

*Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 104–123.*

**Niina Lilja, Laura Eilola & Anna-Kaisa Jokipohja**  
Tampereen yliopisto

**Arja Piirainen-Marsh**  
Jyväskylän yliopisto

## **Aikuisten kielenoppijoiden vuorovaikutus- kompetenssin kehittyminen luokkahuoneen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä**

### **Nostot**

- Merkityksiä luodaan vuorovaikutuksessa multimodaalisesti.
- Kielen multimodaalisen luonteen huomioon ottaminen on tärkeää kielikoulutusta kehitettäessä.
- Kielikoulutuksessa opiskelijoiden on olennaista oppia havainnoimaan arkielämän kielenkäyttöä ja kielenkäyttöympäristöjä.
- Kielikoulutuksen tulee tukea kielenkäyttöä ja oppimista kieliluokan ulkopuolisissa ympäristöissä.



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Abstract

There are more newcomers to Finland than ever before. One of the biggest challenges for language education is to develop pedagogical methods that facilitate adult learners' access to social encounters in Finnish and help them develop techniques for supporting their own language learning. This article brings together research that has investigated adult second language learners' language use and development in different everyday encounters. We approach language learning as social action that is manifested at the microlevel in details of interaction. The research we discuss highlights the multimodality of language and interaction and sheds light on the situated, social, and distributed nature of cognition.

**Keywords:** interactional competence, embodiment, space, resource

**Asiasanat:** vuorovaikutuskompetenssi, kehollisuus, tila, resurssi

## 1 Johdanto

Yksi 2000-luvun suurista globaaleista ilmiöistä on ihmisten lisääntynyt liikkuminen maasta toiseen. Moni työskentelee uransa jossakin vaiheessa toisessa maassa ja toisella kielialueella. Toiset muuttavat pysyvämmiin maasta toiseen eri syistä. Myös Suomessa elää tällä hetkellä enemmän muista maista muuttaneita henkilöitä kuin koskaan aikaisemmin, ja maahanmuuttajien määrän lisääntymisellä on suora yhteys tarpeeseen kehittää kielikoulutusta.

Maahanmuuton kielikysymyksistä puhutaan Suomessa paljon. Tässä keskustelussa tärkeä on muistaa se, että maahanmuuttajat ovat hyvin sekakoosteinen ryhmä ihmisiä, ja heidän syynsä muuttaa Suomeen ovat moninaiset. Hyvin suuri osa Suomeen muuttavista ihmisistä muuttaa tänne työn tai opiskelun takia. Osa muuttajista tulee perhesyistä: heillä on esimerkiksi suomalainen kumppani, minkä vuoksi Suomi valikoituu uudeksi kotimaaksi. Osa Suomeen muuttajista hakee täältä turvapaikkaa, ja pieni osa saapuu pakolaisstatuksella. Julkisessa keskustelussa on toistuvasti esillä myös työvoimavaje, minkä korjaamiseksi ulkomailta tuleva työvoima on tarpeen.

Uuden kotimaan kielen oppiminen on usein yksi ratkaiseva tekijä siinä, miten hyvin maahan muuttanut henkilö löytää paikkansa työmarkkinoilla ja miten hän pääsee osaksi harrastusryhmiä ja muuta yhteiskunnan toimintaa. Suomessa yhden lisäesteen suomen kielen oppimiseen aiheuttaa se, että lähes kaikki ovat valmiita käyttämään englantia. Englanti on yhä useammin työelämän kieli, ja arjen asiointitilanteet hoituvat erityisesti pääkaupunkiseudulla usein myös – tai jopa ainoastaan – englanniksi. Tutkimuksissa tehdyt havainnot osoittavat, että yksi keskeinen este arkielämän kielen oppimiselle on suomenkielisten kontaktien vähäisyys ja harvat mahdollisuudet osallistua suomenkielisiin vuorovaikutustilanteisiin (ks. esim. Lilja 2018; Lilja ym. 2022; Saukkonen 2020). Yksi kielikoulutuksen isoimmista haasteista onkin kehittää pedagogisia menetelmiä, joilla tuetaan kielenoppijoiden pääsyä osaksi suomenkielisiä

vuorovaikutustilanteita ja autetaan heitä kehittämään itsenäisiä menetelmiä kielen käyttämisen ja oppimisen tueksi erilaisissa vuorovaikutusympäristöissä.

Kokoamme tässä artikkelissamme yhteen tutkimusta, jossa on tarkasteltu aikuisten toisen kielen oppijoiden kielenoppimisen prosesseja ja mahdollisuuksia oppimisen tukemiseen erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Näkökulmamme on ensisijaisesti vuorovaikutuksen mikrotasolla. Käsitämme kielenoppimisen vuorovaikutustoiminnaksi ja analysoimme sitä multimodaalisesta näkökulmasta: merkityksiä luodaan verbaalisen puheen lisäksi myös muun muassa ilmeillä, eleillä, asennoilla, liikkeellä, tilankäytöllä ja materiaaleilla (ks. Wagner 2015; Piirainen-Marsh ym. 2022). Vuorovaikutustilanteissa tieto jakautuu vuorovaikutuksen osapuolten, ympäristön, objektien ja artefaktien välille ja syntyy niiden vuorovaikutuksessa (ns. 4E-teoria, ks. esim. Clark & Chalmers 1998; Eilola & Lilja 2021).

Vuorovaikutustoiminta tapahtuu aina tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa eli osana laajempaa makrokontekstia, kuten tämän kokoelman johdantoartikkelissa (Pitkänen-Huhta ym.) tuodaan esiin. Makrokonteksti luo puitteet esimerkiksi sille, millainen vuorovaikutus on mahdollista tai odotuksenmukaista. Oppimista vuorovaikutuksen mikrotasolla analysoivan tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on kuitenkin ymmärrys oppimisesta toimintana, joka ankkuroituu osallistujien sosiaaliseen vuorovaikutukseen eri tilanteissa (Lee 2010; Pekarek Doehler 2010; Lee & Hellermann 2014; Hellermann ym. 2019a). Tästä näkökulmasta kieli ja sen oppiminen ovat osa laajempia kulttuurisen toiminnan muotoja, rakenteita ja kehityskulkuja, joihin yksilö osallistuu kohtaamissaan tilanteissa. Tutkimuksen keskiössä ovat oppimisen hetket ja vuorovaikutuskäytänteet, joilla osallistujat rakentavat yhteistä ymmärrystä meneillään olevasta tilanteesta ja toimivat tilanteen sekä omien tavoitteidensa mukaisella tavalla. Tästä näkökulmasta kielen oppiminen on kiinteästi kytköksissä sosiaalisten suhteiden rakentamiseen ja kehittymiseen.

## 2 Vuorovaikutuskompetenssi

Oppimista vuorovaikutuksen mikrotasolla tarkastelevassa tutkimuksessa keskeinen on vuorovaikutuskompetenssin käsite (ks. esim. Hall ym. 2011; Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015; Skogmyr Marian & Balaman 2018). Käsite on ollut käytössä siitä lähtien, kun Claire Kramsch (1986) kiinnitti kriittistä huomiota yksioikoiseen ja rajoittuneeseen tapaan, jolla vuorovaikutus määriteltiin toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (ks. Hall 2018; Salaberry & Kunitz 2019). Vuorovaikutuskompetenssin käsitteen ytimessä ovat ne taidot ja kyvyt, joita osallistujat käyttävät osallistuessaan merkitykselliseen sosiaaliseen toimintaan. Käsitteellä tarkoitetaan vuorovaikutuksessa rakentuvaa ja kehittyvää kykyä käyttää kieltä ja toimia yhteistyössä muiden osallistujien kanssa eri tilanteissa. Vuorovaikutuskompetenssi ilmenee siinä, miten osallistujat rakentavat

sosiaalisen toimintansa niin, että vuorovaikutustilanteen muut osallistajat tunnistavat ja voivat hyväksyä sen. (Pekarek Doehler 2010, 2019.)

Vaikka toisen kielen oppija on usein taitava jo useammassa kielessä, vuorovaikutuskompetenssi ei suoraan siirry kielestä toiseen vaan tarvitaan ”kielitaidon uudelleenmäärittelyä”: on opittava tapa toimia kullakin kielellä ja kussakin sosiaalisessa ympäristössä tarkoituksenmukaisella tavalla (ks. Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015). Vuorovaikutuskompetenssi kehittyy kokemuksen kautta, ja se on hyvin tiiviissä yhteydessä kielenkäyttötilanteisiin (Hellermann 2018; Eilola 2023). Toisen kielen käyttäjä voi olla hyvin taitava esimerkiksi ammattiinsa liittyvissä vuorovaikutustilanteissa, joista hänellä on paljon kokemusta, mutta vähemmän osaava arkielämän tilanteissa, joihin hän ei ole osallistunut yhtä usein. Kun oppija liikkuu tilasta ja tilanteesta toiseen, hän kerää itselleen monipuolisempia taitoja ja laajempaa vuorovaikutuksellista repertuaaria: eri tilanteissa toimitaan eri tavoin, ja toisissa tilanteissa esimerkiksi kysytään enemmän kuin neuvotaan.

Vuorovaikutuskompetenssin käsitettä on kritisoitu siitä, että se häivyttää eron vuorovaikutuksen yhteistoiminnallisen rakentamisen ja yksilön kielitaidon välillä. Hallin (2018, 2019) mukaan käsite ei anna riittävästi välineitä kuvata kielellisiä ja muita taitoja, joita oppijan on otettava haltuun kehittyäkseen täysivaltaiseksi kielen puhujaksi (ks. myös Hauser 2019). Toisaalta käsite on koettu toimivaksi juuri siksi, että se painottaa näkemystä kielitaidosta sosiaalisena toimintana ja korostaa sen tilanteista ja jaettua luonnetta (ks. esim. Skogmyr Marian & Balaman 2018).

### 3 Vuorovaikutuksessa oppiminen

Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa tapahtui 1990-luvulla sosiaalinen käänne (ks. esim. Firth & Wagner 1997, 2007; Atkinson 2010), jonka jälkeinen tutkimus on keskittynyt yhä enemmän kielen oppimisen prosesseihin ja käytänteisiin näkökulmista, jotka korostavat oppimisen sosiaalista ja yhteisöllistä puolta. Esimerkiksi sosiokulttuurinen viitekehys (Lantolf & Thorne 2007), sosiokognitiiviset näkökulmat (Atkinson 2010, 2019) sekä käyttöpohjaiset näkökulmat kielenoppimiseen (Eskildsen & Cadierno 2015) jakavat kaikki näkemyksen siitä, että sosiaalinen vuorovaikutus on perusedellytys kielen oppimiselle. Tässä artikkelissa keskitymme erityisesti vuorovaikutuksen mikrotasoon ja siksi keskiössä on keskustelunanalyttinen tutkimus, joka tarkastelee sosiaalisen toiminnan vuorovaikutuksellista rakentumista kielellisten ja muiden semioottisten resurssien avulla (Schegloff 2007; Kasper & Wagner 2014). Keskustelunanalyttinen toisen kielen käyttöä ja oppimista tarkasteleva tutkimus on lisääntynyt 1990-luvun puolivälistä lähtien. Se on tuonut paljon empiirisiin aineistoihin perustuvaa tietoa vuorovaikutuksessa oppimisesta (ks. Eskildsen & Wagner 2013, 2015; Lilja 2014; Eskildsen & Theodorsdottir 2017) sekä syventänyt ymmärrystä siitä, miten aiemmin yksilön kognition näkökulmasta kuvatut oppimisen prosessit, kuten huomion ja tarkkaavaisuuden kohdistaminen, kielellisten

ilmiöiden huomaaminen (*noticing*) ja muistaminen rakentuvat vuorovaikutuksessa (Kasper 2009; Pekarek Doehler 2010; Greer 2019).

Viimeisen vuosikymmenen aikana tutkijat ovat suunnanneet katseensa yhä useammin arjen vuorovaikutustilanteisiin. *Language learning in the Wild* -nimitys on yleistynyt viittaamaan tutkimukseen, jossa tarkastellaan toisen kielen oppimista luokkahuoneen ulkopuolisissa konteksteissa. *In the Wild* -metafora on peräisin kognitiotieteilijä Edwin Hutchinsin klassikkoteoksesta *Cognition in the Wild* (1995). Teoksessaan Hutchins analysoi, millä tavoin Amerikan armeijan valtamerialuksen miehistö tekee yhteistyötä navigoidessaan alusta. Hutchinsin tarkastelu osoittaa, että navigointia ohjaa tilanteinen tieto, joka syntyy sekä miehistön keskinäisessä vuorovaikutuksessa että aluksen navigoinnissa tarvittavan välineistön käytön pohjalta. Tässä vuorovaikutuksessa kieli ei ole ainoa merkityksen rakentamisen resurssi, vaan esimerkiksi navigointiin liittyvillä esineillä, kuten kompassilla ja syvyysmittareilla, on yhteisessä tiedonmuodostuksessa ja vuorovaikutuksessa olennainen rooli. *In the Wild* -metafora viittaa tutkimuksessa siis ensisijaisesti inhimillisen kognition hajautettuun ja jaettuun luonteeseen ja korostaa vuorovaikutuksen tilanteisille tekijöille herkistymistä. Metaforana se on yhdenmukainen nykytutkimuksessa yleistyvän näkökulman kanssa, joka korostaa kognition kehollisuutta ja toiminnallisuutta (ns. 4E-teoria: *cognition as embodied, enacted, embedded, extended*; Clark & Chalmers 1998; Atkinson 2010, 2019; Eilola & Lilja 2021). Tästä näkökulmasta myös ihmisen toimintaa – kuten kielen oppimista – tarkastellaan ilmiönä, joka on kytköksissä ja kehittyy suhteessa ajalliseen, sosiaaliseen ja materiaaliseen kontekstiin (Hellermann 2018; Thorne ym. 2021).

Yksi jokapäiväinen esimerkki kognition hajauttamisesta ja laajentamisesta on älypuhelimien käyttö vuorovaikutuksen ja muistamisen tukena. Tämän artikkelin esimerkissä 1 aikuinen luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitseva suomen kielen oppija Ali tarkistaa torilla tapahtuvassa asiointitilanteessa puhelimestaan kielellisen ilmauksen, jonka hän on tallentanut siihen puheentunnistusohjelman avulla aiemmin luokkahuoneessa. Toritilanne on osa pedagogista kokeilua, joka toteutettiin aikuisten luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen ryhmän kanssa. Kokeilun tavoitteena oli rohkaista ja auttaa opiskelijoita suomen kielen käyttämisessä luokkahuoneen ulkopuolella ja näin tukea heidän suomen kielen ja oppimaan oppimisen taitojensa kehittymistä (ks. Eilola & Lilja 2021; Eilola & Tapaninen 2022a, 2022b). Kokeilussa videoitiin myös toritilannetta edeltänyt valmistautuminen sekä sitä seurannut yhteinen asiointitilanteiden analyysi luokkahuoneessa. Aineisto kuuluu aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden ryhmien kanssa kerättyyn laajempaan aineistoon (ks. Eilola 2023), joka on puolestaan kerätty osana *Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa* -tutkimushanketta. Hankkeessa tarkasteltiin keskusteluanalyysin keinoin suomen kielen käyttöä ja oppimista erilaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa.

Esimerkissä 1 Ali ostaa torikojulla suklaajäätelöä ja esittää ostoksensa yhteydessä kysymyksen kojun aukioloajoista. Ennen esimerkkinäytteen alkamista Ali on selannut älypuhelimiaan samaan aikaan, kun jäätelökojun myyjä on pyörittänyt sivummalla

hänen pyytämäänsä jäätelöpalloa. Myyjän tultua jäätelön kanssa takaisin Ali on las- kenut puhelimensa tiskille, ja jäätelön ojentamista on seurannut maksujakso. Myyjän kääntynyt Ali ta saamansa rahan kanssa pois Ali on jälleen napannut puhelimensa kojun tiskiltä ja katsonut sitä. Esimerkki alkaa siitä, kun myyjä tulee vaihtorahan kanssa takaisin ja ojentaa sen Alille. Analyysi keskittyy Alin kysymykseen rivillä 70 (ks. tarkemmin Eilola & Lilja 2021).

Esimerkki 1<sup>1</sup>: Mihin aikaan on auki

^ = Alin kehollinen toiminta  
 \* = Alin katse  
 + = myyjän kehollinen toiminta

69	MYJ	+ <sup>o</sup> noin, euro takasin *oleh hyvä= <sup>o</sup> +ojentaa vaihtorahan Alille-----
	ali	-->*katsoo myyjää kohti-->
70	ALI	=mihin aikaan *^on auki                              ^ -->*katsoo jäätelömenua kohti--> ^osoittaa oik. kädellä menua^
71		*(0.6)
	ali-->	*katse myyjää kohti esimerkin loppuun-->
72	MYJ	+anteeks?= +nojaa eteenpäin ja katsoo Alia kohti esimerkin loppuun-->
73	ALI	=mihin aikaa on: (.) <auki>
74		(.)
75	MYJ	yhdeksään asti (.) [illalla]
75	ALI	[(- )]
76		illalla?
77	MYJ	joo
78	ALI	o:n ok
79	MYJ	↑joo

Kun myyjä ojentaa Alille vaihtorahan, hän tarkentaa sen määrän (*euro takasin*) ja lisää perään kohteliaisuusilmauksen *ole hyvä* (r. 69). Tässä kohtaa olisi odotuksenmukaista, että Ali kiittäisi saamastaan vaihtorahasta (ks. Koivisto 2009). Kiitoksen sijaan hän kuitenkin esittää ajoitukseltaan odottamattoman kysymyksen jäätelökojun aukioloajoista (r. 70). Todennäköisesti sen vuoksi myyjä tekee seuraavassa vuorossaan korjausaloitteen (r. 72; ks. Haakana ym. 2016), jonka jälkeen Ali toistaa kysymyksensä (r. 73).

On ilmeistä, että Ali hakee kysymyksellään tietoa jäätelökioskin aukioloajoista. Kysymyksen hieman epämääräinen *mihin aikaan* -muotoilu vaikuttanee kuitenkin myyjän vastaukseen: sen sijaan, että selvittäisi kaikki aukioloajat, myyjä kertoo, mihin

1 Litteraatiossa käytettyjen merkkien selitykset löytyvät liitteestä 1.

asti koju on iltaisin auki (r. 74). Lopuksi Ali vielä varmistaa ajankohdan, ja kumpikin osapuoli osoittaa hyväksyntää (r. 76–79).

Kysymys kojun aukioloajoista tapahtuu keskustelun etenemisen kannalta epäodotuksenmukaisella paikalla ja hyvin pian sen jälkeen, kun Ali on katsonut puhelintaan, mikä ohjaa tulkitsemaan tilanteen niin, että Ali valmistautuu kysymyksen esittämiseen puhelimensa avulla. Myös Ali itse kertoi myöhemmin katsoneensa tilanteessa puhelimestaan muistiinpanoja (Eilola & Lilja 2021). Kun opiskelijat jälkikäteen reflektoivat toritilanteita luokassa, Ali turvautui jälleen puhelimeensa aukioloaikojen kysymistä muistelllessaan ja analysoidessaan. Puhelin auttoi häntä käyttämään, muistelemaan ja reflektoimaan kielellistä ilmausta, johon hän oli kiinnittänyt huomionsa vuorovaikutuksessa (Kasper 2009; Pekarek Doehler 2010; Greer 2019) ja jonka hän oli tunnistanut itselleen tärkeäksi oppia. Näin puhelin toimi Alin käytössä kognitiivisena artefaktina (Norman 1991) eli esineenä, joka auttoi häntä laajentamaan kognitiotaan ja tuki hänen kielellistä toimintaansa vuorovaikutuksessa.

#### 4 Kehollinen käänne ja vuorovaikutuksen ekologia

Uudenlainen kognitiokäsitys on yhteydessä keholliseen käänneeseen, joka on ollut käynnissä vuorovaikutuksen tutkimuksessa jo jonkin aikaa (Nevile 2015). Kehollisen käänteen myötä tutkimuksessa on herkistytty verbaalisen kielen yksityiskohtaisen analyysin lisäksi tarkastelemaan myös muita merkityksiä kantavia ja luovia resursseja, kuten kehollista toimintaa ja erilaisten materiaalien käyttöä vuorovaikutuksessa. Oppimistilanteet ja oppimiseen liittyvät vuorovaikutuskäytänteet voivat olla osin samankaltaisia ja osin erilaisia riippuen kulloisenkin tilanteen vuorovaikutuksellisesta ekologiasta. Ekologialla viitataan siihen, miten vuorovaikutuksen kulku ja käytänteet ovat sidoksissa esimerkiksi vuorovaikutustilaan sekä siinä merkityksellisiin materiaaliin, teknologisiin tai tekstuaalisiin objekteihin (ks. esim. Nevile ym. 2014). Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen voi saada erilaisia muotoja fyysisesti ja materiaalisesti erilaisissa vuorovaikutusympäristöissä.

Keskusteluanalyttinen toisen kielen käytön ja oppimisen tutkimus on kohdistunut hyvin monenlaisiin, materiaaliselta ekologiaaltaan erityyppisiin vuorovaikutusympäristöihin. Tämä tutkimus on lisännyt ymmärrystämme siitä, miten oppiminen toimintana erilaisissa ympäristöissä rakentuu. Lilja ja Tapaninen (2019, 2022) ovat esimerkiksi analysoineet kielen käyttöä ja oppimista rakennusalan ammatillisessa koulutuksessa. Rakennusalan opintoja luonnehtii materiaalisesti monipuolinen vuorovaikutusympäristö, mikä tukee ymmärtämistä myös tilanteissa, joissa keskustelukumppaneilla ei ole yhteistä kieltä. Ymmärtämistä voi näissä tilanteissa tukea esimerkiksi osoittamalla meneillään olevan työtehtävän kannalta olennaista työkalua tai näyttämällä konkreettisesti, miten työ tehdään. Toisaalta kielenainesten mieleen painaminen fyysisen työn lomassa voi olla hankalaa, ja usein muistamisen tueksi tarvitaan apuvälineitä,

kuten vaikkapa muistivihkoa, johon voi kirjoittaa ylös keskeisiä termejä. Muistivihon käyttö ”kognitiivisena artefaktina” on yksi kielenoppijoiden itsensä raportoima keino oppimisen tueksi (ks. Lilja & Tapaninen, 2022). Svennevig (2018) on puolestaan tutkinut vuorovaikutusta norjalaisella rakennustyömaalla. Hänen tutkimuksensa käsittelee sanahakujen mahdollistamia oppimisen hetkiä vuorovaikutuksessa, johon osallistui norjaa toisena kielenä puhuva työntekijä. Svennevig näyttää, miten osallistujien huomio kohdistuu kielen oppimiseen työn seuraavaa vaihetta käsittelevissä keskusteluissa. Näissä tilanteissa oppimisen kannalta olennaista on se, että kielitaidollisesti vahvempi keskustelukumppani on valmis auttamaan ja tukemaan kielen oppijaa.

Rakennustyömaa on materiaaliselta ekologiaaltaan erityislaatuinen ympäristö. Toisella tavalla erityislaatuisia ovat esimerkiksi sairaalaympäristö tai keittiöt. Kurhila ja Lehtimaja (2019) ovat analysoineet sairaanhoitajien työssä toistuvia kielenkäyttötilanteita sairaalassa. He osoittavat, että sairaanhoitajan työssä tarvittavaa kielitaitoa luonnehtii tilanteisuus ja että työssä tarvittava kielitaito kietoutuu yhteen ammatillisen asiantuntemuksen kanssa. Eurooppalaisessa *LanCook*-hankkeessa taas on tutkittu kielen oppimista kokkaamisen ohessa juuri tähän tarkoitukseen suunnitellussa digitaalisessa keittiössä. Hankkeessa hyödynnettiin tietoa ihmisen ja tietokoneen vuorovaikutuksesta ja sovellettiin tehtäväpohjaisen kielen oppimisen ja opetuksen mallia (*task-based language learning and teaching*). Kielikeittiön varusteluun kuului tablettikoneen pyörittämä tietokoneohjelma sekä ruoanvalmistusvälineet, joissa oli liikesensorit. Näiden kautta oppijat saivat opittavalla kielellä ohjeita, joiden avulla valmistettiin valittuja ruokia. Samalla opittiin ruoanlaittoon ja resepteihin liittyvää sanastoa autenttisissa tilanteissa. (Kurhila & Kotilainen 2020.) Jokipohja (2022) puolestaan on analysoinut pakolaistaustaisille maahanmuuttajille järjestettyjä kokkauskursseja. Hänen tutkimuksensa havainnollistaa, miten kokkauksen lomassa on mahdollista kysyä tilanteeseen liittyvästä sanastosta ja keskustella kielestä. Sanaston selittäminen toteutuu kehollisesti, sillä myös keittiö ympäristönä tukee osoittamista ja näyttämistä.

Vuorovaikutusympäristön ja siinä olennaisten esineiden merkitys toisen kielen käytölle ja oppimiselle näkyy myös esimerkissä 2. Esimerkki on peräisin aikuisille maahanmuuttajille järjestetyiltä kokkauskurssilta (ks. myös Jokipohja 2022). Myös tämä aineisto on kerätty osana *Arjen vuorovaikutusta muotoilemassa* -hanketta. Koska kokkauskurssilla pääasiallinen toiminta on ruoan valmistus, osallistujien huomio ei lähtökohtaisesti ole vuorovaikutuksen kielessä. Toiminta kuitenkin mahdollistaa huomion kiinnittämisen kieleen muun toiminnan lomassa. Esimerkissä 2 kokkauskurssin ohjaaja ohjeistaa suomea toisena kielenään käyttävää Ahmedia tekemään keksitaikinaa. Ahmed sekoittaa sokeria ja voita sähkövatkaimella ja samalla ohjaaja kuvailee, miten sokeri ja voi tulisi sekoittaa vaahtomaiseksi (rivit 1 ja 2).



Esimerkki 2: Vaahto

+ = ohjaajan eleet

\* = Ahmedin eleet

01	OHJ	+siitä pitää saada sem+mosta +nostaa oikean käden rinnan korkeudelle +puristaa oikeaa kämmentä nyrkkiin->
02		>ninku< (.)+ vaah*#too, *(.) -->+avaa nyrkin, avoin kämmen->
ahm		*katsoo ohjaajaan, nyökkää *katse taikinakulhoon->
		#kuva 1
03		[vaahto (.) tiedätkö mitä on+ -->+
04	AHM	[sama #*krema (.) krema (ker-) *katse ohjaajaan-> #kuva 2
05	OHJ	=+aaam +sulkee ja avaa nyrkkiä->
06		(.)
07	AHM	sama kre[ma
08	OHJ	[foam #(.)*joo (.)+ joo (.) -->+
ahm		*katse taikinakulhoon #kuva 3
09		vaahtoo (.) joo (4.0) voit laittaa
10		kovemmalle sitte ku se on semmosta





Ohjaaja elehtii oikealla kädellään samaan aikaan kielellisen kuvauksen kanssa ja puristaa kämmentään nyrkkiin ikään kuin siinä olisi jotakin pehmeää. Hän painottaa *vaahto*-sanän ensimmäistä tavua (rivi 2). Painotus, ele sekä *vaahto*-sanän asema ohjaajan vuoron viimeisenä sanana vaikuttavat kaikki siihen, että sana tulee hyvin esille ohjaajan vuorossa. Ahmed reagoi vuoroon jo *vaahto*-sanän aikana nyökkäämällä (r. 2). Tästä huolimatta ohjaaja jatkaa kysymällä, tietääkö Ahmed, mitä vaahto on (r. 3). Hän käsittelee kysymyksellään *vaahto*a sanana, joka on mahdollisesti Ahmedille uusi. Ahmed katsoo ohjaajaan ja kysyy samanaikaisesti, onko vaahto sama asia kuin *krema*. *Krema* on helposti tunnistettavissa muiden kielten pohjalta sanaksi, joka viittaa kermaan. Tässä Ahmed siis tarkistuskysymyksellään pitää yllä yhteistä ymmärrystä ja luo lisäksi yhteyksiä jo tuntemansa sanaston ja tilanteessa esille tulevan uuden sanaston välille. Taikinan tekeminen ja toiminnassa tarvittavat välineet luovat tilanteessa luontevia mahdollisuuksia myös kielestä keskustelemiseen. Olennaista kuitenkin on, että kieleen keskittyminen tapahtuu muun toiminnan lomassa. (Ks. myös Jokipohja 2022.)

Olemme tässä antaneet esimerkkejä lähinnä tutkimuksesta, jossa kielen oppimiseen liittyviä hetkiä, kuten oppimista tukevaa kognitiivisten artefaktien käyttöä tai huomion kiinnittämistä, on analysoitu vuorovaikutuksen mikrotasolla. Vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä on tutkittu myös poikittaisaineistojen

avulla sekä pitkittäisesti. Poikittaisaineistoista on vertailtu eri kielitaidon tasoilla olevien toisen kielen käyttäjien vuorovaikutuskäytänteitä ja siten saatu viitteitä tiettyjen mikrotason taitojen kehittymisestä (Pekarek Doehler & Pochon Berger 2011). Pitkittäisaineistoihin perustuvissa tutkimuksissa huomiota on kiinnitetty yksittäisiin kielellisiin käytänteisiin (esim. jonkin ilmauksen käyttö tietyssä vuorovaikutustehtävässä), vuorovaikutuksen kokonaisrakenteen piirteisiin, kuten keskustelun avauksiin tai lopetuksiin, korjauskäytänteisiin, toimintajaksoihin ja kertomusten rakentumiseen (ks. Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015). Esimerkiksi Pekarek Doehler (2019; ks. myös Pekarek Doehler & Berger 2018) näyttää, miten ranskaa toisena kielenä puhuvan au pairin taito tuottaa kertomuksia kehittyi vuorovaikutuksessa perheenjäsenten kanssa. Asuessaan perheessä kahden kuukauden ajan au pair oppi hyödyntämään kielellisiä ja muita resursseja vaihtelevammin ja muotoilemaan kertomuksensa kielellisesti niin, että se on vastaanottajan ymmärrettävissä. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, miten kieliluokan ulkopuolella tapahtuva oppiminen eroaa formaalista oppimisesta ja edistää sellaisten taitojen kehittymistä, joita perinteinen kielenopetus ei tavoita.

Eilola (2023) on väitöskirjatutkimuksessaan analysoinut luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen käyttöä, vuorovaikutuskompetenssia ja vuorovaikutuskompetenssin kehittymistä luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa. Hänen analyysinsä osoittaa, että vaikka vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen voi näkyä siinä, miten kielen oppija oppii tuottamaan tietyn sosiaalisen toiminnon (esimerkiksi avunpyynnön) entistä sujuvammin, vuorovaikutuksen jatkaminen voi silti olla haastavaa, koska keskustelukumppaneiden reaktiot voivat olla yllättäviä. Vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen ei siis tarkoita vain kykyä tuottaa tiettyjä kielellisiä muotoiluja entistä sujuvammin vaan kyse on kokonaisvaltaisemmasta taidosta osallistua vuorovaikutukseen.

## 5 Luokan ulkopuolella tapahtuvan kielenoppimisen pedagoginen kehittäminen

Luokan ulkopuolella tapahtuvan kielenoppimisen tueksi on kehitetty erilaisia pedagogisia malleja, jotka paitsi tukevat kohdekielen käyttöä ja oppimista myös pienentävät luokkahuoneen ja sen ulkopuolisen kielenkäyttötodellisuuden välisiä kuiluja ja rakentavat infrastruktuuria itsenäisen oppimisen tueksi (Wagner 2015). Pioneerina tässä työssä on toiminut islantilaisten ja tanskalaisten tutkijoiden yhteistyössä kehitetty *Icelandic Village*, jossa erilaisten palveluntarjoajien kanssa on etukäteen sovittu, että nämä sitoutuvat toimimaan islantia toisena kielenä käyttävien kielenoppijoiden kanssa ensisijaisesti islanniksi. Näin oppijalle luodaan turvallinen ympäristö harjoitella toista kieltä luokan ulkopuolella. (Wagner 2015.) Toisaalta kielenoppimisen kannalta merkittävää voi olla nimenomaan se, että oppija itse neuvottelee asiakaspalvelijan

kanssa kielisopimuksen ja ikään kuin rekrytoi hänet hetkelliseksi kielenopettajakseen (Theodórsdóttir 2011, 2018; Eskildsen & Theodórsdóttir 2017).

Pohjoismaisessa yhteistyössä on suunniteltu myös kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin (Kolb 1984; Knutson 2003) pohjautuva malli, jossa toisen kielen oppijat ovat ensin luokassa valmistautuneet arjen vuorovaikutustilanteisiin, videoineet tilanteisiin osallistumisen ja sitten analysoineet ja reflektoineet tilanteita luokahuoneessa yhdessä muiden kanssa (Wagner 2015; Lilja ym. 2019; Lilja & Piirainen-Marsh 2019a, 2019b, 2019c; Piirainen-Marsh & Lilja 2019; Eilola & Lilja 2021; Eilola & Tapaninen 2022a, 2022b). Kaikki nämä kolme vaihetta nähdään merkityksellisinä ja monipuolisina kielenkäyttötilanteina. Niistä kunkin tueksi on suunniteltu rakenteita ja tehtäviä, jotka tukevat oppijoiden toimintaa, mutta ennen kaikkea antavat heille myös paljon valtaa ja ottavat heidät mukaan oppimisprosessin suunnitteluun ja arviointiin.

Valmistautumisvaiheessa apuna voi käyttää esimerkiksi pedagogista toimintaa jäsentävää, paperille tulostettua vuorovaikutusnavigaattoria. Vuorovaikutusnavigaattorin pohjalta voidaan tehdä erilaisia luokan ulkopuoliseen vuorovaikutustilanteeseen valmistavia tehtäviä. Voidaan esimerkiksi tutustua oppijan merkitykselliseksi kokeman tilanteen fyysiseen ja materiaaliseen ympäristöön ja havainnoida siellä näkyvää ja kuuluvaa kieltä. Voidaan myös tehdä kertaotosvideo, joka ohjaa suunnittelemaan tulevaa vuorovaikutustilannetta kokonaisuutena myös tilanteen fyysinen ympäristö huomioiden. (Lilja ym. 2019; Eilola & Tapaninen 2022a, 2022b.) Valmistautuminen itsessään on monipuolinen kielenkäyttötilanne, jossa opitaan paitsi sanoja ja rakenteita myös neuvottelemaan toisten kanssa (ks. Lilja & Piirainen-Marsh 2019b). Kielen oppimisen sitominen osaksi arjen vuorovaikutustilanteita voi toimia myös apuna oppijoiden oman toimijuuden ohjaamisessa. Esimerkiksi prosessimaisen valmistautumisen kautta oppijat voivat harjoitella oman oppimisensa ohjaamista ja suunnata oppimisprosessiaan sellaisten kielenainesten ja taitojen opetteluun, jotka he kokevat merkityksellisiksi. Luokan ulkopuolisten tilanteiden tuonti mukaan luokkaan voi olla hyvä mahdollisuus omien kiinnostuksen kohteiden hyödyntämiseen. Tämän tyyppiset pedagogiset kokeilut ovatkin oiva paikka myös oppimaan oppimisen taitojen opettamiseen sekä kielenoppimistietoisuuden kasvattamiseen (ks. Lilja ym. 2022).

Vuorovaikutustilanteen reflektointi on avain siitä oppimiseen. Tässä kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin pohjautuvassa pedagogisessa mallissa reflektioon kuuluu tyypillisesti luokan ulkopuolisessa tilanteessa videoidun vuorovaikutustilanteen katsominen ja siitä keskustelu: asiointitilannetta muistellaan ja videota analysoidaan yhdessä muiden kanssa luokassa. Näin tapahtuneesta vuorovaikutustilanteesta tulee yhteistä luokassa käytettävää oppimateriaalia. Lisäksi videoita analysoimalla oppijat voivat kiinnittää huomiota vuorovaikutustilanteiden fyysiseen ja materiaaliseen ympäristöön sekä kehollisten resurssien merkitykseen niissä ja näin analysoida vuorovaikutustilanteita kokonaisvaltaisesti. (Lilja & Piirainen-Marsh 2019a; Lilja ym. 2019; Piirainen-Marsh & Lilja 2019; Eilola & Tapaninen 2022a.)

Pohjoismaisen yhteistyön tuloksena on syntynyt myös kokonainen *Rally course* -niminen yliopisto-opiskelijoille suunnattu kurssi, jonka tavoitteena on edistää kielen oppijoiden yksilöllisiä kielen oppimisen ja yhteisöön kiinnittymisen polkuja. Rallikurssin nimi on metafora, joka kuvastaa autolla ajettavaa rallia: kielenoppimiseen kuuluu ralliauton ohjaamisen tavoin navigointia tuntemattomassa maastossa ja sopeutumista muuttuviin olosuhteisiin. Oleellista on myös, että ralliauton kuljettajan tavoin kielenoppija tarvitsee toimintansa tueksi ”apukuljettajaa” eli toisia ihmisiä. (Lilja ym. 2019.) Rallikurssiin kuuluu jo mainittujen tehtävien lisäksi valokuvapäiväkirja ja reittikartta, jotka tehdään aivan kurssin alussa ja jotka ohjaavat oppijaa tunnistamaan itselleen merkitykselliset toisella kielellä tapahtuvat kielenkäyttötilanteet yhden päivän aikana ja reflektoidaan tilanteiden monipuolisuutta (esimerkiksi ovatko ne kaikki asiointitilanteita vai onko joukossa myös keskusteluita ystävien kanssa tai harrastusten parissa). Näin oppijan on helpompaa suunnata kielenoppimistaan sellaisiin tilanteisiin, joihin hän tarvitsee vielä harjoitusta, ja toisaalta hyödyntää jo olemassa olevia resursseja tehokkaammin. (Lilja ym. 2019; Lilja & Piirainen-Marsh 2019c.)

Thorne ym. (2021) käyttävät termiä *rewilding* viittaamaan pedagogiseen lähestymistapaan, jossa painotetaan kielen oppijoiden suunnitelmallista tukemista luokan ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa on selkeä tavoite. Lähestymistapaa voidaan soveltaa myös kielenopetukseen. Haasteena on formaalin kielen opetuksen yhteensovittaminen luokkahuoneen ulkopuolisen sosiaalis-materiaalisen maailman kanssa. Vuorovaikutus sijoittuu aina materiaaliseen tilaan. Erilaisten ympäristöjen ja materiaalien resurssien rooli vuorovaikutuksessa tulisikin tunnistaa ja ottaa paremmin myös opetuksen käyttöön. Opetuksessa voidaan luoda mahdollisuuksia tilanteisesti vaihtelevan kielen oppimiseen ympäristöissä, jotka tarjoavat paljon oppimisessa hyödynnettävää materiaalia (Wagner 2015; Thorne ym. 2021). Ajatuksena on tuoda mukaan oppimiseen sitä kielellistä ja kokemuksellista runsautta, jota autenttisissa vuorovaikutustilanteissa esiintyy.

Hellermann ym. (2019b) ovat tutkineet englantia toisena kielenä käyttävien opiskelijoiden toimintaa pelikontekstissa, jossa hyödynnetään lisättyä todellisuutta (ks. myös Jakonen ym. tässä teemanumerossa). Opiskelijoiden täytyy liikkua ryhmänä yliopiston kampuksella, jotta he voivat suorittaa pelin tehtävät. Tämä tutkimus näyttää, miten fyysisen ympäristön piirteet toimivat herätteinä vuorovaikutuksessa ja tarjoavat resursseja, joita osallistujat hyödyntävät kielellisessä toiminnassaan tehtäviä suorittaessaan: esimerkiksi kampuksen suihkulähteen visuaalinen ja auditiivinen havainnoitavuus – lähteen koko ja virtaavan veden ääni – sai yhden osallistujan huomaamaan sen. Myöhemmin suihkulähteestä tuli resurssi, joka auttoi pelissä etenemistä. Vuorovaikutusta sekä tehtävien suorittamista jäsentää siis se, miten pelin (älypuhelimien välityksellä) antamia ohjeita tulkitaan suhteessa fyysiseen ympäristöön. (Hellermann ym. 2019b.) Hellermann ja Thorne (2022; ks. myös Thorne ym. 2021) ovat tätä samaa aineistoa analysoimalla osoittaneet myös, miten pelin eri vaiheissa tuotettavat suulliset raportit edellyttävät osallistujilta toistuvaa multimodaalista neuvottelua, jossa he

pohtivat ratkaisuja pelin tehtäviin. Mitä lähempänä osallistujat fyysisesti olivat toisiaan, sitä tiiviimmässä yhteistyössä he tuottivat erilaisia kielellisiä ilmauksia peliin kuuluvassa keskustelussa. Merkitystä on myös sillä, että kullakin ryhmällä oli käytössään vain yksi älypuhelin: analysoitavaksi yksiköksi muotoutui ryhmä eikä yksilöt.

Arkielämän vuorovaikutus on aina osittain ennakoimatonta ja yllättävää, ja siksi se tarjoaa kielen oppijalle uudenlaista haastetta ja tilanteita, joissa oppija pääsee kehittämään kielitaitoaan monipuolisesti esimerkiksi opettelemalla reagoimaan yllättävissä tilanteissa. Thorne ym. (2021) esittävät *rewilding*-pedagogiikan peruseriaatteen ”ohjattua ennakoimattomuutta” – opettaja voi tarjota tosielämässä tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden tueksi ohjausta ja raameja, joiden sisällä oppijalla on mahdollisuus harjoitella itselleen merkityksellisiä kielenkäyttötapoja (ks. myös Hellermann & Thorne 2022). Sopivasti haastava ympäristö mahdollistaa kielen oppijalle kokeilun ja vaihtelevien ilmaisujen käytön, mikä puolestaan kehittää kielitaitoa.

## 6 Tulevaisuuden näkymät

Kielen oppiminen muun toiminnan lomassa vaatii oppijalta aktiivista otetta ja kielellistä tietoisuutta. Oman oppimisen ohjaaminen ja aloitteellisuus ovat opeteltavia taitoja, jotka ovat avainasemassa siinä, onnistuuko oppija hyödyntämään luokahuoneen ulkopuolisia tilanteita kielenoppimiseen vai ei. Oppijan näkökulmasta keskeisiä taitoja arkielämän kielen oppimisessa ovat siis esimerkiksi ympäristön havainnointi, kysyminen, avun pyytäminen, muistiin tallentaminen sekä ymmärrys omasta kielitaidosta ja oppimisen prosessista. Kaiken tämän pohjana on luotto oman osaamisen kehittymiseen sekä rohkeus toimia ja olla aloitteellinen osapuoli – ilmaista olevansa halukas suomenkieliseen keskusteluun. Pedagogisesta näkökulmasta tämän luottamuksen tukeminen on tärkeää. Kielikoulutuksen tärkeänä tehtävänä nyt ja tulevaisuudessa on tukea oppijoita kielen oppimisen taidoissa. Tarvitaan siis pedagogisia keinoja ohjata opiskelijoita havainnoimaan arkielämän kielenkäyttöä ja kielenkäyttöympäristöjä ja antaa välineitä oma-aloitteiseen avun ja tuen pyytämiseen.

Vuorovaikutuksen mikrotasoon kohdistuva tutkimus tuo selvästi esille vuorovaikutuksen ja kielenkäytön multimodaalisuuden sekä inhimillisen kognition tilanteisen, jaetun ja hajautetun luonteen. Nämä näkökulmat kannustavat laajentamaan käsitystä kielestä ja kielenkäytöstä. Erityisen tärkeää on huomata se, että arkisissa vuorovaikutustilanteissa olemme vain harvoin läsnä ilman apua tai apuvälineitä: merkitykset syntyvät keskustelukumppanin kanssa neuvotellen ja tässä neuvottelussa merkityksiä luodaan sanojen lisäksi myös ilmeillä, eleillä, asennoilla ja liikkeellä – aina kulloiseenkin tilanteeseen sovittaen. Usein kannamme mukana myös puhelinta, joka toimii monessa tilanteessa kognitiomme jatkeena. Puhelimesta tarkastamme, mihin meidän pitikään mennä. Yhtä hyvin voimme tarkistaa puhelimesta, mikä olikaan se kielellinen muotoilu, jota tarvitsemme lääkärin vastaanotolla, jonne olemme seuraavaksi suun-

taamassa. Olisi pedagogisesti viisasta ohjata kielenoppijoita käyttämään hyväkseen erilaisia kielenkäyttöä tukevia välineitä ja keinoja. Kielen perustavanlaatuisen multimodaalisuuden ymmärtäminen on tärkeä teema kielikoulutuksen kehittämisessä.

Pedagogisen kehittämisen tueksi tarvitaan myös lisää tutkimusta siitä, miten kieltä kokonaisvaltaisesti opitaan erilaisissa ympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa. Tutkimus voi laajentaa ymmärrystämme siitä, miten erilaiset ympäristöt ja tilanteet vaikuttavat kielen oppimiseen sekä mikä on hajautetun kognition rooli oppimisessa. Sekä tutkimuksen että pedagogisen kehittämisen haasteena tulevaisuudessa on myös selvittää uusia tapoja tukea suunnitelmallisesti oppimista erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.



## Kirjallisuus

- Atkinson, D. 2010. Extended, embodied cognition and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 31 (5), 599–622. <https://doi.org/10.1093/applin/amq009>.
- Atkinson, D. 2019. Beyond the brain: intercorporeality and co-operative action for SLA studies. *The Modern Language Journal*, 103 (4). <https://doi.org/10.1111/modl.12595>.
- Clark, A. & D. Chalmers 1998. The extended mind. *Analysis*, 58 (1), 7–19.
- Eilola, L. 2023. *Aikuiden luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien vuorovaikutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 762. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2808-5>.
- Eilola, L. & N. Lilja 2021. The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. *The Modern Language Journal*, 105 (1), 294–316. <https://doi.org/10.1111/modl.12697>.
- Eilola, L. & T. Tapaninen 2022a. Kahvi mukaan: kielellisten ilmausten ja eleiden yhteispeli pedagogisen torikokeilun jälkipuintivaiheessa. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 211–243.
- Eilola, L. & T. Tapaninen 2022b. Torilla tavataan: pedagogisen kokeilun valmistautumisvaihe. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa – suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 181–210.
- Eskildsen, S.W. & T. Cadierno (toim.) 2015. *Usage-based perspectives on second language learning*. Application of cognitive linguistics, vol. 30. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Eskildsen, S.W. & G. Theodórsdóttir 2017. Constructing L2 learning spaces. Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics*, 38 (2), 143–164. <https://doi.org/10.1093/applin/amv010>.
- Eskildsen, S.W. & J. Wagner 2013. Recurring and shared gestures in the L2 classroom. Resources for teaching and learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 139–161. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0007>.
- Eskildsen, S.W. & J. Wagner 2015. Embodied L2 construction learning. *Language Learning*, 65 (2), 268–297. <https://doi.org/10.1111/lang.12106>.
- Firth, A. & J. Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>.
- Firth, A. & J. Wagner 2007. Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 800–819. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x>.
- Greer, T. 2019. Noticing words in the wild. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. Cham: Springer, 131–158.
- Haakana, M., Kurhila, S., Lilja, N. & M. Savijärvi 2016. Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Virittäjä*, 120 (2), 255–293.
- Hall, J.K. 2018. From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, 9 (1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433050>.



- Hall, J.K. 2019. The contributions of conversation analysis and interactional linguistics to a usage-based understanding of language: expanding the transdisciplinary framework. *The Modern Language Journal*, 103 (Supplement 2019), 80–94. <https://doi.org/10.1111/modl.12535>.
- Hall, J. K., Hellermann, J. & S. Pekarek Doehler (toim.) 2011. *L2 interactional competence and development*. Second Language Acquisition 56. Bristol: Multilingual Matters.
- Hauser, E. 2019. The Construction of interactional incompetence in L2 interaction. Teoksessa M.R. Salaberry & S. Kunitz (toim.) *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York, NY: Routledge, 77–121.
- Hellermann, J. 2018. Linguaging as competencing: Considering language learning as enactment. *Classroom Discourse*, 9 (1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433052>.
- Hellermann, J., Eskildsen, S., Pekarek Doehler, S. & A. Piirainen-Marsh (toim.) 2019a. *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. Cham: Springer.
- Hellermann, J., Thorne, S. & J. Haley 2019b. Building socio-environmental infrastructures for learning. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. Cham: Springer, 193–218.
- Hellermann, J. & S. Thorne 2022. Collaborative mobilizations of interbodied communication for cooperative action. *The Modern Language Journal*, 106 (S1), 89–112. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/modl.12754>.
- Hutchins, E. 1995. *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press.
- Jokipohja, A.-K. 2022. Kieltä kokkauksen lomassa. Aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet*. Tampere: Vastapaino, 61–94.
- Kasper, G. 2009. Locating cognition in second language interaction and learning: inside the skull or in public view? *IRAL*, 47 (1), 11–36. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.002>.
- Kasper, G. & J. Wagner 2014. Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171–212. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000014>.
- Knutson, S. 2003. Experiential learning in second-language classrooms. *TESL Canada Journal*, 20 (2), 55–64.
- Koivisto, Aino 2009. Kiitoksen paikka. Kiittäminen kioskiasiointia jäsentämässä. Teoksessa H. Lappalainen & L. Raevara (toim.) *Kieli kioskilla. Tutkimuksia kioskiasioinnin rutiineista*. Tietolipas 219. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 174–200.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kramsch, C. 1986. From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70 (4), 366–372. <https://doi.org/10.2307/326815>.
- Kurhila, S. & L. Kotilainen 2020. Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. *Linguistics and Education*, 56, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100807>.
- Kurhila, S. & I. Lehtimaja 2019. Ammattikielen tilanteisuus kielenoppimisen haasteena: esimerkkinä hoitoala. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.), *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 143–171.
- Lantolf, J. & S. Thorne 2007. Sociocultural theory and second language learning. Teoksessa B. van Patten & J. Williams (toim.) *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 201–224.

- Lee, Y. 2010. Learning in the contingency of talk-in-interaction. *Text and Talk*, 30 (4), 403–422. <https://doi.org/10.1515/text.2010.020>.
- Lee, Y. & J. Hellermann 2014. Tracing developmental changes through conversation analysis: cross-sectional and longitudinal analysis. *TESOL Quarterly*, 48 (4), 763–788. <https://doi.org/10.1002/tesq.149>.
- Lilja, N. 2014. Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98–116. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.011>.
- Lilja, N. 2018. "Mä opin sitä kadulla kavereitten kanssa" – suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä kategorisointeja maahanmuuttajanuorten haastattelupuheessa. *Puhe ja kieli*, 38 (4), 203–225. <https://doi.org/10.23997/pk.69270>.
- Lilja, N., Eilola, L., Jokipohja, A.-K. & T. Tapaninen (toim.) 2022. *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2019a. Connecting the language classroom and the wild. Re-enactments of language use experiences. *Applied Linguistics*, 40 (4), 594–623. <https://doi.org/10.1093/applin/amx045>.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2019b. Luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen prosessina. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Tietolipas 262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 255–282.
- Lilja, N. & A. Piirainen-Marsh 2019c. Making sense of interactional trouble through mobile-supported sharing activities. Teoksessa M. Rafael Salaberry & S. Kunitz (toim.) *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York: Routledge, 260–289.
- Lilja, N., Piirainen-Marsh, A., Clark, B. & N. Torretta 2019. The rally course. Learners as co-designers of out-of-classroom language learning tasks. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction "in the wild"*. Educational Linguistics 38. Cham: Springer, 219–248.
- Lilja, N. & T. Tapaninen 2019. Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja kieli*, 39 (1), 69–98. <https://doi.org/10.23997/pk.74506>.
- Lilja, N. & T. Tapaninen 2022. Raksalla suomea oppimassa: ymmärtämisen helppous, muistamisen vaikeus ja legenda kirjoittavasta opiskelijasta Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 121–148.
- Mondada, Lorenza (n.d.). *Conventions for multimodal transcription*. [https://mainly.sciencesconf.org/conference/mainly/pages/Mondada2013\\_conv\\_multimodality\\_copie.pdf](https://mainly.sciencesconf.org/conference/mainly/pages/Mondada2013_conv_multimodality_copie.pdf) [luettu 20.4.2023]
- Nevile, M. 2015. The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 48 (2), 121–151. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>.
- Nevile, M., Haddington, P., Heinemann, T. & M. Rauniomaa (toim.) 2014. *Interacting with objects. Language, materiality, and social activity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Norman, D. 1991. Cognitive artifacts. Teoksessa J.M. Carrol (toim.) *Designing interaction: psychology at the human-computer interface*. New York: Cambridge University Press, 17–38.

- Pekarek Doehler, S. 2010. Conceptual changes and methodological challenges: on language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. Teoksessa P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (toim.) *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 105–126.
- Pekarek Doehler, S. 2019. On the nature and the development of L2 interactional competence: state of the art and implications for praxis. Teoksessa R. Salaberry & S. Kunitz (toim.) *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York/London: Routledge, 25–59.
- Pekarek Doehler, S. & E. Berger 2018. L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: a longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics*, 37 (4), 555–578. <https://doi.org/10.1093/applin/amw021>.
- Pekarek Doehler, S. & E. Pochon Berger 2011. Developing “methods” for interaction. A cross-sectional study of disagreement in French L2. Teoksessa J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (toim.) *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters, 206–243.
- Pekarek Doehler, S. & E. Pochon-Berger 2015. The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. Teoksessa T. Cadierno & S.W. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 233–268.
- Piirainen-Marsh, A. & N. Lilja 2019. How wild can it get? Managing language learning tasks in real life service encounters. Teoksessa J. Hellermann, S.W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language interaction “in the wild”*. Educational Linguistics 38. Cham: Springer, 161–192.
- Piirainen-Marsh, A., Lilja, N. & S.W. Eskildsen 2022. Bodily practices in action formation and ascription in multilingual interaction: introduction to the special issue. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 5 (1). <https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130866>.
- Salaberry, M.R. & S. Kunitz (toim.) 2019. *Teaching and testing L2 interactional competence: bridging theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Saukkonen, P. 2020. *Suomi omaksi kodiksi. Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Schegloff, E.A. 2007. *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skogmyr Marian, K. & U. Balamani 2018. Second language interactional competence and its development. An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language & Linguistics Compass*, 12 (8), 1–16. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12285>.
- Svennevig, J. 2018. “What’s it called in Norwegian?” Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 126, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.017>.
- Theodórsdóttir, G. 2011. Second language interaction for business and learning. Teoksessa J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (toim.) *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters, 56–93.
- Theodórsdóttir, G. 2018. L2 teaching in the wild: a closer look at correction and explanation practices in everyday L2 interaction. *The Modern Language Journal*, 102 (S1), 30–45. <https://doi.org/10.1111/modl.12457>.
- Thorne, S., Hellermann, J. & T. Jakonen 2021. Rewilding language education: emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105 (S1), 106–125. <https://doi.org/10.1111/modl.1268>.

Wagner, J. 2015. Designing for language learning in the wild: creating social infrastructures for second language learning. Teoksessa T. Cadierno & S. Eskildsen (toim.) *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 75–101.

## Liite 1. Litteraatiomerkit.

Puheen litteroinnissa käytetyt merkit on selitetty alla. Kehollisen toiminnan litteroinnissa on käytetty Mondadan (n.d.) kehittämiä konventioita.

[	päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukoa pidempi tauko: pituus sekunnin kymmenesosina
.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	seuraava jakso lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava jakso lausuttu ympäristöä matalammalta
kyllä	painotus
>kyllä<	nopeutettu jakso
<kyllä>	hidastettu jakso
ky::llä	äänteen venytys
°kyllä°	hiljaista puhetta
KYLLÄ	kovaäänistä puhetta
#kyllä#	nariseva ääni
.hhh	sisäänhengitys: yksi h-kirjain 0.1 sekuntia
hhh	uloshengitys: yksi h-kirjain 0.1 sekuntia
hh(h)h	uloshengitys tuotettu nauraen
kyl(h)lä	voimakas hengitys sanan sisällä, yleensä nauraen puhuttaessa
\$kyllä\$	sana tai pidempi jakso tuotettu hymyillen
heh he	naurua
@kyllä@	äänien laadun muutos
ky-	sana jää kesken
(kyllä)	epävarmasti kuultu jakso
(-)	sana josta ei saa selvää
(--)	pidempi jakso josta ei saa selvää