä eri kielillä tai tiedon rakentamista keskustelemalla eri kielillä. (Suuriniemi – Ahlholm – Lankinen 2020: 198).

Lukutaitokoulutuksessa limittäiskieleilyn salliminen ja hyödyntäminen on paitsi luonnollista, jopa välttämätöntä: yhteistyön merkitys kasvaa luokkahuoneessa, jossa opiskelijat eivät voi tukeutua tekstiin eikä heillä ole laajaa opetettavan kielen sanavarastoa, joka auttaisi esimerkiksi ohjeiden ymmärtämistä ja toiminnan sanoittamista. Muun muassa vertaisoppiminen ja digitaalisten käännössovellusten käyttö ovat lukutaitokouluksen arkea. Yksikielisyyden vaatiminen voisi työntää opiskelijan aktiivisesta toimijasta passiiviseksi osallistujaksi, rajoittaa merkittävästi kommunikaatiota sekä aiheuttaa turhautumista ja opiskelumotivaation hiipumista.

Limittäiskieleilyllä luokkahuoneessa, oli se sitten millaisessa oppilaitoksessa tahansa, on vielä yksi tärkeä hyöty, jota en ole maininnut. Helsingin yliopiston suomen kielen syventävien opintojen *Kielitietoisuus ja kielten taito monikielisessä koulussa* -luentosarjan aikana keskusteltiin useaan otteeseen limittäiskieleilystä kielten moninaisuuden tunnustavana käytänteenä. Limittäiskieleilyä voidaan pitää koulun sisäisenä kielipoliittisena ratkaisuna, joka liittyy opettajuuteen ja opettajan ammatilliseen vahvuuteen. Opettajan on luotava linjaus, voiko luokassa tehdä näin ja hyväksyykö hän sen, ettei hän ymmärrä kaikkea, mitä siellä puhutaan. Sekä opettaja että oppilaat tai opiskelijat joutuvat joka tapauksessa altistumaan monikielisessä yhteisössä sille, etteivät he aina ymmärrä, mitä muut puhuvat. Siihen voi oppia suhtautumaan niin, että tilanteesta selvitään. Näin limittäiskieleilyn salliva ja sitä hyödyntävä opettaja tulee opettaneeksi taitoja, joilla he kaikki selviytyvät myöhemminkin sellaisissa paikoissa, joissa puhutaan useita kieliä. (Kalliokoski 2.5.2019.)

Kalliokoski on haastanut jo aikaisemminkin ihmisiä miettimään kielen oppimisen tavoitteita nimenomaan kielenoppijan kannalta: haluaako oppija hallita kohdekielen vai onko oleellisempaa saavuttaa niitä taitoja, joita hän tarvitsee ympäröivässä, monikielisessä puheyhteisössä sen jäsenenä. Tässä astutaan asenneilmapiirin ja näkökulman muuttuessa koodinvaihdosta limittäiskieleilyyn: puutteiden korjaamisesta aidosti kielellisiä resursseja hyödyntävään kielenkäyttöön. (Kalliokoski 1995: 19.)

Lehtonen ja Rätty (2018) viittaavat samaan asiaan todetessaan, ettei työelämässä tarvittava kielitaito tarkoita jotakin kuviteltua täydellistä yksikielisissä tilanteissa käytettävää vieraan kielen taitoa. Oleellisempaa on kyky tulla toimeen sellaisissa tilanteissa, joissa osallistujien kielelliset repertuaarit koostuvat monenlaisista, epäsymmetrisistä kielten paloista. Limittäiskieleily ja koodinvaihto eivät siis koske vain alkeisoppijoita, vaan kuka tahansa voi käyttää niitä hyödykseen niin arjessa kuin työelämässäkin. Lehtosen (2019) tavoin olen sitä mieltä, että koska tulevaisuudessa on yhä tavallisempaa olla kanssakäymisissä ihmisten kanssa, joilla on erilaiset kielitaustat ja -taidot, olisi limittäiskielisiä käytänteitä hyvä harjoitella jo kouluissa ja muissa oppilaitoksissa.

## 7 Lähteet

AHLHOLM, MARIA 2.12.2016: Koulu monikielistä oppilasta varten. <https://hundred.org/en/media/koulu-monikielista-oppilasta-varten>. Luettu 10.7.2020.

AHLHOLM, MARIA 2018: Saako monikielisessä koulussa puhua ruotsia? Får man prata finska i den flerspråkiga skolan? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58861>. Luettu 10.7.2020.

BAKER, COLIN 2006: *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4. painos. Clevedon. Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

BIGGS, JOHN & TAN, CATHERINE 2003: *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.

BLOMBERG, SALLAMARI 2014: *The usefulness of games in foreign language learning: Using games as an aid and motivation in language lessons*. <http://jultika.oulu.fi/Record/nbnfioulu-201405081362>. Luettu 5.7.2020.

CUMMINS, JIM 2018: Urban multilingualism and educational achievement. Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. Teoksessa Van Avermaent, Piet & Slembrouck, Stef & Van Gorp, Koen & Sierens, Sven & Maryns, Katrijn (toim.) *The multilingual edge of education*, s. 67–90. London: Palgrave Macmillan.

DUFVA, HANNELE & PIETIKÄINEN, SARI 2009: Moni-ilmeinen monikielisyyys. *Puhe ja kieli* 29 (1), s. 1–14.

ELLIS, ROD 2005: Principles of Instructed Language Learning. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 33(2), s. 209–214.

ELLIS, ROD 2003: *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

FAERCH, CLAUS & KASPER, GABRIELE (toim.) 1983: *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

GARCÌA, OFELIA & WEI, LI 2014: *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

GARCÌA, OFELIA 2017: Luento *Translanguaging* luentosarjassa Multilingualism and Diversity, 7.6.2017 Hildesheimin yliopisto, Saksa. <https://mudil.blog.uni-hildesheim.de/prof-phd-ofelia-garcia/#header>. Katsottu 12.7.2020.

HAAKANA, MARKKU, KURHILA, SALLA, LILJA, NIINA & SAVIJÄRVI, MARJO 2016: Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa, *Virtittäjä*, 120(2), s. 255–293.

HADDINGTON, PENTTI & KÄÄNTÄ, LEILA 2011. Keskusteluanalyysin litterointimerkit. Teoksessa Haddington, Pentti & Käätä, Leila (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

HAKKARAINEN, PENTTI 2002: *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

HARJUNPÄÄ, KATARIINA, MONDANA, LORENZA & SVINHUFVUD, KIMMO 2019: Multimodaalinen litterointi keskusteluanalyysissä. *Puhe ja kieli*, 39:3, s. 195–220.

HAKULINEN, AULI 1998: Vuorottelujäsennys. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*, s. 32–55. Tampere: Vastapaino.

HELSINGIN KAUPUNKI 2019: Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018–2035. Tilastoja 2019: 3. Helsingin kaupunki, kaupunkitilastot.

[www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19\\_03\\_14\\_Tilastoja\\_3\\_Vuori.pdf](http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_03_14_Tilastoja_3_Vuori.pdf). Luettu 1.9.2020.

JOUTSENO, JUTTA 2007: Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*, s. 181–209. Helsinki: Gaudeamus,

JÄRVINEN, SARI 2001: Sanojen selittämisestä suomi toisen kielenä -oppitunneilla. Teoksessa Nieminen, Taija (toim.) *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen sarjassa Kakkoskieli, s. 173–258. Helsinki: Tummaavuoren kirjapaino Oy.

KALLIOKOSKI, JYRKI 1995: Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. *Virittäjä*, 99(1), s. 2–24.

KALLIOKOSKI, JYRKI 2019: Luento *Yhteenveto 2.5.2019*, luentosarjassa Kielitietoisuus ja kielten taito monikielisessä koulussa. Helsingin yliopisto.

KALLIOKOSKI, JYRKI & NIEMELÄ, HEIDI & RÄTY, REETTA 2020: Kohti monikielistä kouluarkea – miten opetuskieli ja yhteisön muut kielet elävät limittäin? Teoksessa *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020, s. 207–226.

KERÄNEN, ANJA 2018: Murtumakohdat S2-oppijoiden improvisaatioharjoituksissa. Teoksessa Lehti, Lotta & Peltonen, Pauliina & Routarinne, Sara & Vaakanainen Veijo ja Virsu, Ville. (toim.) 2018: *Uusia lukutaitoja rakentamassa - Building new literacies*, s. 184–205. AFinLAn vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä.

KIELITOIMISTON SANAKIRJA: *Kielitoimiston sanakirja*, [www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/oppia](http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/oppia).

,

KOTILAINEN, LARI & LEHTIMAJA, INKERI 2020: Kielenvaihto monikielisissä kokouksissa - osallistujien kielitaito ja vuorovaikutuksen sujuva eteneminen. *Puhe ja Kieli* 39(3), s. 221–239.

KUISMA, KAROLIINA 2001: Alkeisoppijan kommunikaatiostrategiat puheessa ja kirjoitelmissa: kielelliset ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen. Teoksessa Niemi-nen, Taija (toim.) *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen*. Kakkoskieli, s. 11–75. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

KURHILA, SALLA 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

KURHILA, SALLA 2005: *Second language interaction*. Amsterdam: John Benja-mins.

KURHILA, SALLA & LILJA, NIINA 2017: Toisto ja korjauksen rajat. *Virittäjä*, 121(2). s. 213–243.

KÄÄNTÄ, LEILA & HADDINGTON, PENTTI 2011: Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa Haddington, Pentti & Kääntä, Leila (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*, s. 122–151. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LAI, CHUN 2015: Understanding the Quality of Out-of-Class English Learning. *TE-SOL Quarterly* 49 (2), s. 278–308.

LATOMAA, SIRKKU 2018: Ei joko–tai vaan sekä–että: kaikille kielille on tilaa ja tarvetta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu2018/ei-joko-tai-vaan-seka-etta-kaikille-kielille-on-tilaa-ja-tarvetta>. Luettu 6.7.2020.

LEHTI-EKLUND, HANNA 2019: Arjen käytänteitä vieraan kielen oppitunneilla - koodinvaihto ja limittäiskielisyys. Teoksessa Kotilainen, Lari & Kurhila, Salla &

Kalliokoski, Jyrki (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*, s. 283–306. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LEHTI-EKLUND, HANNA & GREEN-VÄNTTINEN, MARIA 2009: Kodväxling i gruppssamtal på svenska som andraspråk, s. 5–34. *Nordand* 2(4).

LEHTONEN, HEINI 2015: *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Väitöskirja.

<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/155659>. Luettu 6.7.2020.

LEHTONEN, HEINI 2016: What's Up Helsinki? Linguistic Diversity Among Suburban Adolescents. teoksessa Toivanen, Reetta & Saarikivi, Janne (toim.), *Linguistic genocide or superdiversity? New and old language diversities*, s. 65–90. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.

LEHTONEN, HEINI & RÄTY, REETTA 2018: Kielitietoisia käytänteitä monikielissä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksiatoimintatutkimuksesta>. Luettu 4.5.2020.

LEHTONEN, HEINI 2019: *Monikielisyys koulussa - yksikielisestä instituutiosta limitäiskieliseen opetukseen*. <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>. Luettu 12.7.2020.

LEWIS, GWYN & JONES, BRYN & BAKER, COLIN 2012: Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18 (7), s. 1–14.

LI, WEI 2017: Translanguaging as a Practical Theory of Language. Julkaisussa *Applied Linguistics* 39(1), s. 9–30.



LIIMATTA, PAULIINA 2018: *Luokanopettajien kokemuksia monikielisten oppilaiden oman äidinkielen merkityksestä ja suomen kielen oppimisesta*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.

LINELL, PER 1990: Om gruppantalets interaktionsstruktur. Teoksessa Nettelblad, Ulrika & Håkansson, Gisela (toim.) *Samtal och språkundervisning. Studier till Lennart Gustavssons minne*, s. 39–53. Linköping studies in Arts and Science.

LONDEN, ANNE-MARIE 1998: Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, s. 56–74. Tampere: Vastapaino.

MARTIN, MAISA 2016: Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(5). [www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu2016/monikielisyys-muutoksessa](http://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu2016/monikielisyys-muutoksessa). Luettu 10.7.2020.

METSÄLÄ, ANNA-ELISA 2019: *Opettajat monikielistä koulua ja kieliä kuvaamassa: Opettajien haastattelupuheen tarkastelua diskurssintutkimuksen näkökulmista*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta.

MIGRI 2016. Vuonna 2015 myönnettiin hieman yli 20 000 oleskelulupaa, uusia Suomen kansalaisia reilut 8 000. [www.migri.fi/-/vuonna-2015-myonnettiin-hieman-yli-20-000-oleskelulupaa-uusia-suomen-kansalaisia-reilut-8-000](http://www.migri.fi/-/vuonna-2015-myonnettiin-hieman-yli-20-000-oleskelulupaa-uusia-suomen-kansalaisia-reilut-8-000). Luettu 15.8.2020.

NIKULA, TARJA & MOORE, PAT 2016: Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

OPETUSHALLITUS 2015: Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. *Oppaat ja käsikirjat 2015:15*, s. 55–62. Opetushallitus.

OPETUSHALLITUS 2017: *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>. Luettu 15.7.2020.

OPETUSHALLITUS 2018: Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017. Määräykset ja ohjeet 2018:2a. Opetushallitus.

OPH.FI: Yleiset kielitutkinnot. Opetushallitus. [www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kieli-ja-kaantajatutkinnot/yleiset-kielitutkinnot-yki](http://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kieli-ja-kaantajatutkinnot/yleiset-kielitutkinnot-yki), Luettu 7.7.2020.

OTHEGUY, RICARDO, GARCIA, OFELIA & REID, WALLIS 2015: Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistic Review* 6 (3), s. 281–307.

PALOJÄRVI, ANU 2015: *Opettajaparityöskentely päiväkodin kaksikielisessä opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.

PANTSAR, TYTTI & KIRSTINÄ, ANNA 2019: Alkusanat. Valkendorff, Tiina ja Luukkainen, Heidi (toim.) *Maahanmuuttajien lukutaitokoulutus. Kansanopistot ja opintokeskuksen uuden sivistystyön toteuttajina*. Suomen kansanopistoyhdistys - Finland Folkhögskolförening ry.

PERUSTUSLAKI 1999: 17 § (11.6.1999/731) *Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin*. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki#L2P17>. Luettu 14.7.2020.

PERÄKYLÄ, ANSSI MATTI 2016: Ilmeet ja eleet. Teoksessa Stevanovic, Melisa & Lindholm, Camilla (toim.) *Keskustelunanalyysi - Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*, s. 32–46. Tampere: Vastapaino.

RAEVAARA, LIISA 1998: Vierusparit - Esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, s. 75–92. Tampere: Vastapaino.

RAPATTI, KATRIINA 2015: Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa Mustaparta, Anna-Kaisa (toim.) *Kieli koulun ytimessä - Näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Opetushallitus.

RAPATTI, KATRIINA 2020: Koulun vastakkaisasetteluja purkamaan. Teoksessa *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020, s. 91–105.

RAUTONEN, JAANA 2020: ”On tää venäjänkielinen porukka ja sit on se suomenkielinen porukka” – Kielenoppimisen ja monikielisyyteen liittyviä kategorisointeja asiantuntijatyössä. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta.

SACKS, HARVEY 1974: An analysis of the course of a joke’s telling in conversation. Teoksessa Bauman, Richard ja Sherzerm Joel (toim.) *Explorations in the ethnography of speaking*, s. 337–353. Cambridge University Press, Cambridge.

SANDBERG, TANJA & STORDELL, ELINA 2016: *Vastaanottokeskuksissa toteutettu alkuvaiheen osaamisen tunnistaminen*. Testipisteen selvitys opetus- ja kulttuuriministeriölle.

SAUKKONEN, PASI 2013: *Erilaisuuksien suomi: Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Tallinna: Gaudeamus.

SAVIJÄRVI, MARJO 2019: Yhdessä oppiminen teatteriharjoituksissa - fokuksessa sanahaut. Teoksessa Kotilainen, Lari, Kurhila, Salla & Kalliokoski, Jyrki (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*, s. 61–87. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

SCHEGLOFF, EMANUEL A. & SACKS, HARVEY 1973: *Opening up closings*. *Semiotica* 7, s. 289–327.

SCHEGLOFF, EMANUEL A., JEFFERSON, GAIL & SACKS, HARVEY 1977: *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*. - *Language* 53, s. 361–382.

SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1998a: Osallistumiskehikko. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*, s. 156–176. Tampere: Vastapaino.

SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1998b: *Vuorovaikutus paperilla*. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet*, s. 18–31. Tampere: Vastapaino.

SKUTNABB-KANGAS, TOVE 1988: *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.

SORJONEN, MARJA-LEENA 1998: Korjausjäsenitys. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet*, s. 111–137. Tampere: Vastapaino.

SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House.

SUURINIEMI, SALLA-MAARIA & AHLHOLM, MARIA & LANKINEN, NINNI 2020: Monikielinen pedagogiikka – miksi ja miten? Teoksessa *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2020, s. 195–206.

SVENSSON, GUDRUN 2018: *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur och Kultur.

SVENSSON, GUDRUN & TORPSTEN, ANN-CHRISTIN 2017: Transspråkande för förstärkt flerspråkighet. Teoksessa Wedin, Åsa (toim.), *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Läroförlaget.

TAINIO, LIISA 1998: Preferenssijäsenitys. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet*, s. 93–110. Tampere: Vastapaino.

TAINIO, LIISA 2007a: Luokahuonevuorovaikutuksen tutkiminen - neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Vuorovaikutusta luokahuoneessa: näkökulmana keskustelunalyysi*, s. 291–311. Helsinki: Gaudeamus.

TAINIO, LIISA 2007b: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*, s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.

WEI, LI 2017: Translanguaging as a practical theory of language. <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>. Luettu 13.4.2020.

## LITTEROINTIMERKIT

[ ]	Päällekkäispuhunnan alku ja loppu
=	Kaksi lausumaa liittyy toisiinsa tauotta
(1.5)	Hiljaisuus, mitattuna sekunteina
(.)	0,2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus
.	Laskeva sävelkulku
,	Tasainen sävelkulku
<u>sana</u>	(Alleviivaus tavun alla) tavun painottaminen
°sana°	Ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
↑↓	Nuolen jälkeinen sana tai tavu lausuttu ympäröivää puhetta korkeammalla / matalammalla äänellä
<sana>	Ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
>sana<	Ympäröivää puhetta nopeammin puhuttu jakso
sa:na	(Kaksoispisteet) edeltävän äänteen venyttäminen
sa-	(Yhdysmerkki sanan lopussa) sana jää kesken
(( ))	Litteroijan selityksiä tilanteesta
( - - )	Sana / jakso, josta ei saatu selvää
.hh	Äänekäs sisäänhengitys, yksi kirjain merkitsee 0,1 sekunnin kesto
*	Kehollisen toiminnan alku
hh	Äänekäs uloshengitys, yksi kirjain merkitsee 0,1 sekunnin kesto
£sana£	Hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
he he	Naurua
(su. )	Käännös suomeksi
ar.	Arabiaa

**Suostumus tutkimusaineiston nauhoitukseen/videointiin ja arkistointiin**

Anna luvan siihen, että [Sari Alhava/ pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto] nauhoittaa/videoi keskustelut, joihin osallistun (27.8.2019 ja 4.9.2019).

**Suostumuksen ehdot:**

Videotallennetta käytetään aineistona [Sari Alhavan pro gradu -tutkielmassa]. Aineisto on vain tutkijoiden käytössä. Julkisesti esitettävässä tutkimusmateriaalissa tutkittavien tietosuoja turvataan muuttamalla henkilöiden nimet ja muut tiedot, jotka mahdollistaisivat tutkittavien tunnistamisen, kuitenkin seuraavin poikkeuksin:

Katkelmia nauhoituksesta/videotallenteen äänestä saa esittää

yliopiston opetuksessa	kyllä	<input type="checkbox"/>	ei	<input type="checkbox"/>
tutkimuksesta kertovissa suullisissa esitelmissä	kyllä	<input type="checkbox"/>	ei	<input type="checkbox"/>
tutkimuksesta kertovissa kirjallisissa julkaisuissa	kyllä	<input type="checkbox"/>	ei	<input type="checkbox"/>

Videotallenteesta otettuja still-kuvia saa esittää

yliopiston opetuksessa	kyllä	<input type="checkbox"/>	ei	<input type="checkbox"/>
tutkimuksesta kertovissa suullisissa esitelmissä	kyllä	<input type="checkbox"/>	ei	<input type="checkbox"/>
tutkimuksesta kertovissa kirjallisissa julkaisuissa	kyllä	<input type="checkbox"/>	ei	<input type="checkbox"/>

Katkelmia videotallenteesta saa esittää

yliopiston opetuksessa	kyllä	<input type="checkbox"/>	ei	<input type="checkbox"/>
tutkimuksesta kertovissa suullisissa esitelmissä	kyllä	<input type="checkbox"/>	ei	<input type="checkbox"/>
tutkimuksesta kertovissa kirjallisissa julkaisuissa	kyllä	<input type="checkbox"/>	ei	<input type="checkbox"/>

[Tutkimuksen / tutkimushankkeen] päätyttyä aineisto arkistoidaan Helsingin yliopiston Keskustelututkimuksen arkistoon. Sen jälkeen aineistoa voidaan arkistohaltijan luvalla käyttää myös muuhun tutkimustarkoitukseen tässä mainituin ehdoin.

-----  
Paikka ja aika

-----  
Allekirjoitus

-----  
Nimen selvennys